



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EUNICE MARIA DAL' MASO

**ENSINO DA ARTE SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS E ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

**CUIABÁ-MT
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EUNICE MARIA DAL' MASO

**ENSINO DA ARTE SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS E ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

**CUIABÁ-MT
2011**

EUNICE MARIA DAL' MASO

**ENSINO DA ARTE SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS E ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Pesquisa em Culturas Escolares e Linguagens no GEPLL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira

**CUIABÁ-MT
2011**



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFMT**

EUNICE MARIA DAL' MASO

ROSA IAVELBERG
Profª. Dra.
Examinadora Externa (USP)

JOSÉ SERAFIM BERTOLOTO
Prof. Dr.
Examinador Interno (UFMT)

ANA ARLINDA DE OLIVEIRA
Profª. Dra.
Orientadora (UFMT)

Aprovado em 16/03/2011

Dedicatória

Ao meu filho Thomas que segundo sua concepção "todo ser humano precisa de arte de qualquer natureza que seja", revelando sua essência sensível na vereda da racionalidade, inerente ao conhecimento buscado na Física.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Ana Arlinda de Oliveira, pela orientação segura, incentivo e apoio afetuoso na realização desse trabalho.

À professora Dr^a Rosa Iavelberg, que pelas suas considerações me possibilitou vislumbrar futuros desafios.

Ao professor Dr. José Serafim Bertoloto pelo encantamento e admiração pelas contribuições apontadas na qualificação.

Aos Professores, Tânia, Ozerina, Maria da Graça, Cleomar, Edson, Filomena, Sérgio e Cancionila, pelo ambiente agradável de aprendizagem que com seus ensinamentos contribuíram a pensar nas bases formais da dissertação.

Em especial, aos professores e alunos das escolas Cândido Portinari e Salvador Dalí que propiciaram a produção dessa pesquisa.

À família, que muitas vezes não compreendeu a reclusão, mas que se orgulhou apostando no êxito do trabalho.

Às amigas Maricélia e Fabiana que pacientemente leram, sugeriram e auxiliaram no trabalho da pesquisa.

Às amigas Silvia e Cinara pelo apoio mútuo nas angústias e incertezas do processo construtivo.

*"Um mundo sem Arte corre o risco de ser um mundo fechado para o
Amor".*

João Paulo II.

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco professoras e alunos de Arte do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Cuiabá/MT. A arte como dimensão do conhecimento humano não pode ser negada no âmbito escolar e, com legitimidade como componente curricular pela Lei de Diretrizes de Bases Nacional, torna-se relevante entender como o ensino/aprendizagem se processa no trabalho docente quanto às escolhas metodológicas utilizadas e às concepções em que se fundamentam. A problemática que envolveu a pesquisa versou sobre as concepções metodológicas de arte que fundamentam as práticas pedagógicas das professoras de Arte, como também a arte como componente curricular na escolarização dos alunos. O objetivo foi analisar as escolhas metodológicas, conteúdos e critérios pelos quais as professores optaram e ainda, como articulam seus saberes e práticas com o conhecimento em arte, com a concepção de arte enquanto conhecimento e se estes têm clareza sobre a opção metodológica que orienta o ensino da arte atualmente. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2009, com observações semanais em três salas com diferentes professoras; três no período matutino e uma no período noturno. Ficou evidenciado que as concepções que sustentam as práticas pedagógicas do Ensino de Arte se mesclam entre as tendências tradicional e socioconstrutivista, com predominância da primeira.

Palavras-chave: Ensino da Arte – Concepções Metodológicas – Ensino Médio

ABSTRACT

This research focused on teachers and students of Art in the 3rd year of high school in two schools in the State Public Education Network in Cuiaba MT. Art as a dimension of human knowledge cannot be denied in the school and with legitimacy as a curriculum component for the Basic Law of National Guidelines is relevant to understand how the teaching / learning occurs at about the teaching and methodological choices used in what views they are based. The issue that involved research was about the methodological concepts that underlie the teaching practices of teachers of art, but also the art as a curriculum component in the students education. The objective was to examine the methodological choices and content criteria that teachers chose and yet, as articulate their knowledge and practices with the knowledge of art, with the conception of art as if they have knowledge and clarity about the methodological approaches that guide the teaching art today. The data collection occurred in the second semester of the academic year 2009, with weekly observations in three classrooms with different teachers, two in the morning and one at night. It was evident that the concepts that underpin the pedagogical practices of the Art Education blend between traditional and social constructivist tendencies, with a predominance of the former.

Keywords: Teaching of Art - Methodological Concepts - High School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das professoras.....	34
Quadro 2 – Descrição dos alunos.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aula sobre Dadaísmo com a professora MAS.....	139
Figura 2 – Aula sobre Dadaísmo com a professora MAS.....	139
Figura 3 – Aula sobre cubismo com a professora SOM.....	150
Figura 4 – Aula sobre cubismo com a professora SOM.....	150
Figura 5 – Aula sobre cubismo com a Professora SOM.....	150
Figura 6 – Monalisa Siliconada	154
Figura 7 – Monalisa Simpson	154
Figura 8 – Monalisa Hello Kitty.....	154
Figura 9 – Monalisa Chick.....	154
Figura 10 – Releitura de Guernica	155
Figura 11 – Releitura de Guernica	155
Figura 12 – Releitura de Guernica.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A HISTÓRIA DA MINHA ARTE	21
CAPÍTULO 1	25
PERCURSO METODOLÓGICO	26
1.1 Compreendendo o universo da pesquisa qualitativa	26
1.2 Situando o problema da pesquisa	29
1.3 Objetivos	29
1.3.1 Objetivo geral	29
1.3.2 Objetivos específicos.....	30
1.4 Locus da pesquisa	30
1.4.1 Escola Estadual Salvador Dali	31
1.4.2 Escola Estadual Cândido Portinari	32
1.5 Os sujeitos	33
1.6 Procedimentos de coleta e análise das informações	35
1.7 Categorias de análise.....	36
1.8 Análise dos dados	36
CAPÍTULO 2	38
CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA ARTE	39
2.1 A ruptura.....	39
2.2 Filosofia da Arte & Estética	41
2.3 Filosofia da Arte	44
2.4 Concepção estética segundo a escola filosófica alemã	45
CAPÍTULO 3	55
ARTE: CONCEITOS, CONCEPÇÕES, METODOLOGIAS	56
3.1 Conceitos	56
3.2 Funções da Arte	59
3.3 O ensino das Artes no contexto das políticas educacionais no Brasil	62
3.3.1 A Arte no Brasil Colônia	63
3.3.2 O ensino da Arte no Brasil Império	65
3.3.3 A República e o ensino das Artes	66
3.4 As mudanças conceituais no ensino da Arte e Lei de Diretrizes Educacionais	68
3.5 Abordagem triangular – Novo olhar para o ensino da Arte	74
3.5.1 A triangulação: ler, fazer, contextualizar.....	77
CAPÍTULO 4	83
OLHARES E REFLEXÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER ARTE... ..	84

4.1 Formação das professoras.....	84
4.1.1 Vivências culturais das professoras	91
4.2 O discurso das professoras sobre a Arte	93
4.3 O discurso sobre as práticas pedagógicas.....	95
4.3.1 Preparo das aulas	99
4.3.2 Uso das salas ambiente	103
4.3.3 Projetos de Arte.....	105
4.3.4 Conhecimentos dos PCN e do PPP	106
4.4 Vivências culturais dos alunos	109
4.4.1 O que pensam os alunos sobre o ensino de Arte.....	114
CAPÍTULO 5.....	123
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	124
5.1 Observando as aulas da professora DAM na Escola Salvador Dali	124
5.2 Observando as aulas da professora MNS na Escola Salvador Dali.....	128
5.3 Observando as aulas da professora MAS na Escola Cândido Portinari.....	134
5.4 Observando as aulas da professora SOM na Escola Cândido Portinari	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
APÊNDICES	168



Releitura de Guernica de Picasso, produzida pelos alunos da escola Cândido Portinari

INTRODUÇÃO

As mudanças conceituais e metodológicas no ensino da Arte têm sido um desafio para as práticas docentes, principalmente quanto ao ensino e à compreensão do papel da Arte na escola e na sociedade.

A concepção moderna de conhecimento racional estabelece uma divisão entre racionalidade e sensibilidade, razão e emoção, ciência e arte. Na escola, essa separação é compreensível, uma vez que o processo educacional se orientou e orienta no sentido da transmissão de conhecimento objetivo, racional e universal, sendo a Arte considerada, na maioria das escolas, apenas como atividade lúdica tendo como finalidade a vivência artística, o prazer recreativo. Gradativamente percebem-se algumas tentativas de romper paradigmas dessa forma de ver e ensinar Arte, porém, para a sociedade, a Arte ainda é tida como elitista, veiculada a obras eruditas e universais de uma cultura ocidentalizada.

Nesse contexto, minha experiência como docente na Educação Básica teve início no ano de 1990, porém minha trajetória profissional na área artística se faz presente desde o início da década de 80 como professora de Música, precisamente de instrumento musical para crianças em escolas específicas intituladas “Conservatório Musical”. Durante esse processo de construção da docência, a preocupação com o ensino prático e teórico do instrumento já se fazia presente nas reflexões sobre a minha prática pedagógica instrumental. Acreditava que não fosse especificamente técnico o ensino da arte de tocar, mas, sim, a execução do instrumento aliado com o conhecimento contextualizado e expressivo. Fazendo, desta forma, do ato de aprender um instrumento uma visão ampliada sobre a experiência musical.

Mais tarde, no ensino regular e sendo fruto de uma formação acadêmica dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, sob um novo conceito estabelecido a partir da reforma educacional de 1971 da prática da polivalência, perpassaram pela minha docência concepções metodológicas como a tradicionalista, tecnicista, escolanovista e a contemporânea Abordagem Triangular, que, como esclarece Ana Mae Barbosa (1991), não é um método a ser seguido passo a passo e, sim, uma proposta que está em consonância ao momento histórico atual.

Esses anseios começam a ser esclarecidos com Ana Mae Barbosa, arte/educadora brasileira, que inicia a sistematização de uma proposta para o ensino das artes visuais, haja vista que o Ministério da Educação publicou, sob a consultoria da mesma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte em suas diferentes especificidades.

O primeiro contato com essa abordagem metodológica sistematizada por Ana Mae foi durante uma especialização em arte/educação, na década de 1990, que resultou em uma pesquisa comparativa intitulada “Pedagogia Tradicional & Proposta Triangular”, realizada com duas turmas de 6ª séries do Ensino Fundamental, que possibilitou ampliar a visão sobre o meu trabalho pedagógico no ensino de Arte.

Portanto, a ideia que motivou a pesquisa atual surgiu durante a participação de uma Oficina Metodológica realizada em fevereiro de 2008, organizada pela Secretaria de Estado de Educação, cujo objetivo era instrumentalizar os participantes quanto à organização, metodologia e avaliação do Ensino de Jovens e Adultos respeitando a especificidade dessa modalidade.

Como docente então, nesse período, na referida modalidade de ensino e sob calorosas discussões com o grupo da área de Linguagens, alguns posicionamentos em relação ao trabalho pedagógico dos professores de Arte começaram a suscitar questionamentos sobre como seria o trabalho desses professores que se manifestavam com certa veemência ao reivindicar mudanças para o ensino de Arte. Percebi, então, que uma reflexão mais cuidadosa e fundamentada em teóricos da área sobre a prática dos professores de Arte seria conveniente para responder algumas questões sobre suas atividades pedagógicas e analisar quais concepções metodológicas têm exercido maior influência no trabalho pedagógico dos mesmos.

Por entender a Arte como uma dimensão de conhecimento humano que não pode ser negado no âmbito escolar e sendo legitimada como componente curricular pela LDBN – Lei de Diretrizes de Bases Nacional e sistematizada pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, é relevante entender como o ensino/aprendizagem se processa no trabalho docente quanto às escolhas metodológicas utilizadas e em quais concepções elas se fundamentam atualmente.

Portanto, a partir da realidade apontada pela minha prática docente em escola pública e pelas inquietações referentes ao ensino de Arte que acompanham a minha trajetória como arte/educadora, apresentou-se esta pesquisa.

Quais concepções e metodologias do Ensino de Arte fundamentam as práticas pedagógicas das professoras e como estas se articulam para o desenvolvimento de uma educação estética dos alunos é o problema que envolveu este estudo. Para isso, outros questionamentos foram levantados: Qual é a importância para os alunos de ensino da Arte no decorrer de sua trajetória escolar? Quais critérios usados para as escolhas de conteúdos e metodologia e que relação há entre ambos na prática pedagógica? Quais linguagens da arte são vivenciadas e como essas múltiplas opções são desenvolvidas? Quais recursos são utilizados pelo professor no planejamento das aulas?

Com a pesquisa, busquei analisar as concepções de alunos e professoras de arte e as práticas metodológicas das professoras de arte que fundamentam as atividades pedagógicas nas aulas de Arte do Ensino Médio, verificando o desenvolvimento do ensino de Arte na Rede Estadual de Ensino de Cuiabá/MT

A relevância deste estudo se deu em desvelar as concepções metodológicas do ensino da Arte de que os profissionais fizeram uso e quais contribuições essa disciplina promove nas diferentes dimensões da formação humana - cognitiva, social, ética, estética.

Para melhor exposição de ideias, organizo este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faço considerações sobre a metodologia utilizada para a realização do trabalho de pesquisa. Teóricos como Triviños (2009), Lüdke & André (1986), Minayo (2007), e algumas contribuições de André (2002) deram suporte teórico-metodológico para esta pesquisa caracterizada como qualitativa e apontam os recursos utilizados para a realização do estudo, tanto na coleta quanto na análise dos dados.

Com o intuito de ampliar a concepção de construção do conhecimento por meio da Estética e, conseqüentemente, da Arte como dimensões do conhecimento humano, no segundo capítulo, intitulado “Concepções Filosóficas da Arte”, busco as origens do pensamento filosófico sobre a Estética que estão presentes nas concepções filosóficas da Arte fundamentando, assim, histórico/filosoficamente o conhecimento artístico que imperceptivelmente influencia as concepções de Arte dos professores em seu trabalho pedagógico. Destaco historicamente o surgimento da filosofia e como o homem ocidental, ao romper com o mundo mitológico, apropriando-se dela, explicou seu cotidiano. E, ao tentar atribuir significados às expressões artísticas, surgem denominações como a Estética e a Filosofia da Arte

desde Baumgarten até o pensamento filosófico da escola alemã com Schiller, Kant e Hegel. Assim, é possível entender e analisar como as diferentes concepções sobre a ciência do belo ainda exercem influências no Ensino da Arte. Para essa fundamentação, recorri a Ademir Engelman (2008), Benedito Nunes (2009), Charles Feitosa (2004). Jean Lacoste (1986), Aranha e Martins (1993), Hegel (1988), Barbosa (2004) e Cassirer (1997) que me propiciaram a compreensão das diferentes conceituações e atribuições da Estética na concepção dos filósofos Schiller, Kant e Hegel.

No terceiro capítulo, como introdução, a fundamentação que subsidiou a análise da problemática sobre as concepções metodológicas das professoras, faço uso de outras conceituações e finalidades da Arte recorrendo a historiadores como Huyghe (1986), Gombrich (2008), que passam da compreensão estética geral à compreensão histórica, enfocando as expressões artísticas e sua função nas diferentes civilizações, e a outros interlocutores como Read (2001), Eagleton (2005), Shopenhauer (2003) que continuam cada qual com diferentes discussões sobre a conceituação da Arte. Como principal referência teórica, utilizo as contribuições de Barbosa (1978, 1985, 1989, 1995, 1998, 2003, 2005, 2008, 2009), referência nacional no Ensino da Arte no Brasil e autora de uma nova abordagem para esse ensino, bem como outras autoras que trazem valiosas discussões com inovadores enfoques metodológicos para um ensino de Arte em consonância com a atualidade, entre elas Iavelberg (2003), Pillar (1992), Fuzari e Ferraz (1999), Rizzi (2003), Tourinho (2003). As reflexões sobre o ensino brasileiro da Arte, estabelecido pelas autoras, abrem ampla discussão sobre as mudanças no ensino da Arte, passando pelos processos educativos artísticos, estéticos e culturais, em todos os níveis e de como essas mudanças afetam os educadores. Os temas avançam nas reflexões acerca do lugar da Arte na escola e aprofundam o trabalho com as linguagens artísticas e o compromisso com a democratização do ensino da Arte, buscando atender variados contextos educativos, tais como as relações com a multiculturalidade, tecnologia e interdisciplinaridade. Ainda nesse capítulo, apresento o sistema metodológico da Abordagem Triangular e a contribuição da experiência artística para a construção do conhecimento integrado a outros saberes, que essa abordagem possibilita.

No quarto capítulo, ouço por meio de entrevistas e questionários, a história de formação escolar e da profissionalização no ensino da Arte, as vivências culturais e

a prática pedagógica das professoras. Também ouvi os alunos sobre como concebem a Arte.

No quinto capítulo, analiso as práticas pedagógicas das professoras de Arte e suas concepções do ensino desse componente curricular, por meio de observações. Nelas faço uma reflexão sobre os conteúdos e linguagens artísticas que frequentemente são mais usados e que caracterizaram essas concepções na práxis dessas professoras.



Releitura de Monalisa de Da Vinci, produzida pelos alunos da Escola Cândido Portinari

HISTÓRIA DA MINHA ARTE

A Arte esteve presente na minha vida desde a infância, porém hoje é que reconheço que todas aquelas situações que me foram proporcionadas eram as diversas linguagens da Arte, aguçadas por meio do humor, da imaginação e de uma atenta percepção de tudo que me cercava.

Ao realizar este estudo, recordações fizeram vivificar as diversas linguagens que para mim foram proporcionadas na infância e reconhecer como essas experiências foram importantes na formação desta pesquisadora. Quadros de diferentes épocas foram sendo compostos na memória e quão saboroso foi recordar cada um deles e ter a consciência, hoje, do real valor dessas experiências que me conduziram aos caminhos da Arte e da docência. Assim, o primeiro quadro que retrato é a da infância, fase repleta de imaginação, ingenuidade e de liberdade que juntas fizeram da criatividade a cada dia um campo repleto de possíveis habilidades a serem desenvolvidas; desde a aventura de escalar a grande árvore do abacateiro, andar sobre o telhado da casa até a pintura do cabelo da mamãe. Era o começo de tudo.

A Arte! Como somos afetados por suas diferentes linguagens? E a docência, como esse desejo se manifesta em nós? Portanto, começo a rever esses quadros e os retrato para expor nesta galeria, ora como uma obra impressionista, bucólica, com suas pequenas pinceladas, ora com cores e traços fortes como se fossem obras fauvistas, surrealistas e outra.

Uma grande mesa de refeições. Cinco filhos de um lado, cinco do outro. Em uma das cabeceiras da mesa está meu pai e na outra, quando consegue sentar, a minha mãe. Ao lado esquerdo do meu pai, a primeira da sequência: eu. A cena é bonita, porém séria, pois, quando meu pai estava em casa, ninguém se atrevia a uma conversa, mas em algumas ocasiões, essa cena se transformava. Não sei descrever o que motivava a transformação, mas em algumas ocasiões era cheia de risos, especialmente quando mexia comigo, fazendo-me rir. Não havia tanta graça na brincadeira, no entanto, a repetição com certa entonação de algumas palavras tornava-se tão engraçada, que aquela menina, a quinta de uma série de dez filhos, miudinha, de canela fina e cabelos brancos como a neve, ficava sem forças para levar o talher até a boca, pois perdia os sentidos de tanto rir. E quando achava que

tinha terminado, ele reiniciava a brincadeira. Raramente essa cena voltava a se repetir, mas quando acontecia eram momentos inesquecíveis cheios de graça e alegria.

Com um andar pausado, arrastando o chinelo no assoalho de madeira da casa com uma pasta na mão e junto a ela um jornal, quando se dirigia ao quarto para o descanso, é outro quadro em que figura a presença do meu pai nessa galeria. O jornal, um dos maiores em circulação nacional, chegava a nossa cidade, interior do estado do Paraná, sempre com alguns dias de atraso. Era aguardado com certa ansiedade, pois trazia uma preciosidade que eu acabava de conhecer: a poesia de Camões. Esta ocupava uma página inteira dentro de um caderno de variedades e de cultura do referido jornal. E quanta satisfação quando a professora de Português solicitou um trabalho sobre Camões! Foi o trabalho mais interessante da sala, pois com muito cuidado recortei uma série de poesias, coleí, datilografei o cabeçalho e uma pequena introdução compondo um belo trabalho e diferenciando-se dos demais, pois nessa época os trabalhos eram na maioria manuscritos ou datilografados, sendo que esse último recurso não era acessível a todos. Mais orgulho quando o recebo depois da avaliação da professora aquele *Excelente* feito com caneta da cor vermelha, grande e destacado na última página do trabalho. Entre a novidade e a curiosidade das poesias impressas no jornal, acabei distribuindo algumas poesias para a classe. Quanto orgulho senti do meu pai, homem de pouca instrução escolar, agricultor que formara, entre uma compra e outra de enciclopédias por vendedores da capital, uma pequena biblioteca. Entre elas, em especial, a Barsa, composta de 15 volumes e dentre os volumes o específico de Artes, que continha a História da Arte, da Música, do Teatro e da Dança, pelo qual me interessava, folheando muito, sem compreender.

Anterior a esse quadro, quase surreal, que julgo de igual importância, está o dos desejos não realizados da minha mãe ainda quando jovem. Segundo relatos, não teve oportunidade de vivenciar as habilidades artísticas desejadas, mas creio que inconscientemente essas tendências viriam despertar em algum dos seus dez filhos.

Ela, admiradora de um instrumento muito popular no interior do Rio Grande do Sul, o acordeão, também conhecido por “gaita”, sempre manifestou o desejo de aprender a tocar. Porém, segundo a tradição, moças de “boa” família eram preparadas para o casamento e não para atividades que estivessem fora dos

padrões de educação para a época, especialmente a prática de um instrumento musical convencionalmente executado por homens. Poderia se interessar pelo piano, porém este não era acessível dentro dos padrões da sua família de pequenos agricultores do interior do Rio Grande do Sul. Porém, hoje, observo e entendo o bom gosto que ela tem em ornamentar a casa por ocasião das festas de Natal, Páscoa e na confecção de toalhas de pratos na sua máquina de costura, que apesar de sua simplicidade e de sua pouca formação escolar, desenvolveu um gosto estético aprimorado conforme linguagens propostas e vivenciadas pela sua cultura. E quanto à origem do meu nome? É obvio que foi originariamente o nome de uma de suas professoras que teve na sua curta vida escolar, pois só cursou até o 3º ano primário. Portanto, creio que a música e a docência foram desejos não realizados por ela e, inconscientemente, manifestados posteriormente em mim que, ao encerrar o antigo curso ginasial, ingressei no curso de magistério cursando a então Escola Normal.

O piano. Como manifestar o desejo de aprender a tocar piano, com tantas necessidades a sanar em uma família tão grande! Este sim poderia ser digno de uma obra impressionista. Uma garotinha sentada na escadaria oval à frente de uma casa, ouvindo atentamente o som de um piano, vindo do outro lado da rua. Era a saudosa Irmã Adelina, religiosa da Congregação Vicentina, que dava aulas de piano, para aquela que seria a primeira professora de piano na cidade de Toledo /PR, a professora Terezinha. Irmã Adelina era dotada de uma voz suave, porém séria, e com ela outros talentos e características de uma professora de música; mãos delicadas com os dedos finos e alongados que além do piano tocava *escaleta*¹. Morávamos em frente ao Instituto Imaculado Coração de Maria, onde estudei dos seis aos dezessete anos. Essa proximidade facilitava a audição dos sons do piano. Assim passaram-se alguns anos, até que pude vivenciar a experiência de tocar o instrumento, aos dezessete anos, idade considerada tardia para a aprendizagem de qualquer instrumento, principalmente o piano. Esse desejo me levou a estudar na Escola de Belas Artes do Paraná, no curso para o Ensino Fundamental de Piano prevalecendo o desejo de aprender o instrumento, pois as poucas aulas com a irmã Adelina foram apenas noções básicas contidas em um método de piano para

¹ Escaleta, instrumento de sopro que possui um teclado análogo ao do [piano](#), em proporções reduzidas.

iniciantes. E assim, o piano me levou ao vestibular de Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná, na época, FEMP, no ano de 1979.

Não me recorde de ter vivenciado agradáveis experiências artísticas na escola, a não ser os desenhos geométricos como as rosáceas e a paisagem tradicional com montanhas, um sol que surgia bravamente com grandes raios feitos com o lápis da cor laranja, um lago, um coqueiro, sem nunca o ter visto. Não sentia vontade de desenhar, pois pensava não ter habilidades para tal, pois os elogios sempre eram para uma das colegas que desenhava e sabia como ninguém usar o lápis de cor, produzindo admiráveis efeitos sombreados com as cores.

Mesmo julgando que não tinha habilidades artísticas, a professora Ivone, da 3ª série, ainda era diferente, me faz refletir sobre sua pedagogia de encantar os alunos ao contar uma história, que fazia em capítulos e que nos deixava ansiosos para que chegassem os últimos minutos para o término da aula. O que a diferenciava das demais professoras para recordar até hoje de suas histórias? Atentos pela sua expressão, e sem outros recursos, apenas com gestos e diversas entonações da voz, viajávamos por meio da imaginação e só despertávamos para a realidade quando o sinal da escola tocava para o término da aula.

Igualmente não poderia deixar de acrescentar nessa galeria minha irmã Elci, a número um na ordem de filiação, pedagoga da década de 70, que fazia a mim e aos outros irmãos menores, acreditar ver Papai Noel, e sentir o Coelho da Páscoa, a fazer laços de papel de seda ou crepom da cor vermelha na cabeceira da cama enquanto dormíamos, nos dias que antecedia a Páscoa. E a história da imaginária cidade verde? Tudo era verde. Imaginava... Como poderia ser essa cidade verde? E se morasse na cidade verde, eu seria verde?

Quão importante foram essas experiências que contribuíram para que me tornasse educadora de uma disciplina intitulada atualmente como Arte, palavra pequena, indefinível, mas grande, pois abraça todas as linguagens.

CAPÍTULO I



Releituras dos Doze Girassóis de Van Gogh, produzidas pelos alunos da Escola Cândido Portinari

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi proposto dentro de uma opção que considera a integração e a complementaridade do corpo teórico com os procedimentos metodológicos, não fazendo separações dicotômicas entre métodos e técnicas, portanto, as opções técnicas empíricas estão associadas às opções teóricas na construção do objeto de estudo. Essas questões teórico-metodológicas vinculam-se à discussão epistemológica inerente à constituição da Ciência como conhecimento que se opõe ao conhecimento do senso comum, espontâneo sem, contudo, descartá-los. A constituição de ciência exige a ruptura da representação e interpretação do senso comum para um aprofundamento teórico no campo científico.

1.1 Compreendendo o universo da pesquisa qualitativa

O estudo dos fenômenos educacionais, segundo Ludke e André (1986), ficou situado entre as ciências humanas e sociais, surgindo inicialmente nos campos da antropologia e da sociologia assumindo diferentes significados nos campos sociais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), outros fatores, incluindo os computadores, levaram às inovações nessa abordagem investigativa a partir dos anos 80, como a teoria e a prática feminista. Ainda conforme os autores, “as investigadoras feministas nas ciências sociais foram atraídas pelos métodos qualitativos porque estes possibilitavam que as interpretações das mulheres assumissem uma posição central” (1994, p. 44).

As pesquisas, no campo educacional, por muito tempo seguiram modelos e procedimentos que serviram ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, porém, com as mudanças sociais “o avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas de entender o real” (Triviñus, 2009, p. 116); programas de tendências qualitativas foram elaborados para avaliar o processo educativo e alternativas metodológicas foram propostas para a pesquisa em educação.

Entre os possíveis modelos de pesquisa que poderiam nortear o estudo das situações de sala de aula, onde se dá a ação pedagógica dos professores e alunos estudados, situa-se a investigação qualitativa.

A opção metodológica para este trabalho foi a pesquisa qualitativa pelos requisitos que a qualificam para o estudo desenvolvido que, segundo Minayo (2007, p. 21), “se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes.”

Como metodologia, conforme Minayo:

[...] entende-se como o caminho do pensamento e na prática exercida na abordagem da realidade, isto é, conjunto de procedimentos teórico práticos abordando uma realidade. Por pesquisa, define como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo (2007 p.16).

As pesquisas que empregam a metodologia qualitativa descrevem a complexidade de determinado caso e dos processos que se dinamizam no transcorrer das experiências vividas pelos grupos sociais, especialmente os protagonistas deste estudo, professores e alunos.

A opção pela pesquisa qualitativa e a atenção às suas características nortearam o desenvolvimento do estudo pelos elementos que a caracterizam como tal.

Como passos iniciais do estudo, determinaram-se os ambientes para a investigação que, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47), “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, e segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto com o ambiente e a situação que se propôs a investigar por período prolongado e motivado pela proximidade do fenômeno que afeta tanto pesquisador como pesquisado. Assim, o estudo é realizado por meio de um trabalho de campo.

Os dados coletados na pesquisa são essencialmente descritivos, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.” Esses dados descritivos são realizados pela observação em que o pesquisador, munido por instrumentos, registra para descrever, pois, sem acurada observação não há ciência.

Para Vianna (2003, p. 12), “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.” Portanto, a qualidade de uma observação se dá pela maior ou menor habilidade do observador.

Na busca de fundamentar a metodologia da pesquisa, busquei primar pelo aspecto descritivo e a importância de uma apurada observação, que nada passasse despercebido aos olhos do investigador que, frente de uma determinada situação levou a considerar elementos importantes para a situação em estudo, já no início das observações. Foi cuidadosamente observada a continuidade desses elementos no decorrer da investigação, fundamentada por Bogdan & Biklen (1994, p. 49) para quem “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

O desenvolvimento das atividades foi realizado de modo a produzir um conhecimento objetivado da identidade social dos alunos, de algumas práticas culturais e de lazer, além de obter algumas indicações sobre a participação do jovem nas atividades escolares. As observações aconteceram durante as aulas de Arte ministradas pelas professoras sujeitos da pesquisa, quando também se observava detalhes do cotidiano escolar que pudessem ajudar na interpretação dos dados.

Outro método de coleta de informações de análise utilizado foi a entrevista com alguns alunos, que permitiu um contato direto do observador com o fenômeno a ser observado, com a finalidade de obter informações sobre a realidade e o contexto do objeto a ser investigado. A importância dessa técnica está na possibilidade de captar vários detalhes, situações ou fenômenos diretamente ligados à realidade.

A preocupação com o processo, neste modelo de pesquisa, é maior que com o produto, pois o interesse do pesquisador em estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas interações cotidianas, portanto não admite, segundo Triviños (2009), visões isoladas, parceladas, estanques. A pesquisa se desenvolve de maneira dinâmica, reformulando-se constantemente a partir de ideias que possam ser expressas pelo pesquisado que, por meio de uma ideia exposta numa entrevista, podem levar a novas possibilidades de interpretações do mesmo assunto, porém com outros e também novos tópicos a explorar.

1.2. Situando o problema da pesquisa

As inquietações referentes ao ensino de Arte que fazem parte da trajetória como arte/educadora da pesquisadora suscitaram o problema que norteou este trabalho:

– Quais concepções metodológicas do Ensino de Arte fundamentam as práticas pedagógicas das professoras e como estas se articulam para o desenvolvimento de uma educação estética dos alunos?

Para isso responder ou refutar tal indagação, outros questionamentos também foram levantados:

– Qual é a ótica das professoras relacionada ao ensino e aprendizagem da Arte?

– Qual é a importância da Arte para os alunos no decorrer de sua trajetória escolar?

– Quais são as escolhas de conteúdos e metodologia e que relação há entre ambos na prática pedagógica?

– Quais linguagens da Arte são vivenciadas e como essas múltiplas opções são desenvolvidas?

– Quais recursos são utilizados pelas professoras no planejamento das aulas?

1.3 Objetivos

É impossível se pensar um estudo sem ter um objetivo claro a ser alcançado. Neste trabalho, buscou-se insistentemente ir atingindo cada objetivo definido no percurso investigatório.

1.3.1 Objetivo geral

Objetiva-se, neste estudo, analisar as concepções de professoras e alunos de Arte e as concepções metodológicas que fundamentam a prática pedagógica das professoras de Arte no Ensino Médio.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar por meio de entrevistas qual é a ótica das professoras relacionadas ao ensino e aprendizagem da Arte.
- Observar as concepções que subsidiam a prática pedagógica nas aulas de Arte em três turmas do 3º ano no Ensino Médio.
- Constatar conteúdos e metodologias utilizadas pelas professoras para o ensino da Arte.
- Verificar as linguagens artísticas vivenciadas em sala de aula e o desenvolvimento delas.
- Identificar aspectos da Abordagem Triangular no trabalho pedagógico das professoras no ensino da Arte.

1.4 Locus da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram eleitas duas escolas públicas estaduais localizadas em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. Optei por utilizar o nome de dois pintores, um contemplando a arte internacional e outro, a arte nacional, para me referir às escolas procurando resguardar a universalidade da pesquisa.

- Escola Estadual Salvador Dali
- Escola Estadual Cândido Portinari

Para a seleção das escolas, considerei aquelas com um significativo referencial dentre as escolas da Rede Estadual de Ensino, pelo elevado número de alunos que compõem a comunidade escolar, pela localização central de ambas e, ainda, tendo como mais uma característica entre as escolas as salas ambiente para as aulas de Arte.

1.4.1 Escola Estadual Salvador Dali

A Escola Estadual Salvador Dali é uma das mais renomadas escolas de Cuiabá-MT e muitos alunos que por lá passaram registraram suas impressões sobre a escola não apenas em suas memórias, mas impressas também, há um acervo com depoimentos de ex-alunos que hoje são personalidades públicas.

Fundada em 1880 e fazendo parte da história do ensino mato-grossense, a Escola Salvador Dali atende a uma clientela oriunda de mais de 130 bairros da capital e do vizinho município da Várzea Grande, oferecendo a Educação Básica especificamente no nível médio. O histórico, desde sua criação, tem demonstrado elevada parcela de contribuição na formação de grandes personalidades que se destacaram brilhantemente em diversos cursos do país e na representatividade da política nacional.

As atuais instalações, construídas em 1944, fazem parte entre outras obras oficiais edificadas no governo Getúlio Vargas no período de 1941 a 1945 em Cuiabá. Suas características arquitetônicas exteriores são de linhas simples e retas porém, interiormente, abarca um amplo anfiteatro sendo reconhecido como um espaço de referência cultural não só para a comunidade escolar como também para a sociedade cuiabana na apresentação de vários eventos artísticos, desde cerimônias de formatura até outras apresentações como orquestras, grupos vocais, teatro etc.

Tem como filosofia a educação voltada para a construção de uma sociedade justa, livre, democrática e fraterna na qual os valores do homem, centrados no princípio de família, religião, visam à formação integrada do educando, preparando-o para atuar como agente transformador no processo social no qual está inserido. O grande desafio, atualmente, é inovar pedagogicamente com qualidade, desenvolvendo projetos em que os alunos interajam no mundo globalizado, objetivando a qualidade no ensino.

A escola considera as atividades extraclasse como componentes fundamentais em sua filosofia de educação e possui alguns projetos direcionados para o desenvolvimento cultural dos alunos tais como Coral, Patrimônio Histórico Cultural e a Banda de Percussão, grande divulgadora da escola pela participação em eventos com repercussão nacional.

1.4.2 Escola Estadual Cândido Portinari

A Escola Estadual Cândido Portinari, localizada em um dos pontos centrais da cidade de Cuiabá-MT, faz parte da rede oficial de ensino, mantida pelo governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), atendendo alunos provenientes de vários bairros periféricos da capital.

A edificação da escola é constituída de 27 salas de aula, destacando uma biblioteca, um anfiteatro, um laboratório de informática, um de biologia e demais instalações, oferecendo a Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio, modalidade Seriada e Ciclo de Formação Humana.

As séries do Ensino Fundamental se constituem em 1ª Fase III Ciclo e 7ª e 8ª série e do Ensino Médio as 1ª, 2ª e 3ª séries. Inicialmente a escola, pela demanda de matrículas, atendia sua clientela nos três períodos, porém no ano de 2010 as aulas do período noturno foram extintas.

A escola, conforme seu Projeto Político Pedagógico, tem como filosofia possibilitar a formação básica do educando, ajudando-o a ser sujeito da própria história no contexto em que vive, visando à transformação de âmbito social, pessoal, interpessoal e profissional, oferecendo-lhe uma educação democrática e comprometida com a qualidade do processo ensino aprendizagem, em que todos, por meio da cooperação e participação, possam torná-la eficiente. E, quanto à orientação pedagógica, é pautada nas concepções traduzidas pela pedagogia progressista, sem, contudo, especificar uma determinada tendência, considerando que o termo progressista designa as tendências que partem de uma análise crítica da realidade social, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação, principalmente, a pública em busca de uma resposta à sociedade.

Para o estudo, elegi três salas de aula do 3º ano do Ensino Médio. Atentei-me, primeiramente, como está sendo ministrado o ensino de Arte e se esse ensino está em consonância com as finalidades e objetivos previstos na LDB nº 9394/96 que, segundo o artigo 35, define com clareza as finalidades do Ensino Médio e, considerando que o estudo foi no 3º ano, escolhi uma das finalidades assim descrita por Kuenzer (2000, p. 39): “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, que considere desvelar os questionamentos que envolvem a problemática do estudo.

Sabendo que a práxis escolar envolve dimensões como a social e a história dos sujeitos e que se inter-relacionam, é a sala de aula o espaço privilegiado para serem estudadas as relações que se apresentam entre prática/teoria, ensino/aprendizagem, professor/aluno, em que se viabiliza a ação pedagógica, pois é na “interação de sala de aula que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social” (ANDRE, 2002, p. 40), que foi observado como as ações pedagógicas, segundo as concepções metodológicas, implicam na formação artística e estética dos interlocutores, contribuindo assim com a função social que a escola deve exercer na comunidade escolar, principalmente no Ensino Médio. Assim, encontro em Kuenzer (2000), alguns apontamentos sobre a função social do Ensino Médio:

Ao assumirmos os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagens variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados culturalmente e socialmente (KUENZER, 2000, p. 43).

1.5 Os sujeitos

As protagonistas desta investigação foram duas professoras da Escola Cândido Portinari com habilitação em Música e duas da Escola Salvador Dali, uma habilitada em Artes Plásticas e outra em Música, constituindo quatro professoras como sujeitos dessa pesquisa. A escolha de dois sujeitos na Escola Portinari deve-se ao fato da mesma possuir em seu quadro duas professoras diferentes atuando no terceiro ano do ensino médio.

No transcorrer do estudo, a professora da E. E. Salvador Dali se ausentou motivada por uma licença a ser usufruída com o intuito de aguardar a publicação em Diário Oficial de sua aposentadoria. Sendo assim, no início do 4º bimestre, outra professora, em regime de contrato temporário, assumiu as turmas da referida professora, esta graduada em Educação Artística com Habilitação em Música, portanto, a pesquisa de campo foi concluída com três professoras com a mesma

habilitação: Música. Com este afastamento as observações de campo se deram com quatro profissionais, mas as entrevistas com apenas três.

Não houve preferência quanto ao gênero dos profissionais na escolha dos sujeitos, o fato de serem apenas professoras se deu porque não havia profissionais masculinos preenchendo o quadro docente na disciplina de Arte, ressaltando ainda que as profissionais femininas predominam em número no corpo docente das respectivas escolas.

No quadro 1, apresento alguns dados das professoras.

PROFESSORA	IDADE	HABILITAÇÃO	EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	VINCULO EMPREGATÍCIO
SOM	49	Música	11 anos	Efetiva
MAS	60	Música	30 anos	Efetiva
DAM	49	Artes Plásticas	27 anos	Efetiva
MNS	30	Música	3 anos	Contrato Temporário

Quadro nº 1 – Descrição das Professoras

Integrando o grupo de pesquisados, cito nove alunos da Escola Cândido Portinari, sendo quatro do período noturno, com perfis semelhantes quanto à atividade profissional. Os demais alunos tanto da Escola Cândido Portinari como da Escola Salvador Dali não atuam ainda no mercado de trabalho.

Inicialmente, os critérios para a seleção dos alunos se dariam pelas manifestações em sala de aula, tanto positiva como negativamente, porém a escolha não seguiu esses critérios e a participação se deu por livre e espontânea vontade dos sujeitos.

No quadro 2, apresento alguns dados dos alunos.

ALUNO	IDADE	SEXO	TURNO	PROFISSÃO
HDL	17	Masculino	Matutino	Estudante
GFM	17	Feminino	Matutino	Estudante
JS	17	Feminino	Matutino	Estudante
JC	17	Masculino	Matutino	Estudante
LES	17	Masculino	Noturno	Auxiliar de Contabilidade
WC	17	Masculino	Noturno	Ajudante de Montador de Forro
DA	17	Masculino	Noturno	Vendedor
LUNA	29	Feminino	Noturno	Servidora Pública e Agente de Turismo
JL	17	Feminino	Matutino	Estudante
FSS	18	Feminino	Matutino	Estudante
LG	17	Feminino	Matutino	Estudante
VOP	18	Feminino	Matutino	Estudante
ERL	16	Masculino	Matutino	Estudante

Quadro 2 Descrição dos Alunos

Quanto à identificação dos entrevistados, foi criado um código com as iniciais dos respectivos nomes para preservar o anonimato, conforme combinado previamente.

1.6 Procedimentos da coleta e análise das informações

Os instrumentos para a coleta de dados, considerados adequados aos objetivos e às questões da pesquisa, foram:

- Registro escrito das observações em vinte três aulas distribuídas entre os períodos matutino e noturno, no diário de campo e também por meio de fotografias da prática pedagógica.
- Entrevistas gravadas com roteiros de questões semiestruturadas que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.
- Questionários visando à obtenção de informações diretas e específicas, e também como um meio que permitisse posicionamentos mais abertos. Conforme

Triviños (2009), o questionário semiestruturado, utilizado na pesquisa qualitativa, auxilia o pesquisador a caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais.

- Análise documental por meio de documentos da escola em relação a sua proposta pedagógica, materiais e produção dos alunos. Segundo Luddke & André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

1.7 Categorias de análise

Algumas categorias de análise que compõem o capítulo IV:

- a – Concepções e práticas das professoras sobre Arte e o ensino de Arte.
- b – Observações de sala de aula: conteúdos e metodologias para o Ensino da Arte
- c – O uso da sala ambiente
- d – O que pensam os alunos do ensino da Arte.
- e – Formação continuada.

1.8 Análise dos dados

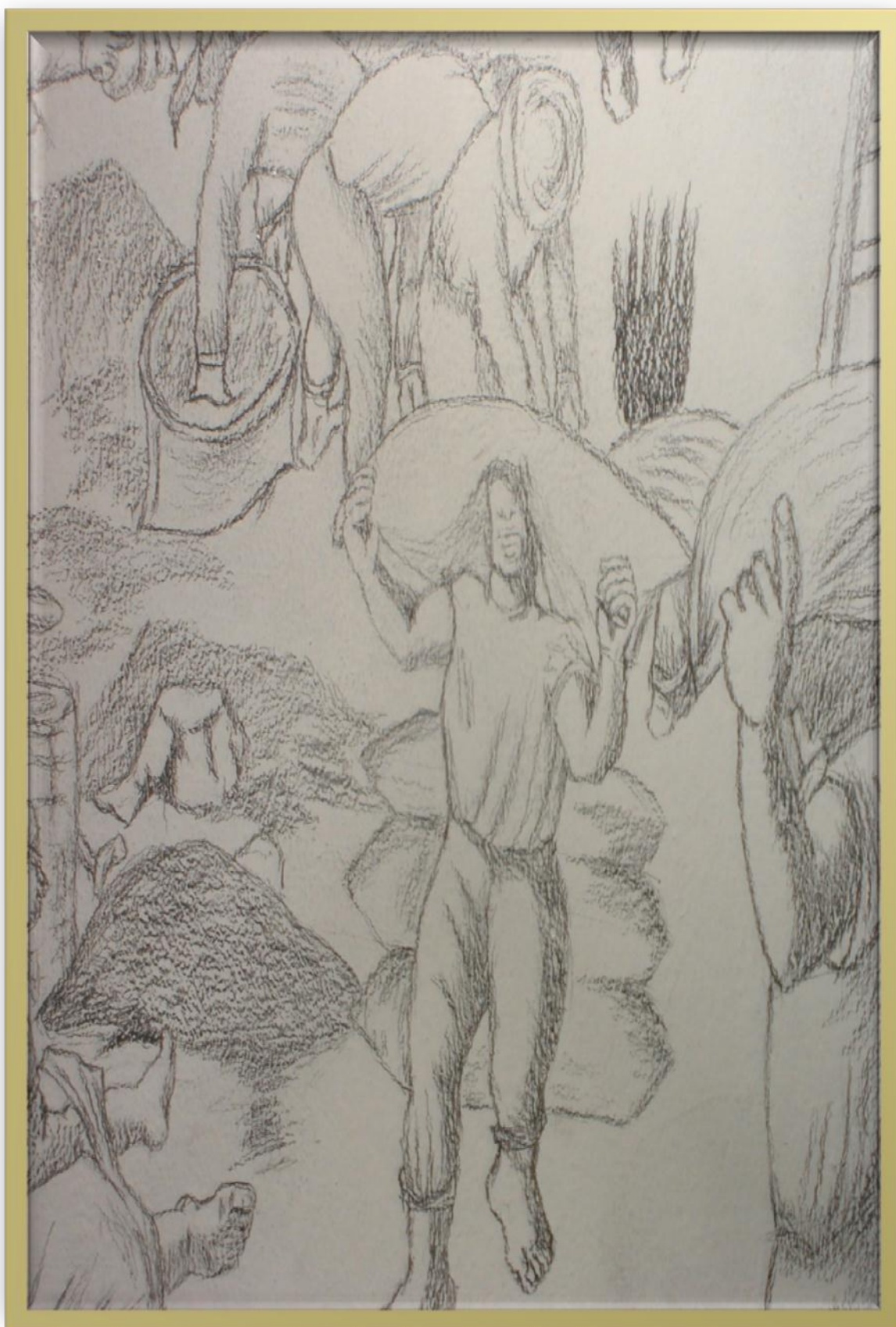
Foi realizada uma análise qualitativa dos dados coletados buscando elementos que evidenciassem aspectos relevantes para a pesquisa, utilizando das ideias e atividades expressas pelas professoras e alunos e através do estudo de documentos, que são subsídios demonstrativos.

Nesta última etapa, para a análise dos dados, foram consideradas as informações obtidas pelos instrumentos que possibilitaram a coleta dos dados como observações em sala, entrevistas gravadas, questionários, documentos como o Projeto Político Pedagógico, entre outros da escola, que se tornaram documentos, registro das atividades realizadas em sala de aula no fazer artístico e nas

avaliações, o confronto dos dados a partir das categorias estabelecidas. Esses recursos investigatórios permitiram constatar as concepções metodológicas que as professoras, por meio da prática pedagógica, utilizam no ensino de Arte nos espaços investigados, bem como compreender as concepções de Arte que os alunos construíram no decorrer do seu processo escolar.

As concepções que deram suporte à análise das opções metodológicas das professoras estão ancoradas nas tendências pedagógicas que fizeram história na educação e estão relacionadas às mudanças sociais de cada época, sendo atribuídas à educação como técnica, expressões, atividade e até como dom. Suas funções, outorgadas pela educação obrigatória e legitimada por meio das leis, conceberam o ensino da Arte baseado em concepções que influenciaram o mundo ocidental ao longo do tempo, que ora privilegiava a mimese, a contemplação, o lazer. Porém, esse ensino chega à atualidade com uma concepção cognitiva, em que não só o fazer artístico e a expressividade são privilegiados, mas também o conhecimento dos conteúdos próprios da Arte.

CAPÍTULO II



Releitura da obra "Café" de Portinari, produzida pelos alunos da Escola Cândido Portinari

CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA ARTE

Neste capítulo, busco ampliar a concepção de como a construção do conhecimento humano no ensino de Arte foi se desenvolvendo ao longo da história. Disserto sobre o contexto estético e as diferentes concepções do belo desde o surgimento da Filosofia para compreender a Arte num repensar filosófico, e também no sentido de analisar as ações cotidianas do professor de Arte, o que me remeteu a refletir e localizar os fundamentos histórico-filosóficos do conhecimento artístico.

2.1 A ruptura

O processo de construção do conhecimento e as formas do homem se manifestar por meio do pensamento têm ocorrido ao longo de todos os tempos e motivados por grandes rupturas em todo o processo civilizatório.

O homem, como um ser natural, pois não se concebe o homem sem a natureza e a natureza sem ele, que para sobreviver atua sobre ela superando as suas necessidades para manter-se vivo enquanto espécie, supera e ultrapassa os limites diante de situações com que se depara. Essa ação de superação se dá pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração por meio da cultura e da educação respectivos ao seu tempo histórico, permitindo o avanço das próximas gerações no processo de produção da existência humana.

É no processo de produção da existência humana que as quebras de paradigmas na forma do homem se expressar têm provocado mudanças conceituais que permitiram ao homem perceber e transformar o mundo no qual vive, pois o homem não só cria artefatos para sua sobrevivência, mas ideias e mecanismos para a interação homem-natureza e criação de novas necessidades diante da sua realidade aprimorando sua forma de perceber e interpretar uma nova realidade. É nesse processo, diante de novas necessidades, que o homem adquire consciência e procura dar sentidos às coisas atribuindo-lhes novos significados para explicar os

fatos e fenômenos. Por essa constante superação, o homem é motivado a provocar as mudanças nas formas de conhecer e pensar.

Na história da humanidade, a grande mudança dessa forma de perceber o mundo foi marcada pela passagem do mundo mitológico para o da racionalidade. Essa forma de pensar teve seu enfraquecimento quando o homem grego, segundo Engelmann, (2008, p. 20) “começa a ter consciência de que poderia ir além daquilo que era percebido e designado pelos deuses.”

Com a passagem da consciência mítica para a racional, surgiram os primeiros sábios gregos, *sophos*, com a preocupação de procurar a origem, o princípio (*arché*) das coisas, entender a natureza (*physis*) e como ela e o mundo surgiram e, sob a perspectiva de autonomia humana, surgiu na Grécia Antiga a filosofia, tendo em Pitágoras, matemático grego (séc. VI a.C), a referência de ter sido o primeiro a pronunciar a palavra Filosofia (*philos* – *Sophia*), que quer dizer “amor à sabedoria”. O homem, amando e desejando a sabedoria, poderia adquiri-la e libertar-se do destino estabelecido pelos deuses e, por meio do saber racional, tornar-se instrumentalizado para a reflexão e questionamento do porquê das coisas, para a compreensão dos fatos que o cercavam. Engelmann (2008) explicita:

Manifestada sua capacidade explicativa e reflexiva, o homem foi capaz de identificar e separar os fatos ocasionados por ele dos fenômenos da natureza. Reconheceu-se como agente e percebeu que os desígnios de uma sociedade eram resultado da sua ação, e não da vontade dos deuses e do acaso. A partir do momento da racionalidade passou a predominar a política, o governo, a arte e a religião, a vida social, enfim, começaram a ser entendidos como manifestações humanas (ENGELMANN, 2008, p. 21).

Assim nasceu a Filosofia, pela necessidade do homem, por meio da razão, conferir e dar sentido às coisas e atribuir significado a sua existência e a sua produção, utilizando-se da imaginação e da capacidade intuitiva.

Tendo o homem a capacidade de se expressar artisticamente, essas manifestações são materializadas por meio da música, dança, teatro, pintura, literatura, pois a Arte se apresenta como forma de representar os aspectos cotidianos. Diante de novas necessidades de julgar, qualificar, conceituar essas criações artísticas, surgiu uma nova forma de conhecimento denominada de “Estética”.

2.2. Filosofia da Arte & Estética

Os termos “Filosofia da Arte” e “Estética” são muitas vezes confundidos na literatura sobre a gênese e a epistemi da Arte. Para Vaccari (s.d.p. 23), “muito embora alguns autores insistam em separar uma coisa da outra, no fim, um termo e outro não deixam de designar uma e mesma coisa: a relação do pensamento filosófico com a criação artística.”

O fenômeno que significa a beleza, Estética, tem sido objeto de muitas expressões e significações, mostrando-se como um dos maiores paradoxos para a compreensão de seu caráter e de sua natureza, desde as origens do pensamento filosófico até a atualidade, pois que, segundo Cassirer (1997, p. 225), “a beleza parece ser um dos fenômenos humanos mais claramente conhecidos.”

Ciência da criação artística, do belo, ou filosofia da Arte, a estética tem como temas principais a gênese da criação artística e da obra poética, a análise da linguagem artística, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a função da Arte na vida humana e a influência da técnica na expressão artística.

Agregaram-se a essas atribuições (ARANHA e MARTINS, 1993) outras conotações que na atualidade estão diretamente ligadas ao aspecto da beleza física, abrangendo desde uma boa maquilagem até procedimentos mais radicais como os cirúrgicos e outros como aplicações de produtos químicos em busca de aparências mais rejuvenescidas. Outra atribuição ao termo é aquele relacionado à decoração de ambientes com objetos de ornamentação. Porém, em todas essas expressões está presente a relação com a beleza, o agradável, isto é, a qualidade.

Nas artes, diferentemente do senso comum, quando relacionadas a características dos diferentes períodos da história da Arte, como estilo, isto é, um conjunto de características formais que diferencia as expressões artísticas de um período a outro. Por essas características, as obras são reconhecidas dentro dos estilos que as identificam, como renascentista, barroco, entre outros. Nesse caso, a palavra estética tem a função de substantivo, diferenciando-se da função anterior, que é adjetivo.

Filosoficamente a estética é o estudo racional do belo, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade de emoções e

sentimentos que o belo suscita no homem. Conforme os autores Aranha e Martins (1993) esclarecem:

Assim, tradicionalmente, mesmo em filosofia, a estética aparece ligada à noção de beleza. E é exatamente por causa dessa ligação que a arte vai ocupar um lugar privilegiado na reflexão estética, pois, durante muito tempo, ela foi considerada como tendo por função primordial exprimir a beleza de modo sensível (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 341).

Retornando aos respectivos termos, Filosofia da Arte e Estética e retrocedendo na História da Filosofia, há de se perguntar: como surgiu pela primeira vez a ideia de estética?

Seguindo a tendência do pensamento iluminista no século XVIII, em definir e delimitar as áreas do conhecimento humano, Alexandre Baumgarten (1714-1762), filósofo alemão, cunhou o termo “Estética”. Segundo Vaccari,

Pela primeira vez na história da filosofia, o pensamento filosófico sobre a arte adquire, se não um terreno sólido, ao menos uma denominação mais específica em meio às disciplinas que desde sempre fizeram parte dos principais troncos da filosofia: a ontologia, a moral, e a política (VACCARI, s. d. p. 23).

Baumgarten publicou a obra “*Aesthetica*”, tendo como proposta a constituição de uma disciplina com um discurso unitário e coeso sobre as belas-artes e a sensibilidade artística que, segundo Cassirer (1997, p. 226), “em sua *Aesthetica* (1750), Alexandre Baumgarten fizera a primeira tentativa sistemática abrangente de idear uma lógica da imaginação”, pois, se a intenção era tratar a Arte como produto de uma atividade teórica, seu sistema teria que articular as faculdades do conhecimento. De um lado, a teoria e, de outro, a prática. A lógica da imaginação teria que ser distinta da lógica do pensamento racional e científico e definido o belo como *perfeição do conhecimento sensível*. Segundo Nunes (2009), Baumgarten

[...] dividiu a Estética em duas partes: a teórica, onde estuda as condições do conhecimento sensível que correspondem à beleza, e a prática, na qual, ocupando-se da criação poética, chega a esboçar uma espécie de lógica da imaginação, que contém os princípios necessários à formação do gosto e da capacidade criadora (NUNES, 2009, p. 13).

Uma nova opção metodológica surgiu diante da história das teorias da Arte e das poéticas e mesmo que Baumgarten viesse de uma escola racionalista,

influenciado pelas ideias de Leibniz e Christian Wolff², buscou um espaço para o sensível e a inteligência afirmando que a estética é a ciência da cognição sensorial e que esta deriva do trabalho natural. Sob a perspectiva do belo como domínio da sensibilidade, incorporaram ao conteúdo dessa disciplina os sentimentos e a imaginação, época em que a Beleza e a Arte eram marginalizadas pela reflexão filosófica. No pensamento de Feitosa (2004, p. 110), “a filosofia sempre teve dificuldades de lidar com o belo artístico, pois ele parece pertencer exclusivamente ao domínio do gosto individual”.

Seguindo as exigências do pensamento iluminista, o pensamento filosófico sobre a Arte adquiriu uma denominação mais específica em meio às demais disciplinas e, concordando com o pensamento de Baumgarten, Vaccari diz: (s.d.p. 23), “se essa experiência provocada pela obra de arte e pela criação artística em geral deveria conquistar para si um lugar ao sol em meio às demais disciplinas filosóficas, esse lugar deveria ser aquele da sensação.”

A estética seria, então, uma ciência da sensibilidade, pois que, de acordo com Feitosa, (Ibid. loc. cit.), “parece evidente que a arte apele mais aos sentidos e aos sentimentos do que à reflexão e à racionalidade”. O autor ressalta que a apreciação da beleza não se dá exclusivamente pelos órgãos dos sentidos, pois a inteligência também é imprescindível na fruição da beleza.

Como ciência e teoria do belo, a estética pretende alcançar um tipo específico de conhecimento, aquele captado pelos sentidos, no entanto o aspecto inteligível não pode ser negligenciado. É imprescindível a participação da inteligência na fruição da beleza, pois sem interpretação daquele que ouve e vê, não há beleza nem obra de arte. Feitosa (2004) concebe que

A experiência do belo na arte envolve uma mistura entre o senso (tudo que está relacionado ao pensamento, à racionalidade e à significação) e o sensível (tudo que se refere aos sentidos, aos afetos e aos sentimentos). Contudo, permanece um mistério acerca de em que medida, sob que condições e em qual organização essa mistura se dá (FEITOSA, 2004, p. 112).

Mesmo havendo filósofos (VACCARI, s.d.) que se ocuparam dos problemas com a criação artística, como Platão (427-347 a. C), na obra A República, em que faz um confronto entre o caráter representativo da Pintura e da Escultura com a

² Seguidores da escola racionalista cuja filosofia é que o conhecimento racional é o conhecimento lógico e está acima de qualquer dúvida.

supremacia da Poesia e a Música, e Aristóteles (384-322 a.C) com a obra *A Poética*, deixando como legado sua primeira teoria explícita da Arte na Antiguidade para o mundo moderno, é apenas no século XVIII, com Baumgarten, em *A Estética*, que essa preocupação da criação artística passou a ser sistematizada.

2.3 Filosofia da Arte

O que significa filosofia da Arte? Como é possível pensar a Arte filosoficamente?

Diferentemente da estética que tem Baumgarten como referência na criação e conceituação do termo, a filosofia da Arte não tem registro de definição e datação, sendo o seu nascimento atribuído a um movimento filosófico, não propriamente a um autor, mais ou menos no século XVIII, pela necessidade de distinguir a estética, entendida como filosofia do belo, de uma teoria geral da Arte, que pretendia estudar a Arte nos seus aspectos técnicos, psicológicos, éticos e sociais. Essa iniciativa foi feita por um grupo de filósofos alemães que, conforme Vaccari,

É comum dizer que a filosofia da arte teve seu início no círculo de filósofos do chamado idealismo alemão, que, dependendo de como o enxergue, se inicia com o grande seguidor da filosofia kantiana, J. Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Schiller (1759-1850), Friedrich W. J. Schelling (1775-1854), por Friedrich Holderlin (1770-1843) e termina no grande sistema do idealismo alemão de G. W. Friedrich Hegel (1770-1831)” (VACCARI, s.d. p. 23).

A Arte, então, partindo desses pensadores, passou a ser tratada como um dos temas mais relevantes do pensamento de cada um deles e de todo o movimento. A razão da unidade desse pensamento, do grupo de filósofos alemães, deu-se pelo forte elo existente com a obra e a pessoa de Johan Wolfgang von Goethe, poeta, considerado o pai da língua alemã, que em torno de um mesmo ideal, definiu essa nova postura de pensamento filosófico, à qual hoje se dá o nome de Filosofia da Arte. Esse ideal referia-se ao interesse pela criação e pela obra de arte em geral e, dentro desta, em especial, pela poesia.

Se existe, assim, um elemento que permite diferenciar a estética tal como havia sido formulada por Baumgarten da chamada filosofia da arte, ela repousa principalmente nessa preferência pela poesia. Como se pode ver já pela principal característica desse seleto grupo de pensadores, a poesia é o ponto forte de quase todos eles. Não apenas Schiller, cuja obra filosófica mais conhecida intitula-se “Cartas sobre a educação estética do homem”, mas também Holderlin são conhecidos muitas vezes antes por sua obra poética do que pela produção filosófica”. (VACCARI, s.d. p. 24).

Seguindo as linhas gerais da filosofia idealista em que nascia o pensamento sobre a Arte, o grupo de pensadores encontrou na poesia a forma mais legítima de expressão da Arte. Hegel, em suas reflexões sobre a Arte, considerava a poesia a linguagem artística mais próxima da própria reflexão filosófica e referindo-se às reflexões de Hegel. Vaccari (s.d.p. 24) comenta que, nesse sentido, a poesia é “a que mais se oporia à representação sensível, como ocorreria de forma mais patente com todas as outras linguagens da Arte: a música, a pintura, e a escultura”. Goethe mesmo não sendo considerado filósofo e não tendo escrito obras propriamente filosóficas, publicou a obra intitulada “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”, fazendo nesse romance, relevantes reflexões sobre o valor e a concepção da obra de arte de acordo com o espírito filosófico sobre a criação artística e, principalmente, a poética. A poesia, portanto, seria a linguagem que mais afastava a teoria daquela sensibilidade sensível que, para Baumgarten, caracteriza a experiência estética em geral.

2.4 Concepção estética segundo a escola filosófica alemã

Nos séculos XVII e XVIII, o racionalismo estético tentou estabelecer normas sólidas para o fazer artístico combinando elementos cartesianos e aristotélicos, isto é, elementos da razão e da natureza, considerando, pois, que racionalidade faz parte da natureza do homem. Desses princípios, originou-se o academismo, um sistema que estabelece regras para o fazer artístico limitando a criação e a individualidade artística, pois a imitação continuava a ser o princípio básico da Arte, embora de cunho idealista.

Posto em questionamento esse sistema idealista, em que “a arte é uma imitação da natureza que inclui o universal, o normativo, o essencial, o característico

e o ideal” (ARANHA E MARTINS, 1993, p. 365), abre-se espaço para novas teorias sobre o pensamento estético e a criação artística. E, desfazendo-se de certo preconceito sobre o termo estético de que a capacidade de apreciar a beleza se dá exclusivamente pelos órgãos dos sentidos, Feitosa escreve que o filósofo alemão Kant

antecipa a superação da dicotomia senso/sensível na arte ao sugerir que qualquer ser dotado de racionalidade (um homem, um deus ou até algum tipo terrestre) seria capaz de avaliar satisfatoriamente algo como sendo bom ou útil, ou seja, como algo que corresponde à função que se espera dele [...] Entretanto, somente o homem, na medida em que é um ser que sente e que pensa simultaneamente, está preparado para apreciar o belo (Crítica do Juízo, § 5) (FEITOSA, 2004, p.130).

Immanuel Kant (1724-1804), o primeiro dos grandes filósofos modernos a produzir seu pensamento dentro de uma universidade, foi um estudioso dos iluministas franceses que desenvolveu um pensamento empirista e uma crítica incansável contra as ideias autoritárias e dogmáticas, opondo-se à estética cartesiana e racionalista e se empenhou na crítica da própria razão, instaurando um sistema que ao mesmo tempo assegurasse suas legítimas aspirações e rechaçasse as que seriam infundadas. Conforme Cassirer (1997, p. 225), “até a época de Kant, uma filosofia da beleza significava sempre uma tentativa de reduzir nossa experiência estética a um privilégio alheio e de submeter à arte a uma jurisdição alheia.”

Contemporâneo dos iluministas e fundador do iluminismo alemão, entendia como os empíricos que todos os conhecimentos começavam com a experiência, isto é, no momento que entramos em contato sensível com as coisas. Pensava também que esse conhecimento não é dado pelas coisas, como se o sujeito que conhecesse ficasse totalmente passivo no processo. Chegou à conclusão de que o sujeito possui certas faculdades que possibilitam e determinam a experiência e o conhecimento e que uma dessas faculdades é a sensibilidade.

Também observou que, quando percebemos e representamos em nossa mente qualquer coisa externa, essa representação é feita no tempo e no espaço e concluiu que tempo e espaço são condições a priori de possibilidade da experiência sensível ou intuição empírica. Assim, tempo e espaço não são abstrações ou algo que existe fora do ser humano. Tempo e espaço constituem formas de sensibilidade, isto é, ferramentas humanas inatas para perceber a realidade. Quando se ouve, se escuta ou se vê, todas as sensações que se produzem pelos

órgãos dos sentidos são ordenadas na consciência para compor a experiência do fato.

As formas de entendimento também foram observadas por Kant ao enunciar um juízo, uma afirmação. Esse juízo, entendido por Kant, é feito por outra faculdade humana: o entendimento. Assim, do mesmo modo que existem formas de sensibilidade (espaço e tempo), existem formas do entendimento.

O pensamento kantiano expresso nas suas obras *Crítica da Razão Pura* (1781), *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica do Juízo* (1790), revela a importância de suas análises que permitiram uma apuração do olhar sobre a estética. Nunes explica como Kant contribuiu nesse sentido:

Em vez de especular acerca da natureza das coisas, dos fins morais, da conduta e da essência do Belo, Kant, atendendo ao ponto de vista crítico, que caracteriza a sua filosofia, retrocede, por assim dizer, às fontes dos nossos juízos teóricos, práticos e estéticos, para determinar os princípios em que se assentam o conhecimento objetivo, a moral, e a capacidade de apreciação da Beleza (NUNES, 2009, p. 46).

Kant, em suas análises e na tentativa de encontrar uma solução de um julgamento reflexivo sobre o gosto, construiu e consolidou o seu próprio sistema. Tinha como objetivo, sobre o julgamento do gosto, atingir certa universalidade e encontrar para o gosto regra que não fossem empíricas e que também não fossem legisladoras, pois, ao analisar os diversos juízos emitidos, percebeu que todos se articulam de acordo com certos princípios lógicos ou regras. Kant, assim, admitiu três modalidades de experiências, isto é, dividiu o espírito em três faculdades: a faculdade do conhecer, a faculdade do sentimento e a faculdade do desejo. Segundo Nunes (2009, p. 13), “a cognoscitiva (do conhecimento), a prática, relativa aos fins morais e a experiência estética, fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem”.

Em sua obra *Crítica do Juízo* (1790), fez uma distinção entre a base lógica do juízo estético da base lógica dos juízos sobre outras fontes de prazer e da base dos juízos de utilidade e bondade. O juízo estético tem por objeto o sentimento do belo e do sublime. O objeto é relacionado com um fim subjetivo, ou seja, com o sentimento do homem diante do objeto. Sendo o gosto a faculdade de julgar o belo (LACOSTE, 1986), essa definição é deduzida da qualidade do julgamento do gosto, opondo-se, portanto ao julgamento lógico, ao julgamento de conhecimento, pois se relaciona

com o que existe em nós de mais individual: o sentimento vital do prazer e do sofrimento. No gosto, o indivíduo não formula um julgamento sobre o objeto, mas sim de como é afetado por essa representação. E a esse sentimento de prazer ou não diante de um objeto, Lacoste exemplifica ao citar Kant:

Posso muito bem, ao ver um palácio, preferir as churrascarias, ou à maneira de Rousseau, indignar-me com a vaidade dos grandes, ou achar a construção incômoda. Mas, se me perguntaram se esse palácio é belo, “desejam unicamente saber se a mera representação do objeto é acompanhada em mim por uma satisfação, por mais indiferente que eu possa ser à existência do objeto dessa representação (LACOSTE, 1986, p. 27).

A reflexão sobre o objeto é liberta de regras e leis causando esse sentimento de que, ao julgar a obra, o juízo passa a ser reflexivo. Segundo Nascimento (2010, p. 10), “não existe conceito estrito do belo, podemos apenas refletir acerca do que se passa quando temos contato com algo que dá um puro prazer, desencadeando efeitos de grandes proporções no sujeito.”

Embora o julgamento de gosto (VACCARI, s.d.), nas Artes, seja subjetivo e produto de reflexão para que possa ser emitido, pressupõe cultura e formação de quem julga. Quanto mais contato com os bens culturais tiver o sujeito, melhor e mais elevado será seu julgamento sobre uma obra, pois as experiências adquiridas vão aprimorando o olhar sobre o objeto.

Friedrich Schiller, (1759 – 1805) filósofo alemão, idealista romântico, poeta e dramaturgo, contrapôs a sua filosofia à da estética de Kant. Na sua teoria, a virtude educadora da Arte é a junção do moralismo e do romantismo, porém seu moralismo salva-o do romantismo. Sua obra contribui para um suporte técnico que objetiva a plenitude da vida humana, caracterizada pela relação da sensibilidade com a racionalidade.

Segundo o pensamento de Schiller, o homem pode ir além de seu estado natural, da sua realidade física para um estado moral e, para isso, faz uma tentativa de conciliação entre a natureza e a razão, entre a sensibilidade e a cultura, relacionando universos de dimensões contrapostas como a razão e a sensibilidade, o universal e o particular, a pessoa e o estado, a alma e o corpo. Apesar da tensão entre os opostos, Schiller superou esse dualismo acreditando numa relação entre as partes, criando uma terceira dimensão, o lúdico, “que conjugando os dois anteriores, une o sensível ao inteligível e o material ao espiritual” (NUNES, 2009, p. 55).

Essa superação é dada aos impulsos que são forças motoras mobilizadoras que se dirigem ao extremo das funções humanas unindo o sensível ao inteligível e o material ao espiritual, isto é, o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível, ligado ao corpo, é expresso pelos sentidos e ao tempo; o impulso formal, em contrapartida, fornece leis que tendem a afirmar, está voltado à representação da mente e dos pensamentos; manifestação da racionalidade com aptidões de imutabilidade, por não pertencer ao tempo. Segundo Schiller, pela intermediação do Belo na forma de uma educação estética, esses dois impulsos, o sensível e o formal irão se relacionar condicionando o homem ao impulso lúdico, o terceiro impulso, que por sua vez designa a conjugação dos outros impulsos; ele supera a necessidade que reside em ambos os impulsos, libertando o homem tanto da necessidade natural quanto da moral.

O impulso lúdico, entretanto, em que os dois atuam juntos, imporá necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo; pela supressão de toda contingência ele suprimirá, portanto, toda necessidade, libertando o homem tanto moral quanto fisicamente (SCHILLER, 2002, p. 74).

Portanto, o sentimento educado para beleza, segundo Schiller, refina os hábitos e recupera o homem da barbárie e da selvageria, que são inerentes à natureza humana e a razão é que impulsiona o homem a superar essa natureza selvagem. Ao se referir ao conflito entre essas duas forças, Hegel descreveu o pensamento de Schiller que “cumprir a educação estética impor-se como mediadora, porque o seu fim consiste em conferir às inclinações, tendências, sentimentos e impulsos” (BARBOSA, 2004, p. 57).

Na defesa da ideia de que a estética merecia um destino melhor, Schiller em uma das cartas enviadas ao seu mecenas, o príncipe dinamarquês Friedrich Chirstian Von Schleswig-Holstein-Augustenburg, relatou a decisão de defender essa ciência filosófica denominando-se um defensor da mesma, valendo-se de sua experiência como artista. Segundo ele, os filósofos se viam atraídos em outra direção.

Ao que me parece, para a fundação de uma teoria da arte não é suficiente ser filósofo: é preciso ter exercido a própria arte, e isso, me dá algumas vantagens sobre aqueles que sem dúvida serão superiores a mim em conhecimento filosófico. Um exercício bastante prolongado da arte proporcionou-me a oportunidade de observar a natureza em mim mesmo naquelas operações que não se aprende nos livros. Mais do que qualquer

um dos que na Alemanha são meus irmãos na arte, aprendi pelos erros, e isso, ao que me parece, conduz, mais do que caminho seguro de um gênio que nunca se equivoca, à inteligência clara no santuário da arte. Isto é aproximadamente o que invocar de antemão como justificativa para o meu empreendimento; o sucesso mesmo tem de ser decidido pelo restante (BARBOSA, 2004, p. 13).

Este é o texto de uma das cartas escritas por Schiller entre 1791 e 1795, que fazem parte dos seus escritos estéticos. Compostos por uma série de cartas, que constituem o livro *Educação Estética do Homem*, que concentram a expressão filosófica de sua autoconsciência como artista e de sua atitude diante da modernidade. Em uma época que se questionavam os princípios e os meios da Revolução Francesa (1789) e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, para Barbosa (2004, p. 22), “as reflexões de Schiller sobre os efeitos do belo e da arte na formação do homem são motivadas pelo recrudescimento do entusiasmo diante da Revolução” e propõem a educação estética como meio para a conquista do homem ideal. Sua preocupação pela falta de subjetividade que o Estado racional ocasionou, estabelecido pela revolução burguesa, que historicamente tinha a instituição da liberdade como princípio do Estado racional para criar o caráter do cidadão e não o fez, levou Schiller a dar ênfase na educação do homem.

Schiller propôs em *A Educação Estética do Homem* (2002) uma complementação para as ideias de Kant. Enquanto Kant posicionava seu pensamento no eu, Schiller propôs a pessoa integrada ao mundo. Seu grande mérito está em ultrapassar a subjetividade do pensamento kantiano e tentar conceber pelo pensamento e realizar na Arte a unidade da conciliação do racional e do sensível, antes mesmo que a filosofia reconhecesse tal conciliação. Porém, justificou que não seria possível apresentar tais estudos sem que a filosofia kantiana tivesse favorecido os meios. Barbosa esclarece que,

Embora Schiller reconhecesse que tal propósito era “algo temerário”, não recuava diante da “irresistível tentação” que o levou a abandonar provisoriamente o terreno da poesia para explorar a filosofia. Para ele, “a revolução no mundo filosófico”, feita por Kant não só demolira toda a estética, como lançara as bases para “uma nova teoria da arte (BARBOSA, 2004, p. 12).

Suas reflexões sobre os efeitos do belo e da Arte na formação do homem deslumbram a formação do homem para a liberdade através da cultura estética. A estética como sendo racionalidade, permitindo compreender o domínio sensível e

formal, resultando em uma educação mediada pela sensibilidade. Para Hegel (1988, p. 57), “o grande mérito de Schiller está em ter ultrapassado a subjetividade e o pensamento kantiano.” Na tentativa de conciliar o geral com o particular, a liberdade da necessidade, do espiritual e do natural Schiller via o princípio e a essência da Arte, que resultará posteriormente como a “própria ideia” que será defendida por Hegel mais tarde - a ideia representada numa forma concreta e sensível constitui o conteúdo da Arte, isto é, a conciliação de uma ideia e a representação do sensível.

Assim, a estética é apresentada por Baumgarten pela primeira vez como “ciência do belo” na obra *Aesthetica* (1750); com Kant, configurou-se como disciplina filosófica independente; com Schiller, como sendo racionalidade, favorecendo a formação estética do homem na medida em que é capaz de conter e compreender os domínios sensíveis e formais, resultando em uma educação mediada pela sensibilidade; e com Hegel, a superioridade do belo artístico ao belo natural por ser um produto do espírito.

Hegel (1770 – 1831) é sem dúvida uma das grandes influências do pensamento contemporâneo. Entendia que a forma de pensar do homem seria variável de acordo com o tempo e a história, sendo a história o ponto central de suas idéias, uma vez que ela determina a maneira como as pessoas pensam e agem em determinado período de tempo, isto é, cada época tem seus valores, sua verdade. Hegel utilizou-se do seu sistema dialético para explicar a história da filosofia, da ciência, da Arte, da política e da religião. Suas considerações sobre ciência justificam e fundamentam o espaço concedido à Arte em seu sistema, tendo como ponto de partida da estética a seguinte indagação: “por onde iremos abordar a nossa ciência, que nos irá servir de introdução na filosofia do belo?” (HEGEL, 1988, p.4).

Com o intuito de enfocar de modo mais preciso sua abordagem da ciência principiou por excluir do pensamento estético o belo proveniente do mundo natural para preocupar-se somente com o belo artístico. De acordo com o pensamento de Hegel, a tradição filosófica ocidental sempre considerou a beleza criada pela Arte inferior à natural e melhor seria a Arte que se aproximasse ao máximo do belo natural, argumentando que,

Contra esta maneira de ver, julgamos nós poder afirmar que 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 belo natural (HEGEL, 1988, p. 3).

Hegel justificou sua postura contra aqueles que, sublinhando o caráter intuitivo, afetivo, irracional, da experiência estética, desejariam opor a Arte à filosofia e ao conceito, pois ao longo de toda a história, o estudo da Arte ocupou um lugar inferior comparado aos demais estudos, mas os demais estudos não tratariam de objetos sensíveis.

Seu questionamento era justificável já que abordar uma ciência sem preparação teria suas dificuldades, principalmente, em se tratando de uma ciência cujo objeto era de ordem espiritual e continuando, que qualquer que seja o objeto de uma ciência e qualquer que seja a própria ciência, há dois movimentos que coincidem no processo de realização: o do pensamento, que concebe os objetos, fazendo-os existir, o de que tal objeto existe e o vir-a-ser, o saber aquilo que ele é. Essa é a razão da existência da Filosofia. Portanto, HEGEL (1988), diferentemente das ciências naturais em que o objeto e o método são conhecidos, as ciências filosóficas despertam a mais nobre exigência científica de, perante a existência de um objeto, demonstrar a sua necessidade.

Assim, Hegel constituiu a filosofia da Arte como um capítulo necessário no conjunto da filosofia que, sendo integrada nesse conjunto, só aceita o que possui caráter de valor e tudo que nela apresentar deve ser revelado como necessário e iniciado pelo conceito de um objeto determinado e por um conceito filosófico determinado mediante a apresentação do valor de um resultado. Diante destas considerações filosóficas quanto aos objetos das ciências e a veracidade dos mesmos, afastando-os do raciocínio vulgar, dos silogismos, Hegel defendeu que “Uma ciência filosófica tem que afastar os pontos de vista e os processos adotados pelas outras ciências, e elaborar ela mesma o seu próprio conceito e a justificação dele” (HEGEL, 1988, p. 6).

Tendo isolado essa ciência, e considerando que não há resultados considerados anteriores, Hegel teve nas obras de arte a única representação da verdade, embora a apresentação da verdade, enquanto manifestação do espírito, não atinja sua forma plena na Arte. Em resumo,

[...] é missão da arte apreender a existência e apresentá-la como verídica nas suas manifestações fenomenais, quer dizer, no acordo dela com um conteúdo coerente consigo mesmo e possuidor de um valor próprio. A verdade da arte não é, pois, a da exatidão pura e simples a que se reduz a chamada imitação da natureza; para ser verdadeira, deve ter a arte realizar

o acordo ente o exterior e o interior, estando este de acordo consigo mesmo como condição que torna possível a revelação exterior (HEGEL, 1988, p. 133).

A verdade para Hegel é sempre histórica. Por isso, a Arte deve ser apresentação sensível dessa verdade, ingressada na esfera da historicidade. Sua obra é a primeira que combina a reflexão filosófica com a história da Arte.

A Arte pode ser objeto de uma ciência porque ela também é a obra do espírito, “porque o espírito, para se realizar, pode revestir múltiplas formas,” (Hegel, 1988, p. 7) que toma consciência de si mesmo. Se a Arte é um produto do espírito ou, mais exatamente, uma das formas em que o espírito se manifesta, é claro que a obra de arte não tem por objetivo descrever uma realidade já dada, e, portanto, imperfeita, nem propiciar prazer àquele que a contempla.

A Arte será, na linguagem de Hegel, um interior que procura exteriorizar-se, um conteúdo que busca uma forma, um sentido que quer tornar-se sensível, “a beleza só se pode exprimir na forma, porque só ela é a manifestação exterior através da qual o idealismo objetivo do ser vivente se oferece a nossa intuição e contemplação” (HEGEL, 1988, p. 106).

Como para Hegel a Arte tem por objetivo a apresentação da verdade e sua superioridade medida pela capacidade que esta possui de exprimir adequadamente de maneira sensível esta verdade, o momento central da estética hegeliana do belo, é a ideia.

O que é o belo? Uma ideia. Mas como é uma ideia?

O belo é a manifestação sensível da idéia que é a unidade do conceito e da realidade. Para Hegel, a ideia sobre determinado objeto é a síntese harmônica do objetivo e do subjetivo. É o ponto de encontro da racionalidade e da verdade, é, ao mesmo tempo, realidade e espiritualidade, na qual a ideia Absoluta é a totalidade e a Arte expressão dela. Assim, a Arte busca, segundo Hegel (1988), o ideal: a individualidade entendida como a síntese entre o universal contido na ideia e o particular inerente à forma sensível que a reveste.

Considerando que o ideal do belo designa o modo como a ideia de belo se realiza, Hegel classificou de forma evolutiva, levando em consideração a historicidade da Arte, três fases sucessivas da expressão artística como a arte simbólica, clássica e romântica, traduzindo as diferenças que separam essas formas, fundadas nas diferenças que existem entre as maneiras de apreender e

conceber a idéia, pois segundo ele “a elas correspondem, naturalmente, diferentes modos de expressão” (1988, p. 67), especificados na poesia, na arquitetura, na música, na pintura e na escultura.

CAPÍTULO III



Releitura de Guernica de Picasso, produzida pelos alunos da Escola Cândido Portinari

ARTE: CONCEITOS, CONCEPÇÕES, METODOLOGIAS

A Arte como manifestação cultural da humanidade é componente imprescindível no processo de formação do ser humano. Na educação com o objetivo de preparação para o exercício da plena cidadania com conhecimentos que tornem os alunos capazes de inserir-se na realidade de maneira crítica e criativa, torna-se fundamental discutir também o papel da Arte na formação desses alunos. O empenho em aprofundar e discutir os conceitos, as concepções e as metodologias no processo educacional, na formação do indivíduo e do cidadão vem à tona neste capítulo.

3.1 Conceitos

O termo Arte gera muitas especulações e artistas, historiadores, intelectuais, populares buscam em diversas formas conceituar a Arte. Inúmeras, contraditórias e divergentes são as respostas quanto à conceituação de Arte, porém todos, dentro de suas especificidades e limitações do conhecimento, definem Arte e sabem identificar algumas produções da cultura em que vivem como sendo objetos de Arte.

Incessante na busca de um conceito universal para a Arte, o esteta francês Etienne Gilson em seu livro *Introdução às Artes do Belo*, diz: “Não se pode ler uma história das filosofias da Arte sem sentir um desejo irresistível de ir fazer outra coisa” (apud COLI, 1990, p.7), referindo-se a inúmeras e diferentes concepções sobre a natureza da Arte, tornando a questão insolúvel.

Para Read (2001), um dos termos mais indefiníveis da história do pensamento é Arte. Essa dificuldade se dá em função da Arte sempre ter sido considerada como um conceito metafísico, mas também é reconhecida como um fenômeno orgânico, pois, desde a sua criação até a contemplação, existe o envolvimento dos processos: da percepção, do pensamento e das ações corpóreas. Desse modo, Read define Arte como uma “dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar” (READ, 2001, p. 16), situando-a mais para o lado da ciência que para a Arte,

estabelecendo o conceito como parte de processo orgânico da evolução humana. E acrescenta: “a arte, seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” (idem).

Wollheim (1994), na busca de uma conceituação de Arte, a define como a soma ou a totalidade das obras de arte, porém a partir desta, originam-se outras indagações como: “O que é uma obra de arte?” A essa resposta diz-se que uma obra de arte é um poema, uma pintura... mas, o que é um poema, uma pintura? E assim esse diálogo não se encerra conclusivamente.

A essa pergunta sempre se buscou uma resposta unitária, porém se assim fosse defini-la desconsiderar-se-ia as descrições específicas de cada forma como a poesia, a pintura e outras formas de expressão estética.

Do mesmo modo que não se pode extrair um conceito unitário, conforme Wollheim se referiu quanto à definição de Arte por uma forma a exemplo do que é poesia, pintura e outras Pareyson (2002) apresenta uma definição que é tradicionalmente a mais conhecida na história do pensamento. Esta, porém, não se limita a uma definição unitária e sim um conceito agrupando três dimensões: o fazer, o conhecer e a expressão. Segundo Pareyson (2002 p.22), essas concepções, decorrentes da história, ora se contradizem, ora misturam-se e aliam-se e são caracterizadas de acordo com um período da história. Na antiguidade prevalecia a definição de Arte como fazer, no romantismo como expressão e como expressão se aprimora permanecendo na “base das teorias que concebem a Arte como linguagem, e até na base das teorias semânticas”. E como concepção cognoscitiva da Arte, esteve presente no percurso do pensamento ocidental a exemplo de Leonardo da Vinci que fez de sua arte o seu modo de conhecer, interpretar o mundo e fazer ciência. Porém, sob essa concepção, valorizou-se acentuadamente o cognoscitivo e visivo deixando em segundo plano o aspecto executivo e realizador, considerando assim um grande prejuízo para a teoria e prática da Arte. Mas a Arte é um fazer, que tem um sentido mais intenso, na medida em que não se trata do simples executar; Arte é invenção, criação, não apenas de objetos que tem vida própria, mas de formas originais que incrementam a realidade.

“Exposição de Ideias ou modo de consideração das coisas independentes do princípio da razão,” assim define Shopenhauer (2003, p. 15) a Arte. A Ideia sendo o objeto da Arte a exemplo da poesia e da pintura. Segundo Shopenhauer, a Arte repete em suas obras as Ideias apreendidas por pura contemplação e de acordo

com o material em que ela se repete tem-se a arte plástica, a poesia ou a música. Para Shopenhauer, a origem da obra de arte é o conhecimento da Idéia tendo como seu único fim a comunicação desse conhecimento e pela contemplação a dissolver-se no objeto é que as Idéias são apreendidas.

Para Gombrich (2008), nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Artistas que dão forma às obras de arte desde os homens que possuíam como matéria prima a terra colorida e com ela davam formas de bisões nas paredes das cavernas até aqueles que atualmente adquirem suas tintas e desenham em tapumes, grafitam em muros criando grandes painéis e, segundo Gombrich (2008, p. 15,) “não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempo e lugares diferentes.”

Do mesmo modo que não se pode extrair uma conceituação unitária para a Arte, é comum a todas as definições a presença da forma, isto, é, o aspecto que ela assume, seja ela uma poesia, uma pintura, uma música etc. Essas formas, segundo Read (2001), atribuídas a uma pessoa seja ela um pintor, poeta e até mesmo aqueles que dão formas a vestuários como roupas, sapatos, móveis, são consideradas artísticas, pois na classificação de artistas há tipos e graus, porém são pessoas que dão forma a algo.

E considerando que mais importante que defini-la é saber por que é Arte, Huyghe diz:

A arte é uma função essencial do homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades e que se lhes impôs como uma necessidade desde as origens pré-históricas. A arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez igualmente não haja homem sem arte. Por ela, o homem exprime-se mais completamente, portanto, compreende-se e realiza-se melhor (HUYGHE, 1986, p. 11).

Compreender o papel da Arte está naquilo que é peculiar ao homem que é agir com conhecimento diferenciando-se do animal que age por instinto. Para o homem não lhe basta agir e, sim, agir com conhecimento para julgar as motivações dos seus atos e a razão das coisas e dos fatos que o rodeiam e que repercutem com ele. Em toda a obra humana, está presente um lado inventivo e inovador, isto é a criatividade, como primeira condição de toda a operosidade humana. Fazer escolhas é optar entre o que bom e o que é mau o que é belo e o

que é feio. Ao conhecimento, a primeira faculdade própria do homem, acrescenta-se a outra que é o sentido da qualidade.

3.2 Funções da Arte

A que veio a Arte?

Arte é uma função essencial do ser humano, porém o que o leva a desenvolver sua criatividade a ponto de selecionar critérios para avaliar as obras de arte quando apresentam finalidades diferentemente do valor estético e como são afetados por ela a ponto de não ser avaliada pela estética, mas pela finalidade exercida sobre aqueles que a contemplam?

A função da Arte não é adentrar em caminhos já abertos e sim abrir novos caminhos. Por que fazemos Arte e para que a utilizamos é o que chamamos de função da Arte. Quando o homem criou seus objetos para satisfazer e superar as suas necessidades criou a Arte como meio de vida ampliando a visão de sua realidade. No entanto, nem sempre a Arte teve a mesma função no percurso da história do pensamento da humanidade. Ora serviu para contar histórias, ora para rememorar acontecimentos importantes como também despertar sentimentos tanto cívicos como religiosos. Sua função atendeu a determinados fins e a determinadas épocas, modificando-se de acordo com as transformações sociais e culturais da sociedade segundo as ideologias vigentes de cada momento histórico.

A primeira é a função pragmática ou utilitária em que a Arte tinha outros fins e não os artísticos a serem valorizados, passando a servir a objetivos exteriores a ela como a religião, a história e a política, caracterizando a sua função a um fim determinado. Assim, desde a Antiguidade, a perfeição e a harmonia das esculturas gregas tinham como finalidade o fortalecimento da crença nas figuras divinas deixando, portanto, de ser uma representação mental para ser uma representação idealizada dos seus deuses. Já na Idade Média, a Arte teve como finalidade a pedagógica quando utilizada pela Igreja Católica para difundir a sua doutrina, seja pela pintura ou pela arquitetura com as grandes catedrais góticas, chamadas de livros de pedras, pois grande parte da população não tinha acesso às letras. Aranha e Martins (1993, p. 350) esclarecem que, “na medida em que a

maior parte da população dos feudos era analfabeta, a Arte serviu para ensinar os preceitos da religião católica e para relatar as histórias bíblicas.”

Ainda referindo à Igreja Católica, mesmo que a Arte estivesse a serviço da religião, ela assume outra finalidade, a religiosa. É a época da Contra-Reforma, em que a Arte barroca tem como objetivo emocionar os fiéis diante da grandeza e da riqueza do reino do céu por meio das pinturas, a exemplo da cena do Juízo Final de Miguelângelo no teto da Capela Sistina, numa tentativa de assegurar os fiéis na religião católica em decorrência do avanço do protestantismo. Segundo Engelmann,

Era comum as obras demonstrarem o sofrimento de pessoas no inferno e a crueldade dos demônios. Tais cenas aterrorizavam os fiéis, fazendo com que parte deles permanecesse no catolicismo, em vez de se converter aos ideais protestantes, que ganhavam mais adeptos (ENGELMANN, 2008, p. 62).

Mesmo que essas finalidades estejam relacionadas à religião, ambas tinham funções específicas: a primeira pedagógica e a segunda religiosa.

No século XX, sob os ideais socialistas entre o final da década de 50 e início da década de 60, a Arte teve como finalidade conscientizar a população sobre sua situação socioeconômica, caracterizando-se como finalidade social. Nesses casos, a obra não é avaliada sob o ponto de vista estético. Os critérios de avaliação são exteriores à obra. Nesse contexto, insere-se o pensamento marxista em que a obra é constituída por dados econômicos e sociais obedecendo à fórmula geral desta filosofia que, segundo Huyghe (1986, p. 14), “o modo de produção da vida material condiciona o processo social, político e intelectual.”

Somando-se a essas finalidades, ainda no século XX, está a Arte com finalidade ideológica usada pelos nazistas, na tentativa de concretização do projeto político na defesa de uma raça ariana e que, no intuito de formular a supremacia dessa raça pura, os nazistas, segundo Engelmann (2009, p.62), “basearam-se nas esculturas gregas de corpos humanos, que representavam o ideal de beleza e perfeição” resgatando, assim, pela purificação da raça o ideal grego, tornando o mundo mais belo e perfeito.

Segundo essa ideologia, os membros da sociedade deviam obediência ao regime vigente e a Arte era usada como instrumento de propagação política e manipulação em favor dessa ideologia. Do artista, ao invés de concentrar-se em

abstrações complicadas, esperava-se que descrevesse um mundo idílico, clássico, radioso, virtuoso; impedindo assim as inovações artísticas que pudessem transgredir os padrões estéticos estabelecidos.

Sob outra perspectiva, está a função naturalista em que a obra de arte é vista como um espelho que reflete a realidade. Essa função tem sua origem na Grécia no séc. V a. C., e perdurou no Ocidente até meados do século XX quando surgiu a fotografia. Como característica dessa tendência, a imitação e a cópia da realidade, o homem deveria retratar a natureza com a maior perfeição possível. A obra tem função referencial de enviar a atenção para fora do mundo artístico e focar a atenção para o mundo dos objetos retratados, isto é, evocar o objeto em si, desconsiderando no primeiro momento o aspecto técnico. Exemplificando a função naturalista quanto à apreciação de uma obra, Aranha e Martins (1993) citam como uma escultura de D. Pedro I é apreciada nesse caso, em que os aspectos estéticos da obra são irrelevantes para o espectador, considerando a priori a importância da representatividade política exercida pela figura de D. Pedro I.

Outra função da Arte é a formalista, aquela que se refere à forma de apresentação da obra de arte em suas diferentes linguagens expressas, e que contribui decisivamente para o seu significado tendo como interesse vislumbrar os princípios e intenção adotados pelo criador. Os princípios e os elementos da obra não são estranhos ao âmbito artístico e estabelecem relações entre si, independentes do tipo da obra sendo pictórica, escultórica, teatral, musical etc., e, segundo Aranha e Martins (1993, p. 351), são princípios que regem a organização interna da obra e os elementos em sua composição que “todos comportam uma estruturação interna de signos selecionados a partir de um código específico.” Há, portanto, a valorização dos aspectos estéticos formais propiciando a experiência estética que tem por finalidade o desenvolvimento da sensibilidade, isto é, o desenvolvimento dos sentidos, a percepção sobre os elementos concretos que nos rodeiam, aguçando a capacidade apreciativa. Essa é a função da Arte que interessa à educação que, conforme Ana Mae Barbosa (2008b, p. 99), “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem”, referindo-se sobre a importância da sensibilidade como aguçadora dos sentidos e da experiência estética por meio das diversas expressões artísticas.

Independente de uma classificação quanto às finalidades com que as expressões artísticas fizeram parte da história do pensamento humano, principalmente no passado, a relação da pintura e da escultura estava ligada com o objetivo a ser atingido. As obras não eram consideradas obras de arte, mas objetos que tinham uma função definida. As funções mudaram de acordo com a evolução social, econômica e tecnológica, porém há de se considerar que mesmo que as obras de arte tenham sido feitas para atender às finalidades diversas, em toda a obra humana está presente um lado inventivo e inovador como primeira condição de toda a realização.

3.3 O Ensino da Arte no contexto das políticas educacionais no Brasil

Arte, uma função essencial do homem. Educação, uma das ações que definem essa humanidade. A importância da Arte na vida dos sujeitos e da educação no sentido de formação é foco de discussões quanto às influências e concepções que foram exercidas no ensino da Arte neste percurso histórico, político e educacional brasileiro da sua colonização a atualidade.

Muito peculiar é a história do ensino da Arte, pois tanto quanto é difícil conceituar a Arte, também difícil aceitá-la como componente curricular pois o preconceito quanto à utilidade da Arte e dos artistas para a sociedade está implícito desde o pensamento de Platão e persistem essas concepções conservadoras sobre a Arte e seu ensino ainda na atualidade. Para o filósofo Platão, segundo Feitosa (2004, p. 116), “o artista é um fabricante de imagens fantasmas que desviam os olhos do cidadão das verdadeiras idéias e que a Arte só deveria ser praticada por crianças, mulheres, escravos ou loucos,” supondo assim que a Arte era só para aqueles que não tinham nada para perder. Já no currículo escolar, a Arte ainda se apresenta como recreação e entre outras finalidades como suporte às demais disciplinas e considerada não “*usável em si mesma*” (BARBOSA, 1995), sendo colocada como disciplina periférica no currículo escolar.

Portanto, sob esse contexto, muitas vezes depreciativo da Arte na história do pensamento da humanidade e suas diretas implicações, essas concepções ainda exercem influência na atualidade e repercutem na prática pedagógica do

ensino da Arte. Apresento a seguir como o ensino artístico foi desenvolvido no Brasil, anterior às Leis de Diretrizes da Educação, que promoveram as mudanças no sistema educacional e que legitimaram o ensino de Arte a partir da década de 1990 na matriz curricular.

3.3.1 A Arte no Brasil Colônia

A Educação no Brasil, de 1549 a 1808, esteve na dependência de sistemas educacionais estrangeiros. Originalmente essa dependência era apenas uma relação econômica internalizada, porém converteu-se a todas as instituições sociais e o sistema educacional se torna um reflexo dessa dependência. Assim, por meio de um sistema educacional dependente, valores e aspirações das sociedades independentes modelam a cultura e determinam um sistema de valores a ser absorvido impedindo, assim, a formação dos seus próprios valores, gerando uma alienação cultural manifestada pela cópia e consumo de pacotes e serviços ideologicamente acondicionados pela metrópole desenvolvida (Barbosa, 1989).

Essa dependência ora de portugueses, britânicos e ora de modelos norte-americanos resultou em um processo histórico em que “a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora” (Barbosa, 1989, p. 13). Assim, iniciou-se o percurso histórico do ensino da Arte no Brasil com o desenvolvimento de um modelo artístico nacional vindo de Portugal que teve como característica o ensino em oficinas de artesãos, baseado na transformação do Barroco Jesuítico Português. Esse sistema de Ensino Jesuítico valorizava excessivamente os estudos retóricos e literários e separava as artes liberais dos ofícios manuais e mecânicos.

Como responsáveis pela educação brasileira durante mais de dois séculos (1549-1808), os padres jesuítas contribuíram decisivamente no processo de colonização dominando o território com missões, escolas e colégios. Responsáveis pela educação dos filhos dos senhores de engenho, colonos, dos índios e dos escravos, exerceram grande influência em todas as camadas da

população. Juntamente com a catequese, organizaram aldeias, escolas, marcando culturalmente a educação dos jesuítas no Brasil colônia.

Os jesuítas permaneceram atuando na educação brasileira até 1759, quando foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal que assumiu e organizou o ensino como responsabilidade do Estado que, influenciado pelas idéias iluministas e pela reforma educacional portuguesa, conforme Barbosa explica (1995, p. 22), “planejou e fez executar uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica.”

Mesmo com a expulsão dos jesuítas e com a reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal, que procurou recuperar os aspectos educacionais deixados pela educação jesuítica, não houve renovação metodológica significativa no ensino da Arte. Portanto, mesmo que a contribuição do sistema jesuítico tenha seus devidos méritos para a educação no Brasil, demarcou uma situação social entre um ensino para as elites e outro para as classes populares quando valorizou as artes literárias relegando ao segundo plano as artes manuais. “Havia enorme preconceito contra o trabalho manual para o homem da aristocracia, ao qual era dirigida a educação. O trabalho manual era reservado aos escravos” (Barbosa, 1978, p. 40), pois estes eram considerados não dotados de características intelectuais. Assim, deu-se uma divisão social que se acentuou à medida que os métodos tradicionais de ensino aprendizagem permaneciam os mesmos, com suas linguagens sofisticadas e fora do alcance do povo, vivenciados no período imperial na Academia Imperial de Belas Artes.

Como resultado da política do Marquês de Pombal, é fundado em Olinda o Seminário Episcopal em 1800, sob direção de Azeredo Coutinho incluindo no currículo o ensino de desenho, ultrapassando os limites do desenho geométrico. Instituíram-se as aulas régias de desenho e figura. Essas aulas régias, classes esparsas e avulsas espalhadas por algumas cidades, não obedeciam a nenhum plano pré-estabelecido e se constituíram no primeiro tipo de ensino público, não mais restritas à Igreja e sim pertencentes ao Estado. “Assim, é introduzido no Brasil o desenho de modelo vivo, onde a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pela nova tendência, o neoclássico” (MAROSTEGA, 2006, p. 14).

3.3.2 O ensino de Arte no Brasil Império

Foi por meio do Decreto Real de 12 de agosto de 1816 que a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios é criada no Rio de Janeiro, posteriormente, no ano de 1820, passa a ser criada a Academia e Escola de Belas-Artes. A pedido do ministro Conde de Barca, D. João VI, manda vir da França uma Missão Artística, com o objetivo de criar o ensino clássico no país. Desta delegação, fizeram parte pintores como Joaquim Lebreton, Nicolas Antoine Taunay e Jean Baptiste Debret. O arquiteto Grandjean de Montigny, o escultor Auguste Marie Taunay e os gravadores Charles Pradier e os irmãos Ferrez.

Ao chegarem aqui, os franceses, segundo Battistoni Filho (1990), mesmo sofrendo hostilidades por parte de alguns portugueses tradicionais que procuraram dificultar qualquer tipo de inovação estética, consolidaram o ensino artístico no país, dentro dos cânones neoclássicos, contrariando o sistema de ensino acadêmico então formulado e há pouco tempo implantado no Brasil.

Diante de uma nova ordem que indicava a vigência de uma organização do mundo em decorrência dos ideais democráticos e da Revolução Francesa e a situação no Brasil se configurando como um Novo Brasil politicamente em vias de separar-se de Portugal, o ensino de Arte é sistematizado por dois momentos históricos: a vinda da corte de D. João VI e a queda de Napoleão, que motiva os seguidores de Bonaparte a deixar a França, entre eles muitos artistas.

Assim, de acordo com Barbosa (1998), para a instituição da Academia, D. João VI contratou artistas, todos neoclássicos, pois esse era o estilo que vigorava até então na Europa, que ensinavam no Instituto da França, e esse novo estilo imposto interferiu ostensivamente na mudança de paradigma estético do Brasil. O barroco brasileiro então é substituído pelo neoclassicismo e a concepção popular de Arte é então substituída por uma concepção burguesa, isto é, instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética: o barroco era coisa do povo e o neoclássico passou a ser símbolo de distinção social. O barroco brasileiro, ensinado em oficinas de artesãos, caracterizado pelo aprendizado através do trabalho, é substituído pelos exercícios formais exigidos pelo novo estilo neoclássico, ensinado nas academias.

A tentativa de aproximação entre a cultura de massa e a cultura de elite não foi possível em função da concepção política liberal que refletia na política educacional vigente então no país, e a divisão social foi se acentuando. No intuito de amenizar essa divisão que pairava sob o mesmo teto da Academia Imperial de Belas Artes, por volta de 1855 houve uma tentativa de aproximação dos artesãos e artistas, juntando-os no mesmo ambiente, porém, na realidade o resultado foi contrário à intenção, pois mesmo que frequentassem as mesmas disciplinas básicas, a formação do artista tinha privilégios sobre os artífices quanto às disciplinas de caráter teórico, que o artífice não tinha, pois para os artífices eram designadas as disciplinas para a especialização nas aplicações de desenho e na prática mecânica. Assim a Arte ficou dividida em dois pólos: Artes Mecânicas e Belas-Artes. De um lado o povo em geral e de outro as elites.

3.3.3 A República e o Ensino de Artes

Com o regime republicano instalado no país marcado pelas lutas e pela queda da Monarquia em 1889, são estabelecidas no Brasil relações significativas com os Estados Unidos, pois segundo Barbosa (1978) nossos homens da política, influenciados pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, levaram à criação de novas leis educacionais, incluindo o desenho geométrico no currículo. A inclusão do desenho geométrico no currículo tinha como objetivo desenvolver a racionalidade, princípio filosófico do positivismo e não com fins de aplicação desse conhecimento para indústria como era a intenção inicial proposta por Rui Barbosa que tinha vistas à industrialização que despontava no país. Mas há de se recordar que, o ensino da Geometria já tinha atingido o seu nível de importância no século XIX, mesmo antes das primeiras influências da doutrina positivista.

Essas idéias pedagógicas foram expressas nos projetos de reforma do ensino primário e secundário em 1882 elaboradas por Rui Barbosa, pois este defendia que o desenvolvimento industrial seria possível com uma educação técnica e artesanal do povo, pois acreditava na popularização do ensino de Desenho para a adaptação aos fins da indústria, experiência já exitosa em países

da Europa e Estados Unidos, proporcionada pela educação artística isto é, pelo desenho geométrico. Entretanto, conforme Barbosa:

Do ponto de vista do ensino da arte, o liberalismo de Rui Barbosa orientou-se em direção a uma metodologia romântica, e o positivismo em direção a uma metodologia realista, especialmente no campo do ensino superior, embora este realismo estivesse envolvido por uma atmosfera mística resultante de um romantismo generalizado (BARBOSA, 1995, p. 76).

Portanto, o período de 1870 a 1901 (BARBOSA, 1989), foi marcado por uma intensa propaganda a respeito da importância do ensino de desenho na educação popular. Sob a concepção do pensamento liberal, o desenho foi instituído como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária, baseados na influência de Walter Smith, responsável pelo modelo americano de ensino de arte americano. “A intenção era copiar os modelos americanos, ingleses ou belgas sem qualquer preocupação com a cultura nativa” (BARBOSA, 1989, p. 16).

Mas no período de 1901 a 1910, com a reforma educacional, e entrando em vigor o Código Epiácio Pessoa, foi tentada uma articulação pragmática entre as duas correntes, mesmo que a influência do positivismo prevalecesse quanto aos objetivos e métodos do ensino de Desenho, se propôs uma solução eclética, reunindo os princípios positivistas e liberalistas. Por um lado, o modelo propedêutico positivista, com objetivo principal do desenvolvimento do raciocínio e, por outro, sob o ponto de vista metodológico, as ideias de Rui Barbosa do período anterior, transcritas em seus pareceres sobre a Reforma de Ensino de 1882 e 1883 e também sobre as práticas que ainda dominavam na escola nacional de Belas-Artes.

Ana Mae Barbosa, assim descreve o texto da lei de 1901 sobre o ensino de Desenho, reconhecendo a influência de Rui Barbosa:

Todo o ensino, tendo por fim educar no aluno o lance de vista rápido e seguro e desenvolver nele o sentimento das formas e proporções deverão ter por base a morfologia geométrica.
As formas convencionais, atenta sua regularidade não de preceder as naturais que são irregulares.
As formas naturais que se tiverem de desenhar, não de ser primeiramente reduzidas às geométricas em que se basearam (BARBOSA, 1995, p. 79).

E assim mudou-se a orientação anterior ligada aos ornatos que passaram a ser submetidos à ordem geométrica, transferindo gradativamente o estudo prático da Geometria para o Desenho que, segundo Barbosa (1995, p. 80) “para não menosprezar a Geometria tão cara aos positivistas simplificando-a excessivamente, aderiram, pouco a pouco, às propostas metodológicas liberais” e, assim, introduzem em seus programas de Desenho noções básicas de geometria. Portanto, esse contato com as correntes ideológicas e o eclético programa de Desenho, proposto pelos positivistas e liberais, conceberam o desenho como uma forma de linguagem, porém seguiram diferentes caminhos quanto à interpretação da natureza dessa linguagem: para os positivistas, o desenho com a conotação de preparação científica; para os liberais, o desenho como linguagem técnica. E mais, para os positivistas, o desenho como racionalização da emoção; para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção. Mas, apesar da breve simbiose entre as correntes positivistas e liberais, durante a vigência do Código Eptácio Pessoa, os princípios positivistas continuaram a orientar a educação geral, porém, conforme Barbosa (1989, p. 16), esses princípios vão sendo “substituídos progressivamente por modelos implantados por escolas de missionários americanos que passaram a influenciar decisivamente a legislação educacional brasileira.”

A partir das influências ideológicas vigentes nas políticas educacionais, as várias tendências pedagógicas vão se configurando no cenário do ensino de Arte com as disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico nos programas das escolas primárias e secundárias até a primeira metade do século XX, ora privilegiando conteúdos, técnicas ou supervalorizando a Arte como livre expressão.

3.4 As mudanças conceituais no ensino da Arte e as Leis de Diretrizes Educacionais

As mudanças no ensino da Arte no Brasil se devem à emancipação da educação, resultante da abertura política, social e econômica da sociedade no período de 1958 a 1963. Segundo Barbosa (1989, p. 18), para compreender “faz-

se necessário compreender a dinâmica deste último período” que, segundo a autora, as tendências culturais mais vivas de hoje, tiveram origem no ano de 1968.

É nesse período, até 1968, que diversos fatos possibilitaram as mudanças que, iniciadas com a expansão econômica e a industrialização do modelo de governo de Juscelino Kubitschek, estabelecem no país um clima de euforia. Porém, a incapacidade do Estado de se organizar estruturalmente e eliminar as desigualdades nesse período de 1961-64, o período é caracterizado por uma politização intensa, voltadas para reformas de base, em que vários segmentos se organizam (estudantes, trabalhadores, ligas camponesas), segundo Barbosa, com essas organizações, “a cultura e a educação brasileira atingem alto grau de autoidentificação” (BARBOSA, 1989, p. 19).

Essa abertura política e econômica, mesmo que temporária na sociedade brasileira, se deveu a uma renovação cultural nos campos da literatura, música, arquitetura e cinema. Na literatura com Guimarães Rosa, na música com a bossa nova, estruturada a um novo ritmo inicialmente acompanhada ao violão, na arquitetura com Lúcio Costa e Oscar Niemeyer - construtores de Brasília - que ao reencontrar as raízes do estilo Barroco brasileiro, demarcaram um novo estilo na arquitetura moderna, não apenas nacionalmente e o cinema novo que sob uma visão crítica, apresentava a realidade brasileira. Sob esse revigoramento cultural na sociedade ocasionado pelas mudanças sociais e a Educação sendo partícipe nesse processo, é promulgada a primeira lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional no ano de 1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, teve uma gestação lassa e penosa. Entre a chegada do texto à Câmara Federal, outubro de 1948, e o início dos debates sobre o texto, maio de 1957, decorreram oito anos e meio. Daí, até a sua aprovação, em 20 de dezembro de 1961, mais quatro anos e sete meses! Ou seja, entre o encaminhamento, as discussões e a aprovação do texto, passaram-se treze anos (CARNEIRO, 1999, p.24).

O que mudou no ensino da Arte com a Lei 4.024/61?

Seus dispositivos estabeleceram novas diretrizes para a política educacional e definiram novas orientações para a proposta curricular, que, conforme Artigo 35, “em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (BRASIL, 1961) e, conforme o § 2º, delegou-se ao Estado e aos estabelecimentos a competência de anexarem às disciplinas optativas ao

currículo mínimo. Essas mudanças foram consideradas um avanço na educação, porém na prática as escolas mantiveram o mesmo currículo; mudaram-se nomenclaturas e permaneceram as práticas.

A primeira mudança é, quanto ao Canto Orfeônico que, após trinta anos de atividades em todo o Brasil, é substituído pela Educação Musical. Contrapondo-se à associação da tendência tradicional e ao modelo tecnicista que centrava a aprendizagem nos elementos técnico-musicais (BRASIL, 2006), a Educação Musical passa a ter outro enfoque no ensino da música: ela pode ser sentida, tocada, dançada e cantada. Porém, poucos professores passam a aplicar a nova pedagogia na educação musical, pois esses novos enfoques passam a fazer parte do currículo dos cursos de licenciatura em Educação Artística, criados na década de 70. Portanto, mesmo sob nova nomenclatura, o ensino da música continua a ser ministrado nos moldes dos Conservatórios Musicais, associados às tendências tradicional e tecnicista, em que aprender música era decodificar uma partitura musical de modo mecânico e com pouca expressividade.

Portanto, com a Lei 4.024/61, a Educação Musical transformou-se em disciplina curricular e permaneceu até o início da década de 1970, com a promulgação da nova lei, igualmente com as demais disciplinas da área como as Artes Industriais, Desenho que sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico (BRASIL, 1998), evidenciaram um ensino reprodutivo e mimético, considerando-se mais por uma função do que uma atividade artística.

Nova lei, novas diretrizes. Foi promulgada a nova LDB nº 5692/71 e com ela a matriz curricular Arte passa a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Com nova denominação, o ensino da Arte passou a ser designado de Educação Artística, fazendo parte da área de Comunicação e Expressão.

Segundo a nova lei, no artigo 7º, passou a ser obrigatória a inclusão da Educação Artística no currículo escolar do 1º e 2º graus e, segundo a análise do parecer nº 540/77, Fusari e Ferraz (1992, p.40) comentam “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.” Nesse parecer, as autoras falam-se também da importância do processo de trabalho e estimulação da livre expressão, diretriz metodológica escolanovista, deixando os professores confusos, resultando numa

prática pouco fundamentada. Neste sentido, elas apontam alguns problemas apresentados no ensino artístico após a Lei 5692/71:

Despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apóiar-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. [...] O que se tem constatado é uma prática diluída pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino da Arte. [...] Assim, as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “exprimir-se”, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 40-41).

Assim, mesmo admitindo o avanço da Educação Artística quanto a sua sustentação legal no currículo escolar, o que prevaleceu até o surgimento da nova LDB foi o ensino das Artes Plásticas e mesmo tornando-se obrigatória, após dez anos, em 1981, percebeu-se, segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 40), que “as dificuldades enfrentadas pelos professores apontavam para a urgência de discussões e análises mais amplas e profundas a esse respeito.” A partir dos anos 80, constituem-se movimentos de organização de arte/educadores que, segundo Barbosa (2008), um encontro realizado em São Paulo, reuniu mais de três mil professores no campus da Universidade de São Paulo e resultou na organização do núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo. Tentativas anteriores tinham sido realizadas como o 1º Encontro Latino Americano de Arte-Educação, no Rio de Janeiro, no ano de 1977, tendo reunido cerca de quatro mil professores. Nesse encontro, afirma Barbosa (2008a, p. 12) “ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino de arte.”

A década de 1980, então, foi marcada pela organização política dos arte/educadores, acompanhando o processo de democratização vivido no país. A criação e o fortalecimento de associações de professores e pesquisadores ampliaram e fortaleceram no país novas concepções metodológicas sobre o ensino/aprendizagem em Arte, contribuindo para a consolidação de áreas de investigação em artes visuais, teatro, dança e música, enfatizando a formação de professores e o ensino das linguagens artísticas, em várias universidades. Em São Paulo, o fortalecimento da pesquisa em arte/educação se deveu à:

A criação de uma linha de pesquisa em arte-educação nos anos de 1980, no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA-USP), é uma dessas ações afirmativas

fundamentais ao processo desencadeado em fins do século passado, fortalecendo o reconhecimento do ensino da área como campo de pesquisa (BRASIL, 2006, p. 175).

sob orientação de Ana Mae Barbosa, na linha de pesquisa na ECA-USP, São Paulo, novas referências foram integradas a sua equipe (BARBOSA, 2008a) como suas ex-alunas Maria Heloísa Toledo Ferraz e Regina Machado, e, nos anos de 1990, outra linha de pesquisa, a de cultura visual, passa a ser desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Analice Pillar. A partir dessa data, outras pesquisas vão se desenvolver em outras universidades do país em ensino da Arte, a citar Minas Gerais, Santa Maria e Universidade de Goiânia. E mais:

Para dar um exemplo da intensidade da produção em arte/educação no Brasil, oitenta pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no país entre 1981 e 1993 e nos últimos dez anos este número deve ter quintuplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias (BARBOSA, 2008a, p. 13).

Portanto, foram os anos de 1980 e 1990 um período de intensa produção de pesquisa e de propostas metodológicas nas várias dimensões do ensino de Arte.

Década de 1990, nova LDB. Diante da luta em prol da continuação da obrigatoriedade da Arte na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, dada pela falta de clareza sobre o espaço curricular para a Arte, na formulação da nova LDB, que o ensino da Arte sofreu ameaças de não ser considerado obrigatório na nova legislação.

Discussões sobre as delimitações conceituais e metodológicas e a organização política dos professores se intensificaram para legitimação desse ensino na nova legislação. O motivo alegado em favor da não obrigatoriedade da Arte no currículo escolar era de que essa disciplina não tinha conteúdos e, apesar da intensa defesa quanto a sua inclusão como obrigatória no currículo escolar, e não mais apenas uma atividade artística, encontrava-se resistência entre alguns parlamentares e educadores. Entre alguns educadores, conforme Barbosa, Dermeval Saviani estava a favor da não inclusão. Assim, “continuou sua campanha contra a Arte no currículo, liderando os que afirmavam que o currículo precisava ser recuperado por meio de conteúdos e que Arte, por não ter conteúdo,

deveria ficar fora do currículo.” (BARBOSA, 2008a, p. 19). Defendendo o ensino da Arte, Barbosa se manifesta:

Ainda em 1989, organizei no MAC-USP o simpósio sobre o ensino da arte e sua história com o especial objetivo de mostrar que a arte tem conteúdo, tem história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação, que vale a pena as crianças aprenderem (BARBOSA, 2008a, p. 20).

E finalmente, diante de inúmeras tentativas e um intenso esforço de mobilização em defesa do ensino da Arte nos bastidores da elaboração da nova Lei, a Arte passou a integrar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, anteriormente Comunicação e Expressão, sendo substituída a denominação de Educação Artística por Arte e foi incluída na estrutura curricular como área de conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabeleceu que o ensino da Arte “é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Assim, revogaram-se as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada disciplina obrigatória na educação básica.

A partir da nova LDB 9.394/96, o Governo Federal (BARBOSA, 2008a) estabeleceu-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, porém com consultores estrangeiros, e a Proposta Triangular para o ensino da Arte que vinha sendo sistematizada e discutida por mais de uma década juntamente como o trabalho de revolução curricular de Paulo Freire, foi desconsiderado. Para Barbosa, “Os PCN brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desconsideram a história da nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional” (2008a, p. 15). Ana Mae Barbosa manifesta seu descontentamento sobre a consultoria externa na elaboração dos PCN, pois mudanças quanto à nomenclatura dos eixos que compõem a proposta de Aprendizagem Triangular, sistematizada pela autora, foram substituídos.

3.5 Abordagem Triangular – Novo olhar para o Ensino da Arte

As práticas pedagógicas têm sido desafiadas quanto às mudanças conceituais e metodológicas do ensino da Arte e pela compreensão do papel da Arte nas últimas décadas, tanto na escola como na sociedade.

Na escola, a ideia de que a vivência artística está relacionada ao prazer recreativo ainda é a predominante, mas percebem-se algumas tentativas de romper paradigmas dessa forma de ensino. Porém, na sociedade a Arte é tida como elitista, veiculada a obras eruditas e universais próprias de uma cultura ocidentalizada não perdendo a visão romântica e renascentista que associa a Arte ao belo, que por algum tempo esteve associada à noção de Bem (Platão) e que são vistas como belezas a serem contempladas e reproduzidas pelos alunos.

Pelo senso comum, a Arte é vista apenas como forma de expressão, de lazer, de contágio, de contemplação e, no currículo escolar, como suporte às demais disciplinas. Além da memorização como apoio da aprendizagem e de conteúdos de outras disciplinas, Tourinho enumera outros argumentos não sustentáveis educacionalmente e artisticamente:

Aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade; [...] Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; [...] Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis (TOURINHO, 2003, p. 31).

Diante da superação de tais argumentos quanto às concepções metodológicas até então presentes no ensino da Arte, herdadas pelas tendências tradicional, tecnicista e escolanovista e de mudanças conceituais sobre o ensino da Arte como cognição, provenientes das discussões do meio educacional no início dos anos 80, surgiu uma nova proposta de ensino no Brasil e, embora se afirmasse que a visão de Arte/Educação fosse interpretada como algo emocional e não mental (Barbosa, 2008b), o movimento de Arte/Educação como cognição se impôs no Brasil. É a Abordagem Triangular.

Sistematizada por Ana Mae Barbosa, inicialmente denominada por Metodologia, passando por Proposta Triangular e atualmente concebida como

Abordagem Triangular, nasceu fora do espaço escolar um novo olhar para o ensino da Arte.

Desenvolvida e testada no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre 1987 e 1993, época em que foi diretora, experienciou juntamente com uma equipe de arte/educadores, a leitura de obras de arte do acervo do museu com crianças, adolescentes e adultos, sem conhecimento em Arte. Outra experiência, segundo Rizzi (2008a, p. 335), foi com o “Projeto Arte na Escola, iniciado em 1989 pela Fundação Iochpe, com as professoras Denyse Vieira e Analice Pillar, da qual foi orientadora da pesquisa inicial e consultora.”

Essa abordagem reflete influências epistemológicas dos estudos nos movimentos das Escuelas al Aire Livre do México, no Critical Studies (estudos críticos) da Inglaterra e na proposta da Disciplined-based Art Education (DBAE), dos EUA. Segundo Barbosa (1998), há uma dupla triangulação na elaboração dessa abordagem. De um lado os três eixos que sustentam a aprendizagem: o fazer artístico, a leitura de imagens (obra de arte) e a contextualização (história da Arte) e por outro lado a influência das tendências mexicana, inglesa e americana para o ensino da Arte.

Experiência de ensino de Arte surgida em 1913, após a Revolução Mexicana, as Escuelas pretendiam recuperar a Arte genuinamente mexicana, evidenciando a história e os padrões estéticos mexicanos com o objetivo de resgatar a consciência cultural e política do povo. Segundo Barbosa (1994, p. 36), “as Escuelas al Aire Libre geraram o movimento muralista mexicano e podemos considerá-las portanto o movimento de arte/educação mais bem sucedido da América Latina.”

A segunda vertente que inspirou Ana Mae foi o Movimento Critical Studies, surgido na década de 1970, na Inglaterra, que defendia a integração do museu com a escola e a apreciação de obras de arte. Segundo Barbosa (1994, p. 39), “aquela ideia de apreciação, como possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela, passou a se chamar de *critical studies*.”

E após a realização de dois Congressos, “História da arte, crítica e o Professor” e “Filosofia e o ensino das Artes”, ambos na Inglaterra, foi enfatizada a importância dos estudos críticos de Arte, igualmente com o fazer artístico e a história da Arte na composição dos programas de ensino da Arte na Inglaterra, influenciando

o ensino de Arte norte-americano – o DBAE que acrescentou as disciplinas Estética e Crítica.

O DBAE – Arte/Educação Entendida como Disciplina sistematizou uma proposta para o ensino da Arte, apontando para a necessidade da inclusão da produção de Arte, crítica de Arte, estética e da história da Arte. Elaborada por pesquisadores como Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson entre outros, dos quais alguns foram colaboradores no movimento da Arte/Educação no Brasil, por meio de palestras e cursos ministrados no MAC/USP/ São Paulo, na década de 80.

Essa abordagem, sistematizada a partir de 1982 e patrocinada pelo Getty Center For Education in the Arts, cujas investigações realizadas pela equipe, conforme Rizzi, “apontaram para uma grande queda de qualidade no ensino da arte nas escolas americanas, seguida por uma perda de status perante as outras áreas de conhecimento contempladas no currículo escolar” (2008, p. 336), concluíram que o ensino de Arte tivesse uma abordagem mais substancial. Assim, a DBAE sistematizou a proposta na produção de Arte, na crítica de Arte, na estética e na história da Arte que para Barbosa:

O que é mais admirável no trabalho do Getty Center for Education in the Arts não é novidade da proposta, mas a tenacidade com que este centro está preparando os professores de arte em todo os Estados Unidos, e até no Canadá, para o ensino que incluía produção de arte, história da arte, crítica e estética (BARBOSA, 1994, p. 36).

Continuando com as reflexões teórico-práticas referentes ao ensino da Arte que são levadas à sistematização de uma nova abordagem para o Brasil, a Triangular de Ana Mae Barbosa e as influências que embasaram essas reflexões, inscritas na vertente educacional progressista, encontrou-se a proposta de Paulo Freire Paulo Freire. Assim, a nova abordagem para o ensino de Arte, em consonância com a pedagogia libertadora, questionadora e dialógica de Freire apontou para a democratização da Arte e, sobretudo, para romper com as práticas centradas na técnica, no conteúdo e na centralização do conhecimento na figura do professor.

Paulo Freire, à frente na Secretaria de Educação de São Paulo (1989-91), não só possibilitou ampliar as experiências de Ana Mae no MAC/SP, mas influenciar quanto a concretização dos eixos que norteiam o ensino de Arte que, na visão do

pensamento desse educador, o ensino deve embasar-se na prática do diálogo como também na contextualização. Ela acredita que, na elaboração da proposta, a influência maior de Paulo Freire esteja num dos eixos que é a contextualização da obra de Arte. Barbosa esclarece que “a ideia da contextualização, de leitura, é influenciada por Freire. É a ideia de que nunca se deve descontextualizar o ensino. O ensino deve estar sempre referido ao seu contexto” (apud FOERSTE, 1996, p. 163). Para Freire (1988), é importante respeitar a cultura e a história dos educandos, assim como não desvincular jamais os conteúdos do contexto da produção.

Segundo Barbosa (1998), as ideias de Freire a influenciaram à medida que ela retoma a pedagogia questionadora ou do diálogo em seu trabalho. Fundamento da pedagogia de Freire, o diálogo se justifica porque media o encontro entre homens e o encontro destes com o mundo; a cultura do não diálogo é a educação do receber, decorar e repetir, isto é, do favorecimento de uma “cultura do silêncio”. O diálogo favorece o intercâmbio de ideias, por isso deve ser estabelecido entre obra de arte e expectador, no dizer de Barbosa (1998). Nessa mediação, a leitura de mundo de cada educando e as trocas dialógicas embasam a construção de outros conhecimentos sobre a Arte, ou seja: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1985, p.92).

3.5.1 A TRIANGULAÇÃO – Ler, fazer, contextualizar

O que implicam os eixos da proposta metodológica?

Ensinar Arte envolve a criação (produção/fazer), ler imagens (apreciação) e contextualizar a partir das condições estéticas da contemporaneidade.

No início deste século, o ensino da Arte vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais. Por essa perspectiva, o ensino de Arte pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético e das linguagens artísticas, relacionado-se diretamente ao estudo das produções e manifestações culturais presentes nas diversas culturas que compõem a sociedade contemporânea e de outros tempos.

Com a Abordagem Triangular, essa dinâmica para a sistematização de um ensino que esteja de acordo com os anseios por uma educação pós-moderna e democrática defende um currículo interligando o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra de arte, pois, segundo Barbosa (1994. p.35), esses três eixos “estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida.”

Num sentido mais ampliado de ensino de Arte, de interpretação de mundo, que os eixos possibilitam um ensino/aprendizagem consciente e informado em Arte. Barbosa complementa:

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte (BARBOSA, 2003, p. 17).

Diante do mundo repleto de imagens, com o avanço das tecnologias na criação e reprodução de imagens, a alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. E diante da necessidade da alfabetização, Barbosa afirma:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender à gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 1994, p. 34).

Assim caracteriza-se uma das vertentes da Abordagem Triangular: Leitura de imagens.

A leitura é uma prática escolar que desfaz as divisões entre as diferentes áreas de conhecimento e um conceito fundamental para a promoção da leitura nas aulas de Arte é o da intertextualidade. Mas, para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos e estabelecer relações com outros textos, visuais ou não, durante uma leitura. Os significados de um texto não se restringem ao que apenas está nele, mas resultam da conversa e dos cruzamentos com outros. Assim a leitura do discurso visual,

[...] não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo de contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, 2003, p. 18).

Mas como conceber a leitura na concepção artística? Para Pareyson (2001), a leitura é o acesso para qualquer obra de arte, e considera um ato complexo. Portanto, para o autor, a leitura trata de:

Reconstruir a obra na plenitude de sua *realidade sensível*, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu *significado espiritual* e o seu *valor artístico* e se ofereça, assim, a um ato de contemplação e de fruição: em suma, trata-se de *executar, interpretar e avaliar* a obra para chegar a contemplá-la e a gozá-la (PAREYSON, 2001, p. 201).

É nas Artes que as diferentes sensações, percepções e vivências que o sujeito tem com a natureza e a sociedade são representadas no decurso de seu tempo por meio de suas criações. E, por meio dessas expressões, das diferentes expressões, se encontram, a partir do espectador, as diferentes apreciações. Mas como fazê-las diante das inúmeras formas de expressar que o homem criou e continua inovando no percurso de sua história, denominando-as de obras de arte?

Será que a leitura de imagens só é possível com obras escultóricas, pictóricas e arquitetônicas, isto é, na presença da obra material da Arte? Nesse sentido, para compreender como é possível a apreciação nas diferentes produções artísticas e na perspectiva de uma educação em Arte multiculturalista, o universo da leitura se amplia para as demais especificidades da expressão artística, seja ela dramática, corporal ou imagens em movimento como o cinema. E como apreciar por meio da leitura essas manifestações que não se classificam como objetos materiais?

Osborne (1970, p. 173) classifica as obras de arte em três grupos principais e faz algumas referências quanto à apreciação segundo essa classificação. No primeiro grupo estão os objetos materiais como os quadros e as esculturas que podem ser chamados de “substratos físicos”. Para o autor, “obras desse tipo somente podem se apreciadas quando estamos em presença do objeto material que é o substrato físico ou de uma réplica satisfatória dela”.

A música e a poesia são classificadas num segundo grupo como artes “registradas” e a apreciação, apreensão da obra se dá em experiência, ou seja, não

contemplando um registro, mas contemplando um “*acontecimento*” físico. Esse “*acontecimento*” físico, é denominado, segundo o autor, de *performance*.

No terceiro grupo, como artes de *performance* não registradas, estão a dança, a poesia folclórica não escrita, as canções folclóricas e alguns rituais tradicionais que têm caráter estético.

Já o cinema, considerado como a nova Arte, pode ser tratado como Arte não registrada de *performance* única, pois para Osborne, mesmo que a performance do filme seja um acontecimento único e sem igual, ela é multiplicada mecanicamente a um grande número de consumidores e a sua apresentação “é idêntica a todas as outras mostras do mesmo filme, e não existe outra obra de arte fílmica que não seja a *performance* única que é o protótipo de todas as mostras produzidas mecanicamente” (OSBORNE 1970, p. 175).

Dada essa classificação, como apreciar as obras de arte, em seus diferentes grupos?

A apreciação de uma obra consiste em trazer à percepção um objeto estético, e para isso é necessário que se identifique a natureza desse objeto estético, isto é, ao substrato existencial, seja ele físico como os quadros, esculturas materiais, ou quanto às performances registradas, como a literatura, ou não registradas como as composições dramáticas, musicais e dança. Cada qual terá a sua particularidade quanto a sua apreciação e a duração dessa apreensão. Estando à frente de um quadro ou escultura, podemos voltar a elas quantas vezes forem necessárias a exploração do contexto da obra se amplia tanto quanto aos elementos da linguagem pictórica, quanto ao contexto histórico da obra. A duração dessa apreciação será de acordo com a conveniência do grupo e local, podendo ser no museu, escola, praças e feiras haverá a possibilidade de um retorno à imagem. Para Osborne (1970, p. 175), a duração para a apreciação, neste caso, “não é um traço da obra de arte e tais obras podem ser apreendidas com se diz, em um abrir e fechar de olhos.”

Já na música e nas artes dramáticas, a apreciação deve ser feita no tempo em que a desempenho durar e, nas artes literárias, a apreensão será determinado de acordo com o critério do leitor.

O fazer artístico estimula a aprendizagem da história da Arte e da leitura de imagens, é a outra vertente dessa triangulação. Como a Arte não é concebida apenas por um conceito de cognição, mas de expressão e de execução, por meio dessa operosidade foram criadas as diversas expressões artísticas as quais

denominamos obras de arte, sejam elas, conforme classificação de Osborne (1970 p.177), substratos físicos ou performances. Assim as experiências artísticas significativas, quando realizadas pelos sujeitos, proporcionam a criação e recriação das múltiplas possibilidades de expressões. Para Pareyson (2001, p.26), a Arte também é invenção e quando executada não é algo já ideado ou realizada segundo regras determinadas, porém segundo o autor “ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.” Segundo o autor, a invenção e a execução na Arte, andam passo a passo, simultaneamente.

Portanto, o eixo fazer artístico (BARBOSA, 1998) é a prática artística expressa no trabalho de ateliê, prática essa que enfatiza a percepção, a fantasia e a imaginação criadora, possibilitando o desenvolvimento de um processo próprio de criação e, ao conceber o fazer como fundamental ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem artística, a autora o entende como resultado de interpretação e representação pessoal interligadas à leitura e à contextualização da obra de arte. São os eixos interligados no processo para a educação estética.

Entendendo que a Arte não é um só fazer, um expressar, mas também um conhecer chego ao terceiro vértice proposto na concepção epistemológica da Abordagem Triangular, o contextualizar por meio da história da Arte.

Quando a Abordagem Triangular surgiu, nascida de uma experiência no MAC/SP, estava voltada exclusivamente para as artes visuais com a releitura de obras de arte, a contextualização estava na história da Arte. Porém, com a adoção dos PCN (1997), a área de Arte constituída pelas diferentes linguagens como as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e na visão de integrar o objeto de aprendizagem com o contexto histórico-social da obra de arte vinculada aos diferentes contextos da atualidade, o vértice anteriormente denominado de história da Arte se amplia para contextualização, que, para Barbosa (1998, p. 37), “pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc, associando não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não.”

Contextualizar é estabelecer relações entre a obra de arte e o artista no tempo e no espaço, independente de sua forma física, explorando as circunstâncias políticas, sociais e culturais do seu contexto histórico. A preocupação com a contextualização histórica vai além da dimensão estética, pois, para Rizzi,

[...] ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte, e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino aprendizagem (RIZZI, 2003, p. 69).

Nenhuma Arte existe no vazio. É reflexo de um determinado tempo e lugar e seu criador a faz em conformidade com a sua concepção de mundo, com as aspirações e condições da sua existência.

CAPÍTULO IV



Releitura de Monalisa de Da Vinci, produzida pelos alunos da Escola Cândido Portinari

OLHARES E REFLEXÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER ARTE

Com o objetivo de analisar as concepções e práticas de professoras e alunos de Arte do Ensino Médio, busquei, por meio de observações em sala de aula, identificar as metodologias usadas no transcorrer do semestre, para contrapor com o discurso das professoras evidenciado por meio de entrevistas semiestruturadas, suas concepções de Arte e de ensino de Arte, constatando desse modo se a prática não está desvinculada da teoria e também verificar outros aspectos que permeiam essa prática pedagógica como a política educacional, conteúdos, e avaliações. Não poderia deixar de ampliar o estudo para um olhar mais atento envolvendo outros sujeitos que não fossem apenas os docentes, pois entendo que a prática pedagógica só se concretiza com professores e alunos sendo assim, o estudo se estendeu para as concepções que os alunos têm sobre a Arte e seu ensino. Assim, a análise foi dividida em duas partes: concepções e práticas das professoras e concepções dos alunos.

4.1 Formação das professoras

A observação das práticas das professoras de Arte remete para sua formação, pois no seu fazer está implícita uma forma de ensinar que se concretiza a partir de sua formação acadêmica e continuada, acreditando que sua formação não acontece em um momento específico e sim na formação permanente. Iavelberg diz:

Para o professor em exercício, o aprender com satisfação e orgulho de seu papel de estudante em formação permanente está ligado à consciência que adquire sobre as transformações constantes que ocorrem no conjunto de conhecimentos necessários para seu desempenho profissional (IAVELBERG, 2003, p. 62).

O termo formação agrega as ideias de formar e agir, fazendo parte de uma mesma forma de ser e de ensinar Arte. Sobre esse ponto de vista, Nóvoa (1995, p. 29) comenta “diz-me como ensinas, dir-tei-ei quem és e vice-versa.” Isto é, sua ação é reflexo da sua formação e a sua formação reflete na sua ação. Assim, os olhares,

paralelos às observações, voltam-se para as primeiras informações obtidas por meio do questionário, informações pontuais referentes à formação acadêmica e continuada considerando que a formação do professor começa antes de sua formação acadêmica e prossegue durante a sua vida profissional. Ao serem questionadas sobre sua formação e ao tempo de atuação no magistério, as entrevistadas assim se pronunciaram:

Sou graduada em Educação Artística com Habilitação em Música pela UFMT e concluí o curso no ano de 1999. Fiz uma Especialização em Arte e Comunicação Visual em 2005 e procuro fazer cursos, quando tem, de atualização. Atuo há 11 anos como professora de Arte, no Ensino Fundamental e Médio (SOM).

Tenho duas graduações, uma em Artes Plásticas e outra em Biologia. A de Artes Plásticas fiz no sistema de férias pela Universidade do Oeste Paulista e concluí no ano de 1988. A de Biologia fiz aqui em Cuiabá, na UNIC em 2003, mas antes de fazer Biologia fiz uma Especialização em Metodologia e Didática de Ensino Superior, no ano de 1991. Sou professora de Arte há 27 anos, estou esperando o resultado do processo para aposentadoria (DAM).

Minha graduação é de 1973, em Licenciatura em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná de Curitiba e fiz uma Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Estou no magistério há 30 anos, mas como professora de Arte no Ensino Médio e Fundamental há 25. Estou com 60 anos, quase me aposentando (MAS).

Me formei em Licenciatura em Música, no ano de 2001, aqui em Cuiabá, pela UFMT. Tenho 30 anos e como professora de Arte atuo há três anos, mas no Ensino Médio apenas um ano (MNS).

Das quatro professoras, três têm a mesma habilitação, Licenciatura em Música; apenas uma, DAM, tem habilitação em Artes Plásticas e, posteriormente, Biologia, porém não atuou na área das Ciências, permanecendo na área artística. Quanto ao tempo de atuação no magistério como professora de Arte, professora MNS é a que se apresenta menos experiente na área, apenas um ano e, exclusivamente, no Ensino Médio, as demais atuam há mais de dez anos, atingindo e ultrapassando o tempo limite de atuação no magistério que é de 25 anos. Duas das entrevistadas estão em processo de aposentadoria.

Diante do fato da periodicidade de atuação no magistério das professoras de Arte, pergunto sobre a participação de cursos para formação continuada na área específica de Arte, pois as especializações feitas após a graduação, apenas a da professora SOM está relacionada à área. As demais estão situadas no âmbito geral de metodologias para a educação. Quanto aos cursos de formação continuada, responderam:

Não, nunca participei, porque não dá pra sair da sala de aula e o Cefapro³ está mal localizado, é longe para ir (DAM).

Participei de cursos de avaliação, de projetos sobre o meio ambiente e outros sobre educação em geral (MAS).

Participei num curso de História da Arte com Aline Figueiredo no Sesc Arsenal, e no Morro da Caixa d'Água, Contadores de Histórias na UFMT e também no Sesc Arsenal, Seminário sobre Museu no Arquivo Público, outro de História da Arte promovido pelo grupo Itaú na UFMT, Encontro de Músicos no UNASP – Universidade Adventista de São Paulo, durante os meses de janeiro. Foram quatro anos indo pra lá em janeiro e cada ano tinha um tema e palestrante diferente (SOM).

MNS alegou a não participação em cursos por estar morando fora do país. Nas falas das demais, ficou evidenciado que apenas a professora SOM tem buscado iniciativas próprias de atualizações na área artística diversificando-se nas linguagens; tal iniciativa foge da intenção de polivalência que pulverizava os conhecimentos artísticos que, nos cursos de Educação Artística da década de 1970, formavam os professores. Como diz Magalhães (2003, p. 162) que a polivalência foi uma proposta metodológica que “deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte.” Para a professora SOM, a diversificação em circular pelas linguagens não a torna polivalente e generalista quanto aos temas que aborda e sim a capacita e a subsidia para ampliar as possibilidades pedagógicas quanto à articulação dos conteúdos entre as diversas linguagens.

Considerando que das quatro professoras três são habilitadas em Música e apenas uma em Artes Plásticas e que a área musical apresenta diferentes

³ Centro de Formação de Professores (Órgão da Secretaria Estadual de Educação responsável pela formação continuada dos professores).

especificações seja instrumental, canto ou regência, perguntei qual a habilidade específica que dá suporte à função de professoras de Arte.

A minha habilidade mesmo é... me especializei em música. Mas nas escolas nem sempre você aprofunda só a música. Você tem que fazer outros tipos de trabalho. Eu estudei violino, depois eu parei né? Fiz canto, regência e deixei o violino de lado porque na época eu tinha que me dedicar bastante pro violino, porque tem que se dedicar, e eu tocava na orquestra da igreja, tocava na igreja, os hinos, as músicas, né? Era na Igreja Batista lá em Curitiba, na década de 70. Aí depois eu tive que dar uma parada por motivo de saúde com minha filha e fiquei muito desmotivada. Perdi um pouco da motivação desse lado. Não é que deixei de gostar, eu gosto até hoje, claro, né? O que está entranhado não sai. Só que daí... Eu parei. E nessa de parar eu comecei a envolver com casa, com filho, aí vai dedicar ao filho, a encaminhar o filho à alguma coisa, né? E aí ficou um pouco de lado o violino, porque era muita dedicação que precisava (MAS).

Já cantei muito. Já cantei muito e depois que comecei a dar muitas aulas não tem como você não falar, a voz né, ficou muito grave, aí deixei de cantar. Não ensaio, não me dediquei mais tanto ao canto, mas eu gosto muito de cantar (SOM).

Ao reafirmar a questão quanto à sua habilidade artística ser o canto, a professora SOM respondeu que uma das outras habilidades é a pintura. E diante dessa resposta, acrescentei a indagação se o desenho também o é, pois pode ser considerado complementar à pintura e, assim, ela responde, demonstrando maior habilidade com as cores e não com os traços.

Não, desenho nunca aprendi fazer o desenho assim... O corpo humano, desenhar o rosto, não. Mas desenhar paisagens, frutas porque foi meu ganha pão por muito tempo pintar tecido, pano de prato; pintava muito pano de prato e camiseta de criança. Pinte muito, muito, muitos anos pintando e dei aula de pintura, não em tela (SOM).

Talvez se justifique a procura da professora SOM em buscar informações nas várias linguagens expressivas pela familiaridade com que passeia por elas ao participar em diferentes cursos de formação continuada na área artística, não se limitando a esta ou aquela especificidade da Arte.

Já a professora MNS especifica a sua habilidade artística dizendo:

Toco piano, toco teclado, flauta, violão, instrumentos de percussão (MNS).

A professora DAM respondeu que não possui uma habilidade específica e que no decorrer da graduação, por ter cursado apenas em determinado período, mais especificamente durante as férias e não havia exigência quanto às habilidades específicas na área, exigindo mais teoria do que a prática. Não constatei durante as observações algumas atividades realizadas em sala de aula que evidenciassem afinidades com essa ou aquela linguagem artística pela referida professora. Para Iavelberg,

[...] o professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em Arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico". (IAVELBERG, 2003, p.52).

Duas das professoras têm a execução instrumental como habilidade artística principal, porém uma delas não explora essa habilidade com frequência em suas aulas e, ao ser perguntada se tocou ou levou o instrumento para seus alunos conhecerem, diz que não, e que o instrumento está em outra cidade, onde residem alguns familiares.

Outra questão evidenciada na fala das professoras é que atividades relacionadas às suas habilidades que não a docência deram suporte financeiro em determinado momento de suas vidas em virtude de problemas econômicos. A minha curiosidade foi indagar o que as motivou, então, a escolher a área de Arte na educação para atuar profissionalmente.

Por gostar muito da Arte na música, na pintura e admirar a criatividade (MAS).

Amo artes. Desde pequena fui extrovertida, sempre gostei de cantar e falar poesias, contar histórias na igreja. Gosto de ler tudo sobre artes, muito, muito, muito, independente de ser de música. Tudo mesmo (SOM).

Primeiramente o gosto pela música que me levou interesse em ser professora (MNS).

Artes é uma obra didática que envolve os princípios de várias disciplinas, ou seja, a ciência filosófica, ciência sociológica e ciência psicológica (DAM).

Ficou registrado na fala das três primeiras professoras, que a presença da Arte em suas vidas se deu anterior à escolha do curso. As professoras MAS e MNS participavam de atividades musicais habitualmente tanto em participação sociais como na igreja e também profissionais em Conservatórios Musicais, como professoras de instrumento, anterior à graduação. Igualmente a professora SOM, destacou as experiências que teve nas diversas linguagens desde a adolescência até a fase adulta. Essas professoras, de acordo com Biasoli, (2007, p.130), “atuam como professores de Arte em consequência de algo já ocorrido, a partir de uma ação anterior.” Porém, a professora DAM não se enquadra no mesmo pensamento da referida autora, se igualando às demais professoras, pois na sua fala não fica claro o que a motivou em sua trajetória pela docência em Arte e tão pouco expressa com objetividade a referida opção pela escolha da profissão no campo das artes. Parece uma resposta pronta, retirada de algum teórico.

Mediante a formação acadêmica, formação continuada e a opção profissional na educação em Arte, o olhar se voltou para a opinião das professoras quanto à formação dos nossos professores de Arte no Estado de Mato Grosso.

Está chegando aos poucos com melhorias, mas ainda falta muita consciência das pessoas para valorizar e passar a importância da Arte para as suas vidas (MAS).

A formação é boa, pelo menos a grade curricular da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, na qual me formei é de qualidade, mas acredito que seja necessário mais opções para atualização e reciclagem dos profissionais já formados. Em Mato Grosso são raras as oportunidades de aprimoramento (MNS).

Meio que empurram a matéria, não têm responsabilidade para com os alunos. Quando o aluno chega aqui, acha que é uma bagunça e aí, ele se assusta quando vê que é uma aula normal como outra qualquer, como a de matemática por exemplo. É importante para ele amanhã no mundo do trabalho irá precisar para concorrer com o colega. E o professor tem que estudar muito e estar atualizado culturalmente. Mas é mais fácil o professor dar um sulfite e pedir para eles (os alunos) fazerem um desenho livre do que falar sobre um período da Arte, seu contexto histórico, etc. Não é fácil não.

Tenho colegas que sinto até vergonha de falar que eu também sou professora de Arte, porque os alunos não respeitam mesmo. Alguns optam pela música e é só enrolação, é uma bagunça danada. Não impõe respeito na sala e os alunos tomam conta da bagunça. Professores que não querem participar dos seminários que tem por aí, dos cursos. É uma preguiça danada, vão levando de barriga e ganhando o mesmo que eu. O que é importante para mim é que quero fazer o melhor por onde eu passar. Deixar uma imagem um pouco melhor das aulas de Arte (SOM).

Ciências das artes de Mato Grosso têm sido empregado nas decorações, desenhos e na execução de teatro nas escolas (DAM).

Quatro opiniões com visões diferentes quanto à formação de professores de Arte no Estado de Mato Grosso.

Na primeira opinião, a da professora MAS, não ficou claro se a falta de conscientização que a professora se refere está na ação do professor em transmitir a ideia da valorização em nível de importância da Arte na vida para os alunos ou se a observação está mais para o olhar das políticas públicas educacionais em valorizar o Ensino de Arte.

A professora MNS, na segunda fala, até por ter concluído sua graduação mais recente, 2001, não se mostra insatisfeita com a formação em nível estadual e demonstra satisfação na instituição que a graduou, porém, revela a necessidade de outras oportunidades para a formação continuada.

A terceira opinião, da professora SOM, não se refere à formação intelectual que as instituições de ensino oferecem, mas à responsabilidade docente quanto ao ensino de Arte que ministram. Faz também referência sobre a não participação em formações continuadas, não pela ausência de ofertas já que, por iniciativa própria, participou de algumas capacitações até em outro Estado, programadas em períodos de recesso escolar. A essa falta de iniciativa por parte dos professores alega que o prejuízo não fica restrito ao ensino/aprendizagem como também contribui para a desvalorização da Arte perante a comunidade escolar que, conseqüentemente, desmerece a classe profissional por um trabalho pedagógico realizado insatisfatoriamente.

Esses fatos não contribuem para eliminar aqueles atributos negativos educacionalmente sobre o ensino da Arte como lazer, decorativo, mantendo-a como se refere Barbosa (1989, p. 25) “como uma disciplina periférica no currículo” enraizado na comunidade escolar e fora dela.

Já a fala da professora DAM mostrou-se confusa e desencontrada, não se referindo a formação de professores e, sim, às produções artísticas de Cuiabá, tanto plásticas como teatrais. A professora demonstra o quanto é descontextualizada em relação ao seu campo de atuação profissional.

4.1.1 Vivências culturais das professoras

Considero que a formação pedagógica não se dá apenas pelos saberes profissionais transmitidos pelas instituições, mas por outros construídos e adquiridos por meio da cultura, da formação contínua, acrescidas pelas experiências no exercício, da prática da docência, ou outros saberes, ligados pelo interesse do seu meio, ou seja, sua área de conhecimento específico, aqui em especial a Arte. A formação cultural, segundo Lavelberg (2003, p. 55), é imprescindível para o professor de Arte, “porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento.” Portanto, a Arte como manifestação humana presente nas diversas linguagens e em diferentes contextos sócio-econômicos e temporais, deve ser integrada às experiências artísticas do professor, fazendo parte da continuidade de sua formação. Conforme Coutinho (2003, p. 158), um dos pontos fundamentais para a formação contínua do professor “é a oportuna e cotidiana interação com a Arte.”

Como o professor, muitas vezes absorvido pelo cotidiano escolar, pode vivenciar e interagir com a Arte cotidianamente tendo minimamente na sala de aula os recursos didáticos disponíveis para experienciar Arte? Para isso, Coutinho (2003) sugere que o professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, que produzem e veiculam os bens culturais sejam eles museus, bibliotecas e outras instituições. Diante de tal argumentação, perguntei, as professoras como se dão suas experiências culturais, ou seja, o contato com as artes e os espaços culturais em Cuiabá ou fora dele.

Aquí... O teatro né? A Universidade, o teatro, já fui em várias ocasiões. Tenho a minha menina que dança ballet, e eu a acompanho (MAS).

Conheço o Teatro da UFMT, o da Escola Técnica, o espaço do Sesc Arsenal que gosto muito, Palácio da Instrução (SOM).

O teatro que foi restaurado, Cine Teatro, o teatro da UFMT. Procuro ir sempre assistir a orquestra, o coral, e também no Sesc Arsenal (MNS).

As falas das professoras SOM e MNS são recorrentes, pois citaram os espaços culturais existentes na capital. Já a resposta da professora MAS causou-me estranheza ao citar apenas um, o teatro da universidade, pois esta acompanha a filha em apresentações de dança. Porém, ao continuar com as abordagens referentes às práticas culturais quanto à ida a museus, espetáculos, exposições, assim a professora respondeu:

Como dou aula de manhã e à noite, não tenho muito tempo, mas quando eu posso eu vou à exposições, galerias de pintura, museus. Lá fora eu vou mais, porque lá eu tenho mais tempo disponível que aqui, ao acompanhar minha filha a Curitiba e Rio de Janeiro. No Rio, tenho parentes lá (MAS).

Devido à resposta da professora MAS, e no intuito de alongar a conversa sobre o acervo e espetáculos desses espaços culturais que a professora supostamente conhece e que são reconhecidos nacionalmente como locais de grande representatividade da Arte, fiz comentários sobre o Museu de Belas Artes, Teatro Municipal, ambos do Rio de Janeiro bem como o Teatro Guaíra de Curitiba. Porém, a professora não demonstrou familiaridade com esses espaços, fazendo apenas um pequeno comentário sobre a beleza e grandiosidade das estruturas físicas.

As demais professoras demonstraram mais opções quanto ao contato com a Arte:

Leio muito sobre Arte, tenho nos livros um primeiro contato com a Arte. Procuro pesquisar quando viajo se tem teatro e museus no local. Vou e observo desde o tipo de arquitetura se é diferente e as obras que tem lá e também procuro saber sobre a história da cidade, do estado se for num lugar diferente que eu nunca tenha visitado (SOM).

Cinema eu gosto, não sou muito assídua, mas procuro ir uma vez por mês. Assisto muito filme em casa, principalmente em espanhol porque vivi dois anos e meio na Espanha. Teatro de vez em quando,

agora com a inauguração do Cine Teatro restaurado é uma opção a mais. A última peça de teatro que assisti foi “A Paixão de Cristo” encenada ao ar livre, foi lindo! Ah, também gosto de assistir musicais em DVD (MNS).

Mesmo que as respostas relativas às práticas culturais fossem positivas com idas a espetáculos, apresentações, cinemas, teatro, com exceção da professora MAS que não sugere outras opções, percebi que essas práticas culturais são muito esporádicas ao tentar mencionar espetáculos ou outros eventos culturais que tivessem assistido recentemente.

4.2 O discurso das professoras sobre Arte

O desejo de explicar o mundo, segundo Engelmann (2008, p. 75), “fez do homem um sujeito capaz de agir” e, superando o misticismo pela razão, o capacitou para julgar, criticar e assim atribuiu significados às suas produções. Das produções nasce a Arte como manifestação de uma cultura e de uma época que, por meio de suas criações, imprimem múltiplos significados e interpretações, dependendo dos padrões sociais vigentes no contexto histórico. Nessas atribuições de significados estão expressas concepções que, desde os filósofos da Grécia Antiga como Sócrates, Platão e Aristóteles até os intelectuais da atualidade, buscam compreender o que a obra de Arte é e o que ela representa, pois há sempre novas questões a refletir e muitas teorias a definir a Arte. Filosófica e psicologicamente, ora é concebida como virtuosismo, ora como emoção e também como símbolo, derivados dos estudos da estética. E na educação, o que as professoras falam sobre a Arte considerando que a escola é espaço e tempo em que se gesta a inventividade em Arte?

Em que “fôrmas”, conforme Mirian Martins (1996, p. 21) diz “me amarraram para ver Arte?” E eu diria: em que “fôrmas” se encaixam as concepções de Arte das professoras? É a “fôrma” do sensível, do cognoscitivo, do expressivo ou da técnica? Como concebem a Arte e sua finalidade?

O que penso é que a Arte é tudo na minha vida. É importante... todos os lugares que eu vou, eu presto atenção, tudo tem Arte, tudo. A Arte pra mim... assim... é vida e serve pra tudo. Desde a hora que você levanta, você vai para o banheiro você vai escovar os dentes veja, a escova vai ter um design, a pasta de dente vai ter um design, a cor da pasta de dente, a toalha que você tá enxugando como que ela é. E depois a sua roupa, a sua vestimenta, o carro que você vai entrar qual o design dele, então a Arte tá em tudo. Ela está presente desde o acordar até o anoitecer (SOM).

Arte é tudo, né? Arte é sentimento, é forma de criar, isso... pra mim é Arte. É descobrir tudo que... está às escondidas, por pra fora, mostrar o “eu” que está escondido. Isso aí que eu falo pros alunos, pra poderem dar valor à Arte, porque eles não entendem o que é Arte. Arte pra eles é desenhar, pintar... e acabou. Então se você não aprofundar mais pra eles entenderem o valor da Arte... Serve pra... pra mim, pros outros também. Eu até passo pros alunos que ela serve pra tudo, que até pra você sobreviver, pra tirar stress, pra você se tratar, pra uma pessoa doente, uma terapia através de um trabalho, uma terapia que ela goste um desenho, uma leitura. O que ela sente... gosta, né? (MAS).

Acredito que a Arte é de fundamental importância na vida da sociedade.

A Arte para que serve... Acho que ela alcança o coração a alma... Pera aí...ela serve para penetrar e alcançar a alma (MNS).

Há um pouco de exagero em algumas falas. Com certeza, a Arte é parte intrínseca das nossas vidas, porém se tivermos a visão ingênua que tudo é Arte, admitimos que não há nada para ser conhecido, ensinado ou aprendido. Essa fala remete ao pouco conhecimento teórico e à precária formação das professoras. Não se pode confundir produção industrial com produção artesanal, mesmo que esta contenha os elementos que compõem a arte visual, como cores, formas e designer.

Ainda percebo implícito o conceito de Arte como expressão do sentimento humano. Esse modelo considera que a essência da prática artística reside em expressar sentimentos e emoções, porém Barbosa, (2003, p. 21) alerta que “aqueles que defendem a Arte na escola para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas.”

Agregada a uma dessas falas está uma série de responsabilidades atribuídas à Arte desde as funções terapêuticas até a da subsistência. E, ao subestimar o conhecimento artístico dos alunos ao se referir que para eles Arte é só desenhar e

pintar, é importante refletir qual Arte a professora ensina na escola? E quais são seus compromissos com o ensino ao selecionar conteúdos e metodologias que poderão ter significação na vida dos seus alunos?

Porém, diferenciando-se das demais professoras, uma delas, SOM, disse que a Arte está presente em todos os lugares, nos objetos do cotidiano que: “andar pelo mundo e prestar atenção nele, podendo significá-lo para então assumir um papel de professor sujeito” (FARINA, 2008, p. 110); caracterizou uma concepção não apenas como descoberta da sensibilidade humana, ou Arte como uma disciplina escolar, mas, também, como uma dimensão da vida, fazendo parte da realidade cotidiana, na fala da professora. E, não desfazendo de uma ou outra concepção, Barbosa (ibid, loc. cit.) lembra que a escola deve se responsabilizar por ambas, porém “se a Arte, não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito de alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no emocional”.

4.3 O Discurso sobre as práticas pedagógicas

Para Biasoli (2007, p. 117), “a prática pedagógica define um professor que, por sua vez, define um tipo de prática pedagógica. A concepção e o significado da prática pedagógica são desvelados pela ação do professor na execução de seu ensino.”

Toda ação comporta uma teoria em ação cujo conhecimento a explica, isto é, uma relação dialética entre teoria e prática que se completam e na prática se configura como atividade teórico-prática, orientada por esta ou aquela doutrina ideológica ou pedagógica, concebidas no percurso da docência definindo assim metodologias que ora privilegiam o saber-fazer e algumas técnicas e ora o conhecer. Portanto, considerando que a prática pedagógica pressupõe conhecimento, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, perguntei às professoras se conheciam ou já ouviram falar da Abordagem Triangular, referendada em documentos oficiais da política educacional para o ensino da Arte.

Ah! Pode ser que eu até já tenha visto alguma coisa assim, um comentário, mas... (MAS)

Diante da surpresa e dúvida, ao mesmo tempo, sobre a informação, descrevi os pressupostos da referida abordagem, porém a professora disse que não chegou ao seu conhecimento e mostrou-se animada com as poucas informações sobre esta opção metodológica, vislumbrando um ensino de Arte interdisciplinar, com a possibilidade da contextualização dos conteúdos. Alegou que já é uma rotina na escola a união das áreas, porém isso não foi constatado durante as observações, pelo contrário, a Arte foi incorporada como um adendo para fechamento do projeto a que a professora se referiu. Configurou-se na fala um discurso diferente da prática.

Não, não chegou ainda, não chegou. Mas isso aí vai ser bom, porque vai... já ajudar a crescer. Você sabe, eu gosto de trabalhar aqui na escola porque a gente trabalha muito esse lado juntando as áreas e todos os sábados a gente tem essas reuniões justamente pra isso. Aí você... troca as idéias, né... Por exemplo, o canto da leitura (espaço para a leitura) ou, então, o desenho com o texto, história, então vai ajuntando com outras. Por exemplo, a arte com a história, a arte com a geografia. Está sendo legal, eu gostei do projeto. Aqui a escola tem um projeto até bom, bom nessa parte. To gostando (MAS).

As demais professoras igualmente não demonstraram conhecimento dos pressupostos da Abordagem Triangular, porém uma delas já ouviu falar de Ana Mae Barbosa:

Já ouvi falar quando estudei na universidade, já li textos sobre ela, sobre, mas não me lembro mais assim... Não me lembro. Lembro que até minha professora falava Ana Mei. Já vi Ana Mae Barbosa falando na televisão no Canal Cultura também, mas esse triângulo, não, o que que é isso daí?(SOM)

Curiosa sobre a triangulação e, logo após, perplexa ao saber que na sua prática estão inseridos os eixos da triangulação sem o saber, fala admirada:

Ah, mas isso daí eu faço todo dia aí na sala, né que é o contexto que quando o aluno chega e pergunta “a senhora ta dando aula de religião ou dando aula de Artes?” – É tudo. Outro dia, um aluno chegou e eu estava escrevendo na lousa e eu ouvi. Ele falou assim: “é aula de história ou aula de Arte?” Eu virei para trás na hora e falei:

‘É aula de tudo’. E expliquei a ele que ‘como que você vai saber o que é Barroco sem saber o contexto histórico? Como que você vai saber por que essa arquitetura é assim se você não sabe o contexto, onde se originou, o tempo que foi construído e que isso é o Barroco. Sabe o que é Barroco?’ “Não”? ‘Então, você aguarda que já vamos conversar. Copia esses dados aqui.’ Amou as aulas de Arte o menino, depois. Pronto (SOM).

Observei que é característico no seu trabalho, uma prática reflexiva, contextualizada, identificando-se com as propostas de ensino de Arte contemporâneo, que conforme Barbosa (1998, p. 38) “contextualizar é estabelecer relações” e que no processo de ensino e de aprendizagem em coerência com as concepções contemporâneas, a contextualização, segundo a autora, é a porta aberta para a interdisciplinaridade e multiculturalidade. E quanto a uma prática pedagógica multicultural, ficou caracterizada pelos meios de acesso à Arte da professora SOM ao citar um filme e as possibilidades de levar o tema pra a sala de aula.

Teatro quando eu posso, assistir a um bom filme que acho, um bom desenho animado, gosto muito do romantismo, agora vai passar “A princesa e o sapo⁴” a princesa negra- o que me chamou a atenção que uma criança que vai assistir vai ficar pensando “Nossa aquela princesa não é loirinha, branquinha, aquela princesa é negra!” (SOM).

Sua atitude enquanto apreciadora do espetáculo foi pensar estratégias de como abordar o tema se eventualmente fosse levar como atividade de apreciação para os alunos já que grande parte dos seus alunos identifica-se com as personagens. Trabalhar com a multiculturalidade⁵ no ensino de Arte, para Richter (2003, p.91), “supõe ampliar o conceito de Arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética.” Porém, para a professora, a intencionalidade ao presenciar essa obra ia além da ampliação de um conceito de Arte e de experiência estética. A intenção quanto à apreciação dessa obra para seus alunos seria a do respeito e da valorização das singularidades que fazem parte do contexto de sua sala.

⁴ A princesa e o sapo (The Princess and the Frog) dos estúdios da Walt Disney traz a primeira princesa negra da Disney, uma nova versão do clássico conto de fadas.

⁵ Multiculturalidade – Mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade (BARBOSA, 1998, p. 14).

A relação da Arte com as demais disciplinas na escola também foi um elemento a acrescentar quanto às práticas pedagógicas:

Por exemplo, quando eu vou falar pra eles assim: Arte Primitiva – ‘Vocês estão estudando o que em História?’ ‘Ah! nós estamos estudando o homem das cavernas’. ‘Então, vocês estão no primitivo. Então, não vou entrar em detalhes de 200 milhões, bilhões anos atrás, mesozóica paleozóica, etc, etc... não vou entrar nisso porque falo do contexto histórico que tem que saber o porque de estar estudando a Arte Primitiva. Então, eu falo, já estudou lá, em História, então vou dar uma pincelada e vou mostrar as obras desde período.’ Quando falo do Renascimento – ‘Já estudaram o Renascimento?’ ‘Estamos estudando Lutero, a Contra-Reforma’ – ‘O que foi?’ ‘A Contra-Reforma acabamos de estudar agora, na História.’ ‘Então, vocês já estão sabendo o que é a contra-Reforma de Lutero’. Daí a aula vai mais rápido porque sei o que eles estudaram. E Português e Literatura. ‘Ah! mais o Parnasianismo o que que é isso?’ ‘Então, vamos entrar no Realismo. Certo?’ Então eles vão...Então, a Arte tá também no Português. Ela tá na matemática? Tá na Matemática (SOM).

Ah tá. A gente também trabalha isso bem em conjunto porque é assim: tem a área Exata, né, e tem as Humanas, mas não tem diferença, por exemplo: eu na... Vamos dizer que a gente vai, ...ah, vamos lembrar assim a matemática, vamos juntar a matemática um pouquinho, né? Você faz um trabalho que junta, né os trabalhos de desenho, de figuras maravilhosas que você... ajudam. Eu tenho uns trabalhos que eu fiz, não foi neste projeto de agora, foi no projeto anterior que nós fizemos um painel imenso, assim de ponta a ponta e os alunos todos fizeram. Nós fizemos é... formatos de vários tipos: círculos, quadrados, triângulos. Tudo isso a gente tá trabalhando a matemática, né? E nós trabalhamos a tabuada, soma... sabia? Jogando o quê? Linhas, você trabalha as diagonais, as verticais... Então, a gente trabalhou aquilo e jogou as cores também. Fizemos tudo colorido, estilo assim, você desenha... Fizemos uma casa e a parede dela foi toda forrada com trabalhos (produção dos alunos realizada no semestre e colocada em um grande painel, fazendo parte das paredes da casa a que a professora se referia) porque a matemática estava junto com o projeto nosso. A Arte e a matemática (MAS).

Qual relação? É um complemento, né, que trabalha com a interdisciplinaridade, trabalha com o tema gerador e assim a música, principalmente. O teatro é uma forma de fechar realmente os projetos da escola (MNS).

A ideia de complemento da Arte em relação às demais áreas de conhecimento é recorrente na opinião de duas professoras. Para elas, não fica clara

a ideia da Arte como conhecimento próprio, configurando assim a permanência dos antigos atributos no ensino da Arte nas escolas como apêndice para outras atividades e falta de clareza sobre o que realmente é interdisciplinaridade, pois esta se configurou como fragmentada, o que contraria o pensamento de Fazenda (2001, p. 17) ao esclarecer sobre o significado de interdisciplinaridade, como “diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.” Essa postura somente se evidencia na fala da professora SOM.

4.3.1 Preparo das aulas

Para que o fazer pedagógico se efetive, antecipadamente iniciam-se alguns procedimentos. No caso do professor de Arte, Fusari e Ferraz (1992, p. 49) apontam que “a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de Arte, assim como consistentes propostas pedagógicas.” Resumindo o pensamento das autoras, o professor precisa saber Arte e saber ser professor de Arte atuando por meio de uma pedagogia mais realista e progressista, aproximando os alunos de conhecimentos significativos da nossa cultura e de outras manifestações culturais.

Outros elementos devem ser agregados a esse saber e saber ser professor para que se efetive realmente o processo ensino/aprendizagem e que se estabeleça uma relação pedagógica na tríade professor-aluno-conhecimento, objetivando resultados significativos quanto aos conhecimentos artísticos e estéticos. Vale lembrar, portanto, que entre os aspectos que envolvem o fazer pedagógico estão os pressupostos de aprendizagem, as propostas metodológicas, as tendências pedagógicas, a seleção de conteúdos que devem ser articulados com outras áreas de conhecimento. Biasoli (2007, p. 179) argumenta que o professor deve ter claro seus propósitos de educar artisticamente como “para que ensinar, o que ensinar, e como ensinar”. E mediante o argumento que em toda ação tem um lado teórico e outro prático, indaguei sobre o planejamento e seleção dos conteúdos. Obtive somente a resposta da professora MAS:

É assim. Nós temos uma programação. Nós somos em três professoras. Eu trabalho um pouco pela manhã e um pouco a noite e a SOM trabalha de manhã e a tarde. E assim a outra pela tarde. Aí a gente já tem o planejamento que vem os conteúdos trabalhados (MAS).

Diante dessa fala, perguntei se a escola tem em sua programação curricular os conteúdos mínimos a serem trabalhados e a professora MAS afirmou:

Nós é que fazemos os conteúdos básicos; esse vai para tal série, esse aqui serve para tal série, a gente vai jogando por etapas, né? E aí no momento que a gente divide, seleciona, por séries, a gente vai procurando trabalhar. Desde a sexta série já começa trabalhar sabe, trabalhar um pouquinho da literatura, um pouquinho da história dos pintores, desenhistas, arquitetos, né, como agora Niemeyer, coisas mais atuais, Modernismo no terceiro ano e daí vai selecionando e vai, por exemplo, jogando uma parte prática, uma parte teórica, uma parte de dinâmicas e aí vai fazendo a aula produzir (MAS).

Como que seleciono... Como história... Como to trabalhando nos 1º, 2º e 3º anos, então... História, eu trabalho Renascimento, Barroco... Então é muito bom. E ele sabe que aquela sala é a sala de Arte. Então eu coloco as telas, imagens como se fossem uma árvore genealógica. Falo para eles da Arte Primitiva até a Arte Contemporânea então chega o 1º Ano e eles falam “professora, quando que nós vamos aprender aquilo?” aí eu falo que aquilo é para 3º. “Puxa vida! Só no 3º!” Repito, só no 3º. Então aluno que chegou de outra escola diz: “Professora, eu nunca vi isso” - Mas agora vai começar a ver... Então ele começa acompanhar. Bimestre que vem é o Barroco, bimestre que vem o Romantismo. Daí ele já está sabendo (SOM.)

As professoras MAS e SOM em seus discursos demonstraram uma visão interdisciplinar quanto à seleção dos conteúdos, porém apenas uma apresentou uma proposta mais consistente e sistemática e não apenas estanque ao trabalhar paralelamente aos conteúdos de outra disciplina, considerando que a aprendizagem é potencializada quando o professor faz uso de uma série de funções que têm como ponto de partida as interações educativas em aula e as relações que se estabelecem entre os conteúdos com as demais áreas, de forma que os conteúdos possam interagir na construção de novas experiências e não apenas se complementarem, com um pouco disso e um pouco daquilo.

Já professora MNS assim se pronunciou quanto à questão de seleção de conteúdos, demonstrando certa liberdade na seleção deles, pois em substituição, organizou sua programação.

Procurei trabalhar com o tema gerador da escola o Projeto em Comemoração ao Aniversário da Escola, temas atuais como Poluição Sonora, algo que fosse servir para os alunos realmente na vida cotidiana (MNS).

Tema selecionado muito atual, porém fora do contexto do projeto, pois não foram abordados aspectos referentes, ou outros que situassem os efeitos negativos para aprendizagem, que pudessem ser atribuídos à Poluição Sonora, pela localização central da escola. Essas escolhas determinam conteúdos pulverizados caracterizando práticas educativas descontextualizadas e fragmentadas em Arte que “contribuem para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitando o conhecimento sistematizado” (MAGALHÃES, 2003, p. 162). Não houve com a apresentação desse conteúdo qualquer relação com a Arte.

Para o desenvolvimento efetivo em sala de aula, os recursos utilizados para a ação pedagógica assim são descritos:

Tenho. Livros, apostilas, o que tirei da faculdade, né... daquelas coisas que eu fazia também aproveito muito isso também. Tenho minhas ideias, aí faço as minhas criatividade quando precisa praaa... não ficar uma coisa maçante, porque livro mesmo você acha, mas são caríssimos, né? Eu tenho alguns livros, mas, eu baseio assim no tudo. Tudo que eu posso ver até jornal, revista, tudo que tem... Eu tô sempre buscando pra eu descobrir. A Revista Escola, né? Sempre tem alguma coisa, tem um pouco de criatividade, a Revista Criativa, alguma coisa assim. Livros também... Apostilas eu aproveito bastante (MAS).

Livros, livros, mostro para eles os livros, o conteúdo da onde que eu tiro, falo pra eles, mostro o livro pra eles. Aí eles falam: - Ave, professora, num guento comprar um livro desses! ‘Eles gostam muito dos livros.’ – ‘Mas quanto a senhora pagou? Mas é muito caro!’ Todo livro de Arte é um livro caro. O estado, o governo não dá nada, nada de Artes. Inclusive quando chego nas editoras falo ‘sou professora e quero um livro sobre Arte’ com aquela cara triste minha, aí eles perguntam: ‘Você dá aula onde, qual escola?’ Eu respondo, ‘no Estado’. E eles: ‘Ah, professora infelizmente a gente não pode ceder livros porque o Estado não compra livros nossos’. Então quando eu posso, eu compro. Às vezes, eu acho um colega que

trabalha lá na editora e fala: ‘Vou arrumar pra você assim, tal, por baixo dos panos, mas, não comenta porque senão pode dá problema’. É para dar para a escola particular que adota livro, Estado não (SOM).

Utilizo alguns livros, a internet, pesquiso muito na internet, meu material... Tenho alguns livros didáticos, meus CDs... (MNS).

Apenas uma das professoras diferiu das respostas das demais revelando que entre os recursos que disponibiliza para planejar suas aulas prevalecem os da internet. Na análise de aspectos epistemológicos, é possível verificar processos metodológicos que caracterizam as abordagens didáticas docentes que, ao estar na dependência dos recursos tecnológicos, ficam à mercê do suporte da multimídia da instituição, que muitas vezes não estão disponíveis, outro complicador seria a falta de credibilidade em muitas informações disponíveis na internet.

As demais fazem uso dos livros, porém destacam o alto custo dos mesmos e a falta de apoio do Estado quanto à distribuição de materiais didáticos para Arte, situação contrária a outras áreas de conhecimento, aliadas à falta de interesse das editoras em doar livros para professores que não sejam profissionais de instituições privadas, porque não terão retorno financeiro nessas doações. Mesmo que essa dificuldade se apresente em ambas as opiniões, na aquisição de recursos didáticos, a professora que questiona a falta de apoio tem um acervo considerável de materiais. A professora MAS, pelos recursos utilizados, demonstrou uma prática pedagógica na perspectiva técnica, evidenciando o ensino do modelo instrumental, em que a docente, pela sua formação, desenvolveu competências e atitudes adequadas a essa intervenção prática.

O apoio institucional, importante para o abastecimento de livros para as bibliotecas e outros recursos para a prática docente em geral, parece que não acontecia, mas a responsabilidade maior é do professor que, no percurso de sua profissão, vai construindo seu acervo didático, tendo em vista o tempo de atuação no magistério das protagonistas deste estudo que ultrapassa, com exceção de uma, mais de dez anos.

4.3.2 Uso da sala ambiente

A necessidade de uma sala especial para as aulas de Arte, como alternativa pedagógica, é recorrente tanto na fala dos professores como na dos alunos. As escolas onde esta pesquisa foi realizada são providas desse espaço físico específico para as aulas de Arte, porém não são adequadamente estruturadas. Ferraz e Siqueira (2003, p. 59) ressaltam a importância de espaços adequados como um recurso motivador para as atividades artísticas quando dizem que “é preciso criar novos espaços nas escolas em que se possa desenvolver adequadamente os trabalhos de Arte-Educação e para onde as crianças e os adolescentes tenham vontade e sintam prazer em se dirigir.” E diante desse recurso, mesmo que não estruturado e considerando um privilégio diante da realidade das escolas públicas, lancei a questão de como deveria ser uma aula de Arte ideal e, a sala ambiente é citada como alternativa de organização do espaço de aprendizagem, o que comumente a sala de aula tradicional não permite.

Aula de Arte ideal... Um lugar adequado porque infelizmente no ensino público a gente não tem muito assim os recursos, a sala de aula tem barulho, a gente não tem liberdade porque pode atrapalhar a sala do lado. Então, seria um local adequado com os recursos necessários. Só o espaço físico não, precisa ser equipado, com certeza (MNS).

Os espaços físicos podem auxiliar os processos de aprendizagem e de certo modo determinam iniciativas diferenciadas nas práticas pedagógicas, porém seu valor real é alcançado na medida em que a ação pedagógica do professor seja mediada entre os recursos materiais e as propostas metodológicas com foco na aprendizagem, sendo que observei na prática escolar que a simples inserção dos equipamentos tecnológicos não alterou os processos de ensino, pois, estes estão desarticulados dos objetivos educacionais, tornando-se elementos meramente instrumentais.

Ter uma sala especial, específica para isso, porque daí, por exemplo, se você está na sua sala, sujou né, os alunos ajudam a limpar, tirou carteira do lugar não vai atrapalhar quando vem outro professor para dar aula que não tem nada haver com a Arte porque

daí a gente está numa mesa que ficou meio manchada, o chão ficou mais ou menos assim. Uma sala bem ampla, gostosa com mesas, por exemplo, se for trabalhar parte prática. Uma televisão para os alunos assistirem os monumentos, os artistas, aquela história da Arte, né? Seria legal como recurso um armário com materiais adequados, porque eles não têm, eles não trazem... Por exemplo, eles trazem assim o essencial, mas quando acaba, perde ou rasga ou quebra eles não compram mais. Têm muitos que não compram porque não tem condições e, principalmente, de dia até fazem, mais, agora de noite, é mais complicadinho. De dia eles trazem, você viu esses trabalhos aí de pintura, da outra professora. (MAS)

A professora se referiu às produções dos alunos da mesma série, porém do turno da manhã. A igualdade de recursos financeiros, referente aos alunos, é idêntica com raras exceções, para ambos os períodos. Ter uma sala ambiente ou modificar a sala de aula não garante mudanças nas práticas docentes, se na prática pedagógica permanecem as antigas teorias e convicções. A professora SOM assim se posicionou com relação à sala ambiente.

É muito importante e especial, porque quando aqui não tinha sala especial, as salas não eram salas ambiente, eu com muito material, vivia carregando aquele monte de material então quando estava terminando a minha aula deu o sino, eu estou lá com um monte de tela no quadro, é professor na porta me esperando sabe, então assim ficava chato, sempre eu to ali saindo e o professor na porta e aquilo me incomodava. Agora não, eu tenho meu armário lá que parece um sarcófago, velho antigo mas é meu, cadeado, tem meus livros. Lá tudo é meu, tá guardado, tem os trabalhos dos alunos ali, né, que ficou para a outra aula para terminar eu guardo ali pra ele não levar pra casa porque senão ele não traz mais. (SOM)

As professoras MAS e SOM foram unânimes quanto à importância para a aprendizagem da sala ambiente, porém o aproveitamento desse espaço é que as diferencia quanto às estratégias de aliar as atividades teóricas e práticas. Uma destacou as vantagens de organização quanto às atividades distintas: quando prática, o uso das mesas, quando à teoria, o uso de áudio visual e ainda as vantagens para armazenamento de material. A posição da professora SOM que atua na mesma escola e usa a mesma sala, apresentou uma visão além da organizacional do espaço quanto ao armazenamento de materiais. Demonstrou uma organização didática sequencial dos conteúdos, que, ao estar em contato com as imagens do universo artístico, o aluno desenvolva de forma sistemática suas

funções cognitivas em Arte. Mesmo que a sequência no currículo não seja considerada fundamental para muitos no ensino da Arte, Eisner (2005, p. 89) defende que a sequência é inevitável, porque “diz respeito à organização das atividades, pois assim provoca e desenvolve idéias e práticas que os alunos tenham adquiridos.”

4.3.3 Projetos de Arte

Muitas vezes, a concepção de projeto nas práticas pedagógicas são tão equivocadas quanto à concepção de interdisciplinaridade.

A ideia de projetos entre tantas orientações implica pesquisas, abandono de práticas tradicionais como o papel do professor como mero transmissor e de alunos passivos para ativos no processo cognoscitivo que, para Hernandez (2000, p. 183), projeto “não é uma metodologia didática, mas uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão.”

Muito se falou de projetos bimestrais, trimestrais e até anuais nas escolas onde o estudo foi realizado, porém os anuais são aqueles específicos de Arte, como o da fanfarra, aulas de instrumentos, de dança que a grande maioria dos alunos não são beneficiados pelo número de vagas disponíveis e por não acontecerem no mesmo turno de permanência do aluno na escola. Os demais são intitulados projetos com temáticas que abarcam toda a escola e que, para a Arte, ficam reservadas a decoração da escola com cartazes, espetáculos de danças organizadas apressadamente para a culminância do evento. Ao perguntar se os alunos se interessam por esses projetos, a professora MAS assim se manifestou:

Se interessam porque eles veem tanto deles quanto dos outros. Por exemplo, aqui foi feito assim: nós decoramos a sala, ajeitamos tudo, fizemos cartazes, frases né, relacionadas a música, artistas né, envolvendo a música. Daí vem as turmas de outras séries, vem para ver. As turmas vêm separadas para vir avaliar, aí vão avaliando o trabalho que a equipe está presenciando. Por exemplo, o grupo apresenta, daí o grupo da outra série avalia. São as turmas do Médio que avaliam do Fundamental e vice-versa e a equipe de professores também. Dois ou três professores para avaliar, dar a nota e os alunos dão o parecer. Aí no final soma para dar o

resultado. Então, todos fazem assim, é um trabalho bem legal porque daí depois que eles terminam eles vão às outras salas pra verificar o trabalho. Aí fica uma exposição e olha o trabalho de cada série se é História, Geografia, Matemática e aí é incluído juntos também, não é nada separado uma matéria incluindo outra, juntas. Esse ano foi trimestral. Mas do ano anterior foi do começo do ano até o final do ano. Então, você vai trabalhando todo o mês é contínuo. Então, dá pra você trabalhar e quando chega o fim do ano é a apresentação prática, né, os trabalhos práticos (MAS).

E a professora continuou ao se referir ao último projeto realizado:

Desse agora foi cultural, a cultura matogrossense, tudo sobre Mato Grosso, mais cuiabana, referente à Cuiabá. Eu peguei a parte de música, né, dança, outro grupo pegou a história, cada um pegou uma parte, o folclore da região e cada turma trabalhou o seu lado. Teve a culminância numa semana e teve cinco salas que foram separadas para assistir vídeos, data show, foram passados DVDs com histórias (MAS).

Atividades pontuais e descontextualizadas, em que as da cultura cuiabana mesclaram-se com outras referentes a “Semana da Consciência Negra”. Assim, conclui-se que todo trabalho a ser realizado por projeto, deva estar alicerçado nos conteúdos pré-definidos pela escola, sendo ou não interdisciplinar. O importante é que a compreensão possa ser realizada, segundo Hernandez (2000 p. 184), com uma “variedade de “ações de compreensão” que mostrem uma interpretação do tema, e ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo.”

4.3.4 Conhecimentos dos PCN e do PPP

A ação pedagógica não se realiza tão somente no exercício específico da docência, isto é, dar aula. Um fazer pedagógico consciente na educação, precisamente no ensino da Arte, requer não somente o conhecimento específico da área, mas também um conhecimento prévio sobre as políticas que legislaram esse ensino, pois que pelas diversas denominações que se seguiram no histórico da educação brasileira de acordo com as políticas vigentes, tendências foram assumidas determinando certas práticas pedagógicas. Atualmente, sob a visão de

um ensino de Arte contemporâneo, algumas questões são levantadas junto às professoras tais como a consulta sobre os PCN, LDB e também sobre o PPP da escola, considerando o PPP, um documento que legitima a organização curricular da escola. Assim, para iniciar esse bloco perguntei se as professoras tinham conhecimento sobre os riscos que a Arte correu de não pertencer ao quadro curricular na elaboração da nova LDB como componente obrigatório por não ter conteúdo.

Nossa! Sendo que a Arte está em tudo, na arquitetura... é... Pra começar a escrever isso, essa pessoa que escreveu teve que ler e literatura é uma Arte, como que não é Arte? Arte não é importante? Não tem conteúdo? (SOM).

Não era para estar, claro, não era mesmo. Você vê que mais para trás assim, alguns anos atrás, você tinha três aulas por semana, depois passou duas aulas por semana, agora, nós estamos com uma aula por semana, pra você vê. E teve uma época que teve quase para acabar, lembra? Aí depois, deu uma... parece que deu uma respiradinha, mas mesmo assim seria bom duas aulas. Por exemplo, a gente dá aula uma vez por semana, uma hora, quer dizer o quê que esse aluno faz em uma hora. Ele já descobre bastante coisa imagine mais tempo. Em uma hora tem aluno que fala “ai professora só uma hora não dá pra nada!”, porque é complicado mesmo e é uma vez por semana (MAS).

Sim, fiquei triste e muito chateada com isso, mas agora já tá... já voltou ser obrigatória de novo (MNS).

As três professoras demonstraram não ter conhecimento sobre o que estabelece o § 26 da Lei nº9394/96 sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular, porém uma das professoras se referiu à obrigatoriedade do ensino da Música⁶ e não sobre a ameaça de o ensino da Arte não constar no currículo escolar, por não haver conteúdos específicos para se constituir na legislação, obrigatório.

Para a viabilização do ensino de Arte e suas diversas linguagens, o governo lançou orientações curriculares específicas para cada área das linguagens artísticas, com sugestões metodológicas e conteúdos, intitulado essas orientações como os PCNS – Orientações Curriculares Nacionais. Dada a importância desse documento

⁶ Alteração da lei nº 9.394/96 pela lei nº 2.732 de 2008, aprovada em 21 de maio de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica.

oficial como referência e orientação para o ensino de Arte, a questão é se as professoras já consultaram os PCN.

Já consultei por cima, mas não fui a fundo assim (MNS).

Isso aí nós estudamos bastante, né, foi falado muito, muitas reuniões sobre isso para ver se acontece de repente uma... Uma globalização neste sentido assim. Se chega num... Uma conclusão. Como eu vi...justamente para você trabalhar em interdisciplinaridade, então para se trabalhar em conjunto, mas eles dão... É, é dado assim... Específico, né? Entende, abrange assim só aquela parte específica para você trabalhar, uma orientação... Mais claro que ajuda bastante porque você... Tira umas ideias, bastante. Olha, é muito bom (MAS).

Não, só quando foi para fazer o concurso depois algumas reuniões aqui na escola. Esporadicamente lemos os PCN, muito vago (SOM).

A professora MAS depois de titubear não conseguiu dar uma resposta coerente, o que pode remeter à falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Apenas SOM assumiu que procurou os PCN com outros interesses e não como orientação pedagógica, enquanto MNS afirmou que sua leitura dos PCN foi superficial.

Quanto ao PPP, esse documento é totalmente desconhecido pelas protagonistas do estudo. Apenas uma das professoras o conhece, pois o currículo de Arte oficial nele contido é de sua autoria revelando que anterior a sua chegada na escola não existia um programa básico de Arte.

Existia programas aleatórios. É sulfite, o papel, o desenho do dia. Então, quando eu a (outra professora de Arte) entramos aqui começamos a trabalhar a história da Arte e funcionou e deu certo. Assim, não tem como tirar (SOM).

Ao analisar o PPP de uma das escolas, constatei que a área de Linguagens ainda mantém a denominação antiga de Educação Artística e não Arte como reza a legislação atual.

Parece que o PPP, apesar de ser um documento obrigatório a todas as unidades escolares, ainda não passou a ser um instrumento para nortear o trabalho pedagógico e, sim, uma mera formalidade.

Ao analisar o PPP da Escola Salvador Dali, constatei que não existem conteúdos discriminados e sim tão somente as competências a serem desenvolvidas pelos alunos para cada área de conhecimento. Isso poderia ter sido um motivo para que não houvesse a continuidade dos conteúdos quando observadas as professoras DAM e MNS, uma em substituição a outra professora nessa escola, pois segundo Ferraz e Iavelberg (2002, p. 182) “Não é possível estruturar o currículo escolar a partir de uma listagem de competências e habilidades.”

No PPP da Escola Cândido Portinari, há a intenção da continuidade dos conteúdos desde a gramática visual no Ensino Fundamental até os diversos períodos da História da Arte no Ensino Médio, que é apresentada em sequência cronológica desde a Pré-história, passando pela Arte Antiga, Idade Média, pelos movimentos artísticos modernos, concluindo a listagem com Arte Brasileira. Porém só uma das protagonistas segue como referencial a seleção dos conteúdos para o 3º ano, a professora SOM. Já a professora MAS, constatei que não tem como parâmetro a programação que está no PPP. Em alguns casos retoma conteúdos que estão inscritos no 1º ano, como a Arte Antiga, mais especificamente a arte grega, e ao tratar esse conteúdo, percebi que não foi usado como recapitulação para fazer uma introdução a um tema novo, e sim, como conteúdo principal, totalmente descontextualizado. Deu ênfase ao fazer, sem referir-se à aspectos sócio-históricos do elemento decorativo escolhido, a frisa grega, para completar segundo o modelo, que foi utilizado por um povo que vivia em certa região e em determinada época.

4.4 Vivências culturais dos alunos

Segundo Ott (2005, p. 123), “quando se expõe os alunos a obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita para esforços criativos posteriores”. Partindo do pressuposto de que a escola tem a função, por meio dos conteúdos, de ampliar a sensibilidade e os conhecimentos artísticos, preparando os alunos para intermediar outros saberes com experiências artísticas diversas, investiguei por meio de algumas questões,

como se dá a relação das vivências culturais como frequentar cinemas, teatro, e o acesso a outros bens culturais:

Umas cinco vezes no mínimo, no mês. Não vou muito não e gosto dos filmes de ação. Não conheço esses lugar que a senhora tá perguntando aí Sesc, Cine Teatro. Mas eu fui ver uma vez o Nico e Lau. Ah! Eu achei até legal. (Aluno LES - MAS- Matutino).

Fui no teatro, uma vez, mas não lembro o nome da peça. Foi na UFMT. Era uma comédia eu gostei. Ah! No cinema? uma ou duas vez por ano, e olhe lá ainda (WC- MAS- Noturno).

Ah! No teatro acho que fui umas duas vezes lá na UFMT. Gostei, foi uma comédia com vilão, mas faz temmmmpo⁷. O vilão era legal pá caramba. A orquestra? Já, já vi. Acho legal bem interessante, mas a música é estranha né? Eu acho bonito só do ritmo. (DA - MAS - Noturno).

Percebi na fala do aluno DA que talvez a falta de entendimento e familiaridade sobre músicas orquestradas levou-o a não apreciar. E na falta do acesso aos bens culturais, igualmente o letramento cultural⁸ é prejudicado.

Eu não vou no cinema porque não tenho tempo. Exposição já vi. Adoro quadro. Uma pessoa que gosta de um quadro, ela viaja dentro dele. Uma pessoa que fixa ali na...na obra mesmo, ela viaja, ela entra lá dentro daquele quadro. (LUNA – MAS- Noturno).

Diante da fala de LUNA, percebi o gosto por obras de arte, mais precisamente pelos quadros, e na curiosidade de saber a procedência dessa sensibilidade para as pinturas e quais os espaços a que ela tem acesso, indaguei sobre a preferência das pinturas:

Paisagem, natureza, animais, casinhas no sítio. Na Casa Civil mesmo, eu vou lá quase todos os dias, tem um quadro lá que é bem antigo. Tem um fogão de lenha, uma senhora cozinhando e aquelas linguicinhas pindurada. Bem antigo, deve de ser coisa de bem antiga (LUNA – MNS – Noturno).

⁷ O tempo saiu fininho, pois fazia muito tempo mesmo, tanto tempo que as lembranças do tema da comédia eram vagas.

⁸ Entendo letramento cultural como o acesso e uso dos bens culturais que abarcam as diversas linguagens.

Mesmo apreciando quase que diariamente o quadro citado, a aluna LUNA falou com muita emoção; pois este é o contato mais direto que tem com obras de arte, segundo seu relato, não dispõe de tempo para a cultura e o lazer devido ao fato de seu trabalho exigir muito, inclusive trabalhando nos finais de semana como agente de turismo para complementar a renda familiar.

Sobre o contato que os alunos da professora MNS têm com a Arte e a cultura ressalto as falas abaixo:

Vou duas vezes por mês no cinema e gosto de filmes de terror. Gosto de música sertaneja e é muito difícil eu ir no teatro, museu, assim...(HDL -MNS- Matutino).

Vou no cinema de vez em quando, no teatro só quando vem no colégio e orquestra também quando vem aqui na escola (JS – MNS – Matutino).

Assisto filmes na TV. Algumas vezes no cinema. Outros programas que vejo na TV? Novela, jornal e quando tem shows de algum cantor que eu gosto (GMF – MNS –Matutino).

Eu gosto de música, eu toco violão, bateria. No teatro eu fui só uma vez numa peça do grupo teatral de Primavera do Leste, só uma peça, mas eu fui lá no Cine Teatro. O prédio ficou bonito eu gostei. A estrutura é boa, acho que ficou a cara de um teatro de primeira linha, é um pouco pequeno entendeu, mas ficou bem confortável a estrutura é boa, eu gostei. Também uma orquestra, chama Villa Lobos, veio de fora e apresentou aqui no colégio (JC - MNS – Matutino).

Diante do entusiasmo ao falar da orquestra, perguntei se gostou do repertório que foi tocado e assim foi a resposta:

Ah! Eu adoro, eu viajo na música. (JC- MNS – Matutino).

Esse devaneio demonstrado pelo aluno JC, referente à música, se deve pelas habilidades e proximidades com a música instrumental, pois toca violão, bateria e guitarra. Contrário ao sentimento do aluno DA anteriormente citado, que se refere a orquestra como interessante porém, acha estranha a música. Percebo que são alunos do mesmo nível de escolaridade, porém de realidades diferentes: DA, trabalhador e estudante noturno; JC estudante do período matutino.

E outras falas se seguiram, agora com alunos da professora SOM sobre experiências artísticas a que tem acesso:

Vou uma vez por semana ao cinema. Gosto de assistir filmes românticos e tem alguns de terror. Na TV o que mais assisto é jornal, mas gosto de novela também. Música? MPB, Pop Rock e Sertanejo (JL – SOM- Matutino).

Ao perguntar sobre idas a teatro diz que nunca foi, mas manifestou o desejo de ir por curiosidade:

Não tenho aquela vontade, mas tenho curiosidade pra ver como que é (JL – SOM –Matutino).

As vivências artísticas se assemelham entre os alunos da turma da professora SOM quanto a idas ao cinema, acesso à internet, pois falam que nas horas livres ficam no computador. Outra semelhança é o gosto pela música sertaneja e, dos cinco alunos, dois foram ao teatro uma vez.

Fui uma vez ao teatro, gosto de música sertaneja e na TV, assisto muita novela, jornal e filme. E nas horas livres fico no computador e também leio um pouco. Mais ou menos isso (FSS – SOM – Matutino).

Eu assisto televisão, internet, dou uma saída, cinema, geralmente uma vez por mês, raramente, não é por que acho caro é falta de companhia, falta de vontade às vezes. Não é por falta de tempo. Na TV assisto seriados, jornal, de vez em quando novela. No teatro fui quando era criança assistir “A Cinderela” lá na UFMT. Gostei. Música? Sou muito flexível só não gosto de funk. Mas as outras músicas gosto bastante, rock, pop rock, sertaneja, forró. Toco teclado, mas gosto bastante de bateria, guitarra, saxofone (ERL – SOM – Matutino).

Eu assisto televisão, internet, dou uma saída, cinema, geralmente uma vez por mês, raramente, não é por que acho caro é falta de companhia, falta de vontade às vezes. Não é por falta de tempo. Na TV assisto seriados, jornal, de vez em quando novela. No teatro fui quando era criança assistir “A Cinderela” lá na UFMT. Gostei. Música? Sou muito flexível só não gosto de funk. Mas as outras músicas gosto bastante, rock, pop rock, sertaneja, forró. Toco teclado, mas gosto bastante de bateria, guitarra, saxofone (ERL – SOM – Matutino).

Nas falas dos alunos VOP e ERL, percebi que as opções ao relatar suas experiências se ampliam, na medida em que outras atividades são favorecidas, mesmo que seja na TV assistindo a programas humorísticos de boa qualidade que abordam a realidade do seu meio com criticidade promovendo a reflexão de vários temas da atualidade. O aluno VOP se assume como cidadão cuiabano, porém desaprova o rasqueado, estilo musical típico da cidade em que nasceu, caracterizando, assim, uma opinião formada sobre essa expressão musical, mesmo tendo convivido com ela desde cedo, não a aprecia. Tal tema não foi levantado por nenhum dos alunos entrevistados quando se referiam às preferências musicais.

Quando indaguei sobre visitas específicas a museus e outros locais que possam apresentar atividades culturais, apenas o aluno ERL manifesta-se destacando os locais por ele visitados e o desejo de visitar e estar em outros eventos, principalmente aqueles realizados por artistas locais, demonstrando interesse pela cultura regional.

Fui na Casa do Artesão. Vi bastante coisas artísticas, coisas... da terra, feito por índio, coisas de artesanato. Tem bastante coisas de barro e aquelas coisas é... rendeira. É muito importante que as pessoas continuem a fazer porque valoriza a cultura da localidade que eles têm. É uma coisa muito bonita porque passa os tempos, passa os anos e aquela cultura não se perde, as pessoas valorizam muito. Gosto muito e acho muito bonito isso. Ah! E também vi a viola de cocho que já vi tocando numa apresentação no Sesc Arsenal da orquestra de Mato Grosso. Tinha três violero junto, tocando. Tenho muita vontade de ir lá no Cine Municipal que inaugurou, só não vou assim porque é muito difícil eu ir lá porque meu pai trabalha muito, ele viaja as vezes e minha mãe quase não sai de casa. Não fui lá ainda, mas tenho vontade de ir lá, quero conhecer lá, vê nossos artistas, tenho vontade de assistir o Nico e Lau⁹ que acho muito engraçado é um teatro muito inocente, né... um teatro que valoriza muito aquele... Aquela cultura cuiabana, aquele linguajar antigo. Gosto muito da Arte (ERL - SOM - Matutino).

Dos treze alunos entrevistados a predominância nas falas retrata a ida ao cinema como atividade mais frequente, porém mesmo assim as idas ao cinema são esporádicas e o mundo cultural dos alunos fica limitado aos programas de TV.

Fica evidente que a escola continua sendo o principal meio de acesso aos bens culturais, conforme Barbosa (1994, p 33), “A escola seria a instituição pública

⁹ Dupla de comediantes locais.

que pode tornar o acesso à Arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação”.

4.4.1 O que pensam os alunos sobre o ensino de Arte

A aprendizagem em Arte pela imitação é uma concepção que perdurou até o início do século XIX, e acreditava-se que as percepções e as ideias que o aprendiz captava eram do seu meio (ROSSI, 2003) e a educação se realizaria pela instrução. Referente a essa concepção mimética, em que usar imagens como modelo para a produção da Arte, eram hábitos de uma cultura empirista que o questionamento não se esgota e em Cassirer (1997), encontram-se alguns elementos que podem dar sentido a permanência dessa concepção, pois, a Arte como a linguagem tem como principal função a mimética. Nas práticas pedagógicas das professoras observei que essas concepções se assemelham à da mimese, pois ainda persistem na apreensão do conhecimento artístico dos alunos.

Tanto a Arte como o ensino da Arte tem buscado, desde Baumgarten (1750) até as legislações educacionais atuais, mudanças conceituais para sua legitimação como conhecimento constitutivo do homem para superar tais concepções que orientam as práticas pedagógicas, como a da mimese e a expressiva para garantir um valor autônomo para a Arte. Porém, as primeiras tentativas não foram bem sucedidas, pois a dificuldade estava em distinguir a lógica da imaginação, da lógica do pensamento pois, segundo Cassirer (1997, p. 227), “a lógica da imaginação nunca poderia alcançar a mesma dignidade que a lógica do intelecto puro”, pois lhe faltavam regras lógicas para tal atividade. Acrescentando a essa, apresentava-se outra dificuldade: a de articular os polos antagônicos como a objetividade/subjetividade, sensibilidade/racionalidade, que até hoje pela falta de superação dessas concepções quanto a criações artísticas tais como a mimética, a expressiva e ainda outras como dom natural concebido, ficou constatado tanto na fala dos professores como na dos alunos. Tais concepções persistem com atividades no ensino de Arte. Porém, mudanças perceptíveis começam a ser observadas quanto ao olhar crítico dos alunos sobre o ensino a que estão sendo

submetidos. Ao iniciar o diálogo com os alunos, solicitei que opinassem sobre as aulas de Arte.

Gosto, mas eu não gostava uns três anos atrás porque não era esta professora. As outras professoras sempre passavam assim... Trabalhos de pesquisa, tal... Não falavam tanto dos autores... (JL-SOM - Matutino).

Gosto muito das aulas de Arte é... O que a professora passa pra gente é muito bom, não tem o que reclamar dela. O que a professora passa pra gente nas aulas é muito interessante porque mesmo a gente não indo ver exposições de Arte deu pra ver muitos artistas como Frida Kahlo, Leonardo da Vinci, Picasso. Ela conta a vida dos artistas, o que eles sentiam e dá pra ver nos quadros da Frida Kahlo tudo o que passou na vida dela, tá lá e depois que a gente estuda a vida deles entende o que eles pintam. (FSS- SOM - Matutino).

A Arte eu... A aula de Arte, comecei a gostar depois do Ensino Médio quando comecei ver as obras, analisá porque no ensino Fundamental era só pesquisa de autores só falava sobre eles mas não mostrava suas obras. E pintava algumas vezes, desenhos que a professora dava (VOP – SOM - Matutino).

Gosto bastante das aulas de Arte. É muito interessante. As aulas que eu tive da quinta a oitava série no bairro que eu moro até hoje, eu aprendi muito sobre as cores, fiz dobraduras e aquilo foi muito interessante porque abrangeu a visão pela Arte, o gosto pela Arte. Como aqui nessa escola eu sempre tive aula com a professora SOM, gosto muito, porque ela não dá aquela coisa chata de não gostar de ficar na aula, é uma aula que te prende, ela explica bastante, é bem divertida. Então a aula dela passa a ser interessante (ERL – SOM - Matutino).

As respostas são unânimes quanto à positividade das aulas de Arte pelo grupo de alunos, estes da professora SOM, que metodologicamente atua numa perspectiva sócio-cultural e como proposta de conteúdos os organiza sequencialmente acompanhados de imagens, desenvolvendo a cultura visual, reforçando a alfabetização estética diante das necessidades do mundo contemporâneo. Somadas a essas opiniões, uma reforça a ideia da importância que os elementos do estudo da gramática visual, que foi proporcionado ao aluno no Ensino Fundamental, fez parte naturalmente de seus saberes contribuindo assim para a sua formação estética, o que está traduzido pelo aluno ERL, como

abrangência da visão e o gosto pela Arte. Porém, mesmo satisfeito com as aulas que a professora SOM ministra, demonstrou o desejo de aulas diferentes:

Eu acho assim... tinha que por mais... gostaria que tivesse mais teatro na sala de aula, uma tela assim vamos representar essa tela assim... igual... tem uma pergunta aqui que fala o que que eu mais gostei, se a senhora me permite (olha o roteiro da entrevista) eu gostei mais da tela viva, acho muito interessante. Fizemos uma vez. Então eu acho que as aulas poderiam ser mais assim, que os alunos participando mais. Eu gosto das aulas do jeito que são né... mas poderia ter mais assim ... atividades de tela viva, teatro, essas coisas (ERL – SOM – Matutino).

Quanto melhor a ação pedagógica do professor, maior a exigência por parte dos alunos. Porém, LG, aluna da mesma turma, por ter tido professoras com metodologias diferentes em anos anteriores, afirmou:

Gosto sim, das aulas da professora SOM. Acho que a professora explica muito bem. Só este ano que estudo com ela e a diferença é que a outra professora dava muita pesquisa, não tinha desenho, não tinha que analisá a obra. A professora dava o nome dos pintores e a gente pesquisava. E acabava a aula. Era pra vale nota e a gente nem apresentava nada e mostrava pra professora só (LG – SOM – Matutino).

E a seguir outra opinião somando-se à da aluna LG sobre a prática metodológica da professora SOM:

Foi nos dois últimos que comecei a gostar das aulas de Arte Comecei com ela. Já tem dois anos que tô nesta sala e... ela passou assim a falar mais dos artistas (JL – SOM - Matutino).

Mesmo que o acesso aos bens culturais para os alunos da professora SOM não tenha sido um marco diferencial das demais turmas, estes se diferenciam quanto aos conteúdos específicos do universo artístico. Nomes como Frida Kahlo, Leonardo da Vinci, Picasso, Portinari, entre outros, são mencionados com naturalidade quando são questionados sobre a importância da Arte, citando os artistas que estudaram. O aluno VOP menciona uma atividade apreciada sobre a vida e obra de Frida Kahlo como exemplo da importância do ensino da Arte para ele; as dificuldades emocionais, físicas e financeiras pelas quais passou a artista servem

como estímulo e incentivo para enfrentar os obstáculos que possam surgir em sua vida.

Uma lutadora, apesar da doença né que fez parte da vida dela na cama. Assim mesmo ela conseguiu fazer muitas obras que hoje são reconhecidas pelo mundo inteiro. Com tantos problemas que ela passou, doente na cama, engessada ela não desistiu, preocupava com a família, o marido dela traía muito ela, nem por isso ela desanimou. É uma lição pra gente não desistir, ir atrás do nosso sonho, não desistir por causa de uma pedrinha na nossa frente. O ensino da Arte é importante sim para nossa vida né? Principalmente pra nossa vida cultural. Faz parte da nossa história (VOP – SOM – Matutino).

A aluna JL referiu-se à importância do ensino da Arte, mencionando Portinari:

A gente ouve muito no dia a dia falando sobre artistas, mas você ter uma base diferente é bom. Por exemplo, você não saber falar sobre quem é Pablo Picasso, quem que é Portinari, quem que são os artistas brasileiros, a maioria não sabe, às vezes meu pai fala assim dos internacionais, dos nacionais mesmos assim, quase não conheço nenhum (JL – SOM – Matutino).

ERL, aluno da professora SOM, igualmente ressaltou a importância do ensino da Arte, referindo-se a aspectos gerais do conhecimento cultural, não especificando nomes:

Eu acho muito importante, eu não conhecia nada de autores quando cheguei aqui, nem brasileiros, nem internacionais nada, então isso me mostrou bastante a Arte brasileira, a Arte internacional, passei a conhecer mais sobre as obras, os autores, é muito importante (ERL – SOM – Matutino).

Outras falas a seguir, com os alunos da professora MNS, anteriormente da professora DAM, quanto à satisfação referente às aulas de Arte, porém, com algumas ressalvas, sugerindo outras possibilidades para as aulas de Arte:

A aula é boa, a teoria é boa entendeu, mas tá faltando mais prática porque não adianta nada a gente lê e ficá imaginando ah essa obra é tal... Imagine você pintando na aula de Arte um quadro mesmo, uma tela, você fazendo música na aula de Arte. Acho que a aula, a

teoria é interessante, mas com a prática ficaria bem mais interessante. (JC – MNS - Matutino).

Poderíamos trabalhar em forma de texto, apostila, pintura (GMF-MNS – Matutino).

Trabalhar em forma de oficina, assim... pintura, escultura. Mais prática (JS – MNS – Matutino).

Mais prática, né? (HDL - MNS – Matutino).

Opiniões que não demonstram total insatisfação, mas que sugerem mudanças nas ações pedagógicas. Novamente se discute a necessidade da dialética entre a teoria e a prática, e conceber que nas práticas pedagógicas em Arte estejam presentes os elementos que configurem realmente a concepção de seu ensino como conhecimento, abarcando o fazer, o conhecer e o expressar, traduzidos metodologicamente nos vértices que compõem mais uma triangulação, o fazer, o apreciar e a contextualização.

Percebendo essas inquietações, sobre um ensino desvinculado da mediação do conhecimento estético entre teoria e prática, perguntei sobre a importância do Ensino da Arte:

É importante, porque na obra de arte que tá todo o sentimento, ela expressa tudo aquilo que gente tá sentindo e as vezes é a aula de Arte o único momento de tá soltando isto, né? (GMF - MNS – Matutino).

Sim. Ah pra saber como... O que é um objeto... Tipo um quadro alguma coisa... O quê que significa, que período que pertence aquilo ali, que que é, a importância que aquilo teve em outra fase. (JC – MNS - Matutino).

Muitas vezes agente olha uma tela e não enxerga o que realmente o que ela quer passar pra gente. É aprendendo que a gente tem uma forma de enxergá com outros olhos (JS- MNS - Matutino).

É importante pra gente aprender os estilos, além, da obra os estilos, são vários estilos, autor...(HDL – MNS – Matutino).

Diante das falas que demonstraram alguns conhecimentos sobre conteúdos artísticos, perguntei então se poderiam citar movimentos artísticos que já teriam estudado bem como alguns nomes de referência desses movimentos. Em dúvida

citaram apenas o pintor Picasso, que, segundo o aluno JC, “O mais famoso”. E não satisfeita, questionei como teve acesso a Picasso, se este conhecimento foi adquirido na aula de Arte e o aluno assim responde, subentendendo que tinha sido em outra disciplina:

Não. Foi de uma apostila que tinha outros pintores (JC – MNS-Matutino).

O ensino da Arte para o desenvolvimento cultural com contextualização histórica, essa é a ideia que prevalece para esses alunos sobre a importância do Ensino de Arte, ficando demonstrado nas falas que poucos conhecimentos relativos a conteúdos artísticos foram assimilados no decorrer do 3º ano. Sabem que existem tais conhecimentos e que são importantes para a formação estética, porém esses conteúdos não estão agregados ao aprendizado. A Arte, por meio de suas expressões, sendo objeto de contextualização histórica, é a opinião que prevalece no grupo, pois conforme Smith, (2008, p. 25), “Arte fora de um contexto histórico é arte sem memória”. Este é o ensino de Arte que eles anseiam com a teoria e prática dialeticamente paralelas. Apenas uma das opiniões desse grupo de alunos da professora MNS mantém a importância do ensino da Arte como momento para dar vazão aos sentimentos, concepção modernista da Escola Nova.

Quanto à importância do Ensino de Arte, os alunos reconhecem esse conhecimento como necessário para a formação cultural, porém alguns discordam como esse ensino é tratado em grau de valorização perante às demais áreas, mediante atitudes pedagógicas por parte dos dirigentes da instituição, não atribuindo a responsabilidade apenas aos professores.

Acho que o colégio dá mais importância para as outras disciplinas, tipo sempre que tem... na verdade dão mais importância pra outras disciplinas tipo se tem alguma oficina de outra matéria tipo um de empreendedorismo que teve no Centro de Eventos Pantanal, levaram a gente, sei lá, de Biologia sempre tem viagem, mas pra Arte não tem assim, nunca levaram a gente pra museu, pra teatro assim. (HDL – MNS -Matutino).

O pessoal da matéria de Artes do colégio passa assim até para os alunos isso que a gente pára pra pensar aah então a Arte não é tão importante! Entendeu... Porque eles passam esta forma de pensar

porque se tivesse tanta estrutura como pra outras matérias (GMF – MNS - Matutino).

Outras falas da mesma turma referem-se também à pouca importância para algumas disciplinas cuja carga horária é menor na matriz curricular:

Mas isso não acontece só com a Artes, com inglês, espanhol, filosofia, sociologia (JS – MNS - Matutino).

É, isso já vem de muito tempo, né. Essas matérias que ela citou agora, né, em escola de ter uma aula só por semana, então, todo mundo tem essa visão que a Arte, a filosofia... uma aula por semana. Isso aí é facinho não é importante pra vida não. Acho que é totalmente contrário. Essas matérias que ela citou se fossem mais valorizadas dentro da escola, acho que os cidadãos iam ser bem mais... Querendo ou não, a escola forma sim, vamos dizer, o Ensino Médio a escola pública, não sei a particular, mas a pública, ela foca mais tipo o vestibular, o ENEN, entendeu? Devia sair um pouco disso daí, devia toca a vida também, lá na frente, você por dentro entendeu, mais pra frente a sua vida, entendeu. O ENEN é minha vida né, é lógico, vou entrar numa faculdade através dele, me prepara, mas não me preparará só pra isso, prova, vestibular, concurso, preparar também a pessoa por dentro, a mente dele, formar o cidadão (JC- MNS - Matutino).

Esse sentimento expresso nas falas reforça o pensamento de que na hierarquia do conhecimento humano a Arte esteja subordinada para algum fim superior e não como um meio para se igualar a fins superiores que, persistindo no meio educativo, contraria as orientações curriculares que determinam que “a disciplina Arte tem a mesma importância que os demais componentes curriculares do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 202). Fato que na realidade escolar não acontece e é tão bem evidenciado pelo olhar crítico dos alunos. E acrescentando ao pensamento desta última fala, está expressa a importância das demais disciplinas para formação integral do sujeito, preparando-os para a vida profissional.

Somando-se a essas falas sobre a desvalorização do ensino da Arte, apenas uma aluna da professora MAS opinou:

É eles não dão muita importância pra aula de Artes. Baseado no colégio né, não tem uma sala apropriada¹⁰ (LUNA – MAS- Noturno).

¹⁰ A aluna se refere a falta de estruturas e materiais adequados para a sala de arte.

E o que pensam os demais alunos da professora MAS do período noturno sobre o ensino da Arte? Gostariam de aulas diferentes, que atividades gostariam de refazer?

Eu acho tipo se fizesse uma excursão. Também se juntasse as sala, vê os melhor desenho, fizesse uma competição, né, do melhor desenho pra animá mais o pessoal a tá desenhando (DA – MAS – Noturno).

Informei a ele sobre uma atividade com seleção de desenhos que a turma da manhã estava fazendo para ser exposto, e DA manifestou o seu descontentamento:

Então, eles faiz só lá no período da manhã, e aí o período da noite aí os aluno não sabe naada. Porque a mesma capacidade que os aluno da manhã tem pra fazê, os da tarde e da noite tem. Só acho que eles não investe no pessoal do noturno (DA – MAS – Noturno).

Ah professora assim... eu gosto de desenhar não tem? Só que... eu não sou lá aperçoeiro, eu até queria aprender um pouco mais, mais, mas pra mim, tanto faz também. Fiz mosaico, fiz um bem diferente, mas só que não foi de pintá, não tem? Era de pregá. Você pegava os papelãozinho, pintava e ficava bem (LES – MAS – Noturno).

Eu queria que visitasse algum museu. É... Exposição... Algum museu... Ver o que tem... Sei lá (WC – MAS - Noturno).

Ficou evidente na fala dos alunos da professora MAS a defasagem na construção do pensamento estético sem familiaridade com a Arte, devido à trajetória de vida e ao ensino a que foram submetidos, prevalecendo as atividades técnicas e conteúdos descontextualizados, sendo privados de um desenvolvimento estético adequado e de oportunidade de refletir sobre a Arte. O sentimento de exclusão, por serem preteridos pelos alunos do matutino por não realizarem atividades que pudessem vivenciar outras experiências para dar maior sentido às aulas de Arte, foi expresso na fala do aluno DA.

Os alunos que tiveram mais oportunidade por meio de atividades que envolvem leitura estética e convivendo com maior disponibilidade de imagens, mesmo não tendo acesso a sala de exposições, a casas de espetáculos como

teatros ou a outras apresentações artísticas como os alunos da professora SOM, apresentaram um nível de letramento artístico diferente dos demais alunos.

A defasagem na construção do pensamento estético dos alunos, pois estes não têm muita familiaridade com a Arte, evidencia-se em suas falas. Esses alunos estão sendo privados de desenvolver habilidades permitidas pelo desenvolvimento cognitivo e artístico que deveriam ser ampliados através da discussão estética na escola, o que deixa clara a inadequação dos conteúdos e atividades propostas a eles.

CAPITULO V



Releitura de Guernica de Picasso, produzida pelos alunos da Escola Cândido Portinari

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Apresento neste capítulo as observações das práticas pedagógicas de quatro professoras pertinentes ao conteúdo, às metodologias e à relação professor/aluno, referentes ao ensino da Arte.

5.1 Observando as aulas da professora DAM na Escola Salvador Dali

Ao iniciar as observações no dia 12/08/2009, na sala da professora DAM, minha presença é justificada aos alunos e também o tempo da minha permanência com a turma no decorrer do semestre. Inicialmente, a professora fez a apresentação dizendo que eu estaria ali para avaliar as aulas de Arte, mas que prontamente corrigi a expressão avaliação por observação para um projeto de pesquisa. Causou-me estranhamento quando a professora ao dirigir-se aos alunos sobre a preferência na escolha da turma para a pesquisa a ser feita por ser a melhor turma do 3º ano do período matutino da escola.

Ao iniciar as atividades, a professora DAM fez comentários sobre uma peça de teatro apresentada no dia anterior, no auditório da escola pelos alunos, elogiou os que participaram do espetáculo e fez comentários sobre atitudes comportamentais negativas por parte da plateia composta pelos demais alunos, que tirou o brilho da apresentação.

Seguiu-se um ritual de chamada e logo após fez uma breve introdução ao tema da aula “A Música no Brasil” e inicia ditando dois parágrafos do conteúdo previsto, porque já havia passado esse conteúdo com a turma anterior. O restante do conteúdo já estava no quadro para ser copiado, pois este já tinha sido exposto para a primeira turma. Enquanto os alunos copiavam no quadro, chamou a atenção sobre as notas de um simulado realizado dias anteriores e comunicou que as notas relativamente baixas ela não falaria em voz alta e sim chamaria o aluno na sua mesa para a verificação. Porém, se o motivo da professora não era chamar a atenção e constranger o aluno pela nota baixa, o fazia ao solicitar a sua presença, pois antes que o aluno saísse de sua carteira, questionava em voz alta os motivos da nota tão

baixa. Elogios à parte para os que tinham gabaritado a prova. Ainda sobre avaliação, destaque para a apresentação do caderno e recordou que o mesmo teria pesos diferentes se não fosse apresentado na data previamente estabelecida.

Não houve qualquer motivação para o início do tema. Fez um breve comentário e iniciou o ditado e, posteriormente, a cópia no quadro. Não envolveu os alunos ficando alguns dispersos atendendo ou ouvindo música no celular. Os alunos se espalharam em pequenos grupos dispersos pela sala.

Outro aspecto observado foi o da expressão linguística da professora sendo motivo de riso por várias vezes, pois esta tem dificuldades com articulação da letra L (ele) ex: clássico por crássico. Em virtude dos risos provocados ao articular a palavra clássica e outras semelhantes, disse que o importante era saber escrever certo e não tão importante o falar corretamente. Sobre o conteúdo, fez uma breve referência sobre a formação da música no Brasil, mas deteve-se ao período que esta fazia parte no currículo das escolas, principalmente nas escolas católicas, nas quais ela tinha estudado, referindo-se ao canto coral e à metodologia marcada pela severidade disciplinar.

Ao chegar à sala no dia 26/08/2009, para a segunda observação, minha presença foi cobrada pela observação não feita na semana anterior, pois os alunos tinham desenhado alguns instrumentos musicais que, segundo a professora, a aula tinha sido muito interessante pela atividade realizada. A leve contrariedade pela minha ausência cobrada pela professora DAM era que, segundo ela, a aula tinha sido excelente. Na expectativa de tomar conhecimento sobre a condução da aula anterior e sua temática, aguardei para me inteirar sobre o conteúdo ministrado. Não houve retomada ou breve referência sobre o assunto e sim a cobrança do caderno com a atividade; o desenho da viola de cocho, do ganzá e do mocho, instrumentos típicos da música folclórica de Cuiabá. Alguns alunos não a tinham realizado, por isso no decorrer da aula emprestavam o caderno do colega, copiavam, pois essa atividade realizada elevaria um ponto na média bimestral. Por esse motivo, os alunos que estavam em falta com a atividade se mobilizaram para a execução. Essa mobilização se deu após a informação do valor atribuído para a nota bimestral. Assim, a dinâmica da aula nesse dia foi a de visar o caderno permitindo a ociosidade para aqueles alunos que já tinham realizado a atividade.

Nas observações do dia 02/09/2009, constatei o ritual costumeiro do início das atividades do dia: a chamada. Em seguida, a professora DAM ditou quatro

questões referentes à história da música no Brasil para serem respondidos no caderno para correção posterior a título de revisão. Ao ditar as questões, errou na concordância e um aluno insistiu com a professora, fazendo a correção, repetindo a expressão correta. Na certeza que todos tinham concluído a escrita da questão, repetiu a pergunta insistindo novamente no erro de concordância, provocando certa irritação no aluno. Continuou a reforçar o aspecto avaliativo do caderno, marcando a data para a próxima aula. Referindo-se à avaliação do caderno, disse: *“Se hoje eu fosse ver o caderno muita gente não ia ter nota”*. As respostas copiadas do texto que se encontravam no caderno eram realizadas mecanicamente sem contar com alguma reflexão ou referência a algum tipo de música, da época, se era praticada ainda no Brasil. As respostas eram bem objetivas. Simplesmente era aceita a resposta, lida aleatoriamente por algum aluno e passava-se para a próxima questão. E assim sucederam-se as demais correções sem contextualizar espacial e temporalmente os fatos contidos nas respostas que a partir delas poder-se-ia explorar outros aspectos históricos quanto à origem da música e sua influência, e a relação dessa origem na formação da MPB.

Na continuidade da aula, apresentou o próximo tema sem fazer uma relação com o tema da anterior. Não houve nenhum questionamento, nenhuma introdução, para “História do Barroco”, segundo a professora. Assim iniciou o novo conteúdo, escrevendo no quadro o título e logo em seguida o ditado do mesmo afirmando: *“Vou ditar porque vou resumindo”*. O resumo era feito na hora, sendo lido e retirado de um livro didático sobre a história da Arte. O silêncio era interrompido com risos quando provocados pelos erros na expressão da professora, porém a mesma não se irritava com as brincadeiras e continuou com o ditado. Interrompeu por um momento o ditado para explicar a situação política da igreja na época, porém o esclarecimento foi muito superficial quanto ao poder da igreja nesse período da história não contextualizando temporal e geograficamente a origem do Barroco e também não ficou claro na sua fala quando se referiu à não obediência à igreja e quanto à punição mediante a desobediência das leis, e a razão do poder político atribuído à igreja naquele período. Como a primeira parte da aula foi feita uma revisão com o questionário, na segunda parte não foi concluído o assunto “Barroco”, ficando o fechamento para a aula posterior.

A expectativa ao iniciar a observação no dia 09/09/2009 era quanto à continuidade do tema anterior: “A História do Barroco”. Porém, não houve

continuidade. Foi designada para essa aula a correção do caderno, como um dos itens avaliativos para a nota bimestral. Refleti se seria necessária novamente a correção do caderno, porém constatei que o visto era para comprovar o conteúdo do bimestre. Como não houve outra atividade, a conclusão do conteúdo iniciado ficou para outra oportunidade. E conforme comunicado da professora, não haveria aula de Arte no dia 16/09/2009, pois segundo a mesma, os alunos estariam envolvidos na organização de trabalhos referentes à feira de Ciências.

Encerraram-se neste dia as observações na sala da professora DAM, e o conteúdo sobre o Barroco não foi concluído, pois a professora seria substituída no próximo bimestre por motivo de aposentadoria.

As aulas da professora DAM eram sistematicamente expositivas, utilizando-se do quadro-negro para repassar o conteúdo e na falta de espaço para o término, fazia uso da técnica do ditado, pois, como as aulas eram realizadas na sala ambiente, a professora se mantém desde o primeiro horário até o final e o conteúdo era exposto no início do turno e permanecia até o final do mesmo. Ao chegarem à sala, os alunos do segundo horário eram recebidos com o conteúdo no quadro e assim sucessivamente para as demais turmas, todas do 3º ano. Enquanto os alunos copiavam, a professora fazia a chamada. Outro aspecto observado em suas aulas foi a ausência de imagens, filmes e outros recursos didáticos que poderiam auxiliar na explanação dos conteúdos e no enriquecimento do letramento cultural dos alunos.

A professora DAM, mesmo tendo formação acadêmica em Artes Plásticas, não demonstrou ser portadora de conhecimentos teóricos consistentes para a transmissão de conteúdos nas diferentes linguagens, pois não tendo uma habilidade artística específica, quer seja na pintura, no desenho e outras especificidades, se limitava a conteúdos superficiais e estanques. E partindo do pressuposto que não se conhece um professor de Arte que não faça Arte, as aulas seguem sistematicamente um ritual de copiar, responder a chamada e cobranças constantemente lembradas quanto à presença do conteúdo no caderno para avaliação. As aulas eram praticamente todas teóricas, caracterizando assim uma concepção metodológica tradicional, uma prática educacional que persiste no tempo, quer por sua conteudização e metodologia na transmissão dos conhecimentos, evidenciada na ação pedagógica da professora. Para Mizukami (1986, p. 15) “a didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em

“tomar a lição” [...] o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo”.

Aqui não se contesta a conteudização dessa concepção, ou de outras concepções metodológicas, pois a Arte, ao contrário do pensamento de alguns educadores¹¹, é detentora sim de conteúdos próprios de sua linguagem que devem ser articulados com outras áreas de conhecimento. Como diz Kuenzer:

[...] o ensino Médio no início do novo século deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes (KUENZER, 2000, p.42).

A forma como o conteúdo era selecionado e ministrado não era organizada didaticamente. Outro aspecto a ressaltar é que sendo uma aula de Arte, poucas atividades práticas foram realizadas no período em que a professora esteve atuando. Precisamente, uma única atividade prática foi realizada, as demais foram aulas teóricas, esta ocorre até na orientação metodológica tradicional, pois segundo Kuenzer (2000, p. 124) “o problema da perspectiva tradicional está na redução do fazer artístico exclusivamente a essas funções. Com isso, perde-se de vista a complexidade das Artes, isto é, suas múltiplas faces e funções” sendo que o fazer artístico é fundamentalmente baseado na cópia de modelos, sem mediações e reducionista. Portanto, mesmo que a prática da professora DAM se embasasse numa tendência tradicional, ainda faltaram elementos para sua completa caracterização. Apesar das aulas dessa professora não serem metodologicamente agradáveis, seu relacionamento com os alunos era amistoso.

5.2 Observando as aulas da professora MNS na Escola Salvador Dali

Muita expectativa ao iniciar as observações no dia 07/10/2009, na sala da professora MNS, início do 3º bimestre em substituição à professora DAM, devido a sua formação ser mais recente, 2001, e pela sua experiência, por dois anos,

¹¹ Referência ao movimento de alguns educadores e representantes políticos pela não inclusão da Arte como componente curricular obrigatório na LDB 9394/96, com a alegação de que a Arte não tem conteúdo.

residindo em país europeu, expoente de grandes nomes representativos da Arte mundial, a Espanha. Acreditava, porém, que essas particularidades a fariam optar por metodologias que oportunizassem aprendizagens significativas, injetando novos ânimos para aquela turma. Porém, ao observar a entrada dos alunos percebi a permanência do estado de apatia costumeiro. É como se soubessem de antemão como seria a aula: copiar o conteúdo já previamente exposto no quadro, responder a chamada e, para finalizar, vistar o caderno, “valendo nota”, conforme aulas anteriores. Ao contrário do que diz Carl Roger, citado por Mizukami (1986, p. 44) que “fico irritado com a ideia de que o estudante deve ser motivado”, essa turma precisava ter um bom motivo para sair de uma apatia presente constantemente nas aulas de Arte.

As expectativas aumentaram quando a professora, ao iniciar as atividades nesse dia, fez a tradicional chamada e solicitou que as carteiras fossem dispostas em círculo e propôs uma atividade que, segundo a professora MNS, tinha como objetivo desenvolver certo equilíbrio emocional diante de um simulado para o vestibular a se realizar em data próxima. Foi a primeira vez que observei nessa sala certa organização quanto à disposição das carteiras e o envolvimento dos alunos ao organizar o ambiente, pois anteriormente, de acordo com a entrada dos alunos, espalhavam-se aleatoriamente pela sala e considerando que a professora trabalhava nos moldes da abordagem tradicional quanto à transmissão dos conteúdos, avaliação etc., a relação professor/aluno era muito liberal. Promovendo um ambiente propício para a atividade, indicando na metodologia da professora MNS um viés da concepção humanista.

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se corrigir (MIZUKAMI, 1986, 54).

A atividade desenvolvida pela professora foi solicitar que se dividisse uma folha em três colunas para caracterizar aspectos físicos, qualidades e defeitos de si próprio e, logo após, passar para o colega no círculo e sucessivamente dar continuidade aos quesitos indicados sem identificação. A atividade, logo após completar o círculo, foi recolhida e feita a leitura de algumas características físicas e

demais qualidades e defeitos atribuídos, reconhecendo, dessa forma, a identidade do aluno. E ao sinal de reprovação por parte de alguns alunos ao serem identificados por características não agradáveis, a professora, não em sentido de reprovação ou moralismo, esclarecia que ao criticar deve-se estar aberto igualmente para a crítica. Porém, o sentido de descontração passado para os alunos no início da atividade como um relaxamento para o simulado, teve caráter terapêutico, sem causar grandes efeitos sobre o equilíbrio emocional previsto, porque o evento aconteceria somente na semana seguinte. “Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis” (TOURINHO, 2003, p. 31). Esses e demais atributos ainda permanecem como finalidades nas aulas de Arte.

Surpresa ao chegar para a observação do dia 21/10/2009 e constatar um recurso didático habitualmente não utilizado até então nessa sala. Diante da novidade presente no recurso da informática, um notebook, ficamos ansiosos pelo início da aula e pelo tema que viria a ser trabalhado: “Histórico da MPB”. Esse foi o conteúdo proposto, porém a expectativa da novidade referente ao recurso inovador para o desenvolvimento da aula foi se diluindo no decorrer da mesma devido alguns imprevistos quanto à potência acústica do aparelho que foi usado apenas para audição, desmotivando os alunos a permanecerem atentos já que pela dificuldade em ouvir teriam que ficar em volta da mesa da professora, permanecendo só os que tinham algumas afinidades com a música. Os demais alunos foram se afastando gradativamente.

Nessa atividade, não se constatou uma preparação para iniciar o tema, nem explicação sobre quais seriam as fases da MPB e os objetivos para a audição das músicas para futuras análises desde a origem ou possíveis comparações entre uma ou outra fase quanto ao ritmo, letra ou timbres instrumentais. Foi passando de um período a outro sem conexões. Iniciou com a audição do lundu, maxixe e a marcha, dificultando a apreensão desse conhecimento novo, pois se fixou apenas na audição e não na visualização de possíveis performances dessas danças. Na sequência, o ritmo baião com a música Asa Branca seguindo pela Bossa Nova, que, segundo a professora, seria conteúdo para o próximo simulado e a Jovem Guarda com Roberto Carlos e Erasmo Carlos, citando o ano de 1974. Diante da citação dos cantores Roberto e Erasmo Carlos, um aluno fez um questionamento sobre um ator que interpreta personagem de um mecânico, no programa semanal de um famoso

canal de televisão intitulado “A grande família” se este, que além de ator é músico profissional, fazia parte da Jovem Guarda. A professora MNS não soube responder e por achar prudente satisfazer a curiosidade do aluno fiz uma interferência. Expliquei a ele, que o artista a quem ele, se referiu era Evandro Mesquita da extinta banda “Blitz”, precursora do rock brasileiro destacando-se pelas letras bem-humoradas e pela performance teatral no palco tendo a música “Você não soube me amar” consolidado a banda como fenômeno de massa. O aluno demonstrou-se satisfeito com a explicação e a professora continuou apresentando alguns nomes como Cazuza e Raul Seixas sem fazer interlocução entre os cantores ou referir-se ao rock nacional já que tinha sido mencionada a banda Blitz como uma das precursoras do então rock brasileiro fazendo conexão entre os mesmos.

Reconhecendo as falhas havidas no percurso da aula planejada devido ao fato do principal recurso não oferecer condições para atingir o objetivo proposto pela professora, que esclareceu que seria apenas a audição das músicas e não visualização de imagens, ela demonstrou um sentimento de descontentamento e frustração por não ter o apoio logístico da instituição, mesmo tendo solicitado previamente.

Para que haja interação entre a tecnologia e o conhecimento por uma educação estética inserida no contexto da atualidade em que os recursos digitais estão presentes, Barbosa alerta que:

A participação que a máquina propõe é limitada, enquanto a participação proposta pelo indivíduo não se conforma apenas à lógica da tecnologia [...]. Para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre a tecnologia e processo de conhecimento; tecnologia e processo criador (BARBOSA, 2008b, p. 110- 111).

No dia 04/11/2009, ao propor o conteúdo “Poluição Sonora”, sua metodologia poderia ficar caracterizada por algumas inovações quanto aos recursos didáticos e aos conteúdos ministrados como a Poluição Sonora. Porém essas tentativas que a primeira vista foram consideradas inovadoras diante da realidade habitual das aulas de Arte foram se desfazendo à medida que as aulas foram sendo observadas. A professora MNS mantém o ritual da professora que a antecedeu como a chamada, cópia do conteúdo do quadro e a ausência de estímulos para uma aprendizagem significativa. Até a posição das carteiras permaneceu a mesma; espalhadas aleatoriamente pela sala. E por esses rituais permanecerem, o

desinteresse também permaneceu que ao término da chamada copiava-se o conteúdo que já estava no quadro; era o mesmo da turma anterior. Muitas conversas paralelas, celulares ligados passando de um para outro para ouvir músicas ou ler mensagens recebidas. Copiavam tão dispersos que poderia dizer que eles simplesmente escrevem o que está no quadro. Alguns se atrasavam ao copiar impedindo a professora de apagar. Questionavam a professora somente quando a escrita apresentava alguma dificuldade de compreensão.

Ao tratar do tema “Poluição Sonora”, conceituou os termos como Ruído, Intensidade e Decibéis cientificamente, não os diferenciando entre si com exemplos reais. Quanto aos dB (decibéis) permitidos ao ouvido humano, não exemplificou em que situações podem ocorrer danos à saúde como a surdez quando o ouvido é submetido a certa frequência de dB, bem como outras doenças como o estresse, insônia.

Poderia contextualizar com exemplos de alguns casos de perda de audição por integrantes de grupos musicais, especificamente as bandas de rock que, em contato sistemático com os dB acima do permitido, têm a acuidade prejudicada. Não houve experiência ou exemplo concreto em se tratando de um assunto rico e atual com múltiplas possibilidades por estar vinculado a hábitos dos jovens alunos que apreciam a audição de músicas com volume excessivamente alto em equipamentos sonoros como fones de ouvido. Poderia ter explorado situações comparativas quanto à percepção de ruídos e intensidade de sons no próprio ambiente escolar a começar pelos efeitos que a sonoridade da campainha da escola provoca no comportamento dos alunos, quando soa. Um tema riquíssimo que poderia ter sido explorado juntamente com a poluição visual a que somos submetidos diariamente, aliado ao tema transversal, o meio ambiente, para resultar em um aprendizado significativo, que, pelo excesso de conteúdos no quadro, o tema não se esgotou, e não foi concluído na aula subsequente, para possíveis interferências e acréscimos de informações.

Criação de uma charge foi a atividade para o dia 11/11/2009, já exposta no quadro com as devidas orientações para a sua realização. Criar uma charge ou uma paródia musical sobre a poluição sonora. Ao lado, escrita, estava a informação sobre os efeitos negativos da poluição sonora como insônia, estresse, surdez, dores de cabeça e aumento de batimentos cardíacos que não tinham sido levantados na aula anterior. Essa atividade, segundo a professora MNS, deveria ser concluída na

mesma aula e tinha como objetivo preencher pontuação para nota bimestral. Após o habitual procedimento da chamada, a professora deu as orientações para a realização da atividade. Os alunos se agruparam, normalmente eles já tinham suas preferências para reunirem-se, e iniciaram a atividade. Impressionante o resultado do trabalho quanto à criticidade das imagens produzidas. Não a perfeição dos desenhos, mas sim a idéia implícita demonstrada pelas imagens. E não houve nenhuma conceituação ou visualização de Charges que pudessem servir de referência. Nessa atividade, ficou claro que os alunos, quando os temas lhes interessam, mesmo que provocados superficialmente, produzem reflexivamente. Eles não são alheios aos temas que afligem a humanidade, porém, há que se dar oportunidade para a expressão motivada com aqueles muito bem planejados. Cabe ao professor demonstrar segurança quanto ao conhecimento sendo construído junto com os alunos para provocar questionamentos, reflexão e posterior produção.

Mesmo que o tempo para a realização e conclusão da atividade fosse restrito à aquela aula e à falta de questionamentos oportunos, algumas questões ficaram em aberto, os alunos revelaram que o resultado foi muito significativo sobre o aspecto reflexivo e crítico do tema “Poluição Sonora”.

Após um intervalo nas observações, em função de avaliações programadas na escola, encerrei as observações na sala da professora MNS no dia 02/12/2009. Esse dia foi comemorativo aos 130 anos da Escola Salvador Dali e as festividades ocorreram no auditório da escola, culminando com apresentações referentes ao fechamento do projeto semestral, nos quais não presenciei durante o período de observações em sala, conteúdos ou atividades relacionados ao referido projeto semestral, sendo que a responsabilidade para as apresentações performáticas estavam sob as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Constatei mais uma vez que as funções atribuídas ao ensino da Arte dão ênfase, até nossos dias, segundo Barbosa (2005, p. 13) ao citar Eisner, a “potencializar a performance acadêmica”, prestigiando aqueles com habilidades artísticas mais evidentes.

É importante delegar responsabilidades e liberdade para os alunos no que se refere a produções artísticas, pois são muito criativos, porém ninguém se alfabetiza esteticamente, e a escola tem que ser e dar espaço para o fazer, o conhecer e o refletir artístico tendo na figura do professor o mediador responsável neste processo de letramento cultural e artístico.

MNS, graduada em Licenciatura em Música, a segunda protagonista, é a mais jovem quanto à idade cronológica e a menos experiente no magistério. Apenas um ano como professora de Arte no sistema de ensino regular, tem boas iniciativas, porém falha pela inexperiência. Sua experiência anterior foi como professora de instrumento em escolas especializadas de Música e, como viveu dois anos fora do país, não participou de cursos de atualizações referentes ao ensino de Arte.

Eram muitas as expectativas em torno do trabalho de MNS ao iniciar as observações sob a sua regência em sala de aula, em substituição à professora anterior. Acreditava que, com as particularidades que a diferenciavam das demais protagonistas, seria de grande valia para a aprendizagem dos alunos que com os conhecimentos construídos por meio de sua experiência em outros países, motivaria o aprendizado, pois os alunos dessa sala mostravam-se costumeiramente apáticos.

A esperança de encontrar uma proposta metodológica em que os antigos paradigmas sobre os argumentos que sustentam o ensino da Arte, como os de ornamentação, animações em datas comemorativas, apoio a outras disciplinas e performances de alunos preparadas de última hora para encerramento de projeto semestrais na escola fossem superados, foi mais uma vez frustrada.

5.3 Observando as aulas da professora MAS na Escola Cândido Portinari

No dia 28/08/2009, iniciei a observação na sala da professora MAS. O motivo da minha presença foi comunicado somente ao término da aula. Mesmo que isso despertasse curiosidade, ninguém se manifestou para questionar o porquê da minha presença na aula. Era é uma turma do período noturno e o pequeno número de alunos presentes em sala me surpreendeu, apenas 12.

A entrada dos alunos não aconteceu simultaneamente, entrava um, depois de alguns instantes entrava mais um e assim sucessivamente, dificultando o desenvolvimento da aula e a demora da entrada, pois a hora estava passando. A professora ia até a porta para apressar os que estavam se aproximando lentamente e quando havia certo número de alunos, tentou iniciar a aula, porém pela quantidade dos mesmos e pela disposição deles espalhados aleatoriamente pela sala, esta não conseguiu focar a atenção dos alunos no tema a ser trabalhado, pois a todo o

momento era interrompida pela entrada de um aluno e até esse se acomodar - puxava cadeira, dava um "oi", agrupava com o colega, fazia algum comentário -, a professora ficou sem escolha e continuou a falar sem obter respostas a questionamentos feitos e ia passando pelas etapas da aula não explorando outras possibilidades quanto ao tema pretendido. Assim, a professora MAS, falava sozinha, muitas e muitas vezes parecendo invisível aos alunos. E nesse andamento, fez uma revisão dos conteúdos vistos anteriores e os que viriam, comunicando-os sobre a avaliação bimestral. Cobrou um relatório sobre um vídeo assistido na aula anterior e entregou uma fotocópia sobre o mesmo vídeo. O tema era sobre a história da MPB. Comunicou aos alunos sobre um painel que teria que ser feito pela turma sobre a Semana da Pátria. Comentou sobre a importância do Dia da Independência para a época em que foi decretada, porém não explorou a importância do significado da Independência hoje. Centrou-se no aspecto moral e cívico quanto o amor à pátria, pensamento do sistema político da década de 70 do regime ditatorial imposto no Brasil relacionados aos símbolos nacionais como a Bandeira e ao Hino Nacional.

Na aula do dia 03/09/2009, como previsto na aula anterior, a turma teria como atividade arrumar um painel sobre a Independência do Brasil. A professora trouxe para a sala trabalhos ilustrativos sobre a Semana da Pátria em folhas de papel A4 feitos por alunos de diversas séries nas quais ela trabalhava. Esses trabalhos deveriam ser agrupados e colados em folhas de papel pardo para formar um grande painel para ser exposto nos corredores e no hall de entrada da escola. Os alunos questionaram a professora porque eles não fizeram e sim só as turmas do período matutino, e alegaram a preferência da professora por essas turmas. É óbvio que a mesma explicou que esse não era o motivo, porém os alunos demonstraram descontentamento. A montagem não foi fácil, pois teriam somente um horário para isso e o procedimento era demorado, pois teriam que selecionar os melhores trabalhos e agrupá-los, titulando-os conforme o agrupamento, e não foi concluída devido haver poucos alunos para a execução da atividade. Assim, o término da atividade ficou para as turmas do período matutino. Para os alunos, até o local para a colocação do painel, a entrada principal da escola, os alunos do período matutino foram privilegiados, que segundo eles, era mais importante.

No dia 10/09/2009, estavam presentes 14 alunos. As carteiras estavam desorganizadas, espalhadas aleatoriamente pela sala, e percebi que o fato da desorganização do ambiente não proporcionou o acolhimento dos alunos. A

ambiência é muito importante para o acolhimento e também não houve cuidados quanto a isso, pois pelo número reduzido de alunos presentes na sala, os grupos que se formaram naturalmente ao iniciar a aula ficaram dispersos dificultando uma relação de proximidade com a professora. Ao fundo ficou um grupo de quatro alunos, nas laterais dois ou três, no centro carteiras vazias e a frente os demais alunos presentes em sala.

A professora anunciou revisão para avaliação. Uma aluna perguntou: “*O que vai cair na prova?*” E assim a professora enumerou os conteúdos nessa ordem: História da Música, História da Arte, Os Sons, pesquisa feita na sala de computação em ocasião anterior às minhas observações. Diante dessa relação de conteúdos e pelo número de aulas de Arte, uma por semana, percebi uma variedade de conteúdos para apenas um bimestre, concluindo que os temas se esgotam em uma aula, não havendo sequencialidade dos mesmos. E, numa breve revisão da história da música brasileira, estando eu sentada ao lado de uma aluna, no intuito de verificar qual tinha sido o conteúdo de música trabalhado, queixou-se que a professora não fez correção das atividades referentes a esse conteúdo. E nesse momento percebo que o conteúdo sobre Música era da MPB – Música Popular Brasileira - realizada no período da ditadura. Segundo a aluna, a tarefa era descobrir “o que os músicos queriam dizer por meio das músicas”. Diz que gostou de ver essa parte, que nem imaginava que tivesse sido assim a música nessa época. Senti que ela queria saber mais, porém não questionou a professora e recolhe a sua curiosidade por mais informações. E, na demora da entrada dos alunos, a professora fez um discurso sobre esse atraso na entrada e retardou o início da revisão.

Retomada a revisão, perguntou: - O que é música? Já em seguida oferece resposta:

- Música fala de sentimentos.
- Beleza, professora, respondeu um aluno.
- Esses sentimentos são o que? – alegria, tristeza, complementou a professora.

Questionou mais uma vez e agora sobre o que é Arte, porém antes que alguém pudesse responder se antecipou dizendo que não existe definição, “*Vocês sabem disso*”, disse a professora. E, dado o desinteresse pela grande parte dos alunos, quatorze nesse dia, chamou a atenção: - “*Vamos gente, vamos comentar. Tudo o que tiver sentimento é arte*”, afirmou a professora MAS. Logo em seguida,

lançou a pergunta sobre o que é Pop Art. Presumo então, que esse foi o conteúdo referente à história da Arte. E logo a seguir, disse que esse tipo de Arte trabalha com a visão. E sem preparar para o próximo tema a ser revisado para a avaliação, desenhou na lousa três quadrados, e os quadriculou denominando-os de quadrículas e lembrou que se aparecerem na prova sempre serão de 3 cm de largura e 5 cm de altura e sugeriu algumas letras e números a serem desenhados nessas quadrículas. Um dos alunos se manifestou dizendo que achava que era assim que as costureiras ou bordadeiras faziam para confeccionar os nomes e números nas camisetas de times de futebol. Só após um exemplo feito no quadro com uma das letras do alfabeto, descobri o tema da revisão: As letras e números do alfabeto na quadrícula. Estas seriam as questões provavelmente que ela faria na avaliação escrita bimestral, pois reforçou as letras que apresentam maior dificuldade de execução na quadrícula. E assim, a aula foi concluída.

Sendo uma revisão, nada foi acrescentado para fixação de aprendizagem. Não retomou aspectos do período musical, no caso a música contestadora do período ditatorial, apenas lembrou para estudar a folha xerocada. Sobre a história da Arte, a Pop Art, não apresentou imagens que pudessem demonstrar os estudos sobre a visão que a imagem favorece, pois toda a obra para ser apreciada, necessita do sentido da visão e da imagem para ser apreciada. Quando questionei se ela já tinha em mãos a avaliação para dar uma olhada, disse-me que não tinha sido bem elaborada, pois ficou sabendo que a avaliação iria ser aplicada no dia seguinte, o que não justificou sua fala, pois as avaliações estão no planejamento anual da escola. E para concluir as observações da professora MAS sobre a avaliação, dado o desinteresse dos alunos sobre a revisão, reforçou em tom de reprovação que os mesmos perdiam oportunidades em não perguntar e consequentemente não demonstravam seus dons.

No dia 17/09/2009, é registrado o maior número de alunos, quinze, durante as observações nessa sala. Esse número se deu em virtude da realização da semana de provas. Segundo o sistema de avaliação bimestral da escola, na semana de provas, as aulas seguem o horário normal até o intervalo e após o intervalo são realizadas as avaliações. Portanto, como a aula de Arte é anterior ao horário estabelecido para as avaliações, a professora MAS liberou os alunos para estudarem para as provas do dia que seriam de Geografia e Química. A avaliação de Arte tinha sido feita em dias anteriores. Os alunos, porém, em sua maioria, não

aproveitam o tempo dado para o estudo. Os que ficam na sala conversam atrapalhando os poucos que queriam aproveitar para estudar. Outros ficavam num entra e sai a todo o momento prejudicando a concentração de alguns e criando tumulto no corredor. O que menos fizeram nesse período foi estudar para as avaliações do dia. A professora, no entanto, aproveitava o tempo para a correção das provas de Arte feitas anteriormente de outras turmas e, ao verificar uma das avaliações, percebi que continha conteúdos revisados na sala do 3º Ano, sendo que as avaliações que estavam sendo corrigidas eram do 1º ano do Ensino Médio e uma das questões tinha com enunciado “Complete a frisa” e não estava ligada a nenhum contexto histórico; era simplesmente uma atividade solta. O que esperava nesse dia era que a professora fizesse comentários sobre a avaliação de Arte e não o fez a fim de corrigir as avaliações de outras turmas.

Dia 01/10/2009. Mais uma aula de Arte sem conteúdos de Arte. A professora, em função de preparar a entrega das notas para a secretaria para o dia seguinte, não trabalhou um conteúdo novo e sugeriu que eu aplicasse algumas questões aos alunos referentes a um trabalho de mestrado que cursa no Paraguai. Segundo ela, os alunos atenderiam a minha solicitação em fazer as questões e não a ela. As perguntas seriam: O que você acha da escola? Que sugestões você daria para mudar para melhor? Esclareci a ela que não poderia fazê-lo. Diante da minha explicação e sentada em meio a muitos papéis sobre a mesa, se dirigiu aos alunos comunicando-lhes que ficassem livres para outras atividades que gostariam de fazer que ela precisava concluir a correção das provas para a entrega das notas para o dia seguinte.

E assim se passaram duas aulas após a avaliação bimestral e nada enriquecedor foi acrescentado quanto a conteúdos expressivos em Arte.

Finalmente no dia 08/10/2009, iniciou o 4º bimestre com um novo tema e constatei a presença de apenas oito alunos em sala de aula.

Apresentou como temática o movimento artístico denominado de Dadaísmo e assim o definiu no quadro: “É uma arte com objeto ou figuras do nosso cotidiano sem grande importância, mas que nos quadros é uma arte”.

Sem preparar os alunos para o entendimento quanto aos objetivos desse movimento, surgido durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que não visava um fim plástico, mas a crítica, satirizando os valores tradicionais da Europa, se deteve ao sentido da palavra “Dada” em detrimento da contextualização do

movimento e propôs uma atividade com colagens, combinando elementos como palavras recortadas ao acaso, para formar uma composição, podendo ser uma composição musical ou poema. Penso que a intenção da professora seria uma letra ou poema para servir de paródia musical, pois entre os seus alunos não havia habilidades expressas na área musical, exceto ela, a professora. Demonstrado muitas dúvidas para a realização da atividade devido aos inúmeros questionamentos de como fazer ou não, se pode fazer desse ou daquele jeito, a professora me confessou: *“Eles não entenderam bem, não expliquei direito.”* A professora MAS reconheceu a dificuldade de entendimento e me mostrou um trabalho feito por um aluno da 6ª série na qual ela também trabalha. Considerando o trabalho da 6ª série bem feito, compreendido e o produto final conforme suas expectativas, portanto resultado contrário da turma do 3º ano. Diante do exposto pela professora concluo que os conteúdos são aplicados por “atacado”. Segundo Ott (2005, p. 124), “dessa negligência, resulta que os alunos possuem um limitado conhecimento sobre a arte desenvolvendo soluções pouco criativas e imaginativas no seu trabalho de ateliê”, isto é, no seu fazer artístico. E, ao final da aula, o tema sobre o dadaísmo se encerrou, não havendo continuidade nas aulas subsequentes.



Fig.1 Aula sobre Dadaísmo com a professora MAS



Fig.2 Aula sobre Dadaísmo com a professora MAS

No dia 12/11/2009, encerraram-se as observações na sala da professora MAS. As atividades nesse dia foram direcionadas para a confecção de materiais para o encerramento do projeto semestral da escola, tendo a temática voltada para o dia da Consciência Negra, porém não houve atividades durante o bimestre

relacionadas a essa temática. O trabalho reflexivo deve ter sido feito por outra disciplina, pois a área de Linguagens estava desenvolvendo algumas atividades, mas quero salientar que para essa turma ficou designado o mero acabamento de outros trabalhos decorativos. Perguntada a uma aluna se ela sabia quem ela estava terminando de pintar, uma figura masculina, respondeu que não sabia quem era, porque tinha sido outro aluno que tinha desenhado. Para outro aluno, perguntei o que pintava, era, segundo ele, um tema do folclore brasileiro, porém sem explicitar claramente o tema. Estavam fazendo simplesmente a atividade com finalidade avaliativa, pois eram constantemente lembrados da nota de participação. Para eles, não importava se sabiam ou não o real sentido daquelas atividades e sim o aspecto valorativo. Diferentemente da turma do 3º ano matutino, que confeccionava o vestuário para uma dança de que iriam participar, rico de detalhes, expressando muita criatividade naquele duplo “fazer artístico”, pois, além de confeccionar o vestuário, dançariam. Uma turma marcando a atividade pelo *laissez-fair*, o fazer por fazer, e a outra por um aprendizado significativo, envolvendo a expressão e o conhecimento.

Assim, as aulas da professora MAS permaneceram com a mesma metodologia, a transmissão dos conteúdos por meio de aulas expositivas e o fazer artístico baseado em técnicas, seguindo modelos de livros didáticos conforme atividades também aplicadas na avaliação bimestral.

O que levo em conta nesse caso é como o conteúdo foi selecionado e, segundo as observações, não foram ministrados sequencialmente ficando evidente a desconectividade entre os conteúdos, o que, para Eisner (2005, p. 90), “sem a sequência, as ideias e as habilidades dificilmente se tornaram mais complexas e sofisticadas. Sem a continuidade, elas provavelmente não serão internalizadas”. Isso justifica a dificuldade que os alunos encontraram em realizar o fazer artístico sobre o Dadaísmo, pois nem imagens e nomes referentes às expressões artísticas desse movimento foram proporcionados aos alunos.

O discurso da professora MAS, quanto à concepção de Arte, centra-se em uma dimensão expressiva e terapêutica, porém a prática, na técnica. Mesmo que a expressividade se manifeste na Arte por meio do fazer artístico, não atinge a complexidade da Arte concebida como conhecimento que, segundo Pareyson (2001), a Arte é um fazer, conhecer e expressar. Quando em certa ocasião, a professora afirmou que, “*passo pros alunos que ela serve pra tudo,*” referindo-se à

utilidade da Arte, não ficou registrado em minhas observações algum conteúdo que pudesse justificar essa fala. Para Penna (2003, p. 21), o processo pedagógico deve ser direcionado para uma concepção ampla de Arte em que os conteúdos incorporem a realidade do aluno. “Não basta ‘falar sobre a arte’ ou acumular informações a seu respeito. É preciso que a aula propicie experiências vivenciadas” para que aluno possa dar início à imersão na arte ou se sentir atraído para essa imersão. A professora parece não perceber o potencial que tem pela proximidade que possui com as diferentes linguagens como a habilidade instrumental do violino e da dança, e tendo uma filha bailarina e que também é professora de balé, conforme revelado na entrevista, acompanha-a em eventos nos quais participa tanto para aperfeiçoamento técnico quanto para apresentações performáticas. Constatei que não agrega essas experiências à sua prática pedagógica. “Aulas e experiência de vida não podem ser dicotômicas. As vivências culturais e o universo de experiências do professor encontrarão motivação para ampliar o universo correlacionando-o com as aprendizagens escolares” (IAVELBERG, 2003, p. 62).

A professora deixou de proporcionar experiências únicas na vida dos alunos quando não utilizou dos conhecimentos inerentes a sua realidade, lembrando que a maioria dos alunos, trabalhadores que estudam no período noturno, terão dificuldades de acesso a essas significativas linguagens da Arte como a música através do violino e a dança, no caso o balé. Penso nas inúmeras informações sobre o balé desde a sua origem, sua evolução, que, da rigidez disciplinar clássica em que se exigia a técnica da perfeição nos passos e posições do corpo, evolui para o balé moderno, sem perder a base clássica, mas que possibilitou maior liberdade aos movimentos tornando a dança mais expressiva, originando outros tipos de dança. A professora poderia ter explorado o uso da sapatilha de “ponta” pelas bailarinas, a partir de seu manuseio pelos alunos, poderia ser verificado sua rigidez e explorando o material que a compõe, o gesso, os alunos veriam não só a beleza final do ato de dançar, mas também o percurso para atingir a perfeição dos passos e a leveza dos gestos. A superação dos limites que o corpo de um bailarino suporta com distinções musculares e as pequenas deformações nos pés ocasionados pelo aperto e pelo uso diário por muitas horas das sapatilhas de ponta. Outra possibilidade seria de explorar a respeito do gesso, talvez na turma houvesse alguém que teria habilidades com o manuseio ou conhecimento referente ao gesso em função de atividades em construções, valorizando o conhecimento do aluno. Informações essas sobre a

apresentação original do gesso – pó, que, com possíveis misturas e criatividade, transforma-se em sólido, dando vida a diversas formas, especialmente a obras de Arte, reconhecidas ou não como obras de Arte, porém criações de novas formas. Seria um fio a desvelar um carretel chamado de conteúdos, em que poderiam ser inseridos tanto o universo das expressões artísticas como outros relativos às profissões, à química, que ao estabelecer relações, contextualizando as possibilidades apresentadas no processo ensino/aprendizagem e, confirmando palavras de Barbosa (1998, p. 38), “é a porta aberta para a interdisciplinaridade.” Conhecimentos comuns para os que convivem próximo a eles, porém inéditos para quem tem dificuldades de acesso aos bens culturais. Mesmo que essas temáticas não façam parte da realidade momentânea dos alunos como o balé, a música instrumental do violino, conhecimentos considerados eruditos pelas linguagens artísticas universais poderiam ser agregados às suas experiências. Dessa forma, o professor, segundo Lavelberg (Ibid. loc. cit.), “poderá trazer, para a sala de aula, tanto o contexto da cultura dos jovens estudantes como os conteúdos universais.”

Inúmeras possibilidades que poderiam ser exploradas e não foram, deixaram de ser transpostas didaticamente, podendo estabelecer, segundo Biasoli, “uma ação recíproca com os alunos e com a realidade circundante” (2007, p. 116).

Concluindo as observações na sala da professora MAS, verifiquei que a ação pedagógica da professora não se concentrou exclusivamente sob as características de uma abordagem tão somente e sim um entrelaçamento de concepções, porém em ambas as abordagens, tradicional e comportamentalista, “a dimensão técnica é privilegiada” (MIZUKAMI, 1986) a ênfase é dada ao produto final e na transmissão cultural com aulas expositivas, prática que prevalecia em suas aulas, com a rara exceção de uma visita à sala de informática ao exigir o conteúdo para avaliação, com questões que indicavam enunciados como completar respostas a perguntas prontas e objetivas conforme apostila entregue.

5.4 Observando as aulas da professora SOM na Escola Cândido Portinari

Como atua a professora SOM? Sua formação acadêmica foi determinante para desenvolver uma prática voltada para a contextualização articulando os conhecimentos específicos da linguagem artística com temas atuais podendo ser locais ou não, tornando-os próximos às situações experienciadas pelos alunos como moda, afetos entre eles, o amor em suas diversas manifestações sejam nas relações familiares, sociais e pessoais? Não. Não foi sua formação acadêmica responsável diretamente por uma atuação pedagogicamente contextualizada e problematizadora. Graduada em 1999, no curso de Licenciatura, Habilitação em Música, relatou ao partilhar os desafios que teve que enfrentar ao se tornar professora de Arte quanto à busca de conhecimentos pós-academia, que os conteúdos privilegiavam conhecimentos da Arte universal em detrimento das expressões do contexto nacional.

No dia 19/08/2009, feita a apresentação, a professora SOM esclareceu aos alunos o motivo da minha presença e uma grata surpresa! Um ex-aluno da Rede Municipal, dos idos de 2003, me reconheceu como sua professora de Arte da 5ª série e disse que guarda ainda o caderno das aulas de Arte desse período.

A sala onde aconteciam as aulas de Arte é exclusiva para essa disciplina. A Escola trabalha com o sistema de salas ambiente, ou seja, os professores permanecem em suas respectivas salas e os alunos se direcionam para as mesmas.

A disposição das carteiras na sala ambiente está na forma de U, facilitando a circulação da professora que estabelece desde o início das atividades um diálogo entre a obra, o pintor e os alunos, proporcionando uma boa movimentação também dos recursos didáticos que são utilizados como exemplos de obras dos pintores, tais como livros e fotos relacionados ao conteúdo temático da aula.

A metodologia utilizada pela professora SOM, desde o início até o término das atividades, permitia manter o envolvimento dos alunos, com raras dispersões por parte de dois ou três alunos. Fez uma breve síntese da aula anterior relacionando elementos das obras de Klimt como a cor amarela com o ouro e os adereços como as joias, explicando que ouro e joias são objetos que fazem parte do sonho de consumo da maioria das mulheres. Esses elementos, ouro, adereços, amarelo, mulheres, fazem parte da temática das obras do artista. Partindo dessa análise,

seguiu para a contextualização histórica do pintor; época, local, nacionalidade, situação política em que viveu e as causas de suas obras não terem sido destruídas pelo nazismo, regime que vigorava em alguns países da Europa, mesmo que estas causassem espanto pela ousadia da temática das obras desse pintor. Esclareceu que o pintor era austríaco, a mesma nacionalidade de Hitler e, por terem em comum a nacionalidade, suas obras não foram destruídas, sendo que o mesmo não acontecia com demais pintores ou artistas de outras especificidades da Arte. Na época que prevalecia o regime nazista, obras foram destruídas, pois Hitler acreditava na supremacia alemã e a preferência era por artistas dessa nacionalidade.

Sistematizou aspectos importantes da vida do pintor na lousa sem causar desânimo nos alunos com expressões como “tem que copiar?”. Há atenção, mas também conversações entre os alunos ordenadamente, sem causar transtornos e interrupções para se estar chamando atenção.

No dia 01/09/2009, percebi algumas mudanças no comportamento de alguns alunos ao início da aula, pois esta teve o horário duplamente alterado; da quarta-feira para terça-feira e do segundo horário para o terceiro após o intervalo. Naturalmente, dada a nova situação do horário, os alunos chegaram à sala de aula mais dispersos e agitados, levando alguns minutos para se acalmarem e ambientar-se ao tema a ser desenvolvido.

A professora SOM fez uma pequena introdução quanto ao ensino da Arte na graduação, destacando em sua formação acadêmica não estudou pintores e obras nacionais e, de acordo com a necessidade e responsabilidade como professora de Arte, teve que buscar esse conhecimento posteriormente à sua formatura, na necessidade surgida em sua prática. Ela anunciou o tema daquele dia que seria um pintor brasileiro devido sua importância no cenário internacional e de suas obras no cenário artístico brasileiro. Fez uma alusão também sobre conhecer a vida e a temática das obras do referido pintor, por este ser tema de algumas questões da avaliação do ENEM ocorrida em anos anteriores e porque os alunos estão incluídos nesse processo avaliativo.

Apresentou Cândido Portinari explorando primeiramente sua vida, sua procedência como descendente de uma família de imigrantes italianos, seu aspecto físico e as causas da sua baixa estatura para finalmente analisar a temática das

obras de Portinari, bem como ressaltar a importância do mesmo para a Arte brasileira.

Ao apresentar as obras fez uma análise além das cores e formas abordando aspectos sócio-econômicos e políticos do Brasil, como, ao apresentar a obra “Os Retirantes”, causou uma mistura de espanto e admiração pela maioria dos alunos ao se depararem com uma situação que ainda faz parte da realidade brasileira como a fome em todo o país, e não tão somente na realidade nordestina.

Ao mostrar “O Mestiço”, faz uma comparação com um informe publicitário de um perfume de uma famosa marca que apresenta um modelo negro na mesma postura da obra de Portinari. Ela explicou que isto é uma releitura em que se faz relação com o trabalhador braçal e o modelo, que ambos estão retratados com o peito nu, as semelhanças e diferenças entre os dois trabalhadores: Um, rural, que se utiliza do corpo para o trabalho braçal e o outro, modelo fotográfico, que usa o corpo para a publicidade de conceituadas marcas para o mercado da moda.

A seguir, a professora SOM apresentou a obra “A Ronda Infantil”, questionando os alunos sobre os elementos que fazem parte da obra que retrata a exclusão. A obra foi representada na tela por uma roda de crianças brincando e outra observando. Foi chamada a atenção para este detalhe: a criança que está de fora apenas observando a brincadeira. Feitas as múltiplas especulações sobre essa imagem, é chegada a conclusão que a criança que observa representa Portinari quando criança, excluído por ser branquinho, arrumadinho, calçava sapato com meia o que o diferenciava das demais crianças que ali estavam por serem negras e brincarem descalças. Com esse exemplo, muitos alunos e, também a professora, relataram experiências semelhantes, referindo-se à exclusão sofrida em algum momento de suas vidas.

A professora conduziu a aula até o final com segurança dominando o conteúdo e a motivação, indo e vindo com questões interrogativas sobre os aspectos encontrados nas obras e algumas curiosidades sobre a vida do pintor, bem como citou a visita à casa do pintor que hoje é um museu no município de Brodosqui em São Paulo. Era visível o entusiasmo da professora ao retratar vida e obras do pintor.

Na terceira aula, que aconteceu no dia 08/09/2009, para início de conversa com os alunos, até que se acomodassem e entrassem no espírito da aula de Arte e para acalmar seus ânimos exaltados após o intervalo, a professora perguntou se alguém tinha assistido ou vinha acompanhando a novela Caras e Bocas, da Rede

Globo. O tema em questão era a falsificação de obras de um pintor e desenhista francês que teve uma ligação forte com o Brasil, pois este fez parte da comitiva da Missão Artística Francesa que veio ao Brasil e foi fundador da Academia de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, sendo mais tarde chamada de Academia de Belas Artes Imperial. Como na época não existia o recurso fotográfico, Debret documentou por meio de desenhos e pinturas, aspectos da natureza, do homem e da sociedade brasileira no início do séc. XIX. O tema mobilizou a sala quanto aos aspectos legais, falsificações de obras, direitos autorais, plágios etc. Aproveitando o clima envolvente e especulativo da aula, a professora leu um poema de Oswald de Andrade, “Encontro”, e questionou os alunos se eles conseguiam relacionar ou identificar a temática do poema com supostas obras e autor. Ao término da leitura, os alunos identificaram a composição literária com a temática de várias pinturas de Portinari e ela retomou a aula anterior sobre o pintor, pois ainda o assunto não tinha se esgotado. A professora aguçou o pensamento dos alunos, pois os mesmos tinham conhecimento de alguns nomes do mundo artístico, porém, pelas características citadas pelo poeta, identificaram se tratar de Portinari; realizando assim uma didática que permite a metacognição.

Continuando com a apresentação do acervo do museu de Portinari com fotos tiradas por ocasião de uma visita em Brodosqui, terra em que o pintor passou a sua infância, foi levantada outra temática: a de cunho bíblico e a humanização das personagens. Como exemplo da humanização das figuras foi analisado o quadro que retrata a visita de Maria a Isabel, sua prima, humanizando-as com fisionomias de pessoas ligadas ao pintor como pai, mãe, portanto, sua família, e até mesmo ele. Ao comentar essa passagem bíblica, uma aluna ficou admirada, pode-se dizer espantada pois não tinha conhecimento dessa história constante na Bíblia, e questionou a veracidade desta, a professora explicou que, quando Maria visitou sua prima Isabel, a criança que estava no seu ventre, João Batista, pulou de alegria.

Foi importante a professora ter conhecimento sobre alguns aspectos bíblicos para a análise das obras de Portinari que abordavam temas sacros, pois temas que se apresentam comuns ao nosso conhecimento não o são para um número considerável de alunos. Para Smith (2005, p. 97), “uma das propostas para a excelência do ensino da Arte é que os professores de Arte estejam preparados nas áreas humanísticas, particularmente nas áreas dos estudos históricos, filosóficos e críticos de arte.”

Antes de encerrar a aula desse dia, e o tempo se esgotando, foi colocada uma atividade na lousa, uma obra de Portinari denominada “Menina Sentada”, porém sem identificação do autor com as seguintes questões a serem levantadas: dar um nome de acordo com sua interpretação à obra; descobrir o autor; explorar a temática da obra.

Com os alunos envolvidos e atentos, a professora expôs uma imagem e continuou o jogo intelectual desafiando a curiosidade; sugeriu que cada um desse um título à obra, para efeito posterior de comparação com o nome original, e que escrevessem o porquê da escolha do título. Feitas algumas orientações necessárias e explorando alguns detalhes contidos na imagem, a solicitação foi que a atividade fosse concluída extraclasse e quem dispusesse de internet, buscasse mais subsídios sobre a imagem, inclusive a autoria da obra. O objetivo era que os alunos fossem além das questões propostas, pois esta era uma característica da turma já conhecida pela mestra. E assim foi feito. Como vinham discutindo aspectos semelhantes quanto à temática e características do pintor em várias aulas, não tiveram problemas em descobrir o autor. Entre as diversas apreciações com a devida interpretação da imagem, descrevo uma, intitulada “Moreninha” feita pela aluna MC.

Possivelmente trata-se de uma obra de Cândido Portinari, pois os traços são vermelhantes como de outras obras suas. O tom predominante é marrom escuro seguido de uma cor azul. A obra mostra uma criança moreninha tal qual na minha opinião é o nome da obra. Suas vestes são simples, mas demonstram inocência e traços infantis típicas para uma criança. O vestido claro com tons de vermelho dá um contraste a mais ao tom de sua pele e o gramado juntamente com o céu azul, uma sensação de paz (MC, 2009).

A aluna MC, em sua análise, confirmou a autoria de Cândido Portinari e, pelas suas palavras, conseguiu identificar nos elementos da gramática visual traços característicos da composição do artista evidenciando que a ação pedagógica da professora esteve voltada para aquela que concebe o Ensino de Arte como expressivo, cognitivo e com diferentes modos de aplicação do fazer artístico, alternando-os de acordo com a temática, seja desenho, pintura e/ou criação de textos. Como defende Barbosa (2003, p.17), “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte”, a prática da professora SOM assim se caracteriza. O objetivo avaliativo dessa atividade em momento algum foi declarado pela professora, o que levou os alunos a desenvolverem com mais tranquilidade.

Ao término da aula, SOM falou sobre a data da avaliação programada conforme o calendário da escola e comunicou algumas orientações sobre essa avaliação, pois esta aula antecedia à referida avaliação, esclarecendo de forma natural. Expôs que estava preparando uma bela avaliação.

Ao iniciar as atividades do dia 22/09/2009, a professora SOM entregou a avaliação escrita realizada na semana anterior. Fez comentários questão por questão, fazendo com que esse momento fosse mais um momento de aprendizagem, pois reviu os conteúdos acrescidos de mais detalhes que passaram despercebidos pelos alunos durante a avaliação. A avaliação, muito bem elaborada com questões diversificadas: interpretação de imagens, texto literário relacionado com imagens e até questões retiradas da prova do ENEM do ano anterior. Outro momento foi a entrega da atividade realizada anteriormente sobre a obra de Portinari com análises interpretativas da imagem. Encerrou essas atividades e iniciou o próximo conteúdo com Picasso mesmo restando poucos minutos para encerrar a aula nesse dia, fez uma introdução sobre a vida de Picasso com algumas curiosidades, como a que não gostava de ir à escola, mas gostava de desenhar e de como aprendeu matemática por meio do desenho. A professora SOM falou também das fases que o artista passou destacando a fase azul como um estado depressivo da qual ele tinha passado em virtude da perda de um grande amigo e da fase rosa. Por esses motivos ficou conhecido como pintor de Metamorfose, chegando a uma das obras mais expressivas, “Guernica”. Explorou muito bem esta tela ressaltando primeiro os aspectos políticos contando os fatos históricos que envolveram a obra e a exigência que Picasso fez quanto à exposição dessa obra na Espanha e que isso seria possível quando não existisse mais o regime político ditatorial que vigorava naquele país.

Insistindo na dualidade conteúdo significativo/aprendizagem em Arte, ao dar continuidade às observações na sala da professora SOM, constatei que a sua prática destacava-se metodologicamente, confirmando o pensamento de Martins (1998):

[...] uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz, a saber, manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire a corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares (MARTINS, 1998, p.131).

Dando continuidade ao tema da obra de Picasso na aula do dia 29/09/2009, acolheu os alunos com uma grande imagem no centro da lousa de Guernica e, após a leitura minuciosa da obra em vários aspectos, iniciando pela temática, depois forma e cores, determinou a atividade do dia: fazer um recorte da tela de Guernica. Distribui a sala em pequenos grupos e deu a cada um dos grupos imagens da obra. A professora tem um acervo considerável de materiais como livros de Arte, facilitando o trabalho que ela realiza com os alunos.

Analizou primeiramente os tons monocromáticos que compõem a obra diferenciando-se das demais conhecidas até então, coloridas. E à medida que a contextualização era feita, e segundo Rossi (2003, p.133) quando “o professor atento às idéias dos alunos saberá quando enriquecer as suas leituras e contribuir para que a leitura estética possa cumprir a função de enriquecimento da vida e não apenas de fornecedora de informações”, que a contribuição de uma das alunas enriquece a dinâmica da aula, quando reconhece em um texto da apostila de Filosofia, a obra que ilustra o tema sobre o poder. Relacionado à imagem, o texto de Thomas Hobbes descreve o fato em que Picasso expressa os horrores da guerra civil por meio das formas cubistas: “Numa demonstração de poder, aviões nazistas aliados a Franco bombardearam no dia 26/04/1937, o povoado de Biscaia no vale de Guernica, na Espanha. Era dia de feira e a praça estava cheia. Morreram mais de 1600 pessoas e centenas ficaram feridas” (HOBBS, Thomas. *Leviatã*, p. 85). Assim, a professora reiterou a importância da obra e da Arte em suas diversas manifestações no registro histórico dos fatos da humanidade sem correr o risco de uma apreciação ingênua quando esta se fixa apenas às combinações de forma, cor textura que, para Thistlewood, (2005, p.145), “pouco entendidas em relação aos motivos religiosos, históricos, sociais, políticos econômicos e outros que as originaram.”

A atividade consistia em escolher um dos elementos da imagem e fazer a sua releitura desse elemento no contexto da temática guerra, pedido de socorro, dor, enfim elementos previamente bem explorados. Distribuiu lápis seguido de orientação para o manuseio do mesmo e de olhar fixo na obra, realizaram seu “fazer artístico”.

Mediando a relação entre estudantes e cultura visual, considerando que a nossa percepção de mundo (TOURINHO, 2009) é mediada pelas imagens bem como os símbolos, sons, gestos e pelos contextos que estes são gerados, as imagens são presença constante nas aulas da professora SOM, e, ao utilizar como

recurso didático, o fez com qualidade tanto material como intelectualmente como foi na aula sobre o Cubismo que, para a sua leitura e apreciação, fez várias cópias de boa qualidade que foram dispostas pela sala, coladas cuidadosamente no quadro-negro, nas paredes ou espalhadas nas carteiras, formando pequenos grupos.



Fig.3 Aula sobre cubismo professora SOM



Fig. 4 Aula sobre cubismo professora SOM



Fig. 5 Aula sobre cubismo professora SOM

Considerando que em todas as aulas da professora SOM se observou o cuidado na administração dos conteúdos, com o tempo, outro determinante argumentativo muitas vezes usado como motivo por um ensino/aprendizagem significativo em Arte por muitos professores, o fez atraente, questionador, dinâmico, pois o fazer artístico não se deteve apenas às releituras, que para Barbosa (1998, p.39) “o erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, [...] à releitura de obras”, completa a triangulação integrando e relacionando-se com a apreciação estética e a

informação histórica conduzida pela temática. Com Guernica, propôs um recorte na obra segundo as formas que mais lhe impressionavam tanto pelos sentimentos transmitidos quanto pelo estranhamento da apresentação das formas cubistas.

Foi muito prazeroso observar a harmonia em sala de aula, todos envolvidos na atividade e agrupados em volta das imagens de Guernica, que a professora tinha distribuído para os grupos. Cada um, de seu jeito, fez a sua releitura da obra. A impressão era de estar em um ateliê ou escola específica de desenho, devido ao nível de seriedade com que esse grupo de alunos trabalhava, tendo como diálogo a obra do pintor. Não existia competição de fazer “mais bonito que o outro”, mas sim em fazer o melhor em nome do grupo, para que todos expusessem os trabalhos na sala, denominada pela professora SOM, de “Barba Azul”, em alusão à história na qual o Barba Azul encerrava as mulheres num quarto escuro. Aproveitando um nicho com pouca luminosidade, a professora SOM nele expôs as produções dos alunos. Após a observação de todo o processo metodológico que a professora usou no estudo e contextualização da vida e obra de Picasso, entendo o porquê da maturidade com que os alunos tratam o assunto. Segundo Ott (2005, p. 126), “quando o aluno está envolvido no ato de transformar, ele não copia ou simplesmente descreve a partir de uma obra, mas cria outra que é baseada nas percepções e compreensões que derivam do observar obras no original”.

Em 06/10/2009, estava na porta da sala aguardando a professora para o início da observação do dia. Mais alguns instantes, apontou a professora SOM, rodeada de alunos para abrir a sala de aula, pois esta ficava fechada durante o intervalo. Para essa aula, estava a conclusão da releitura do recorte da obra Guernica.

Gradativamente concluíam e para que os alunos não ficassem ociosos enquanto aguardavam o término da atividade pelos colegas, foi dado um jogo de dominó. Esse dominó, não foge ao conteúdo de Arte, pois se trata de um recurso didático em forma de cartas de baralho no qual são apresentadas obras do período Renascentista. No manual de instruções do jogo, estão aspectos e fatos mais importantes da vida e obra de artistas do Renascimento.

Encerrada a aula, fomos todos a uma exposição indígena no centro da cidade, na Praça da República. Lá, a professora deixou os alunos à vontade, porém, após algumas voltas dadas pela exposição aproximavam-se um a um e ela deu orientações e respondeu a questionamentos curiosos sobre a confecção dos

artefatos tanto quanto aos utensílios domésticos, bem como a confecção dos adornos pessoais usados pelos indígenas destacados pela harmonia das cores fortes e das linhas e formas numa composição geométrica.

Poderia parafrasear Coutinho (2009, p. 174), “Uma experiência de arte/educação como mediação” ela “Professora SOM, uma experiência mediadora na arte/educação”.

Assim, analiso os conteúdos e a metodologia que a professora SOM utilizou nas aulas que, articulados com a leitura das produções do campo da Arte, a produção e a contextualização, as três dimensões que fundamentam um ensino de Arte contemporâneo, presentes na Abordagem Triangular que a concepção de Arte e de educação da professora reveladas em sua fala e constatada na sua ação metodológica, faz dela uma mediadora entre os objetos culturais e seu público, nesse caso seus alunos, por meio dos conteúdos selecionados e trabalhados.

Como recurso para essa mediação, Tourinho (2009, p. 271) diz que “a mediação começa antes da atuação pedagógica, com a decisão [...] de como olhar as imagens”. A professora SOM fez de sua sala de aula uma pequena amostra de museu, que na simplicidade de colagens de algumas expressões em volta da sala, tem exposto pelo menos uma obra referendando os períodos da história da Arte universal, principalmente aquelas obras que por certo foram motivo de rompimento de paradigmas estabelecidos, marcando novas fases no mundo artístico.

Mesmo que a sequência no currículo não seja considerada fundamental para muitos no ensino da Arte, Eisner (2005, p. 89) defende que a sequência é inevitável, porque “diz respeito à organização das atividades, pois assim provoca e desenvolve idéias e práticas que os alunos tenham adquiridos.” E feita com inteligência, considerando a metodologia da professora, “serve para desenvolver aquilo que os estudantes já aprenderam e os prepara para o que irão aprender, ajudando a internalizar os conteúdos de suas experiências”, concluindo o pensamento do referido autor.

A última observação que fiz na sala da professora SOM foi no dia 03/11/2009. Houve um intervalo nas observações devido a feriados comemorativos do dia 12 de outubro, dia do professor e reuniões pedagógicas. Antes de iniciar o novo tema e devido ao intervalo entre a última aula dada, iniciou com um questionamento. Observou um aluno que parece desatento e perguntou: “Quem pintou o autorretrato de Picasso?” O aluno, então, levantou a cabeça e respondeu: “Ora professora, é

claro que foi Picasso.” E assim descontraídos e ao mesmo tempo atentos à retrospectiva que iria iniciar sobre Picasso, a professora expôs outras obras “Menino com Cachimbo” e esclareceu o porquê da presença do cachimbo bem como as flores e a auréola sobre a cabeça. Não deixou de lembrar “As Mademoiselles d’Avignon” e as fisionomias retratadas, lembrando as máscaras africanas. Concluída essa retrospectiva sobre Picasso e Cubismo, fez introdução ao Surrealismo.

Sobre o Surrealismo, explorou a figura de Salvador Dali dizendo que o mesmo foi considerado louco pelas pinturas que fazia sendo expulso da academia, pois se recusava a pintar conforme os padrões estéticos da academia. Acrescentou o nome de outro artista surrealista e, devido ao tempo se esgotando e com objetivo de familiarizar os alunos ao novo pintor, solicitou uma investigação de algumas telas de Botero, deixando os alunos na expectativa desse novo pintor.

Sendo o 4º bimestre o mais curto do ano, e devido a outras programações na escola, considerando que na segunda quinzena do mês de novembro iniciavam as avaliações, encerrei as observações das aulas da professora SOM. Algumas considerações: em todas as aulas a professora utilizou imagens referentes ao tema a ser desenvolvido; domínio do conteúdo demonstrando segurança em sua fala; fez pouco uso da lousa e quando necessário eram feitos pequenos esquemas distribuídos esteticamente pela lousa; apesar de muita descontração em sua aula manteve a postura de autoridade, mantendo organização e disciplina sem ser autoritária; poucas vezes fez chamada oral, em determinado momento da aula, sentava e anotava os presentes, pois devido à familiaridade com os alunos identificava as ausências; não determinou a sala a ser observada segundo qualidades ou defeitos da turma e sim pelo horário que melhor convinha diante de outras atividades; boas relações entre alunos/professor, aluno/aluno. Normalmente se agrupavam nas atividades, os grupos, quando formados eram heterogêneos.

Como fechamento do semestre, pude apreciar a exposição dos trabalhos dos alunos da professora SOM, na qual vários artistas se fizeram presentes. Entre os quais estavam Monalisa de Leonardo da Vinci, Os Doze Girassóis de Van Gogh, Guernica de Picasso.

A seguir, algumas releituras da Monalisa de Da Vinci, cada qual com sua originalidade na criação, conservando um dos detalhes marcantes da obra, as mãos, porém, apresentando novas características.



Fig. 6 Monalisa Siliconada



Fig. 7 Monalisa Simpson



Fig. 8 Monalisa Hello Kitty



Fig. 9 Monalisa Chik

De Picasso, a partir de Guernica, foram apresentadas interpretações reflexivas sobre a dor, abandono e pedidos de socorro causados pela violência seja física ou moral, que segundo a professora, conhecendo algumas particularidades dos seus alunos, estavam expressas.



Fig. 10 Releitura de Guernica



Fig. 11 Releitura de Guernica



Fig. 12 Releitura de Guernica

Articulando os eixos de uma proposta de ensino contemporâneo em Arte, manejando os poucos recursos que a escola dispõe, aproveitando o tempo limitado das aulas de Arte, que, para outros professores 50 a 60 minutos de aula é uma eternidade, para professora SOM, o tempo era insuficiente. Mesmo sem aprofundamento teórico de metodologias e de legislação que rege o ensino de Arte atual, fez reconhecer nos conteúdos trabalhados uma educação estético-visual em correspondência com a vida, isto é, cognição e sensibilidade, que para Meira (2006, p. 137) “pouco adianta para esse professor, estar informado sobre essa ou aquela metodologia [...] se ele não souber refletir esteticamente sobre o sentido dessa produção.” Produção essa observada nas análises críticas e sensíveis desde a leitura das imagens, da contextualização até ao fazer artístico, que os conteúdos foram pertinentes e significativos para a turma daquele 3º ano do Ensino Médio tanto em quantidade, acima das demais protagonistas, como em qualidade pela forma metodológica como foram ministrados.

Se o desafio é fazer Educação Estética, e quando me refiro a essa tipo de educação, estou me referindo ao Ensino de Arte na escola, deixa de ser uma disciplina do currículo, conforme Meira afirma (1999, p. 131), “e se torne algo incorporado à vida do sujeito”, as mudanças conceituais devem ser incorporadas às práticas das professoras, relacionando a concepção de Arte, de educação e de ensino de Arte e reconhecer nesse triângulo sua ação na relação entre teoria e prática.

Identifiquei, portanto, na prática da professora SOM, uma metodologia pós-moderna, na perspectiva da teoria crítica, característica da proposta do ensino da Arte contemporânea em que os conteúdos da Arte são valorizados por meio do fazer, do apreciar e do historicizar, pressupostos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que está referendada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, e definida pela autora como “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna, [...] e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (BARBOSA, 1998, p. 41) e, continuando com o parecer da autora, “apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está desvinculada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade” (1999, p. 19).



Releitura dos Doze Girassóis de Van Gogh, produzida pelos alunos da Escola Cândido Portinari

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer o caminho desta investigação por meio dos recursos que me permitiram analisar as concepções de professores e alunos deste estudo, bem como as teorias metodológicas que sustentam o trabalho pedagógico em Arte no ensino médio, teço algumas considerações e proponho alguns encaminhamentos.

Compreendendo a natureza dos discursos pedagógicos, foi possível interpretar as ações educativas das professoras com maior clareza e constatar que as mesmas atuam segundo modelos teóricos incorporadas às práticas docentes.

Modos diferentes de ser professora foram identificados. As professoras mais acomodadas no seu cotidiano e na prática estabelecida no seu dia a dia que, percebidas até no vestuário com o uso do tradicional “guarda-pó”, caracterizaram concepções metodológicas que foram determinantes na prática pedagógica e no relacionamento com o conhecimento em Arte. Concepções teórico/metodológicas que são reflexos da própria história do ensino da Arte, cuja formação recaía sobre a atividade mecânica, a técnica, a reprodução de modelos, permeadas por atividades baseadas na concepção espontaneísta, raramente foram observadas.

Modos diferentes de ser professora constatados na fala de uma das protagonistas que, em todo o período de docência, não participou de cursos de formação continuada na área.

Modos diferentes de ser professora, ao analisar a pouca experiência de atuação como professora na educação básica e na perspectiva de um ensino contemporâneo, auxiliada por recursos tecnológicos, falhava quando esses não desempenhavam sua função pela falta de apoio logístico.

Modos diferentes de ser professora, ao trabalhar na perspectiva da teoria crítica, característica da proposta do ensino da Arte contemporânea em que os conteúdos da Arte são valorizados por meio do fazer, do apreciar e do historicizar sem, no entanto, conhecer os pressupostos dessa abordagem que está referendada nas Orientações Curriculares no Ensino Médio.

Práticas diferenciadas em que apenas uma das professoras caracterizou um ensino de Arte como conhecimento.

A que se deve esse fenômeno observado, se as quatro professoras são graduadas com habilitação na área?

A costumeira desculpa para justificar um ensino de Arte controverso, insatisfatório, permeado por conteúdos estanques, sem continuidade, aleatórios, não é mais aceitável quando se tenta explicar a ausência de professores habilitados na área, pois essa não é mais uma realidade costumeira na Rede Estadual de Ensino do Estado, pois devido à atualização do sistema de atribuição de aulas do Estado, este não aceita profissionais de outras áreas atuando a não ser da sua especificidade. Então, como justificar tal fenômeno constatado? A falta de formação continuada. Apenas uma das professoras relatou participação em cursos específicos da área, refletindo positivamente na atuação pedagógica.

Ao que tange às consultas sobre os PCN e o PPP da escola, ficou evidenciado que as professoras não têm conhecimento desse documento, portanto, as novas orientações pouco se manifestam nas salas de aula e o componente curricular Arte acaba, com poucas exceções, sendo apenas um pano de fundo para outras atividades escolares vistas como mais importantes.

Quanto às linguagens artísticas mais utilizadas nas aulas de Arte constatei a predominância do desenho.

Este estudo permitiu evidenciar que o ensino de Arte nas escolas públicas encontra-se centrado em atividades vinculadas ainda segundo a visão de ornamentação, lazer, livre expressão e desenvolvimento de habilidades manuais, utilizando-se de metodologias tradicionais. As técnicas utilizadas concentram-se no fazer artístico, distanciando-se da concepção de Arte como conhecimento que integra o fazer, o conhecer e o expressar. Percebi que a escola ainda se mostra como um espaço resistente às mudanças. A Arte é lembrada com carinho, quando necessária para o fechamento de alguma festividade como encerramento do projeto semestral da escola em que o aluno é exigido para demonstrar suas habilidades tanto na confecção de adereços e cartazes como também na criação de performances para danças, poesia e músicas sem ter sido desenvolvido enquanto conhecimento no processo do projeto no decorrer do semestre, mas sim com o único objetivo de “apresentar”.

Aliadas a essas atividades que não permitem ao aluno construir uma significativa concepção da Arte mais abrangente, as professoras MAS e DAM tenderam a utilizar-se apenas dos poucos recursos disponíveis no seu trabalho. Já MNS utilizou recursos da multimídia, mas esses recursos não se evidenciaram para o enriquecimento da prática pedagógica pela deficitária explicitação do conteúdo. As

três professoras concebiam a Arte como necessária em seu discurso como um fenômeno cultural que precisa ser apreendido pelos alunos, porém não conseguiam de modo competente serem mediadoras culturais.

Atualização, promoção de cursos, encontros ou palestras relativas ao ensino da Arte são essenciais para a transformação e formação de uma consciência das funções do ensino de Arte na escola, para que o componente curricular seja ressignificado junto aos alunos e à comunidade escolar.

Essa conclusão evidenciada posso dizer que também é reflexo da carência de formação inicial e continuada na área de Arte, gerando, conseqüentemente, certa acomodação também pela desvalorização do trabalho do professor.

Apenas a professora SOM apresentou um trabalho condizente com as orientações curriculares oficiais. Considerando que a professora possuía os mesmos recursos didáticos que as demais, atrevo-me a considerar a hipótese de empenho pessoal e formação autodidata contínua.

Ao pensar na superação dessa realidade, levanto algumas possibilidades: cabe ao Estado ter iniciativas para proporcionar formação continuada de modo que o professor possa ter consciência das funções do ensino de Arte na escola e que componente curricular Arte seja ressignificado junto aos alunos e à comunidade escolar, no Estado de Mato Grosso. Compreender Arte é ampliar a leitura de mundo e, sendo assim, a escola tem o dever de proporcionar esse conhecimento.

Porém, paralela a responsabilidade do Estado na formação continuada, está o desejo do profissional assumir o compromisso no seu desenvolvimento profissional, a exemplo da professora Som.

Portanto, considero que este estudo contribuiu para a visão sobre as concepções de Ensino de Arte, das concepções e práticas tanto das professoras como dos alunos para termos um diagnóstico de como está sendo ministrado o ensino de Arte no ensino médio na Rede Estadual de Ensino em Cuiabá/MT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA e MARTINS. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo : Cortez, 2008b.

_____. (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). As mutações do conceito e da prática In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. 3ªed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

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

_____. **A Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Recorte e colagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Arte-educação**: conflitos/acertos. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978

BARBOSA, Ricardo. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BATTISTONI FILHO. **Iniciação as artes plásticas no Brasil**. Campinas, SP, Papyrus, 1990.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio ... à encenação**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 4.024 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27/12/61 e retificado em 28/12/61. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/Acesso> em 15/07/2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 1 Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Trad: Tomás Rosa Bueno, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COUTINHO, Silvia R. Caminhos para a alfabetização estética e a produção artística: uma análise comparativa. In: PEREGRINO, Y. R. (org.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa, PB: Ed. Universitária, 1995.

DANTON, Gian. O conhecimento artístico. In: **Conhecimento prático, filosofia**. São Paulo: Escala Educacional, Edição nº 17 ISSN 977 – 1808-8961 s.d.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ENGELMANN, Ademir Antônio. **Filosofia da Arte**. Curitiba: Ibplex, 2008.

FARINA, Cyntia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEM C. e MOREIRA, J. (orgs). **Educação e a arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa In: FAZENDA, I. C. A (org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FEITOSA, Charles. **Explicando a Filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERRAZ, M. H. C. de T. e SIQUEIRA, I. S. P. M. **Arte-educação**: vivência, experiência, ou livro didático? 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FERRAZ, M.H.C.T, IAVELBERG, Rosa. Arte. In: MEC. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 10/08/2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FOERSTE, Gerda Margit S. **Arte-educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. Dissertação de mestrado Goiânia: UFGO, 1996.

FUSARI, M.F. de Resende e FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Trad: Álvaro Cabral. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HEGEL, Georg W. F. **Estética**: a idéia e o ideal; Estética: o belo artístico ou o ideal. Trad: Orlando Vitorino, 4ª Ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

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

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad: Jussara Haubert Rodrigues. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

HUYGHE, René. **O sentido e destino da arte** (I). Trad: João Gama. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

LÜDKE E ANDRÉ. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAROSTEGA, SIMONE. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio**: um estudo em Santa Maria. Dissertação de mestrado. Universidade de Federal de Santa Maria, R/S, 2006.

MARTINS, M. C. F. D, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. 2ªed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 20 - 37.

MEIRA, Marly R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26ª Ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Evando. Espelho, espelho meu... In: **Filosofia, ciência & vida**. São Paulo: Escala nº 46, ISSN 1809-9238, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

OSBORNE, Harold. **A apreciação da arte**. Trad: Agenor dos Santos, São Paulo. Cultrix, 1970.

OTT, Robert W. Ensinando a crítica no museu. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad: Maria Helena Nery Garcea. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PENNA, Maura (coord.). **O dito e o não dito**. Política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Cláudia Schilling, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILLAR, Analice e VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: UFRGS: Fundação lochpe, 1992.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

RIZZI, Maria C. S. Caminhos metodológicos. In BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Relações sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In BARBOSA, A. M. (org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

ROSSI, Maria Helena Wagner Rossi. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad: Roberto Schwartz e Mário Suzuki. 4^a ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SMITH, Eduard Lucie. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do belo**. Trad: Jair Barbosa, São Paulo: Editora UNESP, 2003.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1^a ed. 18^a reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para a reflexão conjunta. In BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R. G. (orgs.) **Arte/educação como mediação social e cultural**. São Paulo: Editora da UNESP Cortez, 2009.

THISTLEWOOD, David. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. . In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VACCARI, Ulisses Razzante. Por uma reflexão sobre o nascimento da filosofia da arte. In: **Conhecimento prático, filosofia**. São Paulo: Escala Educacional, Edição nº 17 ISSN 977 – 1808-8961 s.d.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WOLLEIM, Richard. **A arte e seus objetos**. Trad: Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário Professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens
GEPLL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento

Questionário

FORMAÇÃO E HISTÓRICO PROFISSIONAL

1. Dados Pessoais

Nome: _____
Idade: _____
Naturalidade: _____
Estado civil _____
Endereço eletrônico: e-mail _____
Fone para contato: _____

2. Formação

Escolaridade de 1º e 2º graus:
() Escola Pública () Escola Privada () Em ambas
Ano de Conclusão _____
Local: _____

Formação Acadêmica

Curso de Graduação:
Nome: _____
Instituição: _____
Ano de conclusão: _____

Local: _____

Curso de Pós-Graduação:
() Especialização () Mestrado () Doutorado

Nome: _____
Instituição: _____
Ano de conclusão: _____
Local: _____

Houve alguma interrupção em sua trajetória escolar?

Costuma participar de cursos de formação continuada?

Cite alguns que tenha participado: _____

Que motivação te levou a escolher a área de Artes profissionalmente?

Como vê a formação do professor de Arte em Mato Grosso?

3. Histórico Profissional

Tempo de atuação no magistério _____

Tempo de atuação como professora de Arte _____

Tempo de atuação como professora de Arte no Ensino Médio _____

Escolas que atua como professora de Arte:

() Municipal () Estadual () Particular

Situação funcional _____

Carga horária semanal _____

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista com as Professoras

1. PAPEL DA ARTE NA SUA VIDA DAS PROFESSORAS

O que pensa sobre Arte?

Para que serve e a quem serve?

Qual a importância da Arte na sua vida?

Faz (tem) alguma habilidade artística: Canta, dança, toca algum instrumento, pinta, desenha, etc?

Quais as práticas culturais habituais na sua vida: cinema, teatro, exposições, revistas, etc?

Quais os espaços culturais que conhece em Cuiabá?

O que quer dos seus alunos com o ensino de Arte? Por que eles devem saber/conhecer Arte?

Seu contato com a Arte é feito através de: livros, museus, DVD's, jornais, ateliês de artistas, revistas, televisão?

2. TRABALHO DESENVOLVIDO NO ENSINO DE ARTE

Como seleciona os conteúdos?

Como prepara as aulas? Utiliza algum livro?

Planeja com as demais professoras de Arte da escola?

Usa recursos didáticos? Quais? Se não usa, gostaria de usar?

É importante avaliar os alunos em Arte? Como avalia?

Como deveria ser uma aula de Arte ideal?

É importante a escola ter uma sala específica para as aulas de Arte?

Qual a relação do ensino de Arte com as demais disciplinas, com a escola, com a direção da escola, com a comunidade escolar?

3. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

O ensino da Arte na escola pública é importante?

Você sabia que o ensino de Arte esteve prestes a ser considerado componente curricular não-obrigatório na nova LDB?

Já consultou os PCNs para orientações na sua prática pedagógica em sala de aula?

Já ouviu falar sobre a Proposta Triangular para o Ensino da Arte?

Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista com os Alunos

1. DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Onde nasceu?

Trabalha?

2. LAZER

O que faz nas horas livres?

Vai ao cinema? Quantas vezes ao mês?

Vê tv? Quais os programas que assiste? Quais os programas preferidos?

Já foi ao teatro? Quantas vezes?

Vai ao cinema? Que tipo de filmes gosta de assistir? Comédia, aventura, romance, etc.?

Torce por algum time de futebol? Vai ao estádio? Tem outro esporte preferido?

E música? Gosta? Quais são os tipos de músicas que prefere? Pagode, samba, axé, lambadão, etc.?

3. EDUCAÇÃO E ARTE

Gosta das aulas de Arte?

O que você gostaria de aprender nas aulas de Arte?

Considera o ensino de Arte importante?

Como gostaria que fossem as aulas de Arte?

Gostaria de falar sobre alguma atividade que tenha feito nas aulas de Arte, e gostaria de fazer novamente?

Já visitou alguma exposição de Arte? Conhece museu?

Conhece alguém que faz alguma atividade artística? Pintor, músico, bailarino, ator, escultor?

O que existe no lugar em que mora que considera Arte?