

JOSÉLIA SCHWANKA SALOMÉ

**A DESUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS: UM ESTUDO SOBRE
A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NAS ÚLTIMAS
DÉCADAS DO SÉCULO XX**

CAMPINAS

2011

JOSÉLIA SCHWANKA SALOMÉ

**A DESUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS: UM ESTUDO SOBRE
A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NAS ÚLTIMAS
DÉCADAS DO SÉCULO XX**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Artes. Área de concentração: Fundamentos Teóricos da Arte.

Orientador: Prof. Dr. João-Francisco Duarte Jr.

CAMPINAS

2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

Sa36d Salomé, Josélia Schwanka.
A desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na
educação escolar brasileira nas últimas décadas do século xx.
/ Josélia Schwanka Salomé. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: João Francisco Duarte Júnior.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Educação estética. 2. Arte e educação.
3. Corporeidade. 4. Formação de professores. I. Duarte Júnior,
João Francisco. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The dehumanization of the senses: a study about the art in
brasilian schooling in the last decades of the twentieth century

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Aesthetic education

Art education

Corporealness

Teacher education

Área de Concentração: Artes Visuais

Titulação: Doutor em Artes.

Banca examinadora:

João Francisco Duarte Júnior [Orientador]

Mauricius Martins Farina

Márcia Maria Strazzacapa Hernández

Sumaya Mattar

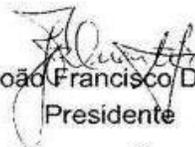
Marcos Ferreira dos Santos(em/ia)

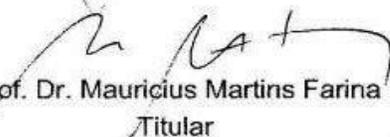
Data da defesa: 29-08-2011

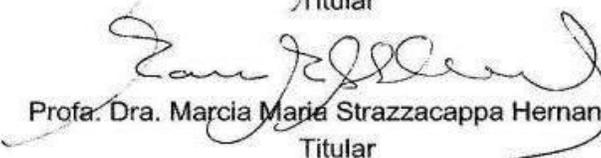
Programa de Pós-Graduação: Artes

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Artes, apresentada pela Doutoranda
Josélia Schwanka Salomé - RA 28503 como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:


Prof. Dr. João Francisco Duarte Junior
Presidente


Prof. Dr. Maurício Martins Farina
Titular


Profa. Dra. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez
Titular


Profa. Dra. Sornaya Mattar
Titular


Prof. Dr. Marcos Ferreira dos Santos
Titular

A Jorge e Kahlil
Por tanto amor.....

Agradecimentos

O meu muito obrigado, com afeto:

Especialmente ao meu orientador, professor Doutor João-Francisco Duarte Jr., pelo rico processo de diálogo intelectual. Uma grata surpresa em conhecer a figura humana do grande teórico. Atento e companheiro, soube respeitar meu tempo de produção e me permitiu ser autora. Agradeço pela oportunidade de poder compartilhar dos seus escritos e não posso explicar o sentimento maravilhoso de ter sido sua orientanda.

Ao PPG em Artes do Instituto de Artes da Unicamp pela oportunidade de cursar este doutorado.

A Jorge e Kahlil pelas presenças indispensáveis e com os quais compartilho a oportunidade de viver tantas emoções e afetos.

Aos meus pais com quem aprendi as primeiras lições de sensibilidade.

A minha grande amiga Cristina Mendes que nem consegue imaginar o quanto me ajudou nesta caminhada e por me mostrar que as coisas podem ser mais simples do que parecem.

A presença inspiradora na minha memória da sempre amiga Nani.

Aos amigos, aqui representados pelo Seu Urutaga, pela ajuda e por sempre me lembrarem que não é um título que faz alguém melhor.

Aos queridos companheiros e companheiras do curso de Artes Visuais da UTP pelas oportunidades de aprendizado, estudo e trabalho coletivo, banhadas por doces sorrisos. Meus agradecimentos pela confiança, amizade, cuidado, carinho e palavras de incentivo.

Aos alunos que dão sentido e razão para os nossos esforços pelo aprimoramento.

Enfim, a todos que fizeram parte desta maravilhosa caminhada. O mundo é menos solitário e mais humano graças a estas pessoas.

Assim, parece que tão-só encerrar-se-á o presente ciclo da história humana na medida em que maneiras novas de se construir o conhecimento possam gerar atitudes diferentes do homem em relação a si mesmo e a este planeta no qual habitamos, acarretando outras organizações sociais, outras formas de produção e de distribuição de bens e saberes. Neste sentido, talvez a valorização do sensível e a busca de sua integração com o inteligível possa consistir num pequeno e primordial passo rumo a tempos menos brutais e permeados de maior equilíbrio entre as muitas formas de vida conhecidas.

João-Francisco Duarte Júnior

RESUMO

O universo de estudo desta pesquisa configura-se em torno dos processos que levaram à perda da sensibilidade e à desumanização dos sentidos na sociedade contemporânea. O corpo, apartado da mente pela modernidade, torna-se cada vez mais uma máquina que assiste à ruptura do ser humano com a natureza. Na sociedade de consumo busca-se o lucro, o poder, a perfeição, valorizando-se o pensamento racionalista e reducionista. Essa dicotomia entre o corpo e a mente se faz presente na educação. As atuais metodologias para o ensino da arte acabam por engessar as leituras das imagens num único olhar *correto* para a obra de arte e, por conseqüência, redundam na elaboração de trabalhos artísticos desprovidos de qualquer significação pessoal. Essas metodologias por vezes enfocam uma atitude de valorização do pensar sobre o sentir. A tese defende a importância do trabalho com arte na escola de modo a se integrar o saber sensível e o conhecimento inteligível, destacando que o ensino da arte necessita ser pensado para além dos aspectos apenas cognitivistas. Entendendo a arte como uma construção simbólica que relaciona o mundo que nós vivemos ao mundo que nós pensamos, a possibilidade de trabalho na escola se abre para uma ponte entre o sensível e o inteligível. A arte se apresenta como uma antítese a essa sociedade de homens-máquinas, possibilitando que nos percebamos sensivelmente humanos. O recorte temporal desta tese aborda o ensino da arte nas décadas finais do século XX trazendo para a discussão a realidade do estado do Paraná pelo viés de uma professora de artes visuais. O objetivo desta tese é contribuir para as discussões acerca dos caminhos para o trabalho com a arte nas escolas em relação às questões referentes à presença das imagens e obras de arte nas aulas, superando a visão apenas cognitivista e enfatizando que é por meio da educação estética que podemos conhecer melhor o nosso entorno e nós mesmos, auxiliando o desenvolvimento de uma atitude crítica e sensível frente ao mundo.

Palavras-chave: educação estética, arte educação, corporeidade, formação de professores

ABSTRACT

The universe of this research is set around the processes that led to loss of sensation and sense of dehumanization in modern society. The body, apart from the modern mind, it becomes increasingly a machine that assists the breakdown of man and nature. In the consumer society we seek to profit, power, perfection, valuing the rationalist and reductionist. This dichotomy between body and mind is present in education. The current methods for teaching the art eventually stifle the readings of the images look correct for a single work of art and, consequently, result in the development of artistic works devoid of any personal significance. These methods often focus on an appreciation of the attitude of thinking over feeling. The thesis argues for the importance of working with art in school in order to integrate knowledge and knowledge intelligible sensitive, pointing out that art education needs to be thought beyond the cognitive aspects only. Understanding art as a symbolic construction that relates the world we live in the world that we think, the ability to work in the school opens to a bridge between the sensible and intelligible. The art is presented as an antithesis to that company of men, machines, enabling us to realize substantially human. The time range of this thesis covers the teaching of art in the final decades of the twentieth century bringing to discussion the reality of the state of Paraná from the perspective of a professor of visual arts. The aim of this thesis is to contribute to discussions of ways to work with art in schools in relation to issues concerning the presence of images and works of art classes, exceeding the vision and cognitive emphasizing that only through education is cosmetic we can better understand our surroundings and ourselves, helping the development of a critical and sensitive to the world.

Keywords: aesthetic education, art education, teacher education

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANDE | - Associação Nacional de Educação |
| APAEP PR | - Associação dos Arte-Educadores do Paraná |
| CAPES | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFE | - Conselho Federal de Educação |
| CNPQ | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONFAEB | - Congresso Nacional da Federação dos Arte Educadores do Brasil |
| DCNs | - Diretrizes Curriculares Nacionais |
| FAEB | - Federação dos Arte Educadores do Brasil |
| FUNDARTE | - Fundação Municipal de Arte de Montenegro |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDP | - Livro Didático Público |
| MON | - Museu Oscar Niemeyer |
| PCNEF | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental |
| PCNEM | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PCNs | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| SEED | - Secretaria de Educação |
| UNESCO | - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

SUMÁRIO

| | |
|--|--------------|
| RESUMO | xviii |
| ABSTRACT | xv |
| LISTA DE ABREVIACÕES | xvii |
| | |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. NAS TEIAS DO ENSINAR E DO EDUCAR | 15 |
| 1.1 Numa colcha de retalhos | 19 |
| 1.2 Entremeando as décadas de 1970 e 1980 | 24 |
| 2. EDUCAÇÃO: O QUE FAZER COM A ARTE? | 37 |
| 2.1 Manifesto Diamantina – 1985 | 40 |
| 2.2 Carta de São João Del-Rey – 1986 | 42 |
| 2.3 Carta Protesto de Braslia – 1986 | 45 |
| 2.4 Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART - 1986 | 47 |
| 2.5 Educação Artística e a Resolução 6/86 | 48 |
| 2.6 Carta da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal – AsAE DF – 1987 | 49 |
| 2.7 Documento de Poços de Caldas – 1988 | 51 |
| 2.8 Carta de Rio Grande- 1988 | 57 |
| 2.9 Carta de Uberlândia- 1989 | 60 |
| 2.10 Manifesto de Montenegro – 1993 | 67 |
| 2.11 VI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB | 68 |
| 2.12 Os Encontros e as Associações – 2010 | 70 |
| 3. ARTE NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O PARANÁ | 75 |
| 3.1 Os Parâmetros para a Arte no Ensino Fundamental – PCNEF | 80 |
| 3.2 Os Parâmetros para a Arte no Ensino Médio – PCNEM | 88 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.3 | Diretrizes Curriculares para a Arte no Estado do Paraná (DCNs) e o Livro Didático Público (LDP) | 98 |
| 3.4 | O Movimento de Arte-educadores no Paraná – APAEP | 110 |
| 4. | DE CORPO E MENTE: POR UMA ARTE NA ESCOLA | 115 |
| 4.1 | Corpo e Mente | 116 |
| 4.2 | Corpo máquina, corpo objeto, corpo sentido | 126 |
| 4.3 | De corpo e mente: a arte na escola | 134 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA INÍCIO DE CONVERSA | 149 |
| | REFERÊNCIAS | 161 |
| | ANEXOS | 169 |
| 1. | Manifesto Diamantina | 169 |
| 2. | Carta de São João-Del Rey | 171 |
| 3. | Carta Protesto de Brasília | 175 |
| 4. | Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART | 184 |
| 5. | Educação Artística e a Resolução 6/86 | 185 |
| 6. | Carta da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal – AsAE DF | 194 |
| 7. | Documento de Poços de Caldas | 200 |
| 8. | Carta de Rio Grande | 205 |
| 9. | Carta de Uberlândia | 210 |
| 10. | Documento elaborado pela Comissão Pró-Federação de Arte Educadores do Brasil | 212 |
| 11. | Manifesto de Montenegro | 215 |
| 12. | Estatuto da Federação dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB | 217 |
| 13. | Folha – Livro Didático Público para o Estado do Paraná | 226 |

INTRODUÇÃO

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da tua vida, ninguém exceto tu, somente tu. Existem por certo inúmeras veredas e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o.

Friedrich Nietzsche

Todo esforço educacional não pode prescindir de uma atenção para com essa sabedoria primeira de que dispomos, a estesia, especialmente em tempos como os atuais, em que parecemos envolvidos por uma conspiração a favor de sua negação, a anestesia.

João-Francisco Duarte Júnior

O que é significativo não nos abandona, por mais que o tempo passe. Em meados da década de 1980, durante o meu curso de graduação em Educação Artística, tive contato com o livro: *Por que arte-educação?*, de Duarte Júnior e meus questionamentos sobre os princípios norteadores que orientavam o ensino da arte aumentaram após ler a marcante frase que guardo na memória até hoje: “Porque a condição humana no mundo é, primeiramente, emocional, sensitiva; a razão (o pensamento) é uma operação mental posterior.” (1986, p.42)

A partir deste marco referencial construí minha prática docente em arte. No decurso da década de 1980 passei pelos movimentos dos arte-educadores participando das mobilizações, ainda que indiretamente e sem pertencer a nenhuma Federação, apenas com a certeza de que arte poderia ter uma abordagem mais significativa na escola do que havia tendo até então.

Acompanhando essas mudanças ocorridas a partir da década de 1980, minha trajetória na arte-educação se iniciou como estudante dos cursos de Educação Artística e Dança, professora na educação básica em escolas públicas e particulares, passando em seguida a professora no ensino superior público e particular e atualmente atuando como coordenadora de curso de graduação voltado à formação de professores para Artes Visuais.

De lá para cá, nos trinta e sete anos que se passaram desde o meu ingresso na universidade, prestei o exame para o doutorado e hoje estou aqui, dizendo-me por escrito nesta tese, no que realizei como educadora.

A questão que guiou os meus passos no presente estudo tem íntima relação com os antecedentes relatados, e no transcorrer dessa minha formação e atuação profissional em arte, as inquietações, os modismos e a dependência cultural, que tivemos e ainda temos dos modelos educacionais de outros países, mobilizaram-me a desenvolver este trabalho.

No transcorrer desta pesquisa são apontados problemas que não são novos na educação, mas que pela sua recorrência justificam a importância de voltarmos a eles. A questão da necessidade da arte na escola já suscitou diversas

discussões entre os teóricos da área que vêem na arte uma possibilidade de o ser humano interagir com o mundo que o cerca de forma criativa e crítica, mas se a importância e a necessidade da arte na escola é ponto comum nas discussões, na prática pedagógica essa questão ainda se apresenta como uma incógnita, na medida em que as indefinições conceituais que norteiam a área ainda são presentes nas práticas educativas com arte.

De um lado temos professores trabalhando na perspectiva progressista de educação, numa prática voltada a desenvolver um pensamento divergente e analítico acerca das questões que envolvem a arte na sociedade, e de outro lado, o trabalho desenvolvido que beira a um tecnicismo pautado na execução de trabalhos práticos sem o compromisso com a formação humana. Essa falta de coerência e fundamentação teórico-prática promove escassas possibilidades de espaço para o ensino/aprendizagem e a vivência com a arte.

É nesse movimento de ensinar e aprender pautados na necessidade de se despertar a consciência para a arte como formadora do humano que o aluno vai encontrar condições de desenvolver a profundidade da sua expressão e construir o conhecimento em arte que envolve o fazer e pensar artísticos e estéticos.

O ensino da arte nas escolas necessita, portanto, ser pensado para além dos aspectos cognitivistas, enfocando também as diferentes possibilidades de trabalho como meio de formação dos sentidos humanos, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo que cerca o aluno envolvido neste processo.

Como Albano (2001, p.3) argumenta, “é imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira.”

As atuais metodologias para o ensino da arte acabam por engessar as leituras das imagens num único olhar *correto* para a obra de arte e, por conseqüência, na elaboração de trabalhos artísticos desprovidos de qualquer significação pessoal. Essas metodologias, historicamente, têm se distanciado das

questões que envolvem o conhecimento do sensível, centrando-se nas questões que envolvem o conhecimento dos códigos desta linguagem, o que vem provocando uma perda da expressão individual dos alunos.

Felizmente, apesar das adversidades pelas quais passamos nesses anos, desde a implementação da Educação Artística nos currículos, sobrevivemos. É fato que as mudanças, quaisquer que sejam, precisam de um tempo para acontecer, pois pressupõem modificações de atitudes e de entendimentos.

A presente tese levanta a problemática que envolve o afastamento do corpo na arte-educação. Esse debate me é particularmente especial, haja vista que minha formação transita pelos palcos e galerias, entre os cursos de Artes Visuais e Dança, sendo impraticável para mim a separação dos saberes do corpo e da mente, ou a valorização de um em detrimento do outro. Assim, a possibilidade de tratar, nestas páginas, essas inquietações sobre uma escola vazia de arte que envolva os saberes desse corpo, pareceu-me uma oportunidade única.

Com a finalidade de focar a problemática delimitou-se a discussão para as últimas décadas do século XX, mais especificamente entre os anos de 1980 e 1990, por serem os anos de efervescência das discussões que ocorreram após a instauração da Educação Artística no currículo das escolas. A inserção da arte tal como se configura na Lei 5692 foi duramente criticada pelos arte-educadores, por ter sido pensada para uma educação completamente profissionalizante, deixando de lado os aspectos inerentes da arte na formação humana.

Os resultados das discussões e movimentos gerados nesse período são fundamentais para que possamos entender e analisar o atual estado do ensino da arte e por isso, em alguns momentos desta tese se fez necessário trazer para a discussão documentos oficiais escritos após o ano de 2000. Ao tratarmos dos documentos específicos para o ensino da arte no Paraná buscou-se os mais recentes, oriundos do que foi discutido e conquistado nas décadas de 1980 e 1990. No estado do Paraná o fortalecimento das discussões para o ensino

da arte se efetivou a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), levantando a necessidade, por parte dos professores e das políticas públicas para a educação, de se constituir documentos norteadores para a educação básica como, por exemplo, o Livro Didático Público.

De corpo e mente é o título desta tese, formulada a partir de duas questões norteadoras que se inter-relacionam, buscando discutir: 1) de que maneira uma educação do sensível geraria uma educação transformadora; e 2) por que a educação estética faria diferença enquanto apenas a do conhecimento abstrato e inteligível não faz? Face a isto, nossas reflexões apontam para o privilegiar da racionalidade na educação, num desprezo dos conhecimentos advindos da sensibilidade corporal, dos sentidos do corpo. A dicotomia entre o corpo e a mente se faz presente na educação escolar de uma maneira geral, e, mais particularmente, na arte. Este saber, deixado de lado na modernidade, vem causando uma perda da sensibilidade e um crédito maior ao pensamento racional, tanto no que concerne ao espaço escolar, quanto na sociedade como um todo.

O intuito deste trabalho é o de fornecer elementos para aprofundamentos em torno do processo que levou a arte-educação ao estágio do trabalho basicamente cognitivista, apontando para a urgência de se buscar respostas quanto à necessidade de se tratar o ensino da arte na escola na dimensão do saber sensível.

A consagração desta separação entre corpo e mente se instaura definitivamente quando aceitamos que a única coisa sobre a qual não pode existir nenhuma dúvida é a mente:

Com o aval da filosofia oficial, a nossa cultura não consegue mais pensar a oposição mente/corpo sem ao mesmo tempo pensar em uma série de outras dimensões binárias ou dicotômicas. O corpo sente; a mente pensa. O corpo é um mero acidente; a mente é a verdadeira essência do homem. O corpo é passageiro, a mente é duradoura. O corpo engana, seduz, a mente é a única capaz de nos conduzir ao verdadeiro conhecimento. (RAJAGOPALAN, 1996, p.80)

Numa sociedade automatizada, para a qual importa a aparência do ter, a educação significa um produto ou um serviço prestado por uma escola voltada à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Aquele que não se enquadra nos critérios do cálculo e da utilidade está descartado, pois a sociedade regida pela razão instrumental valoriza primordialmente a técnica, a eficácia e os lucros, em detrimento da formação humana integral.

A redução da capacidade do ser humano de sentir e interagir com o mundo constitui um dos motes para a discussão nesta tese, que busca os reflexos desta realidade na arte-educação. Esses questionamentos foram conduzidos a partir da leitura de autores que abordam esta problemática. Como destaque, João-Francisco Duarte Júnior e David Le Breton, que problematizam esse processo de perda da estesia e a conseqüente anestesia que sofremos na contemporaneidade. Ambos conduzem o leitor para atentar às questões que envolvem a instauração da modernidade que, ao supervalorizar o inteligível, acaba por levar o homem a perder a sua identidade e a sua humanidade, num mundo cada vez mais competitivo e desumano. E juntamente com esses autores, foi no pensamento de Nietzsche que se buscou o indício de um corpo que sabe e se expressa.

Tomando o cuidado para não valorizar a inversão das posições, de modo a se priorizar o corpo, este trabalho discute a valorização de ambos no processo de ensinar e aprender arte na escola, questionando as bases da modernidade que levaram a uma anestesia dos sentidos na sociedade e que se refletiu no âmbito da educação.

Não se tratam de questões novas a serem debatidas, mas de um olhar para essa problemática na tentativa de se pensar o ensino da arte valorizando tanto o saber sensível quanto o conhecimento inteligível e o quanto as experiências estéticas são fundamentais na formação do homem. Esse olhar parte de quem experencia constantemente essa relação no âmbito das salas e corredores das escolas e universidades.

A fim de compreender a relação descrita acima este trabalho foi dividido em quatro capítulos, norteados pelos objetivos elencados a seguir. O primeiro

aponta para as relações entre ensinar e educar, discutindo o papel da escola neste processo de desvelamento do conhecimento, apresentando o ensino da arte no interior das tendências pedagógicas presentes na educação escolar e buscando perceber quais marcos referenciais levaram o ensino da arte a ser tratado como área secundária na escola.

Não pretendemos apresentar um histórico aprofundado de cada tendência pedagógica, haja vista a quantidade de material já publicado tratando deste assunto. O que se pretende é levantar os aspectos relevantes para a discussão que nos propomos a empreender aqui, com o cuidado de que tais páginas decorram das preocupações que perpassam a minha vivência nas relações com a arte-educação.¹

O título deste primeiro capítulo, *Nas teias do ensinar e do educar*, leva a uma reflexão acerca das relações presentes entre o ensino e o aprendizado da arte e os diversos modismos presentes na educação. Por muito tempo este ensino esteve pautado num adestramento, condicionando os alunos a desenvolverem atividades segundo o modelo estabelecido pelo professor, com estereótipos e cópias circulando livremente pelas salas de aula. Essas práticas ainda são recorrentes nas escolas, especialmente quando se reforça a necessidade de formação para o mercado ou para a competição do vestibular.

Mas as relações entre ensinar e aprender devem ser vistas na perspectiva de que educar significa ampliar os horizontes da compreensão e da percepção do mundo. Rubem Alves aponta para a necessidade de desconstruirmos os nossos olhares engessados nas nossas verdades, ao afirmar que:

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja!’- e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Vivemos para ter alegria. O milagre da

¹ Pelos limites necessários a essa discussão, optou-se por enfatizar as artes visuais, área de atuação desta pesquisadora e que tem orientado as discussões sobre os fundamentos para o ensino da arte no Brasil.

educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto.
(ALVES, 2010, p.110)

O capítulo se encerra apontando para a problemática da formação dos professores aliada às políticas públicas para esta formação, que se reproduz na prática pedagógica, ora pautada nos ideais tecnicistas, ora exercendo uma prática escolanovista, sem, no entanto, possuir uma base fundamentada para este trabalho e deixando o ensino da arte à mercê dos modismos educacionais.

O segundo capítulo, intitulado *Educação: o que fazer com a arte?*, discute a necessidade da arte na escola a partir do percurso histórico apresentado no capítulo anterior e trata dos Movimentos dos Arte-Educadores em prol da arte na educação face as políticas públicas instauradas nas décadas de 1980 e 1990. O objetivo ali é se apresentar as concepções de arte-educação debatidas nesses encontros, contando para isso com o levantamento e análise dos documentos escritos durante alguns deles, promovidos no período pesquisado, bem como os seus reflexos no ensino de arte nas escolas.

Estabelecendo a relação com o objeto desta tese, temos no início da década de 1970 a promulgação da Lei 5692, regulamentadora do ensino de 1º e 2º graus, e cujas medidas são voltadas a adequar o sistema educacional ao modelo de industrialização que se firmava no país. Nesse contexto a arte não estava circunscrita ao rol das disciplinas importantes para o processo, ficando relegada ao segundo plano, sem, no entanto, ser excluída. Sua inserção nos currículos contribuía para ocultar o caráter domesticador da Lei, cuja preocupação era com a formação de mão de obra acrítica e barata para atuar nas multinacionais. Uma vez nos currículos e com a necessidade de formação de professores, iniciou-se o debate sobre o profissional que estava sendo formado para este novo modelo educacional.

Contribuindo para o aprofundamento destas questões, foram se constituindo associações de arte-educadores, as quais inicialmente discutiam as políticas públicas para a arte e para a arte-educação, enfatizando o seu lugar na escola. Após a abertura política no Brasil, em 1985, iniciou-se um processo de

reestruturação da LDB que apontava para a ameaça da retirada da Arte do currículo mínimo das escolas, e então novas associações foram se constituindo em prol da obrigatoriedade do seu ensino.

Diante destes fatos entendemos ser necessário buscar nos documentos oriundos destes encontros os subsídios para entendermos as propostas metodológicas formuladas e que se fizeram presentes nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas em arte na escola, apontando para o próximo capítulo deste trabalho.

O terceiro capítulo, *Arte na escola: um olhar sobre o Paraná apresenta* os documentos norteadores para o ensino da arte no estado do Paraná, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e Livro Didático Público, como exemplos de propostas regionais elaboradas a partir dos documentos oficiais nacionais.

Trazer para a discussão estes aspectos regionais nos possibilitou pensar sobre as contribuições que podemos oferecer a partir deste estudo. Os arte-educadores do Paraná têm um diminuto histórico de participação nos movimentos dos arte-educadores tanto nas décadas de 1980 e 1990, quanto nos encontros em anos posteriores.

Jurema Sampaio apresenta, na Revista Virtual *Ars Scientia*, artigo no qual faz uma retrospectiva dos fatos acontecidos no ano de 2005, relativos aos movimentos dos arte-educadores, afirmando a forte movimentação e articulação política nos encontros e eventos por todo o país citando a ausência de notícias de participação do Paraná nestes encontros.²

Em ações pontuais com o fim de se discutir a arte nas escolas, Curitiba abriga as discussões relativas ao Projeto Arte na Escola³, promovendo seminários para o debate e a disseminação da Proposta Triangular para o ensino da arte. Os estudos para a viabilização do Projeto Arte na Escola aconteceram em 1989

² SAMPAIO, Jurema. *Ensino de Arte no Brasil Revista Eletrônica Arscientia*, janeiro 2006.

³ O Projeto Arte na Escola, financiado pela Fundação lochpe, foi desenvolvido a partir de 1998. Ana Mae Barbosa foi consultora desse projeto (nos seus sete primeiros anos) que adotou como recurso didático o vídeo (videoteca documental das Artes Visuais). Este projeto está alocado no Departamento de Educação a UFP R. <http://artenaescolapoloufpr.arteblog.com.br>

quando a Fundação loschpe foi criada pelo Grupo Empresarial loschpe, em Porto Alegre. Em 1991 iniciaram-se os programas de capacitação e no ano de 1994 deu-se o lançamento da Rede Arte na Escola no Museu Lasar Segall, em São Paulo. A partir deste ano o projeto foi disseminado pelas diversas regiões do Brasil.

Fundamentado nos pressupostos da proposta triangular para o ensino da arte, este projeto contou com o lançamento, em 1992, do livro *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*, das autoras Analice Pillar e Denise Vieira, explicitando os pressupostos conceituais do Arte na Escola.

Sob tais aspectos, algumas questões norteiam o terceiro capítulo, que inicia a discussão nos anos de 1990 com o lançamento do livro *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae Barbosa, considerado um marco referencial para a mudança nas metodologias de ensino da arte até então pautadas no tecnicismo. Denominada de Proposta Triangular pela autora, esta metodologia enfatiza o ensino da arte a partir do pressuposto da leitura de imagens, valorizando a compreensão destas e enfatizando que devem ser tratadas dentro de um contexto histórico-cultural, integrando o fazer artístico e a leitura de imagem nas obras de arte.

Os preceitos desta proposta de ensino estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da arte, lançados em 1997. Estes Parâmetros oferecem subsídios para os currículos das escolas brasileiras e serviram de base para a formulação dos LDP (Livro Didático Público) para o estado do Paraná.

Ao se tornar a base da discussão dos documentos oficiais que norteiam o ensino da arte nas escolas, essa proposta assume uma identidade de receita básica para se ensinar, o que pode levar à cristalização de um olhar padronizado para a leitura da obra de arte e à instrumentalização da sensibilidade.

As metodologias reducionistas trazem um receituário facilmente aplicado em sala de aula. Passamos pela livre-expressão, pela ênfase no desenvolvimento da criatividade e, após a implementação dos PCNs, a proposta

mais difundida é a Proposta Triangular, que trabalhada a partir das leituras das obras de arte desemboca equivocadamente na prática da releitura e não possibilita o trabalho de apreensão dos conhecimentos da arte.

Não se pretende aqui falar daquilo que o professor deveria ser, fazer ou saber, mas sim voltarmos o nosso olhar para o interior do movimento de estruturação do ensino da arte em face destas mudanças metodológicas advindas das mudanças na sociedade e que nestas últimas décadas têm se mostrado demasiado desumanas. Entendemos que a partir de uma base teórica sólida o professor pode desenvolver metodologias próprias segundo as necessidades do local no qual está trabalhando.

As bases teóricas da presente tese apontam para uma maneira de esse professor aproximar o ensino e a aprendizagem da arte ao trabalho com os saberes próprios desta área por meio de uma estruturação sensível e cognitiva deste conhecimento. O quarto capítulo, intitulado *De corpo e mente: por uma arte na escola*, evidencia essa discussão ao tratar da necessidade da arte na educação ser trabalhada na perspectiva de possibilitar o conhecimento de mundo por meio do sensível e do inteligível. A partir das crises do mundo moderno, em especial a crise dos sentidos apontada por Duarte Júnior no seu livro *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, este capítulo aponta como percebemos e nos relacionamos com o nosso corpo histórico e desumanizado numa sociedade que gira em torno da eficiência e da funcionalidade.

Nessa desumanização a arte, companheira do corpo e da mente, é tida como atividade inferior diante daquelas para as quais o pensamento racional é condição de sobrevivência. E aqui reside a necessidade de pensarmos numa arte-educação que leve em conta os saberes específicos apreendidos pelo nosso corpo. E neste pensar partiu-se da citação abaixo como mote para essa discussão:

Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das

substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, nos cromossomas, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou filosófica. Cada porção ou estrato do nosso organismo exhibe sua forma peculiar de conhecimento articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. O que referenda a insistência quanto à relevância de todo e qualquer processo educacional que permita o desenvolvimento das diversas categorias de saber a nós possíveis, desde a sensibilidade corporal mais básica até o mais elevado pensamento abstrato. (DUARTE JR. 2001, p. 133)

O ensino da arte pensado nesta perspectiva pode possibilitar o despertar para a capacidade de sairmos da anestesia na qual nos encontramos, decorrente de um processo de escolarização voltado a desenvolver habilidades meramente cognitivas, numa razão cientificista que não leva em consideração o sentir.

Este capítulo aponta para a importância de pensarmos uma educação que não repita modelos prontos ou receituários, mas que resignifique as experiências e vivências do nosso olhar para o mundo e nos conduza à pergunta final ou inicial: como educar na perspectiva do sensível?

Consideramos assim a experiência estética como essencial para o processo de se constituir humano. A experiência estética pode possibilitar o estranhamento e a dúvida, a fuga das convenções e da submissão automática às práticas sociais hegemônicas.

Lembrando Morin:

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens e demens, faber e ludens; empiricus e imaginarius; economicus e consumans; prosaicus e poeticus*. (...) Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte. (...) E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (MORIN, 2000, p.58-59)

É importante ressaltar que esta pesquisa não teve seu começo e término tão-só no período do doutorado, mas nesse tempo em que pude me dedicar aos autores com os quais dialoguei assumi o desafio de tentar

compreender os acasos e as incertezas da arte na escola. A intenção do presente trabalho é contribuir para a produção na área, aprofundando as questões relativas ao trabalho com a educação estética, haja vista que, desde a divulgação da proposta triangular como norteadora para o ensino da arte, os arte-educadores vêm buscando subsídios para o trabalho na escola. Entendemos que a contribuição maior se dará neste debate por reconhecer na arte as possibilidades de trabalho com a educação (do) sensível. (DUARTE JR., 2010).

1. NAS TEIAS DO ENSINAR E DO EDUCAR EM ARTE

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Paulo Freire

*We don't need no education
We don't need no thought control,
No dark sarcasm in the classroom,
Hey, teacher, leave us kids alone,
All in all it's just, another brick in the wall.*

Pink Floyd – The Wall ⁴

⁴ Nós não precisamos de educação, nós não precisamos de controle mental, sem sarcasmos nas salas de aulas, Ei, professor, deixe a nós crianças em paz, afinal isso é apenas mais um tijolo no muro. (tradução livre)

Nas práticas educacionais em arte nos deparamos com uma complexa trama de diferentes concepções de mundo, sociedade e educação que levam, por vezes, ao engessamento das metodologias de ensino adotadas pelos professores. Inseridas nestas tramas, algumas destas metodologias não permitem que professores, alunos e tampouco a escola, percebam as semelhanças e as diferenças entre educar e ensinar, detendo-se cada vez mais na prática do adestramento como método de ensino.

Na realidade escolar o adestramento desenvolve um pensamento homogêneo entre os alunos, não possibilitando um olhar divergente para o mundo e para as questões com as quais este se confronta no seu cotidiano, e nas aulas esta prática é reforçada nas atividades que buscam uma única resposta para as questões apresentadas pelo professor. É quando o ato de decorar passa a significar aprender.

Por muito tempo esta foi a metodologia empregada no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas e, surpreendentemente, tal prática ainda é valorizada nos dias atuais, quando, repetir as verdades absolutas transmitidas pelo professor é parâmetro para as avaliações e conceitos dados aos alunos. Assim, quanto mais próximo o aluno chegar, nas respostas das provas ou dos trabalhos artísticos, ao que foi proferido pelo professor em sala de aula, melhor será o conceito obtido por este aluno.

Associado a esta idéia, a sociedade neste início de século XXI continua a valorizar o utilitarismo das coisas e das pessoas. Ora, numa sociedade em que persiste o ideário capitalista e a cultura da semi-informação, as possibilidades de emancipação do indivíduo se vêem frente a uma nulidade.

Sendo também um reflexo da sociedade, a escola acaba por absorver essa máxima social e, num processo cada vez maior de negação das potencialidades, o papel do professor frente a essa realidade se reduz a ser um técnico responsável por repassar conteúdos necessários apenas para a decodificação de questões relativas aos conteúdos das disciplinas. Como numa teia, estas disciplinas são por sua vez compartimentadas e estruturadas com

vistas a possibilitar a aprovação nos vestibulares ou o ingresso rápido no mercado de trabalho. Algumas escolas chegam a preparar os seus conteúdos visando ao vestibular e, a esse respeito, Rubem Alves comenta que:

O sinistro está não no que é dito, mas no que permanece não dito: os vestibulares são um dragão devorador de inteligências cuja sombra se alonga para trás, cobrindo adolescentes e crianças. Desde cedo pais e escolas sabem que a escola deve preparar para os vestibulares. Os vestibulares, assim determinam os padrões de conhecimento e inteligência a serem cultivados. Mas não existe nada mais contrário à educação que os padrões de conhecimento e inteligência que os vestibulares estabelecem. (ALVES, 2010a, p. 70)

Nesta formação não estão contempladas as questões relacionadas ao tratamento da educação enquanto processo de humanização, apontando para uma linha tênue que separa o educador do professor, o educar do ensinar, entendendo-se a educação como um compromisso com a formação humana do educando. Acerca disto, Rubem Alves escreve:

Eu diria que educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma 'estória' a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' *sui generis*, portador de um nome, também uma história, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. [...]
Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo professores são entidades 'descartáveis', da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos de plástico para café descartáveis. De educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções. (id., 1995, p.16)

Diante do pensamento massificado, que domina as leis de mercado e conseqüentemente grande parte da sociedade, é importante salientar que a idéia de educação vinculada aos interesses políticos e econômicos é parte integrante da história da educação brasileira. O reconhecimento deste aspecto é fundamental para uma melhor compreensão da organização escolar brasileira, haja vista que

esta é um dos elementos de superestrutura que forma a estrutura social, não podendo desta maneira, ser estudada isoladamente.

E este questionamento volta ao início da discussão sobre o papel da escola e a questão da arte na educação, no que concerne ao educar e ao adestrar. Importante refletirmos se a escola possibilita aos alunos um olhar crítico sobre a realidade que os cerca ou está simplesmente repassando normas e técnicas que deverão ser repetidas, sem a perspectiva de um questionamento ou de uma tentativa de mudança.

Se voltarmos aos tempos de escola entre as décadas de 1960 e 1970, aqui no Brasil, certamente alguns se lembrarão das aulas de arte centradas nas experimentações com materiais diversos ou na aprendizagem de desenhos, cópias de modelos e realização de trabalhos manuais. Essas aulas, geralmente de caráter prático numa tradição vinculada à destreza, giravam em torno do dom e ao gosto do professor.

A partir da década de 1980 importantes discussões educacionais acontecem em nível mundial e se refletem no Brasil, advindas de diversas causalidades, dentre elas as tendências educativas dominantes e os valores sociais que regem cada época.

Numa avalanche de reformas, mudanças nas leis e normas reguladoras e regulamentadoras do funcionamento da educação, mudanças nos currículos e na própria organização da escola, o século XX termina com vários questionamentos e incertezas quanto aos rumos da educação e, no quadro do ensino da arte, a garantia da sua presença na LDB e nos currículos das escolas, bem como as tentativas de superar as abordagens desprovidas de significação para a formação dos alunos.

Estas mudanças e entraves necessitam ser analisados considerando as relações existentes entre sociedade e escola, e serão aqui apontadas tendo como foco as últimas décadas da educação no Brasil, entre os anos de 1980 e 2000, recorte temporal deste estudo.

1.1. Numa Colcha de Retalhos

O ensino da arte tem o aspecto de uma colcha de retalhos que agrupa as diversas experiências metodológicas pelas quais a educação formal já transitou, apontando para avanços e retrocessos no processo educacional em arte. Cabe-nos aqui ressaltar os aspectos pertinentes à nossa discussão e que tratam do ensinar e do educar em arte, numa escola aqui pensada no interior de um contexto histórico-social, econômico e político de uma sociedade concreta.

Desta maneira, cabe iniciar esta discussão com a tendência pedagógica tradicional de ensino que passa a ser uma referência para as outras tendências por seu caráter de consagração e persistência no tempo, com o propósito de transmitir aos mais novos o legado cultural e científico acumulado historicamente pela sociedade. Este legado cultural diz respeito aos elementos que constituem uma cultura, como por exemplo, a arte, a política, as organizações sociais, a ciência, dentre outros. São elementos constituídos pelo homem no “[...] ato de ordenar e estruturar o mundo percebido, através de símbolos.” (DUARTE JR., 1988, p. 50)

Conhecer a cultura possibilita ao educando o entendimento desta como algo processual, da qual ele também é um dos agentes, quando participa deste processo, ao perceber que “criando cultura, o homem é por ela constituído” (*Ibid.*, p. 56). No entanto, o seu estudo de maneira crítica esbarra nos aspectos basilares desta tendência que tomam o professor como o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor, não possibilitando, por vezes, um pensamento divergente àquele expresso pelo professor acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O conhecimento repassado pelo professor aos alunos é feito por meio de atividades de fixação dos conteúdos, com pouco ou nenhum espaço para as discussões e problematizações. Essa ausência da perspectiva de uma análise crítica da realidade contribui ainda mais para o processo de alienação e

adestramento, uma vez que os conteúdos trabalhados são tratados como verdades absolutas.

A concepção de arte trabalhada pelo professor perpassa pelo belo, no sentido de bom, de bem acabado e de útil para alguma coisa, reforçada na valorização do produto do trabalho, no qual a cópia de modelos rege os procedimentos e metodologias a serem empregados nas aulas de arte.

É comum ainda hoje, em decorrência da utilização da pedagogia tradicional como norteadora do ensino, os alunos completarem os desenhos impressos como passatempo ou descanso da mente após as aulas de matemática ou ciências. Sem identidade própria e numa escola que não propicia espaço para o seu desenvolvimento, a arte não assume o seu papel de ampliar a visão de mundo do aluno pelo contato com as produções artísticas e visuais por meio do trabalho com o conhecimento sensível e inteligível da arte.

A visão de arte na escola como passatempo e recreação num sistema educacional que hierarquiza as disciplinas, reforça a utilização da arte como instrumento de adestramento do fazer e acaba por consagrá-la ao status de atividade menor em relação às demais disciplinas cujo teor é intelectual. O sentido utilitário do trabalho artístico e a valorização da repetição de modelos buscando desenvolver nos alunos hábitos de precisão e organização torna-se importante elemento diante da competitividade acirrada presente na sociedade com vistas ao mercado de trabalho.

Em contraponto a essa realidade, outras práticas na arte-educação dizem respeito à necessidade de aproximação do aluno com a sua expressão e o seu potencial de criação. Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista.

O ensino da Arte nesse momento voltou-se, em parte, para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos

e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, 1997, p.26)

A busca pelo espaço para a expressão e a liberdade fez o teórico Dewey argumentar pela necessidade da experimentação individual. Em seu livro *Art as Experience* (1932), o autor aponta para as questões da produção de arte a partir das experiências significativas com os objetos artísticos, seja na dimensão da apreciação, quanto da produção, momentos em que o conhecimento é transformado por estas experiências.

As discussões relacionadas à expressão e criatividade na escola, feitas por Victor Lowenfeld, que apresentou seus estudos sobre as fases de desenvolvimento do potencial criador nas crianças, tem seus reflexos no Brasil com Augusto Rodrigues, que lidera a criação da Escolinha de Artes do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro. Esta proposta fundamentava-se nos ideais da educação através da arte, nos quais a criança deveria ser vista na sua expressão, ressaltando o respeito e o reconhecimento da importância do que ela faz, entendida como uma forma de expressão da sua visão de mundo, desmontando a idéia de que a arte na escola serviria para criar artistas ou tratar-se-ia de uma mera atividade recreativa.

O trabalho com as escolinhas reforçou a idéia de se trabalhar a arte nas escolas com base numa concepção de arte que promovesse o desenvolvimento da capacidade criadora do indivíduo.

A preocupação com o aluno, seus interesses, o seu processo de trabalho, vieram de encontro aos ideais da Educação Tradicional, cujo interesse centrava-se no produto do trabalho com arte nos quais os conteúdos eram fixados pela representação convencional de imagens, valorizando a cópia, o contorno e os desenhos decorativos, sem a menor possibilidade de a criança desenvolver uma linguagem própria ou sequer a expressão pessoal.

Os estudos do teórico de Herbert Read contribuíram para o fortalecimento do movimento pela valorização da expressão individual da criança a partir da relação estabelecida com a psicologia. Em seu livro: *A Educação pela*

Arte, escrito em 1943, Read aponta para a arte como base da educação escolar e destaca a sua preocupação em não enfatizar a educação artística, mas sim, a educação estética – “a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados”. (READ, 2001, p. 08)

Para Read a arte propiciaria o crescimento do que é individual em cada ser humano, sendo parte do processo evolutivo do homem e, portanto, não podendo ser renegada a uma simples atividade recreativa ou funcional como queriam alguns.

Ademais, entendendo que a arte é importante na sociedade por ser uma atividade que possibilitaria a expressão dos nossos sentimentos, Read a tinha como uma linguagem de comunicação imprescindível para os homens, afirmando que

A atividade artística pertence essencialmente aos estágios formadores de uma civilização, mas esta é renovada e revitalizada pela continuidade do processo – pela inserção recorrente de novas imagens visuais e novas formas expressivas na linguagem na imaginação de uma estirpe de homens. Tal é a função social e biológica básica da arte, e essa função é vitalmente necessária nos estágios formativos de uma nova civilização. (Id., 1986, p. 100)

Associando estas questões a autores que também contribuíram para a fundamentação do movimento da Escola Nova no Brasil, temos John Dewey, cujos conceitos foram aplicados em muitas das escolas primárias brasileiras entre as décadas de 1920 e 1930.

Para Ana Mae Barbosa, “[...] a contribuição mais significativa na propagação e prática da arte como instrumento para ajudar na formação do conceito foi a do grupo de Reformadores da Educação de Pernambuco, durante o Movimento da Escola Nova (1927 a 1935)”. (BARBOSA, 1982, p.94)

Esses conceitos foram empregados em outras reformas, como a Reforma Fernando Azevedo, no Rio de Janeiro, e a Reforma de São Paulo, em 1935. No entanto, esses conceitos inspirados em Dewey padeceram de sérios

equivocos de interpretação, que acabaram por reduzir o ensino da arte aos seus aspectos instrumentais, passando a utilizá-la como ferramenta a serviço da formação do conceito dos conteúdos das áreas de História, Geografia, Português, que, dentre outras, eram trabalhadas pelos professores, além de servir como auxiliar na fixação destes conteúdos. Assim, para a arte, ficou delegada a função de finalização dos projetos desenvolvidos pelas demais áreas, resumindo visualmente o conteúdo nelas trabalhado.

[...] para validar a arte na educação, o Movimento da Escola Nova valorizou principalmente o aspecto instrumental da arte, não uma instrumentalidade fundada no estético, como foi concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição. (Ibid., p. 102-03)

Apesar de alguns entraves no processo de assimilação da proposta, sua contribuição para a valorização do processo de criação da criança é inegável, pois isso não ocorria na escola de cunho tradicional.

Com a ditadura implantada no país muitos dos ideais escolanovistas acabaram por serem amordaçados. O afastamento de Anísio Teixeira das cúpulas diretivas educacionais provocou um entrave no desenvolvimento do ensino da Arte com o fortalecimento da idéia de que esta área deveria ser trabalhada na sua função de liberação emocional, em detrimento do pensar sobre a arte.

Nesse momento histórico, parece que não muito diferente do atual, as escolas careciam de professores com habilitação em arte e com competência para um ensino que possibilitasse que os ideais escolanovistas fossem levados a efeito, fato que contribuiu para que a pedagogia tecnicista se estabelecesse na educação, arraigando-se com a vigência do regime militar.

1.2. Entremeando as décadas de 1970 e 1980

Na década de 1970 o sistema educacional brasileiro foi marcado pela sedimentação deste regime, configurando-se como o mais importante ator no cenário político brasileiro. O processo de militarização centrava os olhares e os interesses na modernização tecnológica e no progresso à custa de baixos níveis nos investimentos sociais, como a saúde, a educação, o saneamento, dentre outros, conforme nos apresenta Ribeiro

[...] o golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (...), em verdade, isto é, analisando os atos dos governos militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta, a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista. (RIBEIRO, 2001, p.182)

A educação incorporou as idéias de interação, controle e racionalização, passando a ser entendida como fator de desenvolvimento e tendo por objetivo formar o trabalhador competente para o mercado de trabalho. Essas mudanças exigiam que fossem feitas adequações, especialmente no que diz respeito à legislação educacional.

Visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica daquele momento, o governo militar não altera por completo a LDB anterior, (Lei 4024/61), efetuando algumas alterações a fim de ajustá-la à situação vigente. A Lei 5.540 de 1968 propôs a reformulação estrutural do Ensino Superior e a Lei 5.692 de 1971 ficou responsável pelas alterações referentes ao Ensino Primário e Médio.

O projeto da Lei 5692/71 foi elaborado por um grupo de trabalho por decreto do então presidente Emílio Garrastazu Médici, em 1970, conforme nos apresenta Saviani:

O projeto que deu origem à Lei 5.692/71 que veio a fixar as 'diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus' decorreu dos estudos elaborados por um grupo de Trabalho instituído pelo então presidente da

República general Emílio Garrastazu Médici através do Decreto n 66.600, de 20 de maio de 1970.

O referido decreto registrava em sua ementa: 'Cria grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do ensino Fundamental e do Colegial.'

[...] O ministro da educação, coronel Jarbas Passarinho, designou para compor o Grupo de Trabalho os seguintes membros: padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. (SAVIANI, 1997, p.25).

Dentre os aspectos importantes da nova Lei ressalta-se a questão da racionalização como um princípio a servir de base, haja vista que os objetivos da educação versavam sobre a necessidade de se atingir a eficiência e a produtividade, na busca por um máximo de resultados com um mínimo de custos.

Importante ressaltar que as Leis 5.540 e 5.692 traziam nos seus princípios a ordem inversa da Lei anterior, 4024/61, como afirma Saviani:

[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (*Ibid.*, p.32)

Percebe-se assim que os interesses advindos das minorias responsáveis pelo golpe militar, aliados aos da burguesia internacional, ditaram os caminhos a serem seguidos no tocante à ordenação da educação brasileira.

Outro aspecto relevante para a análise desse momento histórico diz respeito aos objetivos gerais para a educação, proclamados nesta lei, conforme assim se apresenta no seu artigo 1º, ao afirmar que: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização,

qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (ROMANELLI, 1999, p. 235)

Aqui se podem detectar alguns obstáculos para a efetivação destes objetivos expostos na lei, como os que dizem respeito à questão da auto-realização, na medida em que a escola não possibilitava ao educando a interação com o conhecimento e a cultura, de forma dinâmica e dialogal, numa formação para o exercício da cidadania consciente, assegurando ao aluno a possibilidade de participação política e convivência social.

Sob estes aspectos, com um discurso de criar condições de igualdade para todos num momento de absoluta repressão, a Lei 5692 de 1971 pautou-se numa visão tecnicista e utilitária de educação, como forma de preparação para o mercado de trabalho.

E “a reforma de 1º e 2º graus (lei 5692/71) possuía, portanto, uma dupla função: utilitarista e discriminadora. Utilitarista porque tinha em vista a inserção imediata do estudante no mercado, e discriminadora porque a igualdade de oportunidades via escola, não garantia a ascensão social.” (XAVIER, 1994, p.250),

No período pós-golpe de 1964, a tendência pedagógica tecnicista oficializou-se no Brasil visando à reordenação do sistema educacional. Desta maneira, a educação brasileira teve, no tecnicismo, a tendência pedagógica que mais se adequou aos ideais dominantes daquele momento histórico.

O tecnicismo enfatizava o método e os processos educacionais automatizando-os nos sujeitos. Nem o aluno nem o professor tinham o papel de destaque, mas sim a organização pedagógica operacional e técnica, transpondo para a escola o sistema de produção fabril, no qual o que importava era o processo, o aprender a fazer em que o marginalizado seria o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e o improdutivo. A educação estaria contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formasse indivíduos eficientes e aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 2002)

Com a promulgação da Lei 5692 de 1971, a Educação Artística foi incorporada ao currículo mínimo das escolas tornando-se disciplina obrigatória, conforme previsto pelo artigo 60º que reza: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (NISKIER, 1996, p.82)

Esta obrigatoriedade não foi suficiente para que as escolas trabalhassem a arte dentro dos propósitos explicitados nesta Lei e, a partir da constatação, pelo Conselho Federal de Educação, de que grande parte das escolas não estava dando a importância devida aos componentes curriculares propostos pelo artigo 7 da Lei, é lançado o Parecer n. 540/77 que visava a “reiterar a importância de um tratamento mais correto aos diferentes componentes curriculares”(BRASIL, 1977, p.22).

Para o Conselho Federal de Educação, os objetivos destes componentes curriculares vinham sendo distorcidos por conta de uma série de questões que iam desde a inexperiência do professor à falta desta mão-de-obra para atender a demanda nas escolas.

No que concerne a Educação Artística, segundo o CFE de 1977, a arte deveria ser vista como

[...] condição de vida e da sociedade (...) ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. (Ibid., p.26)

A arte também deveria ser trabalhada respeitando as diferentes modalidades de expressão, nas diversas fases da escolaridade e, nesse sentido, os professores precisariam possuir uma formação polivalente que desse conta do trabalho com o desenho, a música, o teatro e a dança, voltando o seu trabalho

para o desenvolvimento de atividades que educassem o aluno “para uma verdadeira liberdade criadora.”(Ibid.,1977, p.26)

Os cursos de formação de professores na modalidade de licenciatura curta foram regulamentados pelo Governo Federal a partir do Parecer de número 1.284/73 e da Resolução CFE de número 23/73.

Essas graduações tinham por fim preparar os professores, reforçando a marcha que levou o ensino da arte a caminho da mediocridade, pois esses cursos formavam professores inócuos, num curso com duração de dois anos.

Esta formação trouxe a proposta da polivalência na formação do professor de arte, presente no período que compreende os anos de 1970 e 1980. Após a sua formação superior, o professor se viu ‘apto’ a trabalhar as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música. Essa formação, de caráter superficial, levou ao entendimento que o professor deveria aprender e dominar todas as linguagens, trazendo para a educação a idéia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estar-se-iam trabalhando todas as áreas.

Em pesquisa realizada por alunos do curso de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo em 1977, com a finalidade de conhecer a situação do ensino de educação artística nas escolas públicas de São Paulo, temos a seguinte realidade:

Os professores estavam totalmente confusos acerca da metodologia e envolvidos na tarefa de entender o seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer à legislação, ensinavam -, sem saber como - música, teatro e artes plásticas ao mesmo tempo. Na melhor das hipóteses, o resultado era um show de variedades, onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. O professor cumpria sua tarefa de animador de auditório, mas continuava ignorando a finalidade da animação. Detectamos também uma atitude inversa de submissão absoluta aos livros didáticos, seguidos preguiçosamente do começo ao fim do ano. (BARBOSA, 1988, p.24)

Partindo do entendimento de que a educação, nesse momento, objetivava a homogeneização dos pensamentos e o cerceamento da opinião pessoal, temos que as atividades desenvolvidas com arte na escola traduziram-se

em técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica que apresentasse a arte enquanto uma linguagem expressiva.

Neste momento, proliferam os manuais didáticos com receitas prontas de aulas e os treinamentos para professores ditando o 'como' se deveria proceder nas aulas. Os livros didáticos eram elaborados dentro de uma ideologia desenvolvimentista, dominante no período, com a perspectiva da educação profissionalizante para o ensino médio, especialmente para a parcela da população menos favorecida financeiramente.

Esse material apresentava os conteúdos de forma bem estabelecida, com vistas a levar o professor a um lugar subordinado no processo de ensino, tornando-o mais facilmente descartável. O professor passa a ser um técnico responsável pela aplicação dos conteúdos apresentados nos livros.

A isso, podemos afirmar que os livros didáticos são frutos de uma política que prevê a hegemonia do Estado, na perspectiva do domínio de saberes a serem repassados nas escolas.

Tal processo trouxe a perda real do trabalho com a sensibilidade e com o potencial criador. As aulas de arte giravam em torno das técnicas de trabalhos artísticos com a finalidade de desenvolver no aluno habilidades manuais para a confecção de artefatos vendáveis, ou seja, preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Essa prática tem suas raízes na busca pela racionalização dos processos educacionais com o objetivo de manter o *status quo*.

A educação no século XX caracterizou-se pela relação com a produção de massa, no qual o processo de industrialização dividiu os afazeres, delegando ao homem o papel de uma peça na grande máquina que constituía a empresa. Essa visão se refletiu na educação escolar, quando da compartimentalização dos saberes e da fragmentação do conhecimento.

A esse respeito, Horkheimer (2002, p. 26) afirma que: "[...] é como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da

produção” e às artes coube a tarefa nada atraente de servir de lazer, recreação ou formação de mão de obra capacitada.

Dessa maneira, a educação escolar se viu frente à necessidade de formar indivíduos dentro desta nova ordem e, com o intuito de programar a ordem e o progresso, a educação escolar foi planejada visando ao trabalho com conteúdos que possibilitassem o pensamento convergente colocando a razão a serviço dos interesses de uma classe que desejava a hegemonia no poder do Estado.

Assim, a razão, que poderia ter a função de elemento de libertação, passou a ser tratada como um meio de conservação de uma determinada classe no poder. Esta visão de educação, apesar de pretender, não conseguiu a superação da marginalidade, pois o próprio processo gerou este resultado. Sem ter a mediação crítica que perceba esta conseqüência, temos nesta teoria apresentada, a reprodução da sociedade na qual ela está inserida, sem a preocupação com as classes menos favorecidas.

Alguns movimentos se propuseram a repensar os velhos modelos em educação, a partir de práticas pedagógicas progressistas e tentando romper os esquemas reprodutivistas. O pensamento de esquerda buscou soluções para os impasses colocados por meio de uma mobilização, de crítica e de oposição à política educacional da ditadura e, assim, essas forças se aglutinavam sob esse objetivo comum de combate à ditadura e de denúncia às suas políticas educacionais.

Entre essas forças de esquerda, a concepção libertadora de educação, formulada por Paulo Freire, realizou uma análise da educação tradicional e da realidade, visando à formação de uma consciência crítica durante a prática educativa, concebendo professores e alunos como sujeitos do ato educativo e a relação dialogal autêntica como forma de aprender e atuar.

No ano de 1960, Paulo Freire engajou os movimentos de educação popular buscando contribuir para a construção da consciência das classes populares analfabetas, no intuito de conquistar a politização do povo brasileiro.

Este segmento mais progressista da sociedade civil brasileira – composto por operários, campesinato, estudantes, professores universitários, intelectuais e clero católico – do qual Freire fazia parte estava inclinado a não acomodar-se, mas a romper com as tradições arcaicas autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditoras, secularmente vigentes no Brasil. (FREIRE, 1996, p.36)

A discussão foi centrada na necessidade de uma educação para que os adultos saíssem da mera conteudização, cópia do modelo adotado para a educação de crianças. Freire criou o Método Paulo Freire, cujo princípio era a idéia de trabalhar com os saberes a partir da realidade que cerca esses alunos, enfatizando a importância do ato de ler, compreendendo o que se lê e não meramente o saber ler.

A partir daí, passa a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, no qual os alunos provenientes de classes populares teriam acesso à alfabetização politizada e politizadora.

No entanto, as elites hegemônicas do período, entendendo estas ações como ameaçadoras à ordem vigente, acabaram por extinguir o Programa três meses após o seu início (de 21 de janeiro de 1964 a 14 de abril do mesmo ano) e diante do conservadorismo brasileiro, Freire é preso e posteriormente exilado, indo para o Chile, onde viveu de 1964 a 1969.

A proposta de Freire era possibilitar aos trabalhadores, por meio da educação, a tomada de consciência que os possibilitasse a libertação, numa sociedade repleta de contradições e na qual o processo de massificação a que o homem é submetido por meio da mídia organizada, ideológica ou não, faz com que renuncie à sua capacidade de decidir, acomodando-se ou ajustando-se à ordem vigente.

E diante desse processo histórico-cultural, que papel desempenha o povo brasileiro? Encontra-se imerso no processo ou desvinculado dialogalmente destas elites que só se ocupam em importar modelos econômicos e político-culturais, e em verificar que suas determinações sejam cumpridas por esse povo coisificado? (Id., 1979, p.14)

Assim, diante desta sociedade alienada e alienadora, qual seria então o modelo de educação a ser seguido e que possibilitasse ao povo a tomada de consciência para sua transformação? Essa educação para a liberdade colocaria o homem numa atitude de reflexão acerca do seu tempo e da sua história, possibilitando-lhe tomadas de decisão enquanto sujeitos atores dessa história e não meros espectadores.

Nessas circunstâncias, caberia à escola propiciar um trabalho centrado, muito mais no aluno do que na preocupação com a transmissão do conhecimento.

Ao retornar ao Brasil, em 1980, Paulo Freire engaja-se na luta pela democratização da escola pública e de qualidade.

Nesse momento delinea-se a *Pedagogia Paulo Freire* também chamada de *Libertária*, na qual podemos destacar alguns pontos como o compromisso com a realidade social e a luta pelo fim da opressão. Isso se dá pela tomada de consciência crítica do mundo, por parte do professor e do aluno.

Outro aspecto importante diz respeito às críticas às pedagogias anteriores que não possibilitavam a argumentação e o questionamento, chamando-as concepção bancária de educação “nas quais, a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 1987, p.59), e em que a manutenção da diferença entre os que sabem e os que não sabem parece ser o seu maior objetivo.

Essa educação bancária prevê uma série de ações e práticas consideradas opressoras:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de quem atuam, na atuação do educador;

- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (*Ibid.*, p. 59)

Assim, como forma de mudança desta ordem, Freire propõe uma pedagogia pautada no diálogo como elemento fundamental na relação professor-aluno.

Para que se desenvolva a consciência crítica no aluno, é preciso mais do que uma metodologia; é preciso que se desenvolva um vínculo entre aquilo que o aluno aprende e a sua prática social. O diálogo alcançará êxito na medida em que estabelecer uma ligação com a práxis social deste aluno.

Esta relação dialógica se dá entre educador e educando, pois ambos aprendem juntos. O professor, neste momento, deve estar aberto aos conhecimentos dos alunos e não pretender ser o detentor do saber, pois essa postura acabará por negar a educação como um processo de autonomia de busca pelo conhecimento.

Para Guiomar Namó de Mello:

Se de fato aceitarmos que o ser humano é produto das relações sociais de seu meio, ao professor cabe a tarefa de ajudar essa grande maioria de crianças a adquirirem uma visão de mundo mais integrada e mais coerente do que aquela que ela traz do mundo familiar. Essa nova visão de mundo, que o conteúdo do saber escolar permite pelo domínio da linguagem, das ciências, da história e da geografia, é que poderá ser o ponto de partida para uma concepção revolucionária do social. (MELLO, 1986, p.45)

No ensino da arte a atitude dos professores enquanto donos do saber acaba por anular o poder de criação e de percepção dos alunos, que passam a adaptar as suas respostas às situações apresentadas pela escola dentro do modelo esperado pelo professor.

A relação dialógica, por outro lado, possibilita que o aluno expresse suas idéias e pensamentos sobre o fazer artístico, tanto do artista como o seu

próprio fazer, o que contribuirá significativamente no seu processo de conhecer a arte, colocando-o numa atitude de reflexão acerca do seu tempo e da sua história.

Para Freire, a educação possibilitaria o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, incluindo sentimentos e emoções, trabalhadas a partir da relação do estar no mundo, na capacidade de relacionamento interpessoal e com a sociedade.

A relação de Paulo Freire com o ensino da arte se dá na década de 1950, ainda em Recife, quando sua esposa Elza Freire iniciou nas escolas públicas locais, um trabalho de alfabetização através da arte.

Ana Mae Barbosa acrescenta que “Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 a 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve.” (BARBOSA, 1996, p. 637)

Em entrevista realizada por Ira Shor a respeito da relação entre educação e a arte e sobre o papel da arte no ensino transformador, Freire responde:

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim, conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá vida ao objeto. Esta é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos como o nosso estudo a respeito deles. Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses. Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes, Oi! Como vão vocês? Você inicia uma relação estética. Então, a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que nós de fato fazemos nos ajudará a sermos melhores (GADOTTI, 1996, p. 509).

Freire aponta para a educação como um processo artístico no qual o professor, como um artista, cria e recria o conhecimento e o compartilha com os

alunos, reconstruindo caminhos no ato de ler o mundo, ler as palavras e as imagens.

O aprendizado da leitura do mundo passa necessariamente pelo trabalho da arte na escola na perspectiva de possibilitar ao aluno o contato com o universo da arte e cultura visual como um todo, de modo a tornar esse aprendizado significativo, superando as aulas de arte redutivas e convencionais e aprofundando as questões voltadas aos aspectos sensíveis e inteligíveis do conhecimento em arte.

Sobre estes aspectos podemos afirmar que a arte desperta nos alunos o sentido de apreciação do mundo, uma apreciação estética sensível e para a qual se recorre à sensibilidade na percepção das coisas e às referências e conhecimentos básicos dos domínios das diferentes expressões artísticas. Por meio da arte podemos construir significados maiores para a compreensão do mundo.

Mas a arte na escola enquanto atividade estética com um fim em si mesma, desatrelada das atividades práticas apregoadas pelo tecnicismo com vistas ao preparo para um mercado de trabalho, continua a sua luta por um espaço por meio dos professores.

Rubem Alves trata de como justificar a arte na escola, haja vista que ela é improdutiva e sem função; diz ele:

Mas como justificar estas atividades curiosas, inúteis e improdutivas? É que elas produzem prazer: atividades que são um fim em si mesmas. Não existem em função de coisa alguma a não ser elas mesmas e a alegria que fazem nascer. E ao olhar para a educação pela perspectiva da arte somos então forçados a nos perguntar se cada criança não é um fim em si mesma, e se cada momento a ocasião de uma experiência que deve ser avaliada pelo prazer que produz...[...] O prazer gratuito da experiência estética e lúdica foi banido das nossas escolas. E se alguém duvida que olhe para os rostos amedrontados dos nossos moços, assombrados pelo fantasma do vestibular, atormentados pela exigência da eficácia, fazendo coisas sem entender e sem rir... Dizer que a educação é atividade irmã do brinquedo e da arte é denunciar a repressão, lembrar o passado perdido, anunciar a possibilidade da alegria, rejeitar as experiências fragmentadas, buscar a experiência perdida da cultura, dilacerada pela sistemática administração centralizada da vida que, em nome da eficácia, quer gerenciar todas as coisas. (ALVES, 1988, p. 13)

De fato, as escolas estão preocupadas com os resultados a médio e longo prazo, especialmente em programar os alunos para os vestibulares e, nesse universo de pragmatismos, a arte pouco ou nada importa, a não ser que se volte para conteúdos que interessem a esse sistema ou fique à margem da escola.

E nesta realidade atual, diante da sua complexidade, podemos encontrar professores de arte que possuem uma formação tradicional, exercem uma prática escolanovista e, em sua atuação se limitam a executar ordens e planos vindos de cima, impostos pelas leis ou por seus pares. Por outro lado, observa-se um grupo de professores que vêm tentando resistir, voltando-se para uma organização em classe apontando alternativas para esses impasses na educação, na busca por construir uma proposta pedagógica que esteja diretamente articulada com a pluralidade das determinações sociais, superando a fragmentação e os reducionismos dos conhecimentos.

São várias as abordagens sobre como ensinar e aprender arte na escola, porém, faz-se necessária uma tomada de posição por parte dos educadores objetivando garantir que esta arte assuma o seu espaço na escola como atividade estética, voltada a trabalhar com os conhecimentos sensíveis e inteligíveis.

Vindo ao encontro dessas discussões, ao final da década de 1980 os movimentos dos arte-educadores abriram espaços e se fortaleceram na busca por garantir melhores condições para o ensino da arte nas escolas. Partindo das questões que envolviam a manutenção do ensino da arte nas escolas, passando pela formação dos professores, pelo fim da polivalência e uma maior responsabilidade das políticas públicas para a educação no que concerne a infraestrutura e qualificação dos professores, estes movimentos foram os mobilizadores do repensar a arte na educação.

Por sua relevância na história da arte-educação no Brasil é que dedicaremos um capítulo específico para estes movimentos.

2. EDUCAÇÃO: O QUE FAZER COM A ARTE?

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos os espaços destinados à imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, e onde até mesmo o prazer deve ser comprado, a arte pode construir-se num elemento libertador. Justamente por negar a supremacia do conhecimento exato, quantificável, em favor da lógica do coração. Por guardar em si um convite para que a imaginação atue, em favor da vida dos sentimentos.

João-Francisco Duarte Júnior

Parece-me que o mais fundamental está em se arquitetar a formação do arte-educador a partir do princípio de que deva estar sempre em desenvolvimento, na abordagem dos fenômenos da arte, da educação, da filosofia, enfim, do conhecimento teórico e prático que a enriqueça e fale das conquistas do homem como ser inventivo, fértil em sua imaginação e capacidade de construir o mundo.

Noemia Varella

Este capítulo inicia com um texto descritivo enfatizando o movimento dos arte-educadores nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil. A escolha pela descrição deve-se ao fato da importância de citarmos os textos originais oriundos das discussões sobre o ensino da arte e mantermos uma linha de tempo dos acontecimentos, apontando os pontos principais na maneira como se sucederam. Não temos a pretensão de abarcar todos os acontecimentos deste período, mas resgatar as principais questões apontadas quanto ao descrédito dado à área de arte pelas autoridades competentes para tal e apresentar as sugestões e posicionamentos políticos dos arte-educadores nesse momento histórico tão rico e repleto de contradições.

O papel da arte na escola como possibilidade de desenvolver no aluno a consciência do seu potencial criador e a sua afirmação como ser social é reforçada pelos documentos encaminhados ao Ministério da Educação no transcorrer dos anos de 1986 a 1988, elaborados a partir dos diversos encontros dos arte-educadores.

A preocupação dos representantes da área de arte com a promulgação da nova Constituição Brasileira deve-se ao fato de esta direcionar os caminhos que serão adotados para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, tornando-se, assim, urgente garantir a manutenção da arte nos currículos das escolas e aprofundar-se nas questões relacionadas a qual concepção de arte norteará os documentos oficiais.

As práticas pedagógicas são demarcadas por concepções de arte presentes em diferentes momentos históricos. Na década de 1970 o ensino da arte foi delineado pela implementação da Lei 5692 e respectivas resoluções, nas quais a arte a ser ensinada está definida como uma matéria sem contornos fixos, com diferentes possibilidades metodológicas, o que levou a um descrédito para com a área, sendo vista e tida como composta por atividades sem méritos em si mesmas e, portanto, passíveis de serem excluídas dos currículos das escolas.

Posicionando-se a esse respeito, as Entidades de Arte-Educadores reuniram-se para discutir essas questões e dessas reuniões foram elaborados documentos cujos conteúdos são fundamentais para a continuidade das discussões a que este trabalho de pesquisa se propõe.⁵

Apresentamos abaixo a relação dos documentos que serão apresentados neste capítulo, buscando assim uma melhor visualização do todo e posteriormente das partes:

Manifesto Diamantina, datado de 20 julho de 1985. Encontro realizado em Minas Gerais.

Carta de São João-Del Rey, datada de 10 de julho de 1986. Encontro realizado em Minas Gerais.

Carta Protesto de Brasília, datada de 11 de dezembro de 1986. Encontro realizado em Brasília.

Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART – datada de 16 de dezembro de 1986. Encontro realizado no Rio de Janeiro.

Educação Artística e a Resolução 6/86 – datado de 11 de março de 1987. Relator: Dom Lourenço de Almeida Prado – Conselho Federal de Educação.

Carta da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal – AsAE DF – datada de 28 de abril de 1987. Encontro realizado em Brasília.

Documento de Poços de Caldas, datada de julho de 1988. Encontro realizado em Minas Gerais.

Carta de Rio Grande, datada de 7 de setembro de 1988. Encontro realizado no Rio Grande do Sul.

Carta de Uberlândia, datada de junho de 1989. Encontro realizado em Minas Gerais.

⁵ As fontes desse levantamento são manuscritos originais, não publicados e que foram disponibilizados no site da FAEB. Optou-se, para esta pesquisa, referenciá-los com a data em que foram assinados pelos arte-educadores conforme constam nos documentos. **Fonte:** elaborado pela pesquisadora a partir dos textos de FAEB.

Manifesto de Montenegro, datado de outubro de 1993, encontro ocorrido em Minas Gerais.

VI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil - CONFAEB – datado de 30 de novembro de 1993. Encontro ocorrido em Pernambuco.

2.1 Manifesto Diamantina – 20 de julho de 1985

O primeiro documento levantado e apresentado nesta discussão é o Manifesto Diamantina⁶, redigido durante o 17º Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no Encontro Nacional de Arte–Educação. Este documento, datado de 20 de julho de 1985, traz as discussões sobre a relação da arte com a sociedade e com o desenvolvimento, apontando para a preocupação com as questões educacionais, sobretudo com uma necessidade de buscar definir uma identidade para a área de arte na educação escolar.

No texto do referido documento os artistas-educadores, assim intitulados pelos presentes no Encontro, afirmam que:

A arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da educação brasileira.
No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável.
Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela desempenhasse funções vitais na formação do cidadão. (MANIFESTO DIAMANTINA, 1985, p.1)

O documento tece críticas à política educacional da década de 1970, de conotação tecnicista. Argumenta-se sobre a necessidade de uma educação crítica na qual a arte participe do processo de alfabetização enquanto possibilidade de leitura de mundo. (...) Alfabetizar é prioridade nacional. A arte na escola é também

⁶ Manifesto Diamantina – anexo 1

alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura do mundo e do fenômeno humano. (Ibid., 1985, p.1)

São apontadas algumas reivindicações para a área de Arte, dentre as quais se destacam: a formação de uma Comissão Nacional composta por representantes dos diferentes estados do País, a fim de discutir a reformulação dos currículos de arte e a criação de um Conselho Nacional de Arte-Educadores que ficaria responsável pela avaliação dos cursos de graduação em Artes, além da criação da área de pesquisa em Arte-Educação nos órgãos responsáveis: CAPES e CNPQ; a presença de especialistas na área junto ao Ministério da Educação e que participariam da reestruturação da Legislação brasileira no que concerne ao ensino da arte; e a necessidade de extinguir os cursos de licenciatura curta em Educação Artística e o fim da polivalência nesta formação.

Quanto às universidades o grupo ressaltou a importância de espaços institucionais para a arte; a ampliação da oferta de cursos de especialização e mestrado na área; cursos de licenciatura plena em arte e a inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia, de uma disciplina que tratasse dos fundamentos da arte-educação.

Cabe ressaltar que esta disciplina, ainda que minimamente, possibilitaria aos pedagogos ter um conhecimento sobre a arte na escola, de forma a contribuir com o trabalho dos professores da área. O fato é que, por desconhecimento da natureza do trabalho artístico, os professores das demais áreas e os pedagogos acabavam por interferir ou até mesmo desmerecer o trabalho com arte na escola, valorizando aspectos como: a busca pela beleza nos trabalhos, no sentido de bem acabados, com cores claras e tons pastéis, com imagens facilmente reconhecíveis e aceitáveis frente à estereotipização do olhar advindo do senso comum.

Sendo assim, a inclusão da discussão dos aspectos relacionados aos fundamentos da arte-educação nos cursos de Pedagogia nos parece de extrema relevância, apesar de não garantir que os conteúdos sejam trabalhados na perspectiva do trabalho com a educação do sensível.

No Documento reivindica-se para as Secretarias Estaduais e Municipais a disponibilização de espaços específicos para as aulas de arte e um maior respeito às especificidades das linguagens, abolindo-se a polivalência, e a contratação de professores mediante concursos públicos, bem como a participação dos arte-educadores na elaboração de projetos a serem implementados pelas Secretarias.

E finalmente a Comissão elaboradora do documento se dirige aos arte-educadores propondo a criação de novas associações de classe estaduais e regionais, como também uma Federação, visando ao aumento da representatividade em nível nacional o que possibilitaria a divulgação e as discussões sobre Arte-Educação, fortalecendo o movimento. E na seqüência deste, outros encontros aconteceram visando a discutir as políticas públicas para o ensino da arte.

2.2 Carta de São João Del-Rey - 1986

A Carta de São João-Del Rey ⁷ foi elaborada no II Encontro Nacional de Arte-Educação realizado no período de 07 a 10 de julho de 1986, durante o 18º Festival de Inverno de São João Del Rey.

Com o objetivo de definir uma Comissão Nacional de Arte-Educação e apresentar subsídios para o ensino da arte, os participantes do evento encaminharam ao então Ministro da Educação Jorge Bonhausen, o texto resultante desse encontro.

A primeira questão apontada no documento trata da concepção de arte como adorno e objeto de luxo, presente na sociedade e, conseqüentemente, na educação escolar, o que faz com que a arte seja relegada ao segundo plano.

⁷ Carta de São João-Del Rey – anexo 2

A segunda questão traz a proposta, a exemplo do Manifesto Diamantina, da criação de uma Comissão Nacional de Arte-Educação com o objetivo de estudar questões relativas à formulação de uma política nacional para o ensino das artes, bem como as questões das práticas pedagógicas e formação de professores na área, indicando representantes para constituir a referida Comissão, conforme extrato do documento:

FAYGA OSTROWER – artista plástica e Presidente da SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte). Representante dos artistas.

ALEXANDRE SCHNEIDERS DA SILVA – Arte-Educador. Presidente da Associação Gaúcha de Arte-Educação. Representante da Região Sul.

ANA MAE BARBOSA – Doutora em Arte-educação. Membro da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo. Representante da Região Sudeste.

MARCO CANAROTTI – Arte-Educador. Presidente da Associação Nordestina de Arte-Educadores. Representante das Regiões Norte e Nordeste.

LAIS ADERNE – Arte-educadora. Membro da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal. Representante da Região Centro-Oeste. (CARTA DE SÃO JOÃO DEL-REY, 1986, p.2)

As questões apontadas pelos participantes deste evento, com relação ao tratamento dado à arte na sociedade e na escola, são recorrentes neste início do século XXI e parece não terem sido superadas. Ao buscar reconhecer como a arte foi tratada historicamente dentro da sociedade percebe-se que esta possui uma dimensão voltada muito mais para o supérfluo do que para o necessário.

Nesse contexto cultural, sob o império da economia de mercado e de consumo, a consideração da arte como objeto de luxo e adorno provoca reflexos no ensino da arte que continua a ser relegada a um plano secundário nos projetos e nas práticas pedagógicas nas escolas.

A essa realidade reportam-se os arte-educadores dos diferentes eventos que serão tratados neste capítulo. Para os participantes dos Encontros, a arte possibilita ao ser humano a ampliação do seu conceito de mundo e de estar no mundo.

A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até a própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? Talvez uma realidade que o homem já conhece e da qual deseja apenas apropriar-se sob outra forma, isto é, representando-a sensivelmente? (KOSIK, 1995, p.130)

Alheia a trabalhar nessa perspectiva a escola não vem possibilitando ao aluno a compreensão e os meios de expressão artísticos e, quando o faz, trata-se de uma prática cercada do ideal da indústria cultural, subordinada aos valores e às idéias dominantes.

Desta maneira, essa escola transforma-se num instrumento para reforçar as desigualdades, não possibilitando o acesso à mesma educação para todos e o interesse do capital, de par com a continuidade desta ordem estabelecida, faz com a escola forme cidadãos dóceis. “O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito à educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia.” (CURY, 2001, p. 60)

E na esteira desta discussão, os arte-educadores recomendam que a Comissão formada analise e trabalhe, dentre outras questões: na formulação de uma política educacional para o ensino da arte; na necessidade de um espaço específico para arte nos diversos níveis (de primeiro, segundo e terceiros graus); a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores na área; o apoio aos Encontros dos arte-educadores; a relação entre educação e produção cultural.

Na sequência deste Encontro, o Governo Federal lança o Parecer de número 785/86 e a respectiva resolução que tratam do núcleo comum e do ensino da Educação Artística, aos quais os arte-educadores encaminham nova Carta Protesto.

2.3 Carta Protesto de Brasília - 1986

O documento intitulado: Carta Protesto de Brasília ⁸ é datado de 11 de dezembro de 1986 e nele, os professores de Educação Artística, assim denominados no documento, discutem o Parecer número 785/86 e a Resolução dele decorrente, que altera os Artigos 4º e 7º da Lei de número 5.692/71, que trata do núcleo comum obrigatório e da inclusão obrigatória da Educação Artística nos currículos plenos.

Este documento inicia apresentando alguns equívocos cometidos pelas políticas públicas para a educação e aponta o primeiro como sendo a do Conselho Federal de Educação (CFE) perpetuar a atitude de crer que mudanças estruturais nos currículos possam garantir a melhoria do ensino, argumentando que fatores endógenos e exógenos como as condições de trabalho e a formação dos professores, as condições de vida dos alunos e as cobranças administrativas que são exercidas sobre o professor, afetam a educação e as mudanças não podem ser feitas sem base em levantamentos científicos acerca da realidade educacional.

Outro ponto a ser destacado neste documento refere-se à ausência de uma identidade para a área da Educação Artística, que deixa de integrar a área das linguagens e passa a ter uma posição ambígua entre matéria e atividade, ou seja, a arte não era tratada nem como linguagem, nem como atividade, nem como matéria ou como disciplina. Ressalta-se que a arte apresenta o mesmo problema da matéria de língua portuguesa, “pela semelhança dos objetivos e pela influência de um pensamento educacional voltado mais para o ensino do que para o desenvolvimento da inteligência conquista tão recente da educação brasileira.” (CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA, 1986, p.2)

As contradições são apontadas e alerta-se para o fato do cerceamento da formação política e crítica durante o processo de escolarização, como no caso do ensino da história, que volta a ser tratado dentro do esquema historicista, no

⁸ Carta Protesto de Brasília – anexo 3

qual a história é apresentada aos alunos através do estudo dos fatos linearmente, não possibilitando por vezes a reflexão crítica e a compreensão destes fatos.

Segundo o documento, os Pareceres enfatizam a importância do trabalho com a cultura geral, mas menosprezam a Educação Artística, “cuja função precípua é a de sensibilizar o educando para os problemas e grandezas do seu meio social e ambiental, e ser capaz de expressar seu posicionamento em relação ao sensibilizado.”(Ibi., p.3)

Numa abordagem utilitarista de conteúdo o CFE relega a Educação Artística ao segundo plano, em contrariedade ao disposto na Lei 5692/71.

Assim, após análise do Parecer 6/86 feita em conjunto por arte-educadores naquele momento histórico, foram apontadas as questões abaixo:

- a) As matérias que integram o núcleo comum não contemplam as artes como linguagens, nem como atividades e nem como matéria ou disciplina, como o demonstra o primeiro artigo, parágrafo segundo.
- b) O mesmo parágrafo deixa dúvida se a Educação Artística é uma disciplina obrigatória ou se, conforme interpretações ouvidas no próprio MEC, estará permeada nas outras matérias.
- c) O Parecer deixa livre, para interpretação, a natureza da obrigatoriedade, o que é confirmado no artigo sexto, no desdobramento do núcleo comum em disciplinas onde em nenhum momento é citada a Educação Artística.
- d) O artigo sétimo, parágrafo único, contempla de forma enfática mais uma vez o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, ficando as outras formas de linguagem totalmente esquecidas. (Ibid., p.4)

A partir dessas questões, os arte-educadores ressaltam a importância da arte na formação humana e os avanços na área advindos dos encontros nacionais e internacionais que fortaleceram sobremaneira as associações. Partindo dessas premissas, os redatores da Carta manifestaram-se contrários ao Parecer 785 e à Resolução 6/86 do CFE, solicitando sua anulação.

2.4 Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART - 1986

Corroborando as discussões dos movimentos anteriores, a Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART ⁹, na figura da sua presidente Fayga Ostrower, encaminha ofício em 16 de dezembro de 1986 ao então Ministro da Educação Senador Jorge Bornhausen, posicionando-se quanto ao tratamento dado à área de Educação Artística na Resolução 6/86 do Conselho Federal de Educação.

Consideramos haver incongruência grave entre o que dispõe o parágrafo 2º do artigo 1º que estabelece a exigência (entende-se obrigatoriedade) da educação Artística no núcleo comum e o artigo 6º que a omite desse mesmo núcleo, com sérios prejuízos para o desenvolvimento da sensibilidade do educando.

A Filosofia da Educação que defendemos situa a presença da arte no processo educativo como condição essencial para despertar no aluno a consciência do seu potencial criador e, conseqüentemente, sua afirmação como pessoa, na plena concretização de suas capacidades. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE – SOBREART, 1986, p.1)

Ostrower ressalta a importância da arte no desenvolvimento e consciência do potencial criador do aluno, o que o levará à concretização das suas capacidades como pessoa.

Neste mesmo documento solicita-se ao Ministro da Educação Jorge Bornhausen a reconsideração da homologação do Parecer e a participação de instituições representativas da área de arte na formulação dos documentos.

A problemática apontada sobre a não clareza da obrigatoriedade da arte nos currículos mínimos representa uma das principais discussões dos documentos apontados até aqui, o que contribuiria para destituir o valor da arte enquanto área fundamental para a educação escolar. Os documentos apontam

⁹ Documento da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART – anexo

para a necessidade de a arte na escola ser trabalhada na perspectiva da totalidade do ser humano, de forma a não fragmentar as experiências por eles vivenciadas no campo artístico.

A manutenção da arte nos currículos deve ser tratada a partir dos questionamentos sobre os equívocos de se trabalhar a arte no processo de formação dos educandos como instrumento para a produção de mão-de-obra acrítica para a sociedade.

2.5. Educação Artística, o Parecer número 234/87 e a Resolução 6/86

Em resposta às questões apresentadas nos diferentes documentos dos arte-educadores, o Ministro da Educação aprovou o Parecer número 234/87 ¹⁰, no dia 12 de março de 1987. Este Parecer ressalta que não houve despreço pela área da Educação Artística, que pudesse incorrer na sua marginalização dentro da escola.

Com relação à primeira questão apontada na Carta de Brasília, o relator assinala as competências do CFE no tocante à determinação das matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino, cabendo aos estabelecimentos a definição do seu currículo pleno e os conteúdos das matérias.

Quanto à obrigatoriedade da Educação Artística, assinala-se que não cabe ao CFE esta obrigatoriedade junto aos estabelecimentos de ensino, haja vista que obrigatoriedade da Educação Artística é matéria de Lei pelo artigo 7º da Lei 5692.

O relator segue apontando que não houve alteração em relação à Educação Artística nas Resoluções de números 6/86 e 8/71.

Quanto à questão da Educação Artística não apresentar contornos fixos enquanto matéria, o relator aponta novamente que cabe à escola a escolha das

¹⁰ Parecer número 234/87 – anexo 5

disciplinas, elaborando um núcleo indispensável destas e um elenco de disciplinas que poderão ser dispensadas em detrimento da escolha de outras e, no tocante à Educação Artística, esclarece que:

Andou bem, portanto, a lei, dedicando à escola essa estruturação plena. Andou bem a lei incluindo Educação Artística, sem maiores especificações. Houve interpelantes que fixavam especificamente a arte a ser imposta, determinando que em tais séries se ensinasse a música. Andou sabiamente a lei ficando na exigência genérica, porque a própria Educação Artística pode ser praticada na escola em duas perspectivas, ambas legítimas e desejáveis: o aprendizado da própria arte (pintura, desenho, um instrumento, teatro) ou educar para a apreciação da arte, que é, sem dúvida, uma exigência mais universal, ensinar a ver, a ouvir, enfim educar, sobretudo os que não são dotados para ser um artista, para que sejam capazes de alegrar-se ouvindo ou vendo a arte do outro. (RELATÓRIO DA CÂMARA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, 1987, p.5)

Como consideração final o relator argumenta que a Resolução 6/86 não faz alterações em relação à Educação Artística, mantendo o que foi fixado pela Lei 5692/71 e que cabe aos professores mostrarem na escola a importância da arte enquanto elemento indispensável para a formação da cidadania.

2.6 Carta da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal – AsAE DF - 1987

Em continuidade a essa discussão, a Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (AsAE DF), em nome da Pró-Federação das Associações de Arte-Educadores de todo o território Nacional, encaminhou em 28 de abril de 1987, documento endereçado à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes do Governo Federal apontando os objetivos da Educação Artística e da Arte no processo de formação do homem.¹¹

¹¹ Documento da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (AsAE DF) anexo 6.

O documento se inicia com um texto extraído do Manifesto Diamantina (1985), o qual afirma o compromisso da Filosofia da Educação com a formação do “ SER pensante, do Homem crítico e criador, e, voltada para desenvolver no educando a consciência do seu potencial criador, de suas funções psíquicas e físicas, propiciando também sua afirmação como ser social.” (MANIFESTO DIAMANTINA, 1985, p.1)

A partir de citações do Manifesto Diamantina, este documento traz um breve percurso histórico do ensino da arte, descrevendo o espaço que esta adquiriu a partir da instauração da Escola Nova no Brasil citando nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, dentre outros, como teóricos importantes para a afirmação da arte enquanto área fundamental no processo de desenvolvimento da criação, reflexão e percepção do mundo.

A partir destas questões históricas a Comissão relatora do documento¹² ressalta a importância de se considerar, quando da elaboração da nova Constituição Brasileira, o espaço da arte na escola enquanto forma de expressão, devendo ser ministrada por especialistas na área e provida de recursos materiais.

Para a Comissão, a arte na escola deve ser tratada enquanto fator de humanização e socialização e, para tanto, faz-se necessária a democratização do acesso à Educação Artística em todos os níveis da educação, possibilitando o contato com os bens artísticos e culturais, seja por meio da criação ou da apreciação da arte, objetivando a formação plena do homem.

Porém, a oferta do ensino público pela União prevendo o acesso à educação enquanto direito e dever, não implica na democratização do saber.

[...] Se por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 1994, p.137)

¹² Integrantes da Comissão Elaboradora do Documento: Maria Tereza Piancastelli, Maria Célia Fernandes, Laís Aderne, Elza Alabarce Gonçalves, Miriam Martins, Lígia Freitas, Hilda Coelho, Augusto Neto, Nilmar Carino Raiz.

A tentativa de dar conta das mudanças na economia e nas relações sociais globais por meio da nova Constituição Brasileira esbarra na necessidade de se alterarem as relações sociais vigentes em nosso país. Sem essa intenção, a educação passará a ser regida pelas leis do mercado, contribuindo para a promoção e a institucionalização da pobreza na sociedade como um todo.

Importante ressaltar que o Documento encaminhado à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes do qual tratamos aqui foi embasado em documentos anteriores, conforme se apresenta:

Documento da ANARTE, Documento da AESP 1985, Manifesto Diamantina 1985, Documento do Encontro da FUNARTE RJ 1986, Carta de São João Del-Rey 1986, Carat Protesto de Brasília dez 1986, Documento de Educadores e Parlamentares de Brasília março 87, Documentos de educadores e Parlamentares 9sínbtse) 1897, Manifesto Alerta AMARTE 1987, AESP/Alerta Educação Artística 87, Documento de Arte Educadores de Roraima 1987, Arte Educação no Brasil – Recorte e Colagem – Conflitos e Acertos – Barbosa Ana Mae, Manifesto dos Arte-Educadores de São Paulo 1987. (AsAE , 1987, p.4)

E partindo destes documentos, os arte-educadores se posicionaram frente à elaboração da nova constituição objetivando garantir o espaço da arte na educação, sendo direito de todos desde a infância até a idade adulta, trabalhada por profissionais da área e com recursos materiais para tal. Assumiram também a defesa do ensino da arte como fator de humanização e socialização e a favor do acesso à Educação Artística visando à formação plena do ser humano.

2.7. Documento de Poços de Caldas – 1988

Atentos à promulgação da Constituição Federal, datada de 05 de outubro de 1988, os eventos para reunir os arte-educadores contribuíram significativamente para as discussões em torno do espaço da arte na educação escolar.

O Encontro de Arte-Educadores no XX Festival de Inverno da UFMG, em julho de 1988, reforçou os pontos já citados nos documentos anteriores e apontou para a preocupação com as mudanças advindas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava sendo discutida em face da implementação da nova Constituição Brasileira.

O documento denominado “Documento de Poços de Caldas”¹³ aborda o privilégio que o sistema educacional tem dado historicamente ao pensamento positivista-pragmático e o quanto a educação vem moldando o indivíduo para que este se torne um ser alienado frente ao capital.¹⁴

Essa alienação se dá na medida em que o aluno tem acesso a informações previamente definidas como importantes para a sua formação, mas desprovidas de conteúdo que possibilite o estabelecimento de relações com a sua vida e com a sociedade na qual está inserido. Neste mundo preparado com conteúdos que partem de uma visão pessoal e particular da realidade daquele que os formulou, apresenta olhares para o mundo que correspondem ao que a sociedade capitalista almeja, mas não necessariamente ao que o aluno necessita em seu cotidiano. Na medida em que a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos passivos e alienados, aprofunda-se o abismo que separa esta alienação da consciência de si e do mundo no qual estes alunos estão inseridos. Parece que esta alienação, propositalmente elaborada e almejada, domestica os alunos, não possibilitando o conhecimento da realidade, o que certamente contribuirá para a não transformação desta realidade.

Sobre estas questões, podemos buscar em Paulo Freire a medida exata deste problema quando este argumenta que:

¹³ Documento de Poços de Caldas – Anexo 7.

¹⁴ Redatores do Documento: Ivone Luzia Vieira (FAE-UFMG), José Adolfo Moura (EBA-UFMG), Laís Aderne (UNB-DF e Presidente da Federação Nacional dos Arte-Educadores – Brasília-DF), Lucimar Bello (UFU-MG), Marina Lourenço Fernandes Silva (CBM-UFRJ e do CMC-MOC-MG – Membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais), Maria Teresa do Amaral Marques (FAE-UFMG).

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de 'invasão cultural', ainda que feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 1987, p. 86)

A educação necessita ser vista dentro das relações sociais e percebida como instrumento de desalienação, que permita abranger a totalidade do ser humano, seu desenvolvimento total e completo, entendendo-o como situado histórica e culturalmente no espaço social.

Abordando o trabalho como princípio educativo, Enguita (1993, p.22) nos esclarece que a educação deve ser entendida como “um processo de produção e não de inculcação; [...] que aceite que a produção da existência e a produção-formação do ser humano são inseparáveis; que incorpore as relações sociais, a práxis, o ambiente, o trabalho como processos educativos”, relações fundamentais para a formação do cidadão e do homem.

E com relação especificamente à arte-educação, o Documento de Poços de Caldas aponta ainda a questão da arte e do artista nesta sociedade e a importância da superação do processo de alienação do homem, ressaltando que a obra de arte não deve ser vista como um produto, mas uma produção do artista inserido num determinado contexto histórico, portanto, um ser social.

Na relação entre o artista e sua produção cabe apontar que esta não se dá como um processo isolado, mas faz parte de um todo, incluindo o espectador da obra, o qual tem um papel fundamental nesta relação enquanto apropriação do sentido da arte, conforme argumenta Vázquez,

Se aplicarmos isto à criação artística, resultará que o produto artístico somente realiza sua verdadeira essência quando é compartilhado por outros. O artista, evidentemente, se expressa, se objetiva em sua obra, e com isto satisfaz uma necessidade própria concreta, mas seu modo de satisfazê-la exige, por sua vez, a satisfação da necessidade de outros. O conteúdo ideológico ou emocional expresso pelo artista deve objetivar-se de tal maneira - isto é, a forma impressa à matéria a fim de que tal conteúdo se manifeste, deve ser de tal natureza – que permita seu uso por outros.[...] Assim, pois, como todo produto, não é apenas ponto de

chegada, mas também ponto de partida de um novo processo: não é meta definitiva, mas caminho que, ao ser percorrido, coloca em relação diversos sujeitos, épocas ou mundo humanos. E, por outro lado, é um caminho sempre aberto, que pode ser percorrido várias vezes, deixando viva e aberta a comunicação humana, ainda que se modifiquem os sujeitos individuais, as sociedades, as épocas, as idéias, ou os interesses humanos concretos. (VÁZQUEZ, 1978, p.253)

A arte possui uma individualidade no vínculo criado entre o indivíduo e a obra, nascido da história e das experiências pessoais deste artista. Por meio da arte, o artista expressa a sua história e o momento histórico pelo qual passa a sociedade. E numa concepção marxista, o artista expressa a sua inconformidade e rebeldia contra o mundo burguês ao não se solidarizar como o modelo de relação humana presente na sociedade, apontando para relações banalizadas ou que se desumanizam.

A partir destas considerações, Vázquez aponta que,

Desde que a sociedade capitalista vê dilacerada por suas contradições fundamentais, as relações humanas que se desenvolvem em seu marco se impessoalizam e tomam a aparência de relações entre coisas: o artista – homem espiritualmente rico – não pode então se harmonizar com uma realidade tão desumanizada. (*Ibid.*, p.183)

Mas é fato que o artista sobrevive a partir da sua produção ou de parte desta. Ao longo da história das sociedades, ele percebe a importância de conjugar a necessidade de recursos financeiros que assegurem a sua existência material com a necessidade de criar e expressar-se por meio da arte.

Diante desta realidade busca assegurar que o seu trabalho seja desenvolvido a partir dos seus próprios desejos ou sendo determinado pelo mercado que aponta qual deve ser a atitude criadora. Nessa máxima, o consumo tem a premissa sobre a criação e o que se produz são trabalhos nos quais se tem reduzido os aspectos das emoções, das idéias e do prazer e ressaltado o valor de venda que deverá ser superior ao preço de compra.

Contribuindo para esta discussão, Vázquez aponta que sob o capitalismo há uma tendência no sentido de que a produção artística seja também

produção para a troca e, portanto, de que as obras de arte se produzam como mercadorias ou objetos que se medem qualitativamente, por seu valor de troca. (Ibid., 1978)

Paulo Leminski apresenta esta contradição presente no olhar para a arte e afirma que:

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias.

A rebeldia é um bem absoluto. Sua manifestação na linguagem chamamos poesia, inestimável inutensílio.

As várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s) tentam domar a megera. Mas ela sempre volta a incomodar.

Com o radical incômodo de urna coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar um lucro e ter um por quê.

Pra que por quê? (LEMINSKI, 1986, p.58-60)

Diante destas discussões, a arte apontada nas discussões do Documento de Poços de Caldas segue a mesma tese apresentada por Vázquez e também por Leminski, não podendo ser pensada em termos de finalidade de mercado, mas sim composta por um fazer artístico no qual estão presentes: a liberdade, a racionalidade e a intencionalidade desse fazer.

A concepção de arte enquanto útil e funcional é comum na educação. Tudo e todos fazem parte do mundo do consumo e as coisas só têm valor pelo preço de mercado. A separação entre artista e sociedade, trabalho material e trabalho artístico, arte e trabalho, é histórica e se reflete no interior da escola, no discurso presente nos projetos e práticas pedagógicas que separam a arte do conhecimento e não percebem a dimensão do trabalho criador enquanto uma atividade humana necessária ao processo de formação do homem.

A esse respeito os arte-educadores apontam que:

Nesse momento em que a racionalidade instrumental do pensamento anti-humanista procura penetrar, de modo concreto, no sistema social brasileiro- como um todo – cumpre aos artistas-educadores objetivar esse

alerta: suprimir a arte das escolas de 1º e 2º graus é empobrecer o universo de mediação humanas,concreta, no sistema do país.(DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS, 1983, p. 3)

A visão de arte como área necessária à formação educacional é reforçada no documento por meio da solicitação de garantia, por parte do Ministério da Educação, do trabalho com arte em todas as séries do 1º e 2º graus e da existência de professores habilitados na área.

Outro aspecto solicitado pelos arte-educadores trata da garantia do trabalho interdisciplinar, mas não polivalente, haja vista que as experiências anteriores mostraram ser este um aspecto negativo quanto ao ensino e à aprendizagem da arte como elemento de formação e de conhecimento.

A polivalência cria a imagem de um professor responsável por dominar de forma competente as linguagens artísticas da música, do teatro, da dança e das artes plásticas. E o resultado desta polivalência ainda é visível no ensino da arte, com os professores trabalhando de forma superficial, com todas as modalidades O trabalho escolar em arte produzido a partir desta metodologia fica voltado às técnicas de confecção de trabalhos, completamente desvinculados do saber artístico e desconhecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos.

Dentro destas falhas e brechas nos documentos das políticas públicas, o modelo de licenciatura a partir da Lei 5692 de 1971 levou à polivalência do profissional, a qual, apesar de largamente criticada, continuava sendo objeto de formação em nível superior. O fim desta polivalência significaria uma maior qualidade de ensino, ao permitir ao professor uma possibilidade de estudar os conteúdos das áreas mais especificamente. Mas a realidade é que poucas escolas se comprometem a ter, em seu quadro de professores, profissionais distintos que atuem nas quatro áreas especificamente, além de não disporem de espaço físico adequado para a prática destas.

Como conclusão a comissão divide o Documento em tópicos tratando primeiramente da formação do artista e do artista-educador e ressaltando que esta

formação deve ser feita exclusivamente em cursos superiores de graduação. Tanto o artista quanto o artista-professor devem ter a mesma formação básica e interdisciplinar, mas não polivalente, ressaltando que:

O Artista e o Educador não são expressões dissociadas; pela própria natureza do processo, eles se interagem e se completam. Assim sendo, tanto o Artista, quanto o Artista-Educador devem receber a mesma formação básica em relação aos conteúdos teórico e prático da Arte. (*Idib.*, 1983, p. 4)

Como último tópico, a Comissão aponta para a necessidade de assegurar e incentivar as pesquisas em arte nas escolas, garantir a obrigatoriedade das Artes em todas as séries, possuir professores habilitados para ministrar a disciplina e prever carga horária semestral nos currículos, cabendo às escolas elaborar os conteúdos programáticos, buscando, para tanto, assessoramento de especialistas na área.

2.8. Carta de Rio Grande- 1988

Conjuntamente a estas discussões, arte-educadores do Rio Grande do Sul elaboram um parecer datado de sete de setembro de 1988 denominado Carta de Rio Grande¹⁵. Este documento foi posteriormente encaminhado às demais associações de arte-educadores do Brasil tecendo uma apreciação da proposta de Dermeval Saviani para a elaboração da LDB 9394/96 e publicada na revista da ANDE – Associação Nacional de Educação número 13.

Na Carta de Rio Grande os arte-educadores apontam para a diferenciação entre o que o autor apresentou na Revista e os propósitos da Associação no que concerne à visão de mundo e de educação propostas por ele.

¹⁵ Carta de Rio Grande – Anexo 8

Para a Associação Gaúcha de Arte-Educadores (AGA), Saviani apresenta uma proposta racionalista e equivocada ao abordar o desenvolvimento integral do homem em sociedade sem, contudo, entendê-lo em todas as suas dimensões. Confirmando uma visão antropocêntrica de mundo ao se referir à questão da necessidade de o homem adaptar a natureza a si, Saviani supõe a superioridade deste sobre o mundo, ação recorrente na história da sociedade brasileira desde a chegada dos exploradores quando, segundo o Documento dos arte-educadores, “os europeus adaptaram a Natureza (leia-se homens, selvagens e orientais) ao seu modelo de dominação.” (CARTA DE RIO GRANDE, 1988, p.2)

A Comissão sugere alterações nesta forma de ver o mundo e o homem presentes na proposta de Saviani e também comenta acerca da visão utilitarista de fundamento racionalista que é dada à arte e que faz com que esta seja aceita pela sociedade como bem de consumo e entendida na educação escolar como supérflua, por ser conhecimento artístico.

Até agora a Arte só é aceita pela sociedade, de um modo geral, quando esteticiza o ambiente, para contribuir com o processo de alienação e/ou com o aumento do consumo generalizado. Em suma, quando se põe a serviço da classe dominante, mascarando e ocultando a penetração de sua ideologia (vide publicidade, design, etc) (*ibid.*, p.2)

Esta omissão da arte como fator de humanização no processo de formação e desenvolvimento do homem é recorrente nos diversos documentos do Governo Federal e aparece também no texto apresentado por Dermeval Saviani para a revista ANDE. A área da arte nesses documentos aparece permeando os conteúdos das demais disciplinas do currículo e segundo a Comissão da AGA, “uma coisa vai permeando a outra, que vai ficando, por sua vez, mais rarefeita, até que possa desaparecer sem deixar vestígios.” (*ibid.*, p.4)

Outro aspecto apresentado no Documento diz respeito à valorização dada historicamente às disciplinas cujo pensamento é positivista-pragmático, configurando o embate existente na visão do papel da arte na educação escolar.

A esse respeito, a Comissão tece críticas ao rol de disciplinas apontadas por Saviani na Revista da ANDE, dentre as quais não figura a Arte:

O nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da sociedade. Este acervo inclui a linguagem escrita e a matemática; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, através das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar na definição de direitos e deveres. Este último componente, na atual estrutura, corresponde aos conteúdos de história e geografia. Pelo seu caráter nuclear, tais elementos foram registrados na proposta. Obviamente o currículo pleno das unidades escolares conterá outros componentes que, por economia, deixou-se de mencionar explicitamente na formulação da proposta. (SAVIANI, 1988, p.9)

E como conclusão, a Comissão aponta que a ideologia do texto do autor vem de encontro à formação do sujeito crítico, criador e sensível apontada pelos arte-educadores.

Segundo o Documento,

A questão aqui é tentar compreender que as disciplinas responsáveis por um desenvolvimento integrador do ser seriam justamente as que não fazem presentes na proposta analisada, entre as quais a Educação Artística ou Arte Educação, compreendida como o desenvolvimento da capacidade de criar, desenvolver a sensibilidade e não apenas passivamente, para ler a realidade [? EDILIDADE SE REFERE AOS VEREADORES, OS EDIS] mas como o referencial das diversas linguagens específicas, para que a produção artística possa ser praticada com real interesse e sem preconceitos de subdesenvolvimento. (CARTA DE RIO GRANDE, 1988, p.4)

2.9. Carta de Uberlândia- 1989

A crítica ao lugar da arte na escola também se faz presente na Carta de Uberlândia¹⁶, de junho de 1989, na qual os arte-educadores discutem o privilégio dado às disciplinas chamadas de básicas e a desconsideração para com a arte na escola.

Diz a carta:

Ignorar a dimensão da arte é não valorizar o Homem enquanto Ser pensante, enquanto Ser sensível, enquanto Ser crítico, enquanto Ser construtor e edificador de realidades, enquanto Ser capaz de atuar na sociedade de forma individual e coletiva. Ignorar a dimensão da Arte na Escola é negar que Arte seja conhecimento, construção, expressão, fator de humanização, de socialização e de identidades culturais. Acreditamos será a Escola o espaço de Ler, Escrever, Contar, Imaginar, Simbolizar; o lugar no qual a cultura é vivenciada, pensada em todas as suas potencialidades; lugar no qual a Arte não seja dimensão negada, mas espaço que permita ao Ser Humano, através de imagens e símbolos, da codificação e decodificação específica, conseguir o prazer de reconhecer-se e transformar-se através, também, do não-verbal que permeia a Arte. (CARTA DE UBERLÂNDIA, 1989, p.1)

As discussões apontam para o descrédito que se dava à para a área da Educação Artística e que esta havia sido tratada na perspectiva da educação como formação para o domínio da razão instrumental, sem a preocupação com o desenvolvimento da sensibilidade e da atitude criadora necessárias para a formação do cidadão.

O documento propõe que a Educação Artística seja disciplina obrigatória nos currículos e sugere que a expressão Educação Artística seja substituída pelo termo Arte.

E finalmente, os redatores transcreveram a moção aprovada durante a V Conferência Brasileira de Educação, para que servisse de fundamentação com vistas à nova Lei de Diretrizes e Bases. Por sua importância na história dos

¹⁶ Carta de Uberlândia – Anexo 9

movimentos dos arte-educadores, congregando as diversas Federações de Arte-Educadores do Brasil¹⁷, transcrevemos aqui a referida moção:

Os educadores brasileiros reunidos em Brasília por ocasião da V Conferência Brasileira de educação, considerando que a falta de atenção adequada ao papel das artes na educação manifesta uma visão de educação como formação para o domínio da razão instrumental e operativa e uma despreocupação com a formação da inteligência sensível e da inteligência especulativa; considerando que uma escola constituída a partir desta visão formará homens e mulheres adaptáveis, cuja inteligência operativa será servil à técnica e à ciência já feitas, à ciência e ao pensamento prontos; considerando que, ao excluir-se a experiência da dúvida, a liberdade da leitura do mundo, a fantasia, a imaginação e o prazer da descoberta – próprios do fazer artístico-, desestimula-se a atitude criadora, democrática e libertadora que é finalidade da educação enquanto formação do cidadão e do homem, propõem a inclusão da Educação Artística como disciplina básica e obrigatória, no conjunto das disciplinas que compõem o núcleo comum. (*Ibid.*, 1989, p.1)

Esses importantes encontros abriram as portas para as discussões e surgimento de novos grupos de arte-educadores preocupados com os rumos da arte-educação no país e contribuíram para a inserção da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394, de 1996. A discussão sobre a mudança na nomenclatura culminará com a alteração feita nesta LDB, que trará em seu texto a terminologia Arte.

¹⁷ Assinaram a referida moção: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – AESP; Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal- ASAe/DF; Associação Gaúcha de Arte Educação – AGA; Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART; Associação de Arte-Educadores do Estado do Rio de Janeiro – AERJ; Associação Nordestina de Arte-Educadores – ANARTE; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Rio Grande do Norte; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Alagoas; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Pernambuco; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Paraíba; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Sergipe; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Ceará; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Piauí; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Maranhão; Associação Roraimense de Arte-Educação/ARAE; Associação de Profissionais de Arte-Educação do Paraná – APAEP; Associação Sulmatogrossense de Arte-Educadores – ASMAE; Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina – AESC; Associação Mineira de Arte-Educadores – AMARTE; Pró-Núcleo da Associação Amazonense de Arte-Educadores; Pró-Núcleo da Associação de Arte-Educadores do Pará; Pró-Núcleo da Associação de Arte-Educadores de Goiás; Pró-Núcleo da Associação de Arte-Educadores do Acre.

Essa mudança na nomenclatura representa uma mudança na própria concepção de arte diante do peso histórico que o termo Educação Artística possui, pois ele, no teor da Lei de número 5692, de 1971 (“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”), significava a valorização da tecnicidade e a profissionalização.

Naquele momento, com a implementação da Educação Artística nas escolas e sem cursos de formação, os professores se viram despreparados e passaram a se apoiar nos livros didáticos para a área, produzidos a partir do final da década de 1970. As metodologias para o ensino da arte presentes nesses materiais pautavam-se em concepções de arte enquanto artifício para decoração da escola e animação nas datas comemorativas cívicas ou familiares e ainda no apoio à aprendizagem e memorização dos conteúdos das demais disciplinas do currículo.

Essa concepção de arte contribuiu significativamente para o descrédito emprestado à área e para a construção de argumentos que distanciaram o ensino da contextualização da Arte e da prática artística na escola.

Formados em cursos de dois anos de duração, os professores teriam que se considerarem aptos a trabalhar com as quatro linguagens artísticas de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Estamos diante de uma deturpação do princípio da interdisciplinaridade. Batizados entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à idéia de *nonsense* ou totalidade superficial – uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos. (BARBOSA, 1988, p. 17)

A natureza diversa do saber artístico difere das demais áreas do conhecimento na educação escolar. Interdisciplinar por natureza, por vezes leva a escola a entender o trabalho docente como passível de meras experimentações ou fragmentações tecnicistas, práticas recorrentes na história do ensino da arte.

Os diferentes documentos apresentados neste capítulo, advindos dos encontros dos arte-educadores, apontam para a importância da arte para o homem, não se restringindo aos aspectos da criatividade, percepção e conhecimento teórico, mas principalmente enquanto possibilidade de educação estética no processo de formação.

Para exemplificar essa questão, reportamo-nos ao documento elaborado pela Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores do Brasil¹⁸, redigido em 28 de abril de 1987 e que aponta para essa questão ao apresentar a arte enquanto “fator de identidade cultural gerada pela prática de experiência estética integradora do pensar e do sentir.” Uma educação pela arte que enfatiza a expressão individual por meio da educação dos sentidos conforme nos apresenta Herbert Read:

Deve ficar claro que o que tenho em mente não é apenas a educação artística enquanto tal, o que seria mais adequadamente chamado de educação visual ou plástica; a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. (READ 2001, p. 8)

A educação estética é primordial para que aprendamos a sentir o mundo e percebê-lo de uma maneira mais sensível. E nessa experiência de reencontrar o prazer de olhar e de sentir de outras maneiras os objetos e o nosso entorno, podemos romper com a separação entre o conhecimento científico e o saber sensível, numa educação para além da esfera visual e que dilua as fronteiras entre estes saberes.

Schiller, ao se reportar às questões da estética como via para o aprimoramento do homem, apresenta a dicotomia entre a razão e a sensibilidade

¹⁸ Documento elaborado pela Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores do Brasil – Anexo 10.

a partir da qual podemos estabelecer uma relação possível com as discussões acerca da arte no processo educacional:

Sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza e da imaginação. Ora, o predomínio da faculdade analítica rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia, assim como a esfera mais limitada de objetos diminui-lhe a riqueza. Por isso o pensamento abstrato tem frequentemente um coração frio, pois desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma; o homem de negócios tem frequentemente um coração estreito, pois sua imaginação, enclausurada no círculo monótono de sua ocupação, é incapaz de elevar-se à compreensão de um tipo alheio de representação. (SCHILLER, 1995, p.43)

A essa discussão temos que a arte, seja enquanto produto a ser observado pelo espectador, seja como processo a ser desenvolvido pelo artista, traz em si uma visão de mundo e a escola tem dedicado pouquíssimo tempo a este ensino e a essa exploração da imaginação.

A arte é uma “força social que com sua carga emocional ou ideológica, sacode ou comove aos demais. Ninguém continua a ser exatamente como era depois de ter sido abalado por uma verdadeira obra de arte.” (VÁZQUEZ, 1978, p.122). Porém, as diferentes concepções de arte presentes na escola raras vezes garantem o seu ensino na perspectiva de trabalhar o conhecimento de forma que o aluno seja capaz de se inserir na realidade de maneira crítica e criadora e se emancipar das formas alienantes e domesticadoras que sobre ele se impõem.

Por meio da apreciação das produções artísticas presentes na história da humanidade o ensino da arte propiciará o sentido do reconhecimento desta enquanto processo de criação, priorizando a experiência estética como oportunidade para o aluno conhecer os próprios sentimentos, expressões e possibilidades de explorar o que a arte nos desperta.

Sobre esse aspecto, Duarte Jr. afirma que

Na experiência estética a imaginação amplia os limites que lhe impõe cotidianamente a inteligência, ganhando uma certa autonomia de ação. Porém, tal autonomia não significa um livre vagar pelos campos do

imaginário; antes, a imaginação segue o rumo que a obra lhe dá, ampliando-o então livremente. (DUARTE JR, 2001, p. 104)

Desta forma, ao entender a arte como uma obra aberta na qual o seu sentido se completa com a atuação do espectador, a fruição desta se dará por meio da reflexão sobre o que se está vendo, convertendo-se em subsídios para a compreensão da sociedade e do mundo no qual estamos inseridos.

Ao apontarmos a arte como possibilidade de conhecimento, isto implica no entendimento da obra de arte enquanto expressão individual de um determinado olhar para o mundo. Reportamo-nos a Vázquez para melhor esclarecer:

Enquanto, segundo a concepção ideológica, o artista dirige-se para a realidade a fim de expressar sua visão do mundo, e com ela sua época e as classes, ao passar-se do plano ideológico para o cognoscitivo sublinha-se, antes de mais nada, sua aproximação à realidade. O artista aproxima-se dela a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico. Neste sentido, a arte é meio de conhecimento. (VÁZQUEZ, 1978, p.32)

O modo de conhecer e interpretar o mundo implica em perceber as diferentes possibilidades que o artista utiliza para representá-lo, mas não necessariamente a realidade tal como esta se apresenta, mas como ela é vista e entendida por ele que, ao se apropriar dessa realidade a transforma em uma nova realidade por meio do processo de criação.

Com que concorda esta árvore humanizada? Pura e simplesmente com a árvore real que cresce sem ser tocada pela mão do homem? Ou, antes, com o próprio homem que a humaniza? São suficientes, por enquanto, tais perguntas para que se sinta a necessidade de andar com cautela ao falar da arte como forma ou meio de conhecimento [...]

Pois bem; se a arte como forma de conhecimento corresponde a uma necessidade, e não a uma mera duplicação [...] ela só se justifica se tiver um objeto próprio e específico [...] Este objeto específico é o homem, a vida humana.

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. [...] Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem: são precisamente estes os objetos que interessam à arte. (*Ibid.*, p. 33-35)

Esse processo de criação reafirma que a arte, antes de tudo, é fruto do trabalho do homem, da sua manifestação criadora e do conhecimento específico deste artista sobre o que está sendo apresentado. “Uma obra de arte é antes de tudo uma criação do homem e vive graças à potência criadora que encarna. (*ibid.*, p.46).”

Cabe lembrar o aspecto perene da obra de arte que transcende o tempo e o espaço, tornando-se atemporal. Ela tem as marcas do seu tempo, mas também pertence a quem a aprecia. É uma combinação de formas, linhas, texturas e cores, em se tratando da linguagem plástica, mas todas as formas, musical, teatral ou dança, possuem os seus códigos e as suas significações.

De fato,

[...] a arte não envelhece porque o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas. (MARTINS, 1998, p.61).

As várias considerações sobre o tratamento dado à arte na sociedade e na educação serviram de mote para as discussões nos encontros de arte-educadores e continuaram a ser apontadas em encontros ao longo da década de 1990 tendo por objetivo a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esses grupos, surgidos no período posterior a 1979, questionavam os conceitos de arte presentes na escola e na sociedade, configurando-se tais movimentos como espaços de impasses, contradições e transformações.

2.10. Manifesto de Montenegro - 1993

O Manifesto de Montenegro¹⁹ foi elaborado durante o 7º Seminário Internacional de Arte-Educação na cidade de Montenegro, Rio Grande do Sul.

Este evento promovido pela FUNDARTE (Fundação Municipal de Arte de Montenegro) em outubro de 1993 abrangeu as diferentes áreas da arte e seus participantes foram unânimes em reconhecer a necessidade de os órgãos do governo assumir uma postura “quanto à organização sistemática de um Planejamento Estratégico Integrado e Participativo” visando a atender questões acerca dos interrelacionamentos entre a educação e a cultura.

Alguns itens foram apresentados no documento, como: o apoio dos órgãos governamentais para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e arte para a melhoria das condições de trabalho dos professores, a integração por meio de políticas educacionais, do Rio Grande do Sul aos países do Cone Sul e finalmente, a valorização da arte na escola e sua inclusão nos currículos

Como componente fundamental à educação uma vez que mobiliza a sensibilidade, o conhecimento, o compromisso ético e político com a realidade vivida, o imaginário, as políticas de transformação, estabelecendo um campo de experiências e saberes capazes de resultar em produto cultural qualificado. (MANIFESTO DE MONTENEGRO, 1993, p.1)

O documento é concluído enfatizando-se o caráter de urgência destas solicitações, sendo assinado em nome do 7º Seminário Internacional de Arte-Educação.

¹⁹ Manifesto de Montenegro – anexo 11

2.11. VI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil - CONFAEB – 1993.

O Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, é um evento que ocorre anualmente e surgiu a partir de congressos promovidos pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

A FAEB representa nacionalmente as associações estaduais, regionais e municipais dos profissionais de arte-educação e foi criada em 1987, em Brasília, durante o II Encontro Latino Americano de Arte-Educação, objetivando congregar as associações e núcleos regionais de arte-educadores, profissionais e estudantes de arte, conforme artigo 1º do Capítulo I do Estatuto da Federação:

A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, que congrega entidades e associações nacionais, regionais, estaduais e núcleos municipais de arte/educação, bem como profissionais e estudantes da educação em Artes atuantes em instituições de diferentes níveis e modalidades.²⁰ (FAEB, 2009, p.1)

Os dois primeiros congressos promovidos pela FAEB aconteceram em Tabatinga e em Brasília, respectivamente, e centraram suas discussões em torno da LDB e da formação dos professores e ao longo da década de 1990, a FAEB continuou a sua jornada em prol do ensino da arte nas escolas, afirmando-se, a partir de 1991, como uma entidade significativa em nível nacional. Neste ano acontece o quarto Congresso, realizado em conjunto com a Associação Gaúcha de Arte-Educadores (AGA), em Porto Alegre.

Contribuindo sobremaneira para as articulações interestaduais das associações, a FAEB promoveu encontros e seminários em nível nacional com intuito de mobilizar os arte-educadores para discutir com maior profundidade as práticas pedagógicas em arte a partir de uma identidade para a área.

²⁰ Estatuto da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB – anexo 12

De 1988 a 2010 foram realizados vinte congressos nacionais da CONFAEB, sendo o vigésimo em Goiânia.²¹

Em 30 de novembro de 1993, durante o VI CONFAEB e a III Reunião do Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior de Arte, os arte-educadores presentes redigiram e encaminharam ao então Ministro da Educação e Desporto, Sr. Murilo Hingel, documento apontando aspectos relativos à avaliação dos cursos superiores de graduação na área de arte, destacando:

A criação do Fórum Nacional de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior de Arte, durante o V Congresso Nacional da FAEB - Federação dos Arte-Educadores do Brasil, em 1992. Tal iniciativa foi resultado da intensificação dos debates em torno do ensino superior de Arte e da necessidade de sistematizar uma política mais eficiente de suporte a esse campo específico. (*Ibid.*, 1993, p.2)²²

O documento colocava a Federação à disposição para participar das discussões e na construção do processo de avaliação, reivindicando este espaço.

Concluindo o documento, é reiterada a importância da arte no processo de formação do homem, conforme segue abaixo:

A Arte é uma área de conhecimento que opera com a organização imaginativa do sujeito a partir da experiência universal da humanidade e das experiências particulares de cada um, resguardados os princípios da unidade na diversidade, da harmonia na heterogeneidade e do equilíbrio nas diferenças, consolidando-se como fator de humanização (ao resgatar a consciência da dignidade humana), de socialização (ao proporcionar a apropriação do processo criativo como compromisso histórico com a humanidade) e de fortalecimento da identidade cultural (gerado pela

²¹ 1º Congresso da FAEB, 1988 em Tabatinga, AM; II Congresso da FAEB, 1989 em Brasília, DF; III Congresso da FAEB, 1990 em São Paulo, SP; IV Congresso da FAEB, 1991, em Porto Alegre, RS; V CONFAEB, 1992 em Belém do Pará; VI CONFAEB, 1993 no Recife, PE; VII CONFAEB, 1994 em Campo Grande, MS; VIII CONFAEB, 1995 em Florianópolis, SC; IX CONFAEB, 1996 em São Paulo, SP; X CONFAEB, 1997 em Macapá, AP; XI CONFAEB, 1998 em Brasília, DF; XII CONFAEB, 1999 em Salvador, BA; XIII CONFAEB, 2001 em Campinas, SP; XIV CONFAEB, 2003 em Goiânia, GO; XV CONFAEB, 2004 no Rio de Janeiro, RJ; XVI CONFAEB, 2006 em Ouro Preto, MG; XVII CONFAEB 2007 em Florianópolis, SC; XVIII CONFAEB, 2008, na Região Metropolitana do Cariri, CE; XIX CONFAEB, 2009 em Belo Horizonte, MG; XX CONFAEB, 2010 em Goiânia, GO.

prática da experiência estética, integradora do pensar e do sentir).(*Ibid.*, p.3)

Assinado pelo presidente da FAEB, Marcos Villela Pereira, o documento expressa o desejo de participação dos arte-educadores na elaboração dos elementos orientadores e nos instrumentos de avaliação do ensino superior em arte, oferecendo suporte filosófico e técnico para tal.

2.12. Os Encontros e as Associações – 2010

Todas estas questões vêm ao encontro do objetivo do VI CONFAEB de discutir a formação dos professores de arte, encaminhando às Secretarias de Educação e órgãos governamentais desta competência, um documento síntese dessas discussões.

Pode-se observar, a partir do exposto, que a preocupação com a formação dos professores é recorrente dentro dos Encontros e Fóruns de discussão promovidos. Os esforços dos arte-educadores, apresentados neste capítulo, visavam a uma tomada de posição quanto à arte no espaço educativo a ser assumido pelos professores, pelas escolas e especialmente pelas políticas públicas para a educação, na busca por uma identidade para a área.

Os preconceitos presentes na escola quanto ao papel da arte no processo de formação dos alunos são inúmeros e frequentemente fortalecidos pelos documentos oficiais oriundos das políticas públicas para a educação.

E a esse respeito, algumas das associações aqui citadas continuam a promover encontros e debates em importantes eventos na área voltados a garantir o ensino da arte nas escolas. Esses eventos congregam arte-educadores mobilizados para fazer surgir ou revitalizar os órgãos representativos de classe, tanto regionais quanto estaduais, a fim de discutir os rumos da arte-educação.

Podemos perceber que os documentos apresentados até este momento trazem discussões sobre a transformação dos conteúdos da área em conteúdos utilitaristas, desprovidos de significado e importância no processo de formação da cidadania. Por serem conteúdos vazios não possibilitam desenvolvimento de uma atitude crítica frente aos conhecimentos adquiridos, cabendo pouco ou nenhum espaço para as discussões e problematizações, tornando os conteúdos ausentes da perspectiva de uma análise crítica da realidade.

Fato relevante é que, após quatorze anos da Carta de Brasília, este modelo ainda vigora nas escolas nas quais a hierarquização de disciplinas coloca a arte no patamar de recreação e lazer diante das demais disciplinas do currículo, consideradas imprescindíveis para a formação dos alunos, tais como a matemática e o português.

Esta hierarquização das disciplinas,

Se manifesta tanto na diferença de tempo que se consagra a cada uma, como no peso que elas têm na avaliação e seleção dos alunos. Desde os primeiros anos na escola, são privilegiados: o verbal, escrito, oral em detrimento das outras formas de expressão: gestual, pictórica, musical; as atividades intelectuais em detrimento das atividades manuais; o raciocínio abstrato em detrimento da observação concreta, da experimentação. (HARPER, 1980, p.65)

A preocupação com o aluno, seus interesses, o seu processo de trabalho, ficam relegados ao segundo plano quando estes chegam a ser considerados. Atividades como a cópia, o contorno de desenhos decorativos, recorte e colagem de imagens de revistas sem a possibilidade de desenvolver nos alunos uma linguagem expressiva própria, geraram uma homogeneização das práticas em arte no âmbito das escolas.

Esta prática fortaleceu-se durante o período do tecnicismo na educação e, apesar dos cursos de formação de professores em arte, continuou a se fazer presente nas escolas entre os anos de 1980 e 1990. A utilização de pastas com modelos de atividades prontas para serem aplicadas indiscriminadamente nas

aulas de arte aponta para um interesse com o produto do trabalho em detrimento de seu processo de construção e a fundamentação da arte.

Durante o V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos, ocorrido em novembro de 2000 e que contou com a presença de várias associações de arte-educadores e seus representantes, aconteceu o VIII Fórum do Ensino da Arte da FAEB e em cujos relatos podemos avaliar a importância dos encontros para os resultados juntos às políticas públicas para a educação.

A Conferência de abertura do evento contou com a presença de Ana Mae Barbosa, Pierre Weil e João de Jesus Paes Loureiro.

Neste mesmo evento, Ana Mae Barbosa abordou a obrigatoriedade do ensino da arte, ressaltando a brecha existente na LDB quando da não obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica, o que levou algumas escolas à não oferta das aulas de arte em todas as séries, acrescentado que esta obrigatoriedade não garante uma “experiência estética que torne os estudantes aptos a entender o mundo visual que os cerca, isto é, a imagem, definidora da condição pós-moderna contemporânea.” (BARBOSA, 2000, p.8), acrescentando que “somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.” (ibid., 2000, p.8).

Em seu discurso, Barbosa afirma ainda que é necessário haver vontade política por parte dos poderes públicos para que estas questões sejam acertadas, incluindo a necessidade de se proporcionar meios para que os professores possam desenvolver melhor o seu trabalho. Esses professores muitas vezes apresentam lacunas em sua formação, problema que poderia ser amenizado com a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação que contemplem linhas específicas em arte-educação.

Finalmente, Barbosa aponta as mudanças ocorridas na arte-educação, salientando:

1. Maior compromisso com a cultura e com a história;
2. Ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra;
3. Não mais se pretende desenvolver apenas a sensibilidade dos alunos através da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino/aprendizagem, da Arte.
4. O conceito de criatividade também se ampliou.
5. A necessidade de Alfabetização Visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola;
6. O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte/Educação Pós-moderna. (*Ibid.*, 2000, p. 9-10)

Conjuntamente com as mudanças relacionadas por Ana Mae Barbosa, os participantes do evento relacionaram algumas conquistas nesse período, como: a garantia do espaço da arte nas escolas, a redução da oferta dos cursos de licenciatura curta, um maior controle da polivalência com a oferta de cursos de formação de professores específicos para as distintas áreas.

Apesar dessas conquistas os participantes do evento salientaram a necessidade de se voltar à discussão sobre a formação do professor de arte para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, cuja formação na modalidade normal é aceita pela LDB 93945/96. Para suprir essa carência são oferecidos curso de extensão de curto prazo, o que, para os integrantes da mesa de debates, incide na insuficiência da formação deste profissional.

Na conclusão do Fórum foram solicitadas às Entidades Oficiais correções de erros e equívocos constatados por esse Fórum na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere ao Ensino de Arte, conforme segue:

- 1) A nomenclatura que ficou estabelecida pela LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área é ARTE. Equivocadamente, a Resolução CEB nº 2 de 07 de abril de 1998, mantém a denominação Educação Artística para o Ensino de Arte, contrariando a Lei e os Parâmetros.
- 2) A obrigatoriedade do Ensino de Arte, também estabelecida pela LDB, está ameaçada pela interpretação distorcida que a ela vêm dando alguns Conselhos Estaduais, por exemplo, introduzindo a Arte apenas no primeiro

ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio, descumprindo a expectativa da Lei.

3) Também, equivocadamente, em nome da interdisciplinaridade, as Secretarias de Educação estão determinando que professores de História, Língua Portuguesa ou Literatura assumam os conteúdos de Arte, que precisam ser trabalhados por professores especialistas nas linguagens artísticas específicas, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

4) A pluralidade cultural, característica marcante do povo brasileiro, precisa ser tratada em sua verdadeira dimensão de interculturalidade, envolvendo os aspectos raciais, étnicos, de gênero, assim como diferenças físicas, mentais e sociais. Propicia-se, assim, uma educação realmente inclusiva.

5) É preciso ser dada atenção à formação inicial e permanente do professor, para que o Ensino de Arte apresente a qualidade necessária e específica das linguagens artísticas. Da mesma forma, no momento em que a Educação Inclusiva está sendo implementada, é necessário que os Cursos Superiores incluam, na estrutura curricular, uma disciplina que aborde a questão da Educação Especial. Reiteramos nosso pedido de atenção e providências aos Órgãos Oficiais das várias instâncias, para a correção das distorções e enfatizamos a necessidade de medidas que viabilizem a real qualidade do ensino. ²³ (CONFAEB, 2000, p. 144).

Por vezes as práticas pedagógicas distanciam-se do idealizado nos movimentos estudados até aqui, e este será o pano de fundo para as discussões que se seguirão neste trabalho e tratarão das práticas pedagógicas em arte desenvolvidas a partir destes encontros.

²³ Representando o VIII Fórum Nacional do Ensino da Arte da FAEB, assinam: Augusto Neto – Presidente da FAEB; Ana Mae Barbosa – Conselheira da FAEB; Geraldo Salvador de Araújo – Conselheiro da FAEB; Sueli Ferreira – Tesoureira da FAEB; Ivone Mendes Richter – Conselheira da FAEB; Fernando Azevedo – Presidente da ANARTE.

3. ARTE NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O PARANÁ

Não precisamos mais de fórmulas e receitas educacionais – precisamos sim é de um comprometimento humano, pessoal, valorativo, com a educação e a Nação. Precisamos de uma real arte-educação, e não de uma ‘arte culinária’ cuja receita principal é cozinhar-se em fogo brando os corações e mentes das novas gerações, para servi-los no grande banquete do desenvolvimento industrialista.

João-Francisco Duarte Júnior

Esta lente me veda vendo, me vela, me desvela, me venda, me revela. Ver é uma fábula, - é para não ver que estou vendo.

Paulo Leminski

Este capítulo traz à discussão os aspectos e os rumos assumidos pelo ensino da arte nas escolas, particularmente no que se refere aos encaminhamentos que estão levando a conceber a arte numa dimensão cognitiva e trabalhando superficialmente a sua dimensão sensível.

Partindo do pressuposto de que o ensino da arte na escola representa uma das possibilidades de acesso ao conhecimento desta área, constituindo-se num elemento para desafiar a percepção, a imaginação e os conceitos cristalizados pela sociedade, a arte rompe com os olhares habituados aos estereótipos presentes no senso comum e abre para possibilidades de subversão do olhar, num desdobramento de caminhos como aponta Carlos Drummond de Andrade:

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? (ANDRADE, 1964, p.154)

No momento em que a arte-educação discute a importância e a necessidade de um trabalho pautado no conhecimento sensível e inteligível da arte, torna-se imprescindível discutirmos o seu espaço na escola, entendendo que o desvelamento da chave, como descrito no poema de Drummond, estará relacionado com as metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas. Estas metodologias seguem as concepções de arte e refletem os conceitos de homem, educação, sociedade e mundo destes professores.

Tal afirmação parece tomar forma de um jargão, mas se pensarmos que passamos duas décadas discutindo a arte na escola e continuamos a lutar para que esta área continue a integrar os currículos, estamos continuamente justificando para a sociedade a importância da arte no processo de humanização e, sem querer parecer pessimista, cabe ressaltar que, após todos estes anos de obrigatoriedade da arte nas escolas, continuamos a discutir os mesmos desenhos

prontos, receitas de técnicas de trabalhos artísticos e folhas para colorir. Temos clareza de que este problema não se restringe à arte, pois todas as áreas do conhecimento passam por questões semelhantes quando o problema é o processo de ensinar e aprender.

Para as séries iniciais do ensino fundamental, tanto para pais quanto para alguns professores, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e operações aritméticas são tão ou mais importantes para a formação dos alunos do que o desenvolvimento das habilidades artísticas. Ao chegarmos ao Ensino Médio nos deparamos com os alunos que percebem a ausência destas habilidades, e, no que tange especificamente ao desenho, aponta Maureen Cox:

É claro que, na maior parte dos casos, não consideram essa deficiência uma grande desvantagem e raramente mostram alguma preocupação como seu fraco desempenho; afinal, podem viver muito bem sem saber desenhar. Por outro lado, se não souberem ler, escrever ou fazer contas a vida seria muito mais problemática. Com certeza, não admitiriam essas deficiências tão facilmente e talvez fizessem um esforço considerável para ocultá-las; talvez até procurassem auxílio para corrigi-las, mas de maneira discreta. (COX, 2007, p.6)

O privilegiamento dos aspectos racionais na educação faz com que os saberes advindos da sensibilidade sejam desmerecidos. Nessa valorização do intelecto, a escola nega o conhecimento que o corpo traz e apreende pelos sentidos.

Para evidenciar tal discussão analisando os documentos elaborados pelas políticas públicas para as metodologias de ensino da arte que estão presentes nas escolas e que, em sua maioria, valorizam o conhecimento inteligível, o raciocínio lógico sobre as produções artísticas, não levando muito em conta os aspectos relacionados ao conhecimento sensível, aquele que advém dos sentidos do corpo.

Para delimitar esta discussão optou-se por circunscrevê-la a como o ensino da arte vem sendo tratado no estado do Paraná após 1996, ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394,

apontando para os documentos elaborados a partir destas mudanças. Tal recorte deve-se ao fato de ser este o Estado de atuação da pesquisadora, especificamente na cidade de Curitiba, o que possibilita um olhar mais focado para a problemática da pesquisa.

O Estado do Paraná apresenta alguns diferenciais importantes para esta análise, como a implementação do Livro Didático Público e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, desenvolvidas num movimento de discussão entre os professores integrantes da rede pública do estado e assessores das universidades públicas. Estes documentos foram pensados para promover um direcionamento para a educação, pautado na realidade local do estado, em consonância com as políticas públicas nacionais para a área.

É importante ressaltar que, no texto destes documentos, há uma clara reserva quanto à formulação e publicação dos parâmetros curriculares.²⁴

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no período de 1997 a 1999, foram encaminhados pelo MEC diretamente para as escolas e residências dos professores e tornaram-se os novos orientadores do ensino.

No Ensino Médio, a Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física. Essa estrutura curricular reproduz o mesmo enquadramento dado pela Lei n. 5.692/71 à disciplina de Educação Artística que a inseriu na área de Comunicação e Expressão e enfraqueceu seus conteúdos de ensino. Além disso, os encaminhamentos metodológicos apresentados pelos PCN sugerem que o planejamento curricular seja centrado no trabalho com temas e projetos, o que relega a segundo plano os conteúdos específicos da Arte.

Questiona-se, também, a pouca participação dos professores na produção dos PCN, que foram escritos e distribuídos antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, segundo a LDB n. 9394/96, deveriam ser a base legal para a formulação dos PCN. (PARANÁ, 2008, p.44.)

Partiremos das questões norteadoras desta discussão, assinalando como um dos marcos referenciais nos anos de 1990 o lançamento do livro de Ana

²⁴ Será tratado especificamente do livro didático público para a área de Arte, haja vista que nossa discussão não prevê um aprofundamento nas políticas públicas para a educação no Paraná, mas a apresentação dos materiais que integram as ações para o ensino da arte neste Estado.

Mae Barbosa: *A Imagem no Ensino da Arte*, que propôs mudanças nas metodologias de ensino da arte até então, em sua grande maioria, pautadas no tecnicismo.

Denominada de Proposta Triangular, pela autora²⁵, esta metodologia propõe para o ensino da arte um trabalho a partir do pressuposto da leitura de imagens, valorizando a sua compreensão e enfatizando que sejam apreendidas dentro de um contexto histórico-cultural, integrando neste movimento o fazer artístico e a apreciação das obras de arte.

Os preceitos desta proposta de ensino estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da arte, lançados em 1997. Estes Parâmetros oferecem subsídios para os currículos das escolas brasileiras, conforme texto transcrito do documento:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe. (BRASIL, 1997, p.55-56)

Ao se tornar a base da discussão dos documentos oficiais que norteiam o ensino da arte nas escolas, essa proposta assume uma identidade de receita básica para se ensinar, o que pode levar à cristalização de um olhar padronizado

²⁵ Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no Ensino da Arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. [...] Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão *Metodologia Triangular* em meu livro [...], depois de anos estou convencida de que metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão *Proposta Triangular* substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. (BARBOSA, 1998, p. 33).

para a leitura da obra de arte e à instrumentalização da sensibilidade, caso o professor não possua uma sólida formação acadêmica na área.

Nos sub-capítulos a seguir trataremos dos conteúdos estruturantes dos parâmetros para a arte, tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio, buscando levantar os aspectos relacionados ao tratamento dado à arte nestes documentos, em face dos movimentos dos arte-educadores em nível nacional e das metodologias que neste momento se apresentavam nas escolas, contrapondo posteriormente aos documentos para a educação básica estruturados para o Paraná.

3.1. Os Parâmetros para a Arte no Ensino Fundamental - PCNEF

O final da década de 1990 na educação trouxe consigo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, documentos que se propõem a auxiliar os professores no trabalho com a arte nas escolas de ensino fundamental e médio.

Os conteúdos dos PCNs para o Ensino Fundamental, apesar de não apontarem nenhum autor explicitamente, têm como base a proposta triangular elaborada por Ana Mae Barbosa. Neste documento são apontadas as vertentes do ensino da arte no país pós movimento dos arte-educadores, tendo destaque a educação estética e a estética do cotidiano, apontando em nota de rodapé que “as idéias de integração ente o fazer, a apropriação e a contextualização artística são indicações da Proposta Triangular para o Ensino da Arte, criada por Ana Mae Barbosa e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Ibschpe.” (BRASIL, 1997, p.31). Apesar de termos nos Parâmetros e no livro *A Imagem no Ensino da Arte*²⁶, a mesma concepção de ensino da arte, este livro não consta da bibliografia dos PCNs-Arte.

²⁶ BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Para Barbosa, essa apropriação pelos PCNEF, acabou por atrapalhar a compreensão da Proposta,

Modificando seus componentes para que não fosse reconhecida, o que resultou num conservadorismo. A arte/educação andou alguns passos para trás, impedindo que a Abordagem Triangular, conceitualmente mais contemporânea e democrática que os PCNs, se ampliasse pela ação inventiva dos professores. Estes passaram a obedecer as normas ditadas pelo Ministério da Educação através dos PCNs. (BARBOSA, 2009, p. XXXI)

A proposta elaborada por Barbosa aponta para o trabalho com arte numa perspectiva cognitivista e enfatiza a necessidade de possibilitar o acesso de todos às produções artísticas e ao conhecimento da arte, apontando para o trabalho com a arte na escola a partir da articulação entre o conhecer e o fazer arte.²⁷

Objetivando a formação de espectadores de arte, que conheçam os códigos desta linguagem, a proposta triangular é pautada em três eixos norteadores para o ensino da arte: a reflexão, a fruição e a produção. Esta proposta, explicitada no livro já citado anteriormente, está pautada na história da arte como elemento de contextualização histórica, na leitura de imagens e no fazer artístico. Sistematizada a partir da proposta norte-americana americana da DBAE (Disciplined Based – Arte Educacion), desenvolvida pelo Getty Center of Educacion in the Arts, que apresenta quatro eixos, a produção, a crítica, a estética e a historia da arte, a Proposta Triangular foi trazida ao Brasil por Ana Mae Barbosa e adaptada para a realidade da educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, em 1991, integrando os quatro eixos do DBAE em três eixos: historia da arte, fazer artístico e leitura de imagem.

²⁷ Muitas pesquisas já se debruçaram sobre este objeto esmiuçando esta proposta, haja vista a quantidade de dissertações e teses tratando deste assunto, não cabendo neste trabalho abordar os aspectos relativos ao surgimento da proposta triangular ou de um aprofundamento nos seus pressupostos. O objetivo em questão trata de articular as discussões advindas deste momento histórico com as práticas em arte entrelaçadas no cotidiano das escolas.

Tal proposta prevê que a arte na escola seja considerada um corpo organizado de conhecimentos necessitando de conteúdo próprio e substancial, no qual se valorize não somente a produção artística, mas também todo o conhecimento histórico e cultural acumulado pela humanidade, bem como a análise das obras de arte.

Para Barbosa:

Nem a arte/educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização.

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (ibid., p.33)

Os PCNEF trazem em seu bojo a discussão sobre o conhecimento artístico e as formas de expressão, refletindo as questões metodológicas que envolvem o ensinar arte e apontando para o ato de criar como uma forma de organizar o mundo e responder aos seus desafios.

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 1997, p. 32)

Segundo a proposta de ensino da arte presente nos PCNEF, o trabalho com a arte na escola deverá aliar a dimensão do fazer, do expressar e do conhecer, sendo entendido como fruto do trabalho de um artista, produto cultural

do homem. Objetivamente, os conteúdos apontados nos PCNEF apontam para possibilidades de trabalho nos aspectos metodológicos, visando à formação artística e estética dos alunos.

A produção em arte na escola está intimamente articulada à fruição e a reflexão da arte, momento no qual o contexto das produções artísticas desenvolvidas ao longo da história da arte oferecerá subsídios para o processo de criação dos alunos

No âmbito da contextualização das produções artísticas, busca-se perceber o que a obra de arte nos disse em nosso contexto e o que nos disse em distintos contextos históricos, permitindo descobrir o modo como o artista olhou o mundo naquele momento histórico. E a esse respeito, podemos buscar em Kosik a complementação para esta idéia:

Se se considera a realidade social em relação à obra de arte exclusivamente como as condições e as circunstâncias históricas que determinaram ou condicionaram a origem da obra, a obra em si e a sua qualidade artística tornam-se algo inumano. Se a obra é fixada apenas como obra social, predominantemente ou exclusivamente na forma de objetividade reificada, a subjetividade será concebida como algo associal, como um fato condicionado, porém não criado nem constituído pela realidade social. Se se concebe a realidade social em relação à obra de arte como condicionalidade do tempo, como historicidade da situação dada ou como equivalente social, cai o monismo da filosofia materialista e no seu lugar se introduz o dualismo da situação dada e dos homens: a situação coloca as tarefas e os homens reagem a elas. (KOSIK, 1995, p.132-33)

Desta maneira podemos afirmar que a criação da realidade social se dá como atividade objetiva do homem, que, ao se deparar com esta realidade, reage a ela representando-a, nesta discussão especificamente, por meio da arte.

Essas criações serão o mote das discussões sobre a relação entre arte, artista e sociedade, na medida em que estas são condicionadas pelos determinantes históricos, e é por meio da apreciação das produções artísticas que o ensino da arte poderá propiciar o sentido do reconhecimento da arte enquanto

um processo de criação dos homens, permitindo a experiência estética dos alunos.

Paralela a esta discussão temos que para os PCNEF é por meio da apreciação das obras de arte presente nos diferentes espaços e tempos históricos que o homem poderá perceber que a história vai determinar as variantes das manifestações artísticas, entendendo estas manifestações como produtos das ações humano-culturais.

Apesar de haver distinção nas nomenclaturas da proposta Triangular em comparativo aos Parâmetros Curriculares conforme se apresenta no quadro abaixo, os conteúdos das discussões em muito se assemelham.

| Proposta Triangular | Parâmetros Curriculares Nacionais |
|----------------------------|--|
| História da Arte | Contextualização |
| Leitura de Imagem | Apreciação |
| Fazer Artístico | Produção Artística |

A mudança nas nomenclaturas não alterou o conteúdo das discussões e os PCNs ancoram-se nos eixos que fundamentam o trabalho com as linguagens artísticas explicitados na Proposta Triangular, para elaboração dos seus conteúdos apresentando-se como uma proposta voltada para o desenvolvimento da cognição em arte, sem, entretanto abordar a questão do trabalho com o conhecimento sensível e configurando-se uma mesma concepção de ensino de arte.

Podemos aprofundar esta questão ao tratarmos da apreciação de imagens que, tanto para os PCNs quanto para a Proposta Triangular, refere-se às práticas que envolvem a percepção, a interpretação e a decodificação do que se está observando, tanto em se tratando do que o artista produziu como a sua própria produção e a dos colegas.

O apreciar as produções artísticas presentes na história da arte vai revelar aos alunos os modos de significar o mundo, oferecendo subsídios para o

processo de criação, quando da combinação e ordenação de imagens, fatos, idéias e sentimentos que irão refletir a realidade percebida, imaginada e/ou idealizada por esses alunos. Assim, a sua produção deixa de ser um mero fazer, uma reprodução de técnicas, para tomar a dimensão de conhecimento a partir da apropriação das diferentes linguagens em seus trabalhos.

Tanto a produção cultural historicamente desenvolvida pela humanidade, quanto a dos colegas ou a pessoal, têm importância neste processo de aprendizagem sobre arte. Daí ser fundamental proporcionar oportunidades de acesso às diferentes linguagens artísticas, para que, ampliando o seu universo cultural, o aluno amplie seu repertório pessoal e, conseqüentemente, seu potencial criador.

Ao se desenvolver este trabalho se estará proporcionando ao aluno a possibilidade de compreender a produção do artista como um trabalho de seleção, reordenação e criação de signos utilizados como linguagem de seus pensamentos, emoções ideais e idéias, nos quais a arte não reflete necessariamente a realidade, mas sim como ela é percebida, entendida, imaginada ou idealizada.

Essa proposta de leitura de imagens (apreciação) apresenta-se em muitos estudos de teóricos da arte-educação que vislumbraram a possibilidade de trabalhar a arte dentro dos pressupostos que estavam sendo discutidos nos encontros de arte-educadores durante as décadas de 1980 e 1990, e para ilustrar podemos citar autores como Mirian Celeste Martins, Anamélia Buoro, Analice Pillar Dutra, Rejane Coutinho, dentre outros.

Apesar de se configurar como um avanço do ensino da arte, a proposta de leitura de imagens trouxe consigo uma gama de dificuldades quanto à sua interpretação. Esse fato deve-se, dentre vários determinantes, ao trabalho do professor que justifica a arte na escola como importante para o desenvolvimento da coordenação motora ou como meio de ilustração das aulas de português, história, ciências, sem compreender a sua finalidade específica. Como só

podemos ensinar bem aquilo que sabemos, as aulas de arte ficam, muitas vezes, fadadas ao fracasso.

A realidade da educação artística nas escolas (...) é absurdamente precária. A professora dá uma atividade de desenhar como prêmio e para ocupar o tempo da criança que já acabou a lição. Quando vai ocorrer uma peçinha, uma festa, as crianças apresentam, fazem material. Tudo de modo assistemático e sem continuidade. (PIMENTA, 1995, p. 157)

Para que esta visão não pareça pessimista ao leitor, é importante ressaltar que muitas tentativas de dar à arte o seu lugar e espaço na educação foram e continuam sendo feitas. O que se levanta aqui são alguns aspectos visivelmente notados na prática docente das escolas e para os quais se traz nesta tese esta discussão.

Durante os períodos de assessorias prestadas para escolas com palestras, oficinas e reuniões com educadores de arte constatam-se que, em sua maioria, as aulas seguem um mesmo modelo de ensino, iniciando-se com a história da arte, na qual são apresentados os artistas e suas biografias apontando para datas e fatos da vida particular, passando para o apontamento das características dos movimentos artísticos nos quais esses artistas se inserem, para finalmente ser feita a produção prática de trabalhos, num movimento automatizado e simplificado de repassar as informações aos alunos. Questões como a releitura de imagens e a sua contextualização histórica, quando feitas assim de forma superficial e pontuada, contribuem para que a arte volte a ser trabalhada na escola com passos estanques, reduzindo-se à assimilação mecânica dos conteúdos, feita a partir da observação das obras de arte e da sua própria produção [do aluno].

Alguns professores elaboram atividades de leitura das imagens apresentadas, contextualizando-as histórica, social e politicamente, partindo para um debate de idéias sobre o que está sendo trabalhado, culminando ou não numa atividade prática.

No âmbito das leituras de imagens nas aulas de arte, temos frequentemente a prática da releitura, confundida com cópias que pouco ou nada acrescentam ao aluno. Feitas com base nas obras de arte apresentadas pelo professor, estas práticas acabam por levar os alunos à compreensão equivocada do ato de ler imagens. Buoro reforça esta afirmação ao apontar que:

Diante da complexidade das questões que o termo estimula no contexto do ensino da arte, a reflexão faz-se pontual, visto que seu emprego, referindo-se ao ato de copiar, é o que predomina entre muitos educadores de arte. É importante perceber que a problemática que se construiu em torno da palavra “releitura” está centrada na significação que o termo adquiriu na prática do educador, reduzindo-se assim seu significado. Fica, pois, claro que há necessidade desse mesmo educador aprofundar-se na compreensão e na contextualização da produção de releituras. (BUORO, 2002, p. 22)

A essa leitura precede a contextualização histórica da obra e do artista, momento importante para que o aluno amplie os seus conhecimentos que subsidiarão o próprio fazer e o apreciar.

Em muitos casos, essa contextualização é tratada de maneira rasa, centrando-se na biografia do artista e aos seus aspectos pitorescos, o que dificultará a compreensão do trabalho. Cabe salientar que no período de implantação dos Parâmetros Curriculares na escola, a indústria editorial lançou no mercado uma série de publicações voltadas a auxiliar os professores na compreensão das propostas. Estas publicações, quando tidas como única fonte de pesquisa para as aulas, acabaram por centrar a experiência de leitura nos aspectos representativos do cotidiano de vida do artista e não necessariamente na sua poética.

Por outro lado, algumas ações das políticas públicas atuais contribuem para que o professor avance nas discussões. No Paraná, o Museu Oscar Niemeyer (MON)²⁸ publica diversos materiais referentes às exposições

²⁸ O Museu Oscar Niemeyer, inicialmente chamado de NovoMuseu, foi criado por iniciativa do Governo do estado do Paraná e inaugurado em novembro de 2002 pelo então governador Jaime Lerner (PDT-PFL)

apresentadas naquele espaço e esses materiais são encaminhados às escolas estaduais de Curitiba. Algumas políticas de educação em museus são voltadas à prática de inserção dos alunos da escola pública nestes espaços.

Ainda no MON, é desenvolvido o projeto denominado Ações Educativas, o qual trabalha em parceria com as escolas, promovendo ações de visitas monitoradas às exposições com posterior desenvolvimento de oficinas ministradas muitas vezes pelos próprios artistas, com o apoio de material impresso.

Observou-se, por meio de participações sistemáticas na condição de supervisora de estágio, que os professores que participaram destas ações deram retornos positivo ao Museu quanto à disseminação dos materiais no interior das escolas, promovendo inclusive oficinas no contraturno e nos finais de semana para a comunidade, a partir dos materiais recebidos do MON.

Estas ações se configuram como possibilidades de interação entre a arte e a comunidade e apontam para novas formas de participação do estado no âmbito educacional.

3.2. Os Parâmetros para a Arte no Ensino Médio - PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram elaborados a partir da reforma preconizada para este nível de educação em decorrência da chamada “revolução informática”, que segundo o texto do referido documento, “promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral.” (BRASIL, 2000, p.4)

O Ensino Médio, a partir da LDB 9394 de 1996, no seu artigo 36, passa a ser considerado a etapa final da Educação Básica, composta pela Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diante desta realidade, o aluno do Ensino Médio necessita ter uma formação que o capacite para o exercício da cidadania e também para o desempenho das suas atividades profissionais. Essas competências estão elencadas no documento e aqui apontadas:

Capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar crítica, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (*ibid.*, p. 9)

Os PCNs para o Ensino Médio em arte compõem-se da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e objetivam apontar diretrizes para o trabalho com a Arte nesta etapa da escolaridade, buscando

Contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança e teatro, ampliando para outras manifestações, como as artes visuais. (*ibid.*, p.12)

Historicamente, segundo os Parâmetros, a escola não trabalha com manifestações artísticas como o cinema, a vídeo-arte e os recursos da computação gráfica que tratam da visualidade e da virtualidade, e este aprofundamento nas questões que envolvem os recursos da computação nas produções artísticas é um dos diferenciais entre os Parâmetros para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O documento se inicia com uma reflexão sobre o percurso histórico do ensino da arte no Ensino Médio, apontando os avanços e retrocessos pelos quais este ensino passou. Ao se reportar às décadas de 1980, são citadas as Associações de Arte-Educadores como sendo um marco no movimento de enfrentamento dos problemas pelos quais passava o ensino da arte na escola,

apontando a FAEB como um elemento central nas discussões em prol do fortalecimento da disciplina de arte no âmbito da escola.

E na esteira das discussões propostas para a FAEB, estes Parâmetros abordam a arte como sendo um conhecimento humano que se articula no âmbito sensível-cognitivo, por meio do qual manifestamos “significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.” (*ibid.*, p.13)

Diferente dos Parâmetros para o Ensino Fundamental- PCNEF, os Parâmetros para o Ensino Médio tratam das competências a serem desenvolvidas nos alunos ao propor que estes aprendam de modo sensível-cognitivo, a realizar e compreender as produções artísticas em sua diversidade. Nas produções artísticas, deve-se possibilitar ao aluno o acesso a diferentes materiais e suportes para que ele possa selecionar e dar-lhes o tratamento específico para a obtenção de diferentes resultados nos trabalhos com a música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais.

Além desta produção, o aluno deverá adquirir competências para a fruição de trabalhos artísticos nas diferentes linguagens, a fim de conhecer, refletir e analisar tais obras.

No campo da contextualização sócio-histórica, esta competência visa à articulação de outros saberes e experiências oriundos das especificidades culturais regionais, nacionais e internacionais. Os PCNEM apontam que:

Faz-se mister observar que esta competência não se desenvolve à parte separadamente das outras. Antes, ela se apresenta em cada momento do produzir e apreciar. [...] Além de saber produzir e apreciar trabalhos de linguagens artísticas, outra expectativa é que os alunos aprendam a valorizar a produção artística de múltiplos grupos sociais, em tempo e espaço diferenciados, com respeito e atenção referentes às suas qualidades específicas enquanto manifestação, gerando tanto a fruição/apreciação quanto o cuidado com a preservação destas manifestações artísticas e estéticas. (*ibid.*, p.19)

Objetivamente, pode-se estabelecer uma relação de proximidade entre o tratamento dado aos conteúdos pelos PCN de Ensino Fundamental com os do Ensino Médio, no que diz respeito ao trabalho com a contextualização, fruição e produção em arte.

Outra proximidade se dá no trabalho pedagógico com o fim de desenvolver a autonomia intelectual do aluno, aliado ao pensamento crítico que propiciará a capacidade de aprender sempre, visando à vida em sociedade e a inserção deste aluno na atividade produtiva.

Por ser considerada a última etapa da educação básica, os PCN para o Ensino Médio trazem as competências elencadas no texto do documento, conforme apontamos acima. Essas competências estão fundamentadas nos quatro pilares apontados pela UNESCO, como sendo os norteadores para a educação na sociedade contemporânea, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, tidos como os saberes fundamentais para o ser humano ao longo da sua vida. Perpassam por questões relacionadas aos instrumentos necessários para a compreensão do todo a aprendizagem de ações sobre o meio em que se vive e aprendizado para aprender a participar e cooperar com os demais indivíduos da sociedade.

Partindo dessa premissa, os Parâmetros Curriculares para o ensino da arte no ensino fundamental e médio tratam da leitura das imagens pelo viés da fruição ou apropriação das imagens, decodificando a imagem de um autor e entendendo a arte como uma linguagem comunicativa, devendo ser ensinado aos alunos os códigos desta linguagem para que o leitor seja alfabetizado visualmente e capaz de ler as imagens que lhe são apresentadas.

Desta forma, ao entender o mundo e a sua dinâmica, as mudanças preconizadas podem ser mais facilmente efetivadas.

A esse respeito, temos em Kosik a discussão sobre a dimensão da prática do artista, quando este afirma que

O caráter dialético da práxis imprime uma marca indelével em *todas* as criações humanas. Logo também sobre a arte. Uma catedral da Idade Média não é apenas a expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. [...] A realidade, portanto, é conhecida e o artista apenas a reconhece e ilustra. A obra de arte, porém, não é um reconhecimento das *representações* da realidade. Sendo obra e sendo arte ela reconhece a *realidade* e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade, a realidade da beleza e da arte. (KOSIK, 1995, p.128)

Conforme o texto dos PCNs, diante de uma obra de arte podemos ter diferentes interpretações de acordo com as experiências objetivas e subjetivas de cada um, não importando, neste momento de apreciação da obra, o que o artista nos quis passar, mas o que esta obra suscita em nós.

Através da produção artística de determinado período histórico podemos entender o que se pensava e se discutia na sociedade, entendendo a obra de arte como um produto cultural que deve ser estudada à luz do contexto histórico no qual foi produzida. Esse olhar crítico possibilitará a leitura do mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as idéias, as produções do homem. E a esse respeito, Vásquez complementa que

O trabalho artístico é um trabalho concreto e, como tal, produz um valor de uso: satisfaz uma necessidade humana (de expressão, afirmação e comunicação através da forma dada a um conteúdo e a uma matéria num objeto concreto-sensível)

Como trabalho concreto, possui um caráter específico, peculiar, que obedece às peculiaridades da necessidade humana, do conteúdo e da forma. O resultado – a obra de arte – se caracteriza também por sua singularidade. Cada obra de arte é única e irrepetível. (VÁZQUEZ, 1978, p.112)

Na análise dos PCNs, a arte enquanto produção humana expressa o ser social e histórico que a cria, assim como a visão de mundo e da realidade que cerca este indivíduo. Além disso, a apropriação das técnicas e dos materiais utilizados na produção artística é vinculada à época no qual a obra foi elaborada,

tornando-se uma particularidade daquele momento histórico, mas que pode ser apropriada ao longo do percurso histórico da humanidade, tornando-se atemporal.

E é sob esse ângulo de visão que o trabalho com arte na escola vai possibilitar o desvelamento do olhar para essas questões, fazendo com que o acesso e o contato com os conhecimentos artísticos propiciem uma prática social viva e transformadora.

E se arte é importante na escola, é porque o é fora dela, enquanto um conhecimento produzido no percurso histórico, em que o ser humano busca, incessantemente na arte, respostas para os seus questionamentos.

Para Fischer:

Milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de um romance, de uma peça ou filme? Por que reagimos em face dessas irrealidades' como se elas fossem a realidade intensificada? [...] E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar nossa vida incompleta através de outras figuras e de outras formas? [...] É claro que o homem quer ser mais do que ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma 'plenitude' que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas imitações; uma plenitude na qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mãos justo, um mundo que *tenha significação*. (FISCHER, 1983, p.12)

Para o processo de fruição da imagem faz-se necessário procurar o significado que foi impresso pelo artista no seu processo de criação, o momento histórico que determinou aquela intenção e também interagir com a obra, criando significações pessoais que são construídas na relação da percepção do trabalho artístico. O conhecimento artístico se dá, portanto, na investigação sobre a contextualização histórica do artista e da obra de arte, em que importam os dados sobre como este trabalho foi realizado.

A este respeito, Peixoto afirma que a arte

[...] é um produto humano completo e complexo, para o qual são solicitadas as qualidades mais refinadas do homem enquanto tal: em primeiro lugar, a elaboração de uma certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final, buscar os meios mais verdadeiros e significativos para sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer, não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também nas maneiras de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação. (PEIXOTO, 2003, p. 53)

Na esteira desta discussão, os Parâmetros de uma maneira geral, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio apontam ainda que a aprendizagem da arte se processa com o conhecimento dos elementos, princípios formais, suportes e materiais utilizados pelo artista na sua produção, integrado ao contexto histórico-social do momento que suscitou este trabalho artístico.

Nesse sentido, o encaminhamento dado à área precisa estar pautado no conhecimento das questões filosóficas, históricas e metodológicas que possibilitarão entender a arte como forma de expressão e conhecimento.

Ao estudar a linguagem da arte nessa perspectiva, o aluno vai perceber que o artista representa a sua visão de mundo por meio de códigos e signos carregados de significados. Daí a importância de uma leitura de imagem contextualizada histórica e socialmente.

Para Peixoto:

[...] toda grande obra – em especial de filósofos, escritores ou artistas – expressa, de modo relativamente coerente e adequado, uma visão de mundo. [...] A visão de mundo envolve, não apenas um momento presente ou passado: também pode expressar projeções do futuro, com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da história humana. (*ibid.*, p.52)

De fato, as imagens que são apresentadas na obra de arte trazem a expressão ou o olhar de quem às produziu e carregam consigo significados

personais e particulares. “São nossas imagens internas e externas e a influência do pensamento cultural do nosso tempo que nos permite representar, enfatizando certos aspectos e excluindo outros, num processo de combinação na busca de uma imagem figurativa ou abstrata.” (MARTINS, 1998, p.24)

O artista, portanto, segundo o referencial teórico presente nos PCNs, representa o seu modo de olhar para aquele objeto ou situação e o faz utilizando-se de cores e suportes diferenciados segundo o resultado que ele quer obter. Dialogando com os códigos e signos da arte, articulados a pesquisas sobre a utilização de materiais e recursos diferenciados o artista produz o seu trabalho.

Ao ler as imagens nas aulas de arte, os símbolos e signos utilizados pelo artista vão sendo decodificados para serem compreendidos. E esta leitura, feita à luz da história, vai revelar o conhecimento que o ser humano construiu naquele momento e possibilitar uma melhor compreensão da história da humanidade, além de oferecer subsídios para o processo de criação no aluno.

Aqui, a história da arte vai ser trabalhada na vertente da vinculação desta com a leitura de mundo do artista, contextualizando-o no tempo e lugar. A obra de arte estudada fora desse contexto compromete a sua compreensão, ficando a leitura no nível do senso comum, no embate e no debate de quão bonita e útil ela é remontando às concepções de arte enquanto beleza e mercadoria, já discutidas anteriormente.

A utilização de imagens nas aulas de arte como uma possibilidade de ensino e de aprendizagem necessita de uma fundamentação teórica consistente, que permita ao professor conhecer a arte tanto no seu aspecto teórico quanto no aspecto do processo de criação artística. Se o professor não experimentar a produção artística, as aulas de Arte certamente estarão comprometidas no que concerne à intervenção deste na ação de criar e produzir, pelo aluno.

Cabe salientar que, apesar das imagens fazerem parte do cotidiano do homem contemporâneo, são poucas as relações visuais estabelecidas entre ambos e menores ainda as relações significativas, o que implicaria num olhar mais reflexivo sobre o que nos cerca.

A publicidade, neste século XXI, tem na imagem uma presença obrigatória e que diz às pessoas o que elas devem fazer, valorizar, necessitar ou desejar. A leitura destas imagens seria um meio para a conscientização dessa tentativa de imposição de valores por parte das mídias.

Como afirma Buoro:

É imperativo investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulam entre verbalidade e visualidade. (BUORO, 2002, p.34)

No que diz respeito às obras de arte, é oportuno salientar que o processo da leitura e da apropriação do conteúdo da imagem se dará pela compreensão da obra na sua totalidade.

Silvio Zamboni (1998, p.54) reforça esta questão ao afirmar que “ [...] o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.”

Todos os caminhos percorridos pela verdadeira arte provêm da realidade social; todas as estradas percorridas pela justa eficácia exercida pela obra, por isso, devem reconduzir à realidade social. Portanto, é perfeitamente legítimo – mesmo do ponto de vista estético – considerar as maiores obras de arte como importantes pontos de orientação para indicar o desenvolvimento da vida social [...] Quanto mais significativas forem estas obras do ponto de vista artístico, tão mais claramente elas iluminarão os caminhos da evolução da humanidade. (LUKÁCS, 1978, p.246)

Essa historicização da arte vai revelar o percurso de criação do artista e suscitar análises e processos nos alunos durante as discussões nas aulas de arte.

Ao se trabalhar nessa vertente, apontada nos documentos citados, a arte na escola poderá contribuir para a experiência estética, a produção e a vivência em arte, especialmente entre as pessoas cujo acesso ao âmbito artístico é restrito e cuja sensibilidade estética foi pouco desenvolvida.

De posse destes subsídios, o aluno poderá compreender o processo de produção artística no que tange às idéias e também aos diferentes suportes e técnicas utilizadas pelos artistas e partir para a reelaboração do trabalho visto. Este processo de reelaboração não pode ser confundido com a cópia, que é o aprimoramento técnico, destituído de interpretação ou criação e centrado na reprodução, mas sim, visto como a possibilidade da utilização da linguagem da Arte como forma de expressão e de comunicação.

São trabalhadas a partir da apropriação dos elementos da linguagem artísticas já existentes, bem como das técnicas implícitas no trabalho de estruturação artística, em que o aluno vai desconstruir a produção existente, através da leitura e da discussão, relacionando-a ao seu universo pessoal e cotidiano para posteriormente reconstruir este trabalho, buscando soluções a partir do conhecimento artístico já sistematizado historicamente.

É importante ressaltar que a produção artística não se dá como um processo isolado, mas faz parte de um todo no qual o apreciador tem um papel fundamental na relação entre o artista e a sua produção, quando diferentes sujeitos se apropriam do sentido da obra de arte.

Assim, o trabalho criador somente se objetiva quando o artista cria um objeto para satisfazer as suas necessidades de expressão e quando outros se apropriam da sua obra, no ato de fruição.

Cabe salientar aqui, que pela valorização do conhecimento inteligível, apontado pelos PCNs tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, acabou por direcionar o trabalho na escola para um trabalho com arte na dimensão cognoscitiva, levando a dimensão do sensível a ser trabalhada timidamente, por vezes sob a forma de técnicas ou trabalhos que dificultam a produção de significados pelos sentidos.

3.3. Diretrizes Curriculares para a Arte no Estado do Paraná (DCNs) e o Livro Didático Público (LDP).

No estado do Paraná o ensino da arte fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, elaboradas a partir de discussões coletivas entre professores e equipes pedagógicas entre os anos de 2004 a 2008 com a proposta de fundamentar o trabalho com arte na escola. Este documento contou com uma equipe pedagógica que percorreu os Núcleos Regionais de Educação do Paraná ofertando um trabalho de formação continuada visando a discutir os fundamentos teóricos da proposta. Estas ações ficaram conhecidas como DEB²⁹ Itinerante.

A primeira parte das DCNs aponta para uma concepção de currículo proposto, pautado na perspectiva das teorias críticas de educação, para as quais a escola é um lugar de socialização do saber. Essa escola volta-se para as classes populares visando a possibilitar o acesso e a oportunidade a uma educação de qualidade com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade justa e de iguais oportunidades.

A pedagogia histórico-crítica fundamentou o Currículo Básico para o Ensino de 1º grau, publicado em 1990, e o Documento de Reestruturação do Ensino de 2º grau da Escola Pública do Paraná, publicado em seguida. Tais propostas curriculares pretendiam fazer da escola um instrumento para a transformação social e nelas o ensino da Arte propôs a formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estático e pelo trabalho artístico. Após quatro anos de trabalho de implementação das propostas, esse processo foi interrompido em 1995 pela mudança das políticas educacionais que se apoiavam em outras bases teóricas. O Currículo Básico ainda estava amparado por resolução do Conselho Estadual, mas foi, em parte, abandonado como documento orientador da prática pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no período de 1997 a 1999, foram encaminhados pelo MEC diretamente para as escolas e residências dos professores e tornaram-se os novos orientadores do ensino. (PARANÁ, 2008, p.44)

²⁹ DEB - Departamento de Educação Básica.

Entre os anos de 1997 a 2002, os professores da Rede Pública do estado do Paraná passaram por capacitações na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu³⁰, no município de Pinhão. Segundo as DCNs estas capacitações traziam atividades na área de arte, desprovidas de conteúdo artístico e com foco na formação continuada por meio de programas motivacionais e de sensibilização. Aplicadas como forma de descontração e com momentos de terapia, estas atividades artísticas ficavam muito distantes da realidade e das necessidades da escola.

E na busca por soluções para esta formação iniciou-se, em 2003, o processo de reformulação das DCNs, após a posse do Governador Roberto Requião³¹. Para esta discussão foi elaborado um documento contendo os passos a serem seguidos para a elaboração destas diretrizes, sob a responsabilidade da então superintendente da educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Yvelise Arco-Verde, no qual consta:

(...) a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, os resultados de estudos de demandas escolares; as bases do Projeto Pedagógico da Escola. (ARCO-VERDE, 2003, p. 14)

A partir destes passos e de uma base teórica histórico-crítica, foram elaboradas as diretrizes que apontamos nesta nossa discussão e que concebem o conhecimento em arte nas suas dimensões artísticas, filosófica e científica.

³⁰ Localizado dentro da vila dos funcionários da usina hidrelétrica de Foz do Areia, a Universidade do Professor surgiu, durante o governo de Jaime Lerner (PDT), como um centro de treinamento e discussões sobre educação. Iniciando suas atividades em março de 1995, o local foi desativado no ano de 2010 pelo governo de Carlos Alberto Richa (PSDB).

³¹ Roberto Requião (PMDB) foi eleito e assumiu o Governo do Estado em 2003. Reelegeu-se em 2006 para o segundo mandato consecutivo. Renunciou ao cargo em 31 de março de 2010 para candidatar-se ao senado.

Sob esses aspectos, segundo os DCNs, a arte na escola é uma atividade criadora aliada ao conhecimento artístico que, quando trabalhada como meio de formação dos sentidos humanos, propiciará o desenvolvimento de uma atitude crítica frente o mundo que cerca esse homem.

Os conteúdos estruturantes apontados no referido documento apontam para um trabalho pautado na compreensão da arte como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador. A esse respeito, Vázquez afirma que:

A concepção da arte como uma forma peculiar de trabalho criador não exclui seu reconhecimento como forma ideológica, nem tampouco ignora a função cognoscitiva que pode cumprir, mas não a reduz ao seu conteúdo ideológico nem ao seu valor cognoscitivo. Os que reduzem o artístico ao ideológico perdem de vida sua dimensão essencial, criadora; os que vêem nele apenas uma forma de reflexo da realidade esquecem mais ainda este plano fundamental, isto é, esquecem que o produto artístico é uma nova realidade que testemunha, antes de mais nada, a presença do homem como ser criador. (VÁZQUEZ, 1978, p.49)

No que concerne à ideologia, é presente a visão de que as posições ideológicas do artista se fazem presentes na sua produção, enquanto produtos de um ser social e historicamente condicionado, e não raras vezes a arte é vista na sociedade como voltada a atender os interesses específicos da classe social hegemônica, o que expressaria uma divisão social, elitizando a arte.

Mas a análise a esse respeito deverá levar em conta o caráter complexo e contraditório da relação entre arte e ideologia, tendo-se que tomar cuidado para não se deixar cair nos extremos apontados por Vázquez:

O primeiro destes dois extremos é característico de uma posição ideologizante, subjetivista ou sociologista vulgar; o segundo será encontrado, por vezes, naqueles que levam sua oposição entre arte e ideologia ao ponto de negar o caráter ideológico da arte, colocando-se assim fora do marxismo. (*ibid.*, p.28)

Desta maneira, as posições ideológicas do artista que se farão presentes na sua produção, estabelecerão, por sua vez, relações com outros homens em diferentes épocas e diferentes realidades sociais, possibilitando a sua

permanência, pois ela é parte integrante da sociedade e expressa os anseios e devaneios desta.

A segunda interpretação é com relação à arte como forma de conhecimento e indica a aproximação existente entre a arte e a realidade.

A arte, no seu aspecto cognoscitivo, suscita um modo de conhecer e de interpretar o mundo, não necessariamente a realidade tal como esta se apresenta, mas como ela é vista e entendida pelo artista que, ao se apropriar dessa realidade, transforma-a em uma nova realidade, ou obra de arte, através do processo de criação.

A última parte dos DCNs intitula-se *sugestões de encaminhamento metodológico* para as quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro. Nesse ponto, o documento sugere ao professor que o trabalho com a arte possibilite ao aluno conhecer a produção dos artistas englobando aqueles historicamente consagrados e os contemporâneos, tanto no que diz respeito à produção pictórica, como no cinema, TV e videocliques. Este trabalho partirá da

Análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos de composição em artes visuais tais como:

- imagens bidimensionais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografia e propaganda visual;
- imagens tridimensionais: esculturas, instalações e produções arquitetônicas. (PARANÁ, 2008, p.72)

Estes conteúdos poderão relacionar-se ao cotidiano e realidade dos alunos, valorizando a arte local, como também os aspectos relativos às mídias a que os alunos têm acesso.

A leitura das obras, conforme apontado neste documento, parte da compreensão da arte como produto do artista e na qual ele reflete o seu mundo, a sua realidade contextualizada historicamente. A sugestão é que seja desenvolvido um trabalho artístico fundamentado na leitura e na teoria da Arte, de forma que o aluno perceba a articulação entre o sentir, o pensar e o fazer.

Pois, “trabalhar com as artes visuais sob uma perspectiva histórica e crítica, reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social e as possibilidades de transformações desta realidade.” (*Ibid.*, p. 72)

Para as demais áreas, dança, música e teatro, é reforçada a necessidade de o professor considerar o contexto social e cultural dos alunos, e são apontadas sugestões para o encaminhamento das aulas salientando que é fundamental que os conhecimentos específicos destas distintas áreas estejam integrados para que contribuam no processo de formação humana e da compreensão de mundo.

Objetivamente, o ensino da arte é norteado por dois eixos: o primeiro trata do entendimento da arte enquanto forma de expressão artística e produção cultural, histórica e social, e o segundo das especificidades das linguagens artísticas. Importante ressaltar que a abordagem dos termos teorizar e trabalho artístico, como aspectos distintos tal como se apresentam nas DCNs, podem favorecer a interpretação de que a teoria e a prática são aspectos desconectados, gerando interpretações equivocadas da proposta.

Quanto aos conteúdos listados e considerados fundamentais para o conhecimento da arte e indicados que não podem ser suprimidos nem reduzidos, parece-nos contraditório que um professor que tenha a formação específica em uma das áreas da arte se comprometa a trabalhar as demais sem reduzir os conteúdos. Este mesmo documento faz menção de que o planejado deve ser feito tendo como base a formação artística do professor para progressivamente atingir os conteúdos das demais áreas.

Cabe afirmar que apesar dos avanços contidos nos DCNs para arte, temos ainda presente em diferentes partes do documento essa questão da polivalência, definindo que o professor deverá trabalhar a partir da sua área de formação estabelecendo relações com as demais áreas da disciplina de Arte, possibilitando ao aluno o conhecimento sistematizado em arte tanto nas artes visuais, quanto na dança, na música e no teatro. Segundo consta nas DCNs :

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento do seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas. (*ibid.*, p.88)

Anexo às DCNs são apontados os conteúdos básicos para a disciplina de arte, ressaltando que estes não podem ser suprimidos, nem reduzidos, mas o professor poderá acrescentar outros caso ele julgue enriquecedor para a disciplina. A polivalência, apesar de não ser explícita no documento, está subjacente na leitura.

Não negamos aqui a importância do trabalho com a totalidade do conhecimento, mas salientamos a real impossibilidade de aprofundamento no conhecimento de todas as áreas por um único professor. Temos consciência de que a realidade esbarra na impossibilidade concreta de ter um professor para cada área: dança, música, artes visuais e teatro, seja por questões decorrentes das políticas públicas, seja pela própria sociedade que valoriza as disciplinas de português, matemática, química, não havendo aceitação de redução de carga horária destas, para o aumento da carga horária destinada a arte.

O professor formado numa determinada área, por exemplo, artes visuais está capacitado a abordar os conteúdos da sua área tangenciando-os com as demais, fazendo analogias quanto aos aspectos da contextualização, porém, dificilmente este professor atenderá a abrangência sistemática das quatro áreas da arte.

Quanto aos conteúdos o texto sugere que o professor inicie o trabalho partindo do conteúdo estruturante que constituem a base para a prática pedagógica e compreendem os aspectos do objeto de estudo quando articulados entre si. Para que possamos visualizar a estrutura da proposta, apresentamos um quadro abaixo para exemplificar.

Este quadro integra o documento das DCNs e aponta para os conteúdos estruturantes, presentes em todas as linguagens artísticas, desdobrando-se em conteúdos específicos. Os conteúdos são indicados para cada série e aparecem divididos em: elementos formais, composição e movimentos e períodos, sendo na seqüência apresentada sob qual abordagem pedagógica os conteúdos devem ser trabalhados e quais as expectativas de aprendizagem.

ENSINO MÉDIO – ÁREA ARTES VISUAIS ³²

| CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | | | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM |
|--------------------------------|---|-----------------------|--|--|
| ELEMENTOS FORMAIS | COMPOSIÇÃO | MOVIMENTOS E PERÍODOS | | |
| CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE | | | | |
| Ponto | Bidimensional | Arte Ocidental | No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos. Percepção dos modos de fazer trabalhos com artes visuais nas diferentes culturas e mídias. Teoria das artes visuais. Produção de trabalhos de artes visuais com os modos de organização e composição, com enfoque nas diferenças culturais. | Compreensão dos elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com a sociedade contemporânea. Produção dos trabalhos de artes visuais visando a atuação do sujeito em sua realidade singular e social. Apropriação prática e teórica dos modos de composição das artes visuais nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo. |
| Linha | Tridimensional | Arte Oriental | | |
| Forma | Figura e fundo | Arte Africana | | |
| Textura | Figurativo | Arte Brasileira | | |
| Superfície | Abstrato | Arte Paranaense | | |
| Volume | Perspectiva | Arte Popular | | |
| Cor | Semelhanças | Arte de Vanguarda | | |
| Luz | Contrastes | Indústria Cultural | | |
| | Ritmo Visual | Arte Contemporânea | | |
| | Simetria | Arte Latino-Americana | | |
| | Deformação | | | |
| | Estilização | | | |
| | Técnica: Pintura, desenho, modelagem, instalação, performance, fotografia, gravura e esculturas, arquitetura, história em quadrinhos... Gêneros: paisagem, natureza-morta, Cenas do Cotidiano, Histórica, religiosa, da Mitologia... | | | |

³² Quadro extraído de: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

Neste quadro, temos a indicação de como os conteúdos estão articulados com os conteúdos estruturantes da disciplina de Arte para os quais as Diretrizes Curriculares fundamentam essa proposta de sequenciação de conteúdos básicos. Sem uma leitura atenta e aprofundada das Diretrizes aliada a formação do profissional na área, a compreensão desses quadros estará comprometida.

Paralelo às discussões sobre as DCNs do Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Superintendência da Educação, por meio do Departamento de Ensino Médio, iniciou-se a discussão sobre a necessidade de um material voltado a auxiliar os professores nas aulas, momento no qual se esboçou a proposta do Projeto Folhas. Este projeto contou com a colaboração dos professores e profissionais da educação na produção colaborativa de textos de cunho pedagógico, voltados à construção de material didático de apoio aos professores e alunos. O Projeto Folhas, iniciado em 2004, deu início aos debates sobre o Livro Didático Público (LDP) para o estado do Paraná.

Para participar deste projeto foi disponibilizado aos professores, material instrucional no Portal Educacional do Paraná, site da Secretaria de Educação intitulado: dia-a-dia educação.³³ Os interessados em apresentar propostas deveriam acessar o site e seguir as etapas do projeto no que se refere à elaboração, e posterior validação da proposta. Cabe ressaltar que este projeto continua recebendo propostas até o presente momento.³⁴

Cada proposta apresentada ao Folhas se inicia com a apresentação de uma situação problema que instigue a reflexão por parte do aluno. Este problema deve ser provocativo e estabelecer uma relação direta com o cotidiano do aluno e com os conteúdos estruturantes da área de conhecimento à qual se destina a

³³ www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

³⁴ As propostas aprovadas estão disponíveis para consulta no endereço: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/folhas>

proposta, levando em consideração as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.

Na sequência, o professor elabora o desenvolvimento teórico disciplinar que aborde aspectos da contemporaneidade e que fornecerão subsídios para a resolução da situação problema apontados no início.

Permeando esta discussão são apresentadas propostas de atividades que possibilitem ao aluno elaborar hipóteses e experienciá-las, indicando para a necessidade de pesquisas contínuas na busca de soluções. E finalmente, a proposta deverá apresentar as referências respeitando a lei de Direitos Autorais e Propriedade Intelectual e adequar-se às normas de apresentação do Projeto Folhas.³⁵

Desta maneira, o Livro Didático Público foi-se constituindo a partir das Folhas encaminhadas pelos professores e das discussões nas escolas e no interior da Secretaria de Educação. Para participar destas discussões elaborou-se um processo de seleção para os professores que se constituiu no seguinte: o professor deveria ser graduado numa das doze disciplinas que compõem o Ensino Médio, integrarem o Quadro Próprio do Magistério com dois padrões; ter concluído curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* na área em que atua ou em Educação; possuir tempo de atuação em sala de aula no Ensino Médio de, no mínimo, dois anos e elaborar um Folhas para esta seleção. Se selecionado o professor permaneceria afastado das atividades docentes durante o período de elaboração do livro didático, passando a compor as equipes disciplinares orientadas por docentes de Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná.

O LDP editado no ano de 2006 objetiva minimizar a carência de material didático para o Ensino Médio e é apresentado aos professores e alunos como um material para consultas, reflexão e formação continuada. Apontando para a necessidade de utilização do livro como apoio didático à parte do qual os conteúdos poderão ser superados para além dele.

³⁵ Em anexo, escolhemos um Folha para ilustrar. O critério de escolha foi o conteúdo na área das Artes Visuais. Anexo 13

Algumas ações foram pensadas pela SEED (Secretaria de Estado da Educação) a partir das necessidades apontadas pelos professores em suas práticas com o Livro Didático. Dentre as ações desenvolvidas, foram desenvolvidos simpósios com a realização de palestras e debates com a apresentação de pôsteres elaborados a partir das experiências desenvolvidas no âmbito das escolas.

Outra ação já citada neste capítulo foi designada: SEED Itinerante, ou ainda por DEB Itinerante, considerada pela própria Secretaria de Educação como a mais significativa das ações. Foram encontros orientados pelos técnicos pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, em cuja metodologia centrava-se nas discussões sobre as experiências dos professores, relacionado-as ao que estava sendo proposto nas Folhas do LDP.

Para a Arte, o LDP apresenta a necessidade se trabalhar a partir da contextualização histórica dos conteúdos, aproximando-os da realidade dos alunos e aponta o estudo da arte a partir de três aspectos³⁶:

Os conhecimentos que foram historicamente construídos bem como o conhecimento que trazemos conosco, sendo este um momento em que a racionalidade opera de forma intensa;
A leitura das obras artísticas, isto é, a familiarização com as diversas formas de produção artística;
A prática artística, o fazer, que é o momento do exercício da imaginação e criação, sendo este o instante no qual a sensibilidade opera de forma mais intensa. (ARTE, 2006, p.16)

Cabe ressaltar que este encaminhamento corresponde à proposta de leitura de imagem e prevê que a aprendizagem da arte deve garantir o domínio dos códigos da linguagem pelo aluno para que possa produzir, fugindo do senso comum e do gosto pessoal no momento da fruição e produção artística.

Dentro dessa fruição e do conhecimento sobre arte, a apropriação da linguagem artística como forma de expressão exige que se dominem os códigos

³⁶ Na segunda edição do LDP lançada no mesmo ano de 2006, o termo Leitura de Imagem foi substituído por Percepção e Apropriação e o termo Prática Artística foi substituído por Trabalho Artístico.

desta linguagem e o artista, portanto, representa o seu modo de olhar para aquele objeto ou situação e o faz utilizando-se de cores e suportes diferenciados segundo o resultado que ele quer obter. Esses códigos, inerentes à linguagem da arte, articulados a pesquisas sobre a utilização de materiais e recursos diferenciados, conferem ao processo de elaboração do artista o caráter de objeto de arte, fruto da criação.

Ao ler as imagens nas aulas de arte, os símbolos e signos utilizados pelo artista vão sendo decodificados para serem compreendidos, e esta leitura, feita à luz da história, vai revelar o conhecimento construído naquele momento e possibilitar uma melhor compreensão da história da humanidade, além de oferecer subsídios para o processo de criação no aluno. Essa historicização da arte vai revelar o percurso de criação do artista e suscitar análises e processos nos alunos durante as discussões nas aulas de arte.

Quanto às implicações pedagógicas presentes no Livro Didático, a arte pode, portanto, 'ser ensinada' pois possui saberes próprios, sistematizados e elaborados, sendo o professor o condutor deste processo, que apresenta, por meio da leitura das imagens, subsídios para a produção artística do aluno no que tange às idéias e também aos diferentes suportes e técnicas utilizadas pelos artistas e partir para a reelaboração do trabalho visto. Este processo não pode ser confundido com a cópia, que é o aprimoramento técnico, destituído de interpretação ou criação e centrado na reprodução, mas sim, visto como a possibilidade da utilização da linguagem da Arte como forma de expressão e de comunicação.

São trabalhadas a partir da apropriação dos elementos da linguagem artísticas já existentes, bem como das técnicas implícitas no trabalho de estruturação artística, em que o aluno vai desconstruir a produção existente através da leitura e da discussão, relacionando-a ao seu universo pessoal e cotidiano, para posteriormente reconstruir este trabalho, buscando soluções a partir do conhecimento artístico já sistematizado historicamente.

No ano de 2007, Dermeval Saviani teceu elogio ao Livro Didático Público do Paraná ao afirmar que não é o ideal, mas é um avanço, e, complementando, via

A iniciativa desenvolvida pelo Governo do Paraná como uma ação positiva em favor da melhoria da educação pública. O Estado não pode abdicar das suas responsabilidades e políticas públicas de educação são fundamentais. É importante que políticas como a do livro didático público sejam uma política de Estado, permanente e continuada. A impressão que eu tive é positiva. A iniciativa é séria e merece ter continuidade. (SAVIANI, 2010)³⁷

Saviani apontou ainda para a necessidade de uma formação sólida do professor, para que este possa utilizar o livro didático como mais uma ferramenta no processo de ensinar e aprender e, a partir do livro, o professor é quem define o objeto de estudo e as metodologias mais adequadas para as suas turmas.

Importante ressaltar que, por seu ineditismo, o LDP pode tornar-se um material que auxilie o professor, mas por outro lado, que dificulte a prática docente por inúmeros fatores, como o desconhecimento da concepção teórica sob o qual foi redigido, a proposta de atividades, que partam do Folhas, tornando-o um manual com receitas acabadas e absolutas.

Pensando em como superar estas possibilidades, a SEED do Paraná, além das iniciativas de formação continuada disseminadas por todo o estado, disponibiliza materiais para consulta pelos professores no Portal da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, configurando-se este como um dos meios de comunicação com os educadores e alunos das escolas públicas, visando a minimizar as falhas no processo de formação destes educadores.

O Livro Didático Público para o estado do Paraná, por ser uma iniciativa de elaboração de material didático por professores atuantes em escolas públicas, é considerado um movimento ainda inédito nestas dimensões a nível nacional, apresentando por isso seus limites e necessitando ser constantemente revisado.

³⁷ Entrevista concedida ao Portal Dia a dia educação no dia 22 de outubro de 2010, sob o título: *Professor emérito da Unicamp elogia Livro Didático Público do Paraná*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/alunos/modules/noticias/article.php?storyid=69>

3.4. O Movimento de Arte-Educadores no Paraná - APAEP

No que tange às discussões sobre ensino da arte no Paraná, muitos caminhos foram sendo desbravados nestes trinta anos. A APAEP (Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná) foi fundada em 1987 e seus integrantes participaram das reuniões para a criação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1988. No entanto, esse movimento enfraqueceu e as participações nos movimentos foram se tornando pontuais.

Jurema Sampaio apresenta, na Revista Virtual *Ars Scientia*, artigo no qual faz uma retrospectiva dos fatos acontecidos no ano de 2005, relativos aos movimentos dos arte-educadores, apontando que:

Do sul do Brasil, também em outubro, soubemos que a AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação) está se reestruturando. Com apoios como do MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul), do Instituto de Artes da UFRGS, do GEARTE (Grupo de Estudos de Ensino de Arte - Faced/UFRGS) e FUNDARTE, de Montenegro; já desenvolveram uma lista de discussão na Internet que está tentando agregar os professores e professoras de arte do Rio Grande do Sul. Atuam com uma diretoria provisória que está juntando forças em prol da associação, contando inclusive com duas figuras históricas (as chamadas "dinossauras" da arte-educação do RS: Ivone Richter e Marly Meira). A nominata da diretoria atual é: Presidente - Luciana Gruppelli Loponte (UNISC); 1ª Vice-presidente - Marly Meira (GEARTE) e 2ª Vice-presidente - Ivone Mendes Richter (UFSM). Em novembro de 2005 tivemos a reativação da AAESC - Associação de Arte Educadores de Santa Catarina que, durante o II Colóquio sobre o Ensino de Arte: reflexões inclusivas realizou-se a eleição e posse da nova diretoria, presidida pela Prof^ª. Maria Cristina da Rosa. E também em novembro a comunidade da FAEB tomou conhecimento das ações da Associação de Arte-Educadores do DF - ASAE-DF, que está se articulando junto com outras associações para encaminhamento de propostas. Não tivemos notícias do Paraná. (SAMPAIO, 2006)³⁸

Na tentativa de revitalizar este movimento no Paraná, no ano de 2010 aconteceu o IIº Encontro Regional de Arte-Educadores FAEB/Sul com o objetivo de estreitar as relações com a FAEB do Brasil e com as associações de arte-

³⁸ SAMPAIO, Jurema. Ensino de Arte no Brasil. Disponível em : http://www.arscientia.com.br/materia/ver_materia.php?id_materia=190

Educadores dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este encontro aconteceu em Curitiba e acabou tomando uma dimensão restrita a um pequeno número de participantes.

Cabe ressaltar que no I^o Encontro Regional FAEB/Sul, realizado em Santa Catarina, a APAEP não compareceu em número significativo, não aparecendo na divulgação do evento.

Ainda que se observem avanços no campo das discussões sobre o ensino da Arte, nestas últimas duas décadas do século passado no Paraná, especialmente com relação aos documentos elaborados, estes ainda não se efetivam na prática pedagógica. Observou-se durante esta pesquisa, associando ao conhecimento da realidade educacional local adquirido de longa data, que no contexto escolar predominam os materiais didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares, por exemplo, nos quais a polivalência persiste.

Tecendo uma crítica a esta realidade percebida, Duarte Júnior aponta que:

A formação do professor polivalente tem se revelado deficitária, sendo difícil que apenas um profissional possa trabalhar com todas as áreas. E isto acaba por fazer com que os professores desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas para cumprir as formalidades da instituição. O professor muitas vezes é leigo e não compreende exatamente o significado da arte e desconhece a metodologia adequada. (DUARTE JR., 1988, p. 132)

Ao trazermos esta discussão para o âmbito do Paraná, objetivou-se ampliar o debate regional sobre o ensino da arte, tendo em vista a pequena representação, especificamente de Curitiba, em eventos nacionais sobre arte, o que diminui a representatividade e a disseminação das pesquisas desenvolvidas na academia.

O primeiro passo para atender ao desafio de uma arte na escola que possibilite o trabalho na dimensão do sensível e do inteligível, seria possibilitar aos alunos o contato com a arte por meio de metodologias que apontem para a

compreensão do seu lugar na história como protagonistas das suas vidas e das mudanças que se quer implantar, a partir das realidades e necessidades individuais, locais, regionais, nacionais e internacionais.

Pensar nessa arte-educação é retomar conceitos presentes nos documentos dos arte-educadores, nas lutas em prol dessa arte na educação, buscando nos conteúdos trabalhados a reflexão necessária e indispensável para a tomada de consciência do papel de cada um.

Como afirma Morin (2000, p.11) “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano”, que leve em conta esse caminhar de cada um.

Os documentos aqui apresentados tratam de um ensino da arte que muitas vezes está distante das salas de aula por diferentes fatores, salvo em algumas escolas: a formação dos professores, a falta de infra-estrutura adequada para o trabalho, a ausência de apoio da área pedagógica com a polivalência ainda sendo cobrada na prática do professor e políticas públicas inadequadas³⁹.

No comentário de Rubem Alves:

Frequentemente as escolas esmagam os desejos das crianças com os desejos dos outros que lhes são impostos. O programa da escola, aquela série de saberes que as professoras tentam ensinar, representa os desejos de um outro, que não a criança. Talvez um burocrata que pouco entende dos desejos das crianças. É preciso que as escolas ensinem as crianças a tomar consciência dos seus sonhos. (ALVES, 2010b, p.13)

Na totalidade do ensino da arte no Brasil, as políticas públicas para a educação, promulgaram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, número 9394 de 1996, no Artigo 35, no qual “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (SAVIANI, 1997, p. 85), dando à

³⁹ De maneira geral nas escolas públicas do Paraná são atribuídas duas horas/aula semanais para a disciplina de Arte no Ensino Médio. Nas escolas particulares é atribuída uma hora/aula semanal. Em ambas, a disciplina não é ofertada em todos as séries, sendo que, no terceiro ano, se apresenta a maior incidência da exclusão da disciplina.

arte, no que concerne aos objetivos proclamados, o espaço até então reivindicado pelos arte-educadores, o que não significa que, enquanto objetivos reais essa lei tenha possibilitado a real apropriação do lugar da arte na escola.

É fundamental que o professor de arte que já atua e os que estão em processo de formação nas licenciaturas se articulem para a efetivação do ensino da arte. Uma das possibilidades é unir-se às instituições representativas como FAEB e as locais como a APAEP-PR (Associação dos Arte - Educadores do Paraná). Para que a mudança aconteça, ela deve ser discutida e incorporada por todas as instâncias educacionais, pois de outra forma mudam-se os projetos no nível das políticas públicas com propostas planejadas em gabinetes, mas que, na prática, ficam longe de serem efetivadas.

Aliada às discussões sobre os documentos orientadores para o ensino da arte e das respectivas práticas pedagógicas, ressaltamos a importância de um olhar crítico para as mudanças ocorridas na sociedade e como estas se refletem nos modos de ver, sentir e conseqüentemente estar no mundo. Parece ser redundante afirmarmos o quanto as crianças estão sendo guiadas pelos ditames da mídia e da sociedade, buscando no 'mundo dos adultos' os parâmetros de comportamento e atitudes. Essas mudanças advindas da modernidade invadem o cotidiano das escolas, as quais perdem que estão perdendo cada vez mais o espaço de formação e de descoberta, dificultando a compreensão de que cada ser é único.

4 - DE CORPO E MENTE: POR UMA ARTE NA ESCOLA

A experiência estética, em que pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isso que denominamos sentimento.

João-Francisco Duarte Júnior

*prazer
da pura percepção
os sentidos
sejam a crítica
da razão*

Paulo Leminski

4.1. Corpo e Mente

Até este ponto do trabalho tratou-se da arte na educação como possibilidade de desvelamento do olhar, que muitas vezes se apresenta anestesiado ou condicionado a ver o que a escola e a sociedade determinam que seja interessante e importante de ser visto.

A discussão que se faz a partir desta premissa é a de que trabalhamos o intelecto desprendido do corpo, numa valorização do raciocínio e das disciplinas que são desenvolvidas sob o modo da racionalidade estrita. Tal realidade levou historicamente a arte a assumir na escola um papel de privilegiar o cognoscível e minimizar o corpo no despertar dos diferentes sentidos, trabalhando os conteúdos numa aprendizagem sem o corpo.

Importante ressaltar que na presente pesquisa trataremos do corpo como fundamento de nossa relação com o mundo, entendendo que agimos por seu intermédio e através dele nos comunicamos, sentimos, trabalhamos e executamos as tarefas diárias. Esse mesmo corpo, porém, parece-nos cada vez mais um estranho, pois tão acostumados que estamos às comodidades do dia a dia que nele não nos reconhecemos mais.

No breve percurso do ensino da arte durante as décadas de 1970 a 1990, apresentado neste trabalho, discutiu-se o porquê da maior valorização dada pela educação aos aspectos cognitivos, deixando de lado os saberes adquiridos pelas sensações corporais, promovendo uma separação entre corpo e mente. As últimas décadas do século XX terminaram trazendo uma série de reformas no campo educacional, provocando mudanças nos currículos, na formação docente e na organização da escola, mas não conseguiram levar a efeito uma mudança significativa. A esse respeito Gentilli argumenta que “a escola está mudando para continuar sendo a mesma.”(GENTILLI, 2001, p. 8)

Essa escola continua a ser apontada como o espaço de formação para as demandas do mercado, num reducionismo utilitarista em acordo com o modelo de sociedade que temos, como assinala Touraine:

O modelo pleno, global, da modernidade, ao mesmo tempo cultural, econômico e político, decompondo-se em sexualidade, consumo, empresa e nação, reduz a racionalidade a um resíduo: a racionalidade instrumental, a técnica considerada como a procura dos meios eficazes para atingir os objetivos que escapam aos critérios da racionalidade na medida em que dependem dos valores sociais ou culturais, cujas escolhas às vezes são feitas segundo critérios distantes de toda referência à racionalidade. O tecnicismo coloca-se a serviço da solidariedade social, mas também da repressão policial; da produção em massa, mas também da agressão militar ou da propaganda e da publicidade, qualquer que seja o conteúdo das mensagens transmitidas. (TOURAINÉ, 1994, p. 119-110)

A desvalorização dos saberes sensíveis, oriundos do corpo, reforça a discussão desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho, quando afirmamos que a escola tem buscado um adestramento técnico com vistas a produzir indivíduos obedientes e capacitados para exercerem os seus papéis na sociedade, no intuito de educar o corpo e a mente, e não necessariamente produzir conhecimento a partir desse corpo.

Tais escolas funcionam como uma forma de vigilância, de fiscalização numa equivocada idéia de disciplina, produzindo em grande parte, corpos submissos e dóceis. Inserem-se nesta lógica a distribuição dos alunos nas filas de entrada, nas salas e demais espaços físicos, separando os corpos, mas deixando-os visíveis para que o professor possa observar as atitudes e os comportamentos e, se necessário, tomar as providências cabíveis e definidas pela escola.

A esse respeito, Foucault afirma que:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, interrupções, tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis

as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível – punidora. (FOUCAULT, 1987, p. 149)

Apesar de serem raras as escolas que ainda adotam as intermináveis filas por ordem de tamanho para a entrada nas salas, com vistorias do uniforme, prevalece ainda a idéia de aluno bem comportado como sendo aquele que permanece imóvel e em silêncio, seja dentro ou fora da sala de aula. O que define normalmente um aluno indisciplinado é a sua incapacidade de permanecer imóvel e é para estes alunos que a escola lança mão de medidas punitivas, como ficar sem recreio ou sem a aula de Educação Física.

O poder disciplinador imposto na escola funciona como uma espécie de controle sobre os alunos e sobre seus corpos, privilegiando o intelecto dele separado, a não ser nas aulas de Educação Física e por vezes na de Artes, nas quais sua participação é consentida.

Para Foucault a noção de indisciplina é entendida como imobilidade e silêncio e, em decorrência, a imagem de aluno bem comportado é a daquele que limita os seus movimentos aos estereótipos ensinados pela escola.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar, ou sem dúvida, adestrar para se retirar e se apropriar mais ainda e melhor. [...] Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. (*Ibid.*, p.143)

As escolas são projetadas para reduzir a possibilidade de interação com os outros, quando coloca as carteiras dispostas em fileiras numa disposição espacial que possibilita ao aluno olhar o professor e as costas do seu colega, e restringe o espaço para a corporeidade apenas a atividades extraclasse, como o

recreio e as aulas de educação física, numa clara alusão de que a sala de aula é o espaço para o intelecto e não para o corpo. Como observa Strazzacappa, “virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora.” (STRAZZACAPPA 2001 apud BRUNI, 1998, p. 78)⁴⁰. A escola acaba por amordaçar a manifestação corporal dos alunos e professores, neutralizando-os e reduzindo-os ao silêncio, num processo de homogeneização dos sentidos.

Sobre este aspecto podemos argumentar que as aulas de arte nessas últimas décadas do século XX ganharam em conteúdo, mas perderam em possibilidade de exploração dos conhecimentos sensíveis, pois, as metodologias empregadas estão cada vez mais voltadas a uma teorização da arte nas quais os alunos acabam por permanecer a maior parte do tempo sentados, atentos aos conteúdos que são repassados pelos professores. Ao final das aulas os alunos desenvolvem atividades práticas voltadas para a fixação destes conteúdos.

Rubem Alves traz uma importante contribuição a essa discussão. Ao se referir à prática da leitura, afirma que:

Pelo que conheço das práticas escolares, esse é um dos resultados da leitura, nas escolas. Os alunos aprendem que as coisas importantes estão escritas em livros, e com isso eles são desencorajados a pensar seus próprios pensamentos. Pesquisar é fazer resumo de artigos da Barsa. Num trabalho acadêmico, tudo o que o aluno diz tem de ser confirmado por aquilo que o outro disse num livro – um nome e uma data entre parênteses. Os alunos terminam por pensar que a educação é parar de pensar seus próprios pensamentos e pensar o pensamento dos outros-pelos quais eles não têm o menor interesse. (ALVES, 1999, p.59)

Se historicamente a escola vem amordaçando este corpo e provocando a sua anestesia, isso se deve ao fato de a sociedade privilegiar um pensamento convergente e unilateral, numa educação em que o corpo-objeto é

⁴⁰ BRUNI, Ciro Giordano. Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance, In: *L'enseignement de la danse et après!*, Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII, Paris: Germs, 1998, p. 78.

construído à imagem e semelhança dos ditames da mídia, reservando pouco ou nenhum espaço para o pensamento divergente.

Cabe salientar que alguns movimentos se propõem a ir de encontro a essa máxima e buscam trabalhar o corpo dos afetos, da sensibilidade e do conhecimento, numa educação dos sentidos associada à do cognitivo. Na medida em que o aluno passa a compreender o mundo, ele pode estabelecer parâmetros para o seu processo de criação advindos dessa mudança na sua dimensão perceptiva.

As metodologias para o ensino da arte entre os anos de 1990 e 2009, focos deste estudo, apontam para a valorização dos aspectos teóricos da arte em decorrência de uma história da arte-educação pautada no privilegiamento do fazer descomprometido com os aspectos do conhecimento dos fundamentos teóricos da arte.

O que se percebe, na maioria das escolas visitadas⁴¹, é o ensino de uma História da Arte como história dos artistas, na qual são reforçadas as questões da genialidade, do dom e do talento inatos, com conceitos subjetivos fundamentados em particularidades individuais. Associadas a isso, têm-se leituras das obras descontextualizadas, a enfatizar o seu caráter técnico e estruturalista, numa visível preocupação em consumir conhecimento dado sobre o que é o mundo, mas sem pensar sobre ele, negando a aprendizagem que pode partir de uma relação poética com esse mundo.

É fato que a escola, atendendo aos ditames das políticas públicas para a educação, trata, por vezes, a arte na perspectiva conteudista e reprodutivista. Fazendo um recorte na área de abrangência desta discussão, voltamos aos documentos apresentados no terceiro capítulo e que se referem ao ensino da arte no estado do Paraná nos quais podemos perceber que os referenciais teóricos pouco ou nada se reportam ao trabalho com o sensível como conhecimento estético.

⁴¹ As visitas ao que o texto se refere são as feitas pela pesquisadora durante a prática de supervisão de estágio no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Tuiuti do Paraná entre os anos de 1995 a 2009.

As Diretrizes Curriculares e o Livro Didático Público, ambas para o ensino médio, apontam para caminhos distintos e voltados ao trabalho com os conteúdos estruturantes fragmentados e polivalentes. As Diretrizes apontam para a arte como forma sensível construída a partir da percepção do artista sobre o mundo e indicam que o trabalho com arte na escola deva ser abordado pelo conhecimento estético, entendido como aquele “relacionado à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo”. (DCNs, 2008, p.53) e o conhecimento da produção artística relacionado aos aspectos do fazer e da criação em arte, levando em conta os aspectos históricos e sociais envolvidos nas poéticas dos artistas e nas formas de disponibilização destas obras ao público nas diferentes áreas: dança, música, teatro e artes plásticas.

O Livro Didático Público para o estado do Paraná aponta para a preocupação com a valorização do conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada. A indicação é para que os conteúdos sejam trabalhados na perspectiva da leitura da imagem, reservando alguns projetos Folha para o Teatro e para a Dança, sendo em sua maioria voltados à Música e às Artes Visuais.

Uma realidade caminhada pelas escolas públicas e particulares, conhecendo e conversando com professores e alunos, revela que o percurso pessoal de cada aluno no universo da criação artística é parcamente trabalhado, em função daquele conteúdo presente nos livros e apostilas que beira ao tecnicismo e que precisa ser vencido antes do término do período letivo. O trabalho com a experiência inventiva de cada aluno, com as diferenças individuais no processo de criação, são desafios, como moinhos de vento a serem enfrentados.

As discussões dos movimentos dos arte-educadores, apresentadas no transcorrer deste trabalho, encontram ecos atualmente nos congressos e seminários realizados pelas associações de educadores, em que se trazem à tona algumas dessas inquietações. No embate destas questões a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) congrega as pesquisas mais

recentes sobre arte e nela se faz presente um comitê voltado a discutir arte-educação, denominado: Ensino e Aprendizagem em Arte. Participam deste comitê pesquisadores de diversas localidades do Brasil. Nos trabalhos que tratam das metodologias para o ensino da arte aponta-se para uma discussão voltada tanto aos aspectos da leitura de imagem quanto aos aspectos do sensível e do inteligível, em grande parte dos trabalhos nestes últimos três anos, demonstrando o interesse por se rever o afastamento do corpo na educação e as formas de se resgatar esta questão.

Parece ser ponto comum neste momento que a domesticação dos sentidos operada por parte da escola faz com que sejam trabalhadas reduzidamente as percepções, tornando-as instrumentos para medir e identificar as coisas, valorizando o olhar e o pensar.

No entanto, a educação do sensível possibilita a apreensão do mundo no sentir, no pensar e no fazer, conjugando estas experiências numa vivência estética, cabendo aqui um pensamento de Merleau-Ponty a este respeito, quando este afirma que:

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278)

Devemos pensar nessa educação estética não apenas para os aspectos do nosso cotidiano, mas para a educação integral de um sujeito, de pessoas mais sensíveis, voltadas a ampliar as possibilidades de experimentação das relações corporais com o mundo.

Para Le Breton:

Em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar da sua diferença, de sua distinção; e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está frequentemente dissociado dele, devido à herança dualista que pesa sempre sobre sua caracterização ocidental. Fala-se assim, à maneira de um clichê, da “libertação do corpo” formulação tipicamente dualista, esquecida do fato de que a condição humana é corporal, de que o homem é indiscernível do corpo que lhe dá espessura e sensibilidade de seu ser no mundo. (LE BRETON, 2011, p.11)

Diante de tais constatações, o que nos interessa nessa discussão, diz respeito ao tratamento dado pela escola aos saberes do corpo. Percebemos que a escola se entrega a esta lógica e passa a trabalhar com conteúdos voltados a desenvolver apenas as habilidades cognitivas, numa razão cientificista.

O desmerecimento para com o conhecimento adquirido pelo corpo, as suas memórias e histórias, denota uma prática voltada para a despersonalização das pessoas, que serão mais dóceis quanto maior for a alienação e a anestesia dos sentidos. Para reforçar esta tese constatamos que, por vezes, a arte é tratada dentro de uma prática cercada do ideal da indústria cultural e subordinada aos valores e as idéias dominantes. E assim, a educação pode ser desenvolvida para a libertação dos homens ou para a sua domesticação. (FREIRE, 1983)

O ensino da Arte é apontado como uma das possibilidades de trabalho na perspectiva da superação da formação unilateral, pois alia o desenvolvimento dos conhecimentos sensíveis e inteligíveis, podendo despertar o aluno para o seu entorno, apresentando novas formas de ver, ouvir e sentir. O ensino da arte pensado nesta perspectiva pode possibilitar o despertar da capacidade de sairmos da anestesia na qual nos encontramos. Duarte Júnior trata desta anestesia como uma crise dos sentidos relacionada com a maneira como compreendemos o mundo e como o ser humano foi perdendo a dimensão sensível.

A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária desta forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel)

com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria dos nossos atos cotidianos. (DUARTE JR., 2001, p.70)

Essa crise, apontada pelos teóricos⁴² como Crise da Modernidade, opera transformações no homem diante das exigências da ordem socioeconômica vigente. A perda dos sentidos vem associada à artificialidade nas relações e ao cotidiano mecanizado e burocratizado de uma sociedade massificada e consumista, consolidando a imagem do corpo atrelada à materialidade. A valorização da racionalidade instrumental em detrimento do sensível passa a ser a máxima na sociedade.

Neste ponto do trabalho cabe ressaltar que, ao falarmos desta crise e como ela se reflete na educação é importante mencionamos a figura de João-Francisco Duarte Jr., teórico pioneiro no Brasil na discussão sobre a educação estética.⁴³ O referido autor enfatiza que a crise que acomete a nossa sociedade está associada ao modo como agimos no mundo. Os sentidos com os quais percebemos o nosso cotidiano são educados a partir de uma razão instrumental mecanicista, e essa lógica do mundo moderno atinge o nosso corpo, deixando-o à mercê de uma sociedade de consumo robotizada que o transforma numa máquina com ações específicas com vistas ao mercado. A partir dessa realidade a relação do homem com sua corporeidade passa a ser abstrata e instrumental.

Nos diversos setores da nossa vida nos deparamos com esta crise, a qual Gilberto de Mello Kujawski (1988) demonstra estar presente mesmo nas formas elementares do nosso cotidiano, como na habitação, no trabalho, na conversa, no passeio e na culinária. Duarte Jr., em seu livro *O sentido dos sentidos* (2001), acrescenta a estes elementos os atos de ver, cheirar e tocar,

⁴² Dentre esses autores podemos citar: Capra (1982), Maffesoli (1998), Duarte Júnior (2004) e Kujawski (1988).

⁴³ Dentre seus livros destacam-se: *Fundamentos Estéticos da Educação* (1981), *Por Que Arte-Educação?* (1983), *O Sentido dos Sentidos: a Educação (do) Sensível* (2001) e *A Montanha e o Videogame: Escritos sobre Educação* (2010)

presentes no nosso dia-a-dia e cujas manifestações são frequentemente desconsideradas ou automatizadas.

O prazer sensível presente na alimentação, é substituído pelo fast-food; o caminhar, ação mobilizadora dos processos sensoriais, é substituído pelo automóvel e a esteira mecânica; as conversas deixam de serem oportunidades para a troca de saberes e se tornam apenas encontros para a resolução de problemas profissionais. E assim, essa anestesia vai tornando os homens cada vez mais alienados e condicionados aos apelos das mídias e indiferentes ao mundo real e concreto. Nas palavras de Duarte Jr.:

A casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados ao nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos. (DUARTE JR., 2001, p.75)

Para o autor, a construção do nosso conhecimento sobre as coisas e o mundo se dá na conexão entre o conhecimento inteligível e o saber sensível. O conhecimento inteligível trata de como o mundo é representado em nossa mente, através de signos racionais. Já o saber sensível trata de como o nosso corpo sabe o mundo, anteriormente ao pensamento. A distinção entre conhecimento e saber é explicada por ele: o saber tem a ver com sabor, com saborear o mundo através de nossos sentidos corporais. Nas suas palavras:

Preferiu-se o emprego da expressão *saber sensível* em lugar de *conhecimento sensível* por se acreditar que o verbo *saber* possua uma denotação mais ampla que o seu congênere *conhecer*. Enquanto o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera mental da abstração, a sabedoria implica numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão, em suma, *incorporadas* a ele. E é bem este o termo, na medida em que *incorporar* significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o sabor constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua. (*Ibid.*, p.14)

Esta separação se faz presente na escola e é também apontada pelo autor em suas obras como um dos problemas da desvalorização da educação estética e a valorização do ensino da arte revestido de um aporte teórico que valoriza tão-só o repasse de informações técnicas. Em face de uma sociedade preocupada com a competitividade do mercado, os alunos são formados pensando-se na utilidade de tais informações para esta sociedade e em sua utilização econômica.

A respeito dessa realidade e do tratamento que nela se dá ao corpo nos deteremos um pouco mais na continuidade deste capítulo, quando se irá enfatizar a valorização do corpo-máquina e sua objetificação em nossa sociedade.

4.2. Corpo máquina, corpo objeto, corpo sentido

A pergunta de Roger Garaudy (1980, p.13) “o que aconteceria se, em vez de apenas construir nossa vida, nos entregássemos à loucura ou à sabedoria de dançá-la?”⁴⁴ nos remete a uma reflexão sobre esse processo que tem nos levado ao afastamento de nosso corpo. Esse corpo, feito matéria bruta e ao qual as relações desta sociedade contemporânea dão as suas ordens, deixou de ser o modo pelo qual percebermos o mundo e tomamos consciência de nós mesmos.

Essa ausência ou afastamento do corpo pode ser apontada como um reflexo das mudanças nas relações estabelecidas entre as pessoas e o seu corpo diante dos ditames de uma sociedade do consumo. Esse corpo sem identidade, massificado, homogeneizado, seja pelos recursos da cirurgia plástica, seja pelos modismos impostos pelas mídias, torna-se apartado do homem.

A relação com o mundo passa a ser dada a partir das comodidades da vida moderna, trazidas pelos avanços das tecnologias para as nossas vidas na segunda metade do século XX.

Andar e correr, movimentos naturais para a maioria dos seres humanos, passam a ser feitos sob a forma de exercícios físicos em locais definidos para tal, fechados e adaptados a essa movimentação. Deixa-se de lado contato com a natureza nos parques, ruas e praças para se fechar em academias com ar condicionado e aparelhos específicos para esta prática voltada a moldar o corpo.

Juntamente com essas atitudes podemos agregar todas aquelas outras que também promovem o afastamento da natureza e do meio ambiente, alterando as nossas percepções. Deixamos de decodificar o mundo para nos condicionarmos à automatização e à formatação do nosso corpo segundo modelos impostos pela mídia.

Os discursos da mídia sejam em revistas, jornais, televisão, internet etc., propõem definições do que seja ‘certo’ e ‘bonito’. Tomamos como exemplo as mulheres, em sua maioria vítimas desse sistema opressor que gera a ansiedade por um corpo ideal e que as leva a uma insegurança corporal numa sociedade que as coloca como objetos para serem vistos e consumidos. Para Pierre Bourdieu (1999, p. 82) o corpo da mulher nessa sociedade do consumo é um “corpo-para-o-outro objetificado pelo olhar e pelo discurso dos outros.”

Esse afastamento do corpo conduz a um afastamento da natureza, da qual somos parte, gerando no homem um sentimento de não pertencimento ao meio, o que redundará num depredar e descuidar de seu entorno como se dele não fizesse parte. A esse respeito Duarte Júnior aponta:

Pensemos no hiato que vem se estabelecendo entre nós e outras espécies de vida, pois os animais hoje não estão apenas ausentes de nossos escassos quintais como raramente são identificados quando servidos em postas sobre a mesa ou dispostos para assas numa grelha. Quem já não ouviu histórias de crianças e jovens que nunca viram uma galinha, um porco ou uma vaca? Ou o que acreditasse que os ovos brotassem em árvores e o leite jorrasse de fontes? (DUARTE JR., 2010, p.115-16)

O contato com as tecnologias como o computador, a internet, celulares e a televisão, importantes para a disseminação das informações em tempo real, por vezes afastam as pessoas do contato entre si. Essas mídias invadem os modos de vida influenciando comportamentos, modificando não apenas as relações interpessoais como também as atitudes diante do mundo.

Os conflitos que ocorrem nas relações em comunidades ou grupos possibilitam o desenvolvimento da reflexão sobre nossos sentimentos, idéias e conhecimento, ao passo que, ao utilizarmos as máquinas de maneira sistemática para nos relacionarmos com o mundo, esses conflitos são minimizados, ou diminuídos. Essa perda de contato com os demais promove a desumanização destas relações.

Walter Benjamin acrescenta que a tecnologia trouxe a impaciência com a troca e a reflexão, o desconhecimento da história do outro, a busca pela praticidade e a negação do conflito. (BENJAMIN, 1994)

Nesse viés, o corpo se transforma em objeto manipulável, programado para responder aos ditames de uma sociedade voltada para o consumo e para o imediatismo das coisas.

Adaptar-se aos novos aparatos tecnológicos parece ser a palavra de ordem para ser bem sucedido e aceito pelos pares. São computadores, celulares, celulares-computadores, numa infinita gama de formatos e possibilidades de acesso que, combater a tecnologia equivalem hoje a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo.

É importante salientar que as discussões sobre o uso intensivo e ideológico destas tecnologias vêm sendo tratadas desde os anos de 1940, com os teóricos críticos, Marcuse, Horckheimer e Adorno, que apontavam de que forma essas tecnologias transformavam as pessoas em todos os aspectos da vida em sociedade passando a valorizar os ideais de eficiência, organização e funcionalidade, sobretudo nos aspectos voltados à política e à economia. Hoje, passados setenta anos, percebemos a veracidade das discussões e a profundidade da problemática.

Bruno Pucci atualiza esta discussão afirmando que:

Vivemos hoje a era das tecnologias digitais, genéticas e cibernéticas; outras estão vindo por aí. E, em contraposição aos anos 1940, as novas tecnologias não atingem apenas os setores de ponta do poder político e econômico, mas estão em todos os lugares e cada vez encontram mais espaço para preencherem. Entraram de vez na sala de aula, no interior de nossas casas; tornaram-se nossos utensílios pessoais, misturaram-se com nossos membros corporais, manipulam nosso genes. Fizeram de nós indivíduos mais rápidos, interplanetários, interconectados. E, ao mesmo tempo, nos deixaram mais inseguros. Moldaram-nos à sua imagem e semelhança; mas exigem de nós entrega e dedicação. Inundaram o mundo de informações; debilitaram a sensibilidade e a reflexão. Aumentaram a miséria e o desemprego; criaram legiões de pessoas e nações descartáveis. Ameaçam-nos com o perigo de destruição do habitat humano. As máquinas cresceram em poder e racionalidade. (PUCCI, 2006, p.87)

Resignadas a toda essa tecnologia as pessoas adaptam-se e não conseguem mais viver sem ela. Em tal sociedade os corpos são submetidos a um ritmo uniforme, com o tempo social se padronizando e levando a um empobrecimento de nosso universo de experiências corporais. A esse respeito, Pucci afirma que:

Estes que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Decifra-me ou lhe devoro! E são gerados homens frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da internet. (*Id.*, 2001, p.3)

Nas contradições que se apresentam frequentemente, cabe ressaltar a inegabilidade da afirmação de que o avanço tecnológico trouxe o conforto, a informação e a possibilidade de facilitar o desenvolvimento humano em diversas atividades profissionais e pessoais, ampliando o acesso à informação e ao conhecimento do local e do global. Mas, essa possibilidade que se apresenta, infelizmente esbarra na utilização cega de tais tecnologias, que, mediando as relações interpessoais, tornam-nas insensíveis e puramente funcionais.

A lógica instrumental do mundo moderno chega ao corpo, transformando-o em mercadoria. Para Le Breton, nós aceitamos a idéia de que nascemos com um corpo rascunho e que este deve ser aprimorado pelas leis do mercado.

Invólucro de uma presença, arquitetônica de materiais e funções, o que então fundamenta sua existência não é mais a irredutibilidade do sentido e do valor, o fato de ser a carne do homem, mas a permutação dos elementos e das funções que garantem a sua organização. O corpo é declinado em peças isoladas, é esmigalhado. Estrutura modular cujas peças podem ser substituídas, mecanismo que sustenta a presença sem lhe ser fundamentalmente necessário, o corpo é hoje remanejado por motivos terapêuticos que praticamente não levantam objeções, mas também por motivos de conveniência pessoal, às vezes ainda para perseguir uma utopia técnica de purificação do homem, de retificação do seu ser no mundo. (LE BRETON, 2003, p.16)

Essa lei do mercado cada vez mais coloca em evidência a não aceitação do corpo que temos e a necessidade de corrigi-lo e reconstruí-lo.

A perda dos sentidos no nosso cotidiano aponta para uma civilização baseada, como afirma Sabato, na razão e na máquina. (SABATO, 1993, p.19), o que leva à valorização do conhecimento inteligível, constituindo-se como o saber verdadeiro e aceitável pela sociedade.

E esse corpo transformado em uma máquina se apresenta sem afetos, distante das coisas do mundo, gerando um individualismo exacerbado, numa sociedade sem visão de conjunto. A compreensão do seu lugar neste mundo, passa necessariamente pela aceitação do outro e ao reconhecimento de valores que são comuns na edificação da sociedade.

Cada cultura possui maneiras específicas de tratar os seus corpos. Assim, andamos, dormimos, falamos, nos vestimos e nos alimentamos de modos diferentes segundo o repertório corporal que fomos adquirindo do que nos foi ensinado e que implicam em maneiras de usarmos o nosso corpo. A perda dessas especificidades em detrimento de padrões de comportamento homogeneizados provoca uma quebra nos nossos modos de vida cotidianos.

Essa crise dos fundamentos da vida é descrita por Kujawski que, ao se referir ao Brasil, aponta como sendo “uma crise de ordem existencial e histórica; numa palavra, de ordem vital. E o não sabermos o que fazer significa que não sabemos o que queremos ser de verdade; ou melhor, o que temos que ser como povo, queiramos ou não.” (KUJAWSKI, 1988, p.205).

Para o autor, o Brasil é dependente da opinião dos demais países e suscetível à falsa imagem veiculada no exterior, imagem essa aceita também pelos brasileiros e incorporada ao discurso do país do futebol e do carnaval, esquecendo-se da riqueza cultural e artística. “Para nos conhecermos a nós mesmos temos que superar nossa auto-identificação debochada.” (*ibid.*, p. 207), recusando os estereótipos impostos e valorizando a história de cultura e arte que possuímos. Kujawski aponta também que a crise no Brasil está no cerne do não sabermos o que queremos ser. “E recordar quem somos, conhecermo-nos a nós mesmos, significa redescobrir nossa História. Essa não passou, mas está viva e em nós, constitui a própria substância do nosso ser, porque o Homem é história da cabeça aos pés.” (*ibid.*, p. 207).

Essa perspectiva apontada pelo autor remete à discussão da importância de conhecermos a história pessoal que cada um carrega e que nos faz únicos diante de todos. É no conhecer a si mesmo que as mudanças ocorrem e se ampliam para o entorno. No reconhecimento da dualidade existente entre corpo e mente, o homem, ao se conhecer, vai associando a idéia do corpo como elemento imprescindível para a sensibilidade.

O emprego da razão como elemento central na vida, e os dados obtidos por meio dos sentidos tidos como enganadores, têm em Descartes a sua máxima.

O mundo é reduzido por Descartes a uma entidade geométrica. A razão passa a funcionar, exclusivamente, de modo matemático, *more geométrico*. Só é realidade o que coincide com os padrões da razão matematizada. O *Cogito* é a pedra fundamental da modernidade. (*ibid.*, p. 119)

Paulo Leminski tece críticas ao pensamento cartesiano no seu livro *Catatau*, cujo motivo central trata da vinda fictícia de René Descartes ao Brasil no século XVII. Nas palavras do próprio Leminski, “o *Catatau* é o fracasso da lógica cartesiana branca no calor, o fracasso do leitor em entendê-lo, emblema do fracasso do projeto batavo, branco, no trópico.” (LEMINSKI, 2004, p.271). O argumento do livro aponta Renatus Cartesius, o protagonista e narrador, numa clara alusão a Descartes. Cartesius é um sujeito que chega ao Recife em meio às invasões holandesas e ao se confrontar com a flora e a fauna brasileira, não consegue ser cartesiano.

Imprimindo prosseguimento à análise, um olhar sem pensamento dentro, olhos vidrados, pupilas dilatadas, afunda no vidro, mergulha nessa água, pedra cercada de rodas: o mundo inchando, o olho cresce. O olho cheio sobe no ar, o globo d'água arrebentando, Narciso contempla narciso, no olho mesmo da água. Perdido em sim, só para aí se dirige. Reflete e fica a vastidão, vidro de pé perante vidro, espelho ante espelho, nada a nada, ninguém olhando-se a vácuo. Pensamento é espelho diante do deserto de vidro da Extensão. Esta lente me vendo, me vela, me desvela, me venda, me revela. Ver é uma fábula, - é para não ver que estou vendo. (LEMINSKI, 1975, p. 4)

A valorização dos aspectos sensoriais, presentes no livro de Leminski, reforça a tese de que o pensamento não acontece separado do corpo e que o seu abandono equivale a perder o sabor das coisas. (LE BRETON, 2003).

Sob esses aspectos a arte se apresenta como um importante elo neste retorno ao corpo, na medida em que o homem passa a se relacionar como mundo de maneira mais sensível. Essas formas de relacionamento passam pela percepção prática, que avaliará a funcionalidade e a utilidade das coisas, e pela percepção estética, que busca a expressividade e a carga simbólica presente no que é observado. É na junção destas duas percepções que se dá o nosso conhecimento de mundo. “Vivemos, assim, a oscilar entre a percepção prática e a estética, o estado prosaico e o poético, constituindo, ambos, as duas maneiras humanas de arquitetar a nossa vida no mundo.” (DUARTE JR., 2010, p.75)

Nesse arquitetura nos deparamos, como diz Baudrillard, com tudo aquilo que “testemunha que o corpo se tornou objeto de salvação”, estando sempre externamente ao homem, alienado no seu sentir. Se os ditames do mercado alienam este ser humano, tornando-o um objeto manipulável e com uma identidade provisória, acreditamos que a arte possa contribuir de algum modo na busca por um corpo que sente e faz sentir, “que decodifique sensorialmente o mundo transformando-o em informações visuais, auditivas, olfativas, táteis ou gustativas.” (LE BRETON, 2010, p.55)

A hipótese de que o movimento é composto dos mesmos elementos em qualquer ação executada pelo homem, fez com que Rudolf Laban dedicasse sua vida a pesquisar esse movimento e como ele se processa nas diferentes situações: no trabalho, no cotidiano, no lazer enfatizando os aspectos que levam o ser humano a se movimentar.

Para Laban, alguns movimentos se tornam automatizados como, por exemplo, apanhar um copo para beber água. Já a ação de beber a água evidencia aspectos individuais do ser humano que vão desde a motivação para beber, até o prazer que esta ação provoca.

Cada movimento precisa ser compreendido em relação ao todo num universo de possibilidades de combinações de esforços geradores desses movimentos.

O corpo se movimenta mesmo estando parado. É quando a respiração torna visível a ação corporal num corpo que é história, memória, percepção e não objeto. “Somos sangue em movimento e transformação.” (NOVAES, 2003, p.9).

Para Le Breton,

Em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção; e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está frequentemente dissociado dele, devido à herança dualista que pesa sempre sobre sua caracterização ocidental. Fala-se assim, à maneira de um clichê, da ‘liberação do corpo’, formulação tipicamente dualista, esquecida do fato de que a condição humana é corporal, de que o homem é indiscernível do corpo que lhe dá a

espessura e a sensibilidade do seu ser no mundo. (LE BRETON, 2011, p.9)

Essa crise é fruto de um percurso histórico de perda da dimensão do sentir. O homem pós-revolução industrial passou a acreditar que era mais uma engrenagem na grande máquina da modernidade. Numa visão parcial da realidade e da vida, ele automatiza as suas ações mais cotidianas como o andar, o comer, o conversar, os afetos e também as ações que advêm dos sentidos como o cheirar, o tocar, o sentir. “A partir das ações diárias do homem, o corpo se faz invisível, ritualmente apagado pela repetição incansável das mesmas situações e a familiaridade das percepções sensoriais.” (*Ibid.*, p.145)

No entanto, para que possamos compreender o mundo especialmente pelas imagens e movimentos presentes em nosso cotidiano, faz-se necessário atentarmos para os sentidos pelos quais somos compostos.

Entendendo a sensibilidade como uma porta de entrada para as sensações, os nossos sentidos irão desenvolver capacidades de percepção do seu entorno, na medida em que estivermos abertos a essa experiência sensorial. A percepção, como afirma Ostrower, “é a elaboração mental das sensações. Delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos.” (OSTROWER, 1987, p. 12-13)

4.3 De corpo e mente: a arte na escola

Parece ser uma utopia possível pensar uma educação que não repita modelos prontos ou receituários, mas que re-signifique as experiências e vivências do nosso olhar para o mundo.

Voltando o foco da discussão para a década de 1980, quando os movimentos dos arte-educadores propunham o trabalho com arte na perspectiva do desenvolvimento da percepção e da imaginação, com expressão pessoal e

modo individual de apreensão da realidade, podemos crer que as mudanças educacionais sejam possíveis desde que haja o comprometimento de todos os envolvidos no processo: educadores, alunos e os responsáveis pelas políticas públicas para a educação.

É fato que muitas das práticas pedagógicas estão ainda atreladas à idéia do adestramento, como apontado no primeiro capítulo deste trabalho. Esse adestrar para amordaçar a expressividade do pensar e do agir tem sido a lógica da formação nos diversos níveis da Educação Básica.

As escolas, historicamente, vêm negando a educação da sensibilidade, especialmente aquelas que se enquadram no modelo de ensino tradicional, organizadas que estão com programas que visam a uma aprendizagem que se efetive de maneira homogênea, sem possibilitar que o aluno desenvolva um pensamento divergente sobre o assunto que está sendo trabalhado.⁴⁵ Nestas escolas os conteúdos são impostos e mecanicamente executados, não havendo espaço para os saberes que envolvam a capacidade de se maravilhar perante o mundo.

No entanto, aprender não é executar atos mecânicos, ou se prender ao ato de decorar, como afirma Duarte Jr:

Aprender não é decorar. Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. Já, decorar, é algo assim como o que ocorre com o animal: uma resposta fixa, sem criatividade, a um estímulo fixo. A campainha toca, os alunos se sentam passam a escrever um sem-número de palavras, cuja significação não compreendem bem. Cujas significação está distante de sua vida cotidiana. As palavras deixam de ser símbolos, representando conceitos, para se tornarem quase meros *sinais*. (DUARTE JR, 1986, p. 25)

Quem acredita que aprender significa decorar algo não compreendeu que o mundo está em constante movimento, não se repete, ao que ecoam as

⁴⁵ É sabido que algumas escolas trabalham sob a égide de serem progressistas trazendo em si práticas tradicionais, mas esta seria outra tese.

palavras do filósofo grego Heráclito: *um homem não se banha duas vezes no mesmo rio*. E desta maneira, cada vez mais a escola se torna chata, aborrecida, desestimulando a imaginação e o potencial criador dos alunos e tornando as aulas uma monótona atividade repetitiva e obrigatória. A questão que se coloca é a forma de transmissão dos conteúdos que, na maioria das vezes, são engessados e não permitem outras interpretações e percepções da realidade. Rubem Alves argumenta que as escolas existem “não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar do desconhecido.” (ALVES, 1994, p.13)

E apesar das diversas discussões e teses a respeito da importância de práticas que valorizem os saberes e conhecimentos dos alunos por meio de uma relação dialógica, o modelo de escola que temos ainda está pautado em competências. Esse modelo, advindo das teorias administrativas, busca uma competitividade mais acirrada junto ao mercado, delegando às instituições escolares o papel de preparar os alunos, adequando-os a essas demandas e valorizando as disciplinas que trabalham apenas e fundamentalmente com o pensamento racional.

Propondo uma ruptura e objetivando que a escola trabalhe com conteúdos significativos em arte, a Proposta Triangular e a Educação Estética tecem críticas ao ensino com enfoque técnico-profissionalizante e também ao espontaneísmo que leva ao *laisse-faire* e, como consequência, a um esvaziamento dos próprios conteúdos da arte.

A Proposta Triangular⁴⁶ parte da produção já existente em arte, apontando os caminhos da fruição, contextualização e leitura das imagens para o conhecimento em arte. O grande desafio quando da aplicação desta proposta é o de não tolher a autonomia do aluno no contato com as imagens e durante a produção dos trabalhos na escola. “Quando falo em conhecer arte falo de um

⁴⁶ A Proposta Triangular foi apresentada no terceiro capítulo desta tese, não nos parecendo necessário um aprofundamento na sua concepção neste ponto do trabalho.

conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte.” (BARBOSA, 2009, p.33)

Já a Educação Estética é uma proposta que busca trabalhar o olhar sobre a realidade dos alunos, atentando para os aspectos estéticos que estão mais próximos destes, como o seu entorno e a natureza. A estética do cotidiano passa a ser compreendida para além das obras de arte, num saber advindo dos sentidos. Importante ressaltar que a educação estética abrange o ensino da arte, mas não se restringe a ele. Estamos cercados por cores, sons, imagens, odores e sabores que permeiam a formação de cada um de nós.

Nesta proposta o processo perceptivo dos alunos é privilegiado, e a corporeidade envolvida no aprendizado é valorizada pelo entendimento que este corpo traz e faz registros da apreensão do mundo. Esses registros conjugam o sentir, o pensar e o fazer numa dimensão estética, que relaciona as sensações e as percepções do corpo.

Para Duarte Jr.:

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente." (DUARTE JR., 1986, p. 74)

Duarte Jr. não tem a intenção de formular uma proposta de educação em termos metodológicos, mas sim a de ressaltar a importância de que se resgatem os saberes oriundos dos sentidos no processo de apreensão do mundo. Essa educação estética não se restringe à escola, integrando-se à vida numa

educação ampla dos sentidos, na qual o conhecimento inteligível é apenas uma parte de um todo maior, articulado que está ao saber sensível.

Partindo-se da proposta formulada por este autor, trazemos à discussão o ensino da arte na escola permeado por imagens, tal como se apresenta nos dias de hoje. Em arte muito ouvimos e fizemos em prol de mudanças práticas no seu ensino, especialmente em se tratando de reflexões sobre as relações entre ela e a sociedade, na busca por significar este ensino. É necessário que se vá além da apresentação de obras de arte, ou de um espaço para expressão, e se parta para a compreensão da arte já produzida ao longo da história. Esse aprendizado se dará tanto pelos aspectos cognitivos quanto pelos aspectos sensíveis do conhecer, para que possamos compreender o nosso entorno e a realidade diária que se nos apresenta.

Concordamos com Duarte Jr. quando este afirma que “a arte abre-me um campo de sentido por onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser.” (*id.*, 1988, p.93)

A leitura de imagens no ensino da arte deve ser entendida como a leitura do mundo que precede as palavras. É o modo como cada um, em suas particularidades, apreende este mundo, e nesse conhecer a arte, aprender a lidar com a complexidade das relações sociais.

Para ilustrar essa questão, podemos recordar da experiência de alfabetização de Paulo Freire, sentado no chão ao som do cantar dos pássaros, segundo a sua narrativa: "fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro, gravetos, o meu giz" (FREIRE, 1989, p.11)

A re-significação deste mundo se dá pelo olhar sensível que apontamos para o nosso entorno. Este poderia ser o princípio do ensino da arte na escola: ver com olhos sensíveis, fugindo da anestesia em que por vezes nos encontramos todos.

Essa dimensão estética na educação tem sido relegada na escola a um segundo plano em nome da educação do intelecto e o que se aponta nesta reflexão é que a arte na escola precisa ser trabalhada de forma a despertar o que historicamente a educação fez adormecer: a sensibilidade e a nossa humanidade. Duarte Júnior discorre a este respeito, afirmando que:

(...) Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista. Ela pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano. Um processo que envolve a criação de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares. (DUARTE JR. 1986 , p. 72)

Alguns dos documentos escritos durante os anos de 1980 pelos arte-educadores trabalham com a questão de se sensibilizar o olhar do aluno para o cotidiano. Dentre os documentos levantados nesta pesquisa destacamos três, apontando os trechos nos quais a discussão se concentra em tais aspectos.

O documento Carta Protesto de Brasília, de 11 de dezembro de 1986, redigida para apontar os equívocos do Parecer número 785/86 que dispôs, contém um parágrafo no qual é citada a ação sensibilizadora da arte, conforme segue:

É evidente a incongruência do documento pois, se de um lado enfatiza a cultura geral, por outro elimina a participação de disciplinas cuja abordagem conduz a essa cultura, como é o caso da educação artística, cuja função precípua é a de sensibilizar o educando para os problemas e grandezas de seu meio social e ambiental, e ser capaz de expressar seu posicionamento em relação ao sensibilizado. (CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA, 1986, p.3)

A Comissão de Arte-Educadores do Brasil, no documento encaminhado à subcomissão de educação, cultura e esportes da Assembléia Nacional Constituinte em 28 de abril de 1987, aborda em seu conteúdo a Educação Artística como possibilidade de crescimento estético:

Na produção criativa do educando o crescimento estético revela-se na crescente sensibilidade à integração total de todas as experiências que envolvem pensamento, sentimento e percepção. Assim a Educação Artística oferece a principal essência para que o homem possa identificar-se e revelar-se ao mundo. (AsSAE, 1987, p.1-2)

E finalmente, dentre os documentos levantados, a Carta de Uberlândia, datada de junho de 1989 apresenta uma proposta de moção para fundamentar a nova LDB em fase de elaboração na qual consta uma crítica para com a visão da Comissão Elaboradora da nova lei. Apresentamos aqui o texto da referida moção na íntegra conforme se apresenta no documento, por julgarmos pertinente para a compreensão do todo.

Os educadores brasileiros reunidos em Brasília por ocasião da V Conferência Brasileira de Educação,
Considerando que a falta de atenção adequada ao papel das artes na educação manifesta uma visão de educação como formação para o domínio da razão instrumental e operativa e uma despreocupação com a formação da inteligência sensível e da inteligência especulativa;
Considerando que uma escola constituída a partir desta visão formará homens e mulheres adaptáveis, cuja inteligência operativa será servil à técnica e à ciência já feitas, à ciência e ao pensamento prontos;
Considerando que, ao excluir-se a experiência da dúvida, a liberdade de leitura do mundo, a fantasia, a imaginação e o prazer da descoberta – próprios do fazer artístico -, desestimula-se a atitude criadora, democrática e libertadora que é finalidade da educação enquanto formação do cidadão e do homem.
Propõe a inclusão da Educação Artística como disciplina básica e obrigatória, no conjunto das disciplinas que compõem o núcleo comum.
(CARTA DE UBERLÂNDIA, 1989, p.2)

De acordo com os documentos apresentados a proposta sustenta-se na arte como provocadora dos sentidos, num convite ao prazer de descobrir as próprias potencialidades e possibilidades, por meio de um ensino da arte com um enfoque reflexivo e uma discussão pertinente e profunda.

Mas essa discussão teve poucos reflexos na escola, que continuou a tratar a arte levando-se em conta principalmente o desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno e de suas habilidades cognitivas.

Como tratado anteriormente, a escola vê o aluno de maneira mecanicista, o dividido em partes que funcionam isoladamente. Nestas partes o corpo é separado da cabeça, lugar privilegiado da razão, deixando o trabalho corporal a cargo das aulas de Educação Física ou de Artes, quando esta trabalha com o Teatro ou a Dança.

Sobre esse questão, Strazzacappa afirma que:

A questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado.

Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos.

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001, p.79)

As tendências pedagógicas para o ensino da arte estão em contínuo processo de construção. Nos capítulos anteriores pudemos conhecer os documentos que norteiam o ensino da arte no Estado do Paraná, particularmente, e que apontam para algumas mudanças. Mas, dentro dessa discussão e a partir da análise destes documentos, podemos pensar num ensino da arte que privilegie tanto o desenvolvimento do conhecimento sensível quanto do inteligível, entendendo que podemos reconstruir o modo como trabalhamos com a arte na escola e o lugar que ele ocupa nos currículos.

Parece consenso entre os teóricos e os profissionais da área da arte-educação a necessidade de se promover o contato com a obra de arte ampliando as experiências culturais do aluno. Assim, deve-se tratar tanto de obras dos mestres da história da arte quanto da aventura do olhar para a produção

contemporânea, que exige um esforço maior do professor, que se defronta com a recorrente indagação: *isso é arte?*

Para tornar possível o acesso à arte o professor precisa estar familiarizado com a história da arte e os processos de produção artística, freqüentar exposições, de forma a auxiliar o aluno na percepção das obras para que este desenvolva a compreensão da utilização não somente da razão, mas igualmente da emoção.

As atividades de leitura de obras de arte e imagens do cotidiano em sala de aula possibilitarão ao aluno perceber que o artista deixa as marcas do seu corpo nos trabalhos, como por exemplo, nas pinturas com pinceladas agitadas, ou grosseiras ou ainda firmes. Há nelas uma inscrição do corpo do artista. E essa leitura significativa, como nos aponta Oliveira, poderá despertar para a leitura a partir dos sentidos:

Através do olhar, sentido da visão, o enunciatário vê tateando texturas várias. Ainda o que vê tem a força de ativar o seu gustativo, a sua audição e até mesmo o seu olfato. O perceber a obra pictórica passa, portanto, antes da ação do cognitivo, inteiramente pela do sensível. Os sentidos agem conjuntamente para levar o que contempla à (re) construção da imagem. (OLIVEIRA, 1996, p. 230)

Nessas reflexões sobre a intrincada relação entre a arte, sua história e a sociedade, afirmamos a importância da ação para além das obras de arte, envolvendo o trabalho com o cotidiano nos filmes, na TV, em revistas, CDs, internet, que correspondem a expressões da sensibilidade da nossa época. Uma sensibilidade relacionada ao modo de ver o mundo e com ele interagir, que, por vezes apresenta-se anestesiada e desarticulada dos saberes e leituras que o corpo construiu. Afinal, nas palavras de Duarte Jr.:

Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, aos

cromossomas, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou filosófica. Cada porção ou estrato do nosso organismo exibe sua forma peculiar de conhecimento articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. O que referenda a insistência quanto à relevância de todo e qualquer processo educacional que permita o desenvolvimento das diversas categorias de saber a nós possíveis, desde a sensibilidade corporal mais básica até o mais elevado pensamento abstrato. (DUARTE JR., 2001, p. 133)

Procuramos levar este debate para a educação enfatizando que o trabalho com a arte na escola passa, necessariamente, pela atividade sensível com o meio em que se vive. É com este meio que o nosso corpo se relaciona através de seus sentidos e passa a sabê-lo. Esse conhecimento acerca das possibilidades de os nossos sentidos apreenderem o mundo irá possibilitar um trabalho mais aprofundado com as imagens e as obras de arte nas aulas.

A escola poderia oferecer ao aluno oportunidades para o trabalho com a percepção, conforme aponta Martins:

Que oportunidades a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno? Se a escola permite apenas o olho da mente, mente! O olho da mente também é um olho sensível! Não podemos correr o risco de oferecer desafios que apenas trabalhem o sujeito cognitivo. É preciso criar situações em que o olhar e o ouvir, juntamente com o olfato, o tato e o paladar, possam ser filtros sensíveis no contato com o mundo. (MARTINS, 1998, p. 117)

Pensamos, portanto, numa educação que compreenda essa relação entre o nosso corpo e o mundo que nos cerca. Uma educação que aponte para o trabalho intermediado pelo corpo e pela mente, buscando a consciência das nossas possibilidades e limites.

Além destas questões cabe salientar que os nossos sentidos são condicionados a operar dentro de estereótipos de percepção historicamente condicionados e impostos pela sociedade. O desafio está justamente na superação dessa lógica prático-utilitarista de sentir.

Um primeiro passo pode ser dado na direção da tomada de consciência do quanto somos consumidores ávidos por novidades que facilitem a nossa vida e que diminuam o nosso “gasto energético”. Essa conscientização nos levará a um consumo regrado e consciente, o que certamente não será bem vindo na sociedade regida pelo capital. Entender que nesse processo de consumismo somos submetidos a uma uniformidade de ritmos e de tempos nos quais temos que desenvolver o controle do sono, da fome, das emoções.

O discurso midiático imposto pelos meios de comunicação de massa traz a figura de um ídolo a ser copiado e seguido, definindo um padrão estético e atitudinal, que apresenta um corpo descartável, repleto de estereótipos. E a transformação desse corpo em máquina acaba por nos afastar das experiências sensíveis no nosso cotidiano, em que o “pensar o corpo apenas como máquina – ou, no limite, sua substituição por ‘máquinas inteligentes’ – é o mesmo que ver sem perceber. A máquina funciona, o homem vive, isto é, estrutura seu mundo, seus valores e seu corpo.” (NOVAES, 2003, p.10)

Nosso corpo é esquartejado para que possa ser entendido, é estudado compartimentalizado sem que possa se mostrar como um todo. Esse processo de fragmentar para melhor compreender é empregado pela escola, que fraciona os conhecimentos, separando as áreas em pequeninas gavetas das quais o conhecimento emerge na medida em que o aluno dele precisa, e sob o discurso da interdisciplinaridade essa escola cria programas repletos de ataduras e esparadrapos, tomando o corpo de maneira mecanicista, dividindo-o em partes.

Para que possamos avançar e superar essas políticas e práticas na escola o conhecimento deve ser entendido como uma totalidade que resguarda as especificidades da área, mas que se interrelaciona com o todo. É preciso também que o saber do corpo seja respeitado e valorizado como fruto de uma história pessoal, forjado pelas múltiplas relações estabelecidas no seu cotidiano.

Nosso corpo-história nos faz únicos no mundo diante de uma sociedade que almeja a homogeneidade e a alienação. Ir de encontro a essa lógica da

modernidade é um dos papéis da arte na educação, e de forma que os educandos sejam capazes de criar, pensando e resignificando o mundo.

As práticas educativas desenvolvidas nas aulas de arte podem contribuir para esse processo de desalienação por meio do resgate desse corpo história memória e ação com metodologias que promovam o pensar (mente) e o sentir (sentidos) articulados. Uma metodologia que transcenda os modelos de apreensão que se colocam como meramente cognitivos, reduzindo a arte a objetos cuja leitura em sala de aula aborda conteúdos históricos, sociais, políticos, etc.

Cabe aqui ressaltar a inegável importância destas abordagens, mas a leitura não pode centrar-se apenas nesses aspectos, como se eles esgotassem a obra de arte. É preciso haver uma maior preocupação com o desenvolvimento de uma consciência estética, cuja compreensão se dá nas experiências sensíveis de percepções oferecidas pelas aulas de arte.

O caminho se dá pela provocação aos alunos à argumentação sobre as suas produções e as produções de outrem, investigando os processos de criação e procedimentos empregados nessas produções. Esse processo de fruição importa os aspectos cognitivos e sensíveis, próprios do ato de observar imaginativamente as produções artísticas.

Para Pillar, “não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania muito menos numa educação que assuma a função de construir sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual.” (PILLAR, 1999, p.136).

O ensino da arte na escola deve partir para a compreensão, por parte das políticas públicas e também dos seus professores, que esta disciplina possui especificidades próprias da área e não pode ser trabalhada como as demais disciplinas do currículo.

Por meio da arte desenvolvemos uma forma própria de sentir e pensar. No modo de significar o mundo e despertar a consciência, mental ou corporal, a arte possibilita que nos tornemos conhecedores de nós mesmos e do que nos cerca. A compreensão de que a arte é portadora de símbolos e signos que nos

permitem conhecer como o artista construiu a sua poética, o seu modo de olhar o mundo, passa a ser relevante nesse processo, da mesma forma quando o aluno produz as suas formas artísticas. Esse conhecimento se processa no próprio fazer, na descoberta das suas formas de expressão.

O conhecimento em arte se dá na perspectiva do entendimento de que apreendemos a realidade por nossas experiências sensoriais, voltadas a acolher o múltiplo e o diferente, seja no interior da sala de aula, seja no contexto mais amplo das relações sociais. Para Vázquez, essa sensibilidade estética é uma conquista da humanidade:

Criando novos objetos, descobrindo novas propriedades, o homem ampliou consideravelmente, graças à sua atividade prática, material, o horizonte dos sentidos e enriqueceu e elevou a consciência do sensível até o ponto de converter-se em expressão das forças essenciais do ser humano. A sensibilidade estética é, por um lado, uma forma específica de sensibilidade humana e, por outro, é uma força superior dela, enquanto expressa – em toda a sua riqueza e plenitude – a verdadeira relação humana com o objeto como confirmação das forças essenciais humanas nele objetivadas. (VÁZQUEZ, 1988, p. 86)

A arte nos remete aos sentidos nos aproximando da vida, não apenas física, mas existencial. Construimos e criamos por meio dos sentidos e dos significados que imprimimos aos objetos e ações. Complementando esse pensamento, Duarte Jr. aponta que:

Da mesma forma que o pensamento lógico racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos (lingüísticos, matemáticos, etc.), os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. O contato com as obras de arte conduz à familiaridade com os Símbolos do sentimento, propiciando o seu aprimoramento. (DUARTE JR., 1986, p.66)

Nesse contato com a arte, aprendemos a desocultá-la. A compreensão da arte necessita ser trabalhada persistentemente, sem pressa, saboreada para ser apreendida. É preciso que apreendamos as obras de arte com nosso corpo

todo e que vivamos intensamente essa relação, recusando as leituras mecanicistas e por vezes superficiais impostas pelos livros didáticos.

A metodologia de ensino da arte, nesta perspectiva, partirá de cada professor sendo construída a partir de uma sólida base teórica e experiência profissional. O trabalho com os alunos envolvendo a leitura de imagens e do mundo em movimento envolve o racional e o não-racional, aqui nos reportando a Nietzsche, para quem o não-racional trata da paixão, da emoção e do afeto.

A arte-educação nesta perspectiva metodológica, trabalha no campo da associação entre os saberes sensíveis já adquiridos no cotidiano, aprimorando-os de modo a buscar uma educação estética. Retomando o já dito, esta não se restringe ao universo da arte. Outras disciplinas podem tratar dessa educação dos sentidos despertando para as percepções e como afirma Duarte Jr, “tudo começa no corpo, Grande Razão, e a ele tem de voltar se quisermos reverter essa situação de crise em que nos metemos em nome de uma modernidade já exaurida.” (*Id.*, 2001, p. 221).

O trabalho pedagógico nessa perspectiva vai implicar numa tomada de consciência por parte dos professores, alunos e todos os integrantes do processo educacional, quanto a necessidade de se trabalhar a arte numa práxis superadora que busque novas percepções e novos olhares sobre o mundo e a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARA INÍCIO DE CONVERSA

Em que proporção o mundo contemporâneo vem vedando a porosidade de nossa carne e fazendo da estesia a sua negação: uma anestesia.

João-Francisco Duarte Júnior

Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.

David Le Breton

Observamos o cotidiano orientando-nos por uma razão calculante, instrumental, forjada em nós pelos processos educacionais ou pelos ditames da sociedade. As relações que estabelecemos com o que nos cerca amordaçam qualquer possibilidade de refinarmos os nossos sentidos. Duarte Júnior aprofunda essa questão e afirma que

Nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosa e apressadamente nossos passos cruzam os perigosos espaços das cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos, nossa alimentação, feita às pressas e de modo automático, entope-nos de alimentos insossos, contaminados e modificados industrialmente, nossas mãos já não manipulam elementos da natureza, espigões de concreto ocultam horizontes, os odores que comumente sentimos provêm de canos de descarga automotivos, chaminés de fábricas e depósitos de lixo, e, em meio a isso tudo, trabalhamos de maneira mecânica e desprazerosa até o estresse. (DUARTE JR., 2010, p.18)

Essa maneira de ver o mundo chega à escola e faz com que, aos poucos, percamos o espaço de interrogação, de construção da nossa autonomia, de nos tornarmos humanos. Aliado a isso, o processo de alienação provocado pela massificação das informações e dos conhecimentos gerou essa perda de contato com a nossa sensibilidade, com as sensações e as percepções.

Neste momento de conclusão desta tese, pensamos por bem chamar estas páginas de início de conversa, pois não pretendemos fazer aqui um resumo do que foi discutido em cada capítulo, mas de buscar respostas e apontar caminhos possíveis para a questão levantada na introdução deste trabalho e que diz respeito à problemática desta pesquisa: como a educação do sensível pode gerar uma educação transformadora?

A educação transformadora aponta para a possibilidade de conscientização na medida em que o aluno conhece a realidade e busca transformá-la. Tem em Paulo Freire a contribuição para a educação ao propor a superação da educação repressora e opressora pela dialógica e transformadora.

Freire argumenta que aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer. No livro *Educação na Cidade* reafirma a importância dos componentes afetivos no processo de conhecer:

Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com a minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais despezá-lo. Para mim, a intuição faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que se faz. (FREIRE, 2000, p.109-110).

A educação do sensível pode contribuir para o despertar de uma sensibilidade, tão necessária na atual sociedade, na medida em que abre para possibilidades de construção de novos olhares, sensibilizando as apropriações da realidade e mobilizando para as mudanças.

Para Ostrower essa experiência estética “se dá no âmbito da sensibilidade. Além do profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expansão de vida e ao mesmo tempo desencadeia a compreensão de certas verdades sobre o mundo e sobre nós.” (OSTROWER, 1990, p.217)

Cabe ressaltar que as experiências estéticas não são específicas da arte e podem ser encontradas em objetos ou situações criadas ou não pelo homem. O processo de apreensão dessas qualidades é um exercício de percepção sensorial que o trabalho com a arte na escola pode ajudar a despertar, e a isso Strazzacappa complementa que:

Reduzir a educação estética apenas às aulas de arte seria o mesmo que se atentar para os erros de ortografia apenas nas aulas de língua portuguesa, não se importando com impropriedades encontradas nos cadernos e nas avaliações de história ou de matemática. (STRAZZACAPPA, 2007, s/p)

Nas aulas de arte, ler imagens significa perceber que não se tratam apenas de linhas, cores e formas, mas que existe também uma atmosfera que envolve o objeto lido.

A contribuição que a educação estética pode fornecer no tocante ao ensino da arte é a de trabalhar as imagens numa perspectiva diferenciada da proposta que entende a arte como objeto de conhecimento presente nos documentos oficiais do MEC, como os PCNs, e que têm sido base para diversos livros didáticos e projetos pedagógicos.

O trabalho pode ser desenvolvido a partir de atividades que possibilitem as discussões e o diálogo configurando-se em momentos propícios para desafiar o olhar para o mundo em que estamos inseridos. Uma educação em arte que se proponha a trabalhar também com imagens retiradas do contexto de vida dos alunos, além das obras de arte e das imagens do cotidiano dos professores, traz em si um caráter transformador, na medida em que propõe uma reflexão sobre a realidade concreta. Quanto mais se possibilite ao aluno o confronto com o seu conhecimento frente ao mundo que o cerca, mais este aluno se sentirá desafiado a buscar as respostas. A arte na escola precisa ser instigante e provocadora.

Mas essas propostas metodológicas não são fáceis de serem concretizadas. Conforme apresentado no segundo capítulo deste estudo, na década de 1980 os arte-educadores estruturaram movimentos gerados pela insatisfação com a situação precária do ensino da arte e buscaram reorganizar esse ensino. O contexto histórico favoreceu o surgimento de novas metodologias para o ensino da arte. A arte passou a ser vista na escola de outra forma, conforme nos aponta Barbosa:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, Arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o

limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (BARBOSA, 2009, p.4)

O ensino da arte passa a ter a função de preparar o aluno para decodificar o discurso visual presente nas obras de arte e se volta à construção de conhecimentos, à leitura crítica das imagens, enfatizando o estudo do contexto histórico de produção da obra, num viés cognitivo como afirma a autora.

A partir da inserção dos pressupostos da Proposta Triangular nos PCNs para arte, como abordado no terceiro capítulo deste trabalho, o professor vem buscando subsídios para trabalhar com a imagem na sala de aula. Os materiais desenvolvidos por diversos setores, como as Secretarias de Educação e Museus, dentre outros, têm em sua maioria um enfoque formalista que valoriza a decodificação da arte pela apreensão dos códigos das composições artísticas em detrimento da possibilidade do trabalho com os sentidos nessa apreensão. As propostas de leitura de imagem se constituem de roteiros de perguntas fechadas e pautados no olhar de quem desenvolve o material, desconsiderando a construção dos alunos no campo da compreensão estética individual.

Durante minha prática como supervisora de estágios em escolas de educação básica me defrontei com as metodologias empregadas no ensino da arte e pude constatar que, na grande maioria das escolas, a prática da leitura e da releitura de imagens se faz presente. Em aulas semanais de noventa minutos o professor trabalha com a obra de arte e posteriormente conduz os alunos para a produção plástica. Essa leitura da obra ou das imagens do cotidiano se faz por meio de slides ou reproduções em papel, e após a sua decodificação parte-se para o fazer, geralmente associando o que se observou nas imagens ao que se fará plasticamente.

Essa realidade não é localizada e também foi percebida por outros educadores, como Ana Amália Barbosa, que no artigo intitulado *Releitura, citação, ou apropriação ou o quê?* discute tais práticas apontando que:

Em vários lugares em que fui lecionar nestes últimos anos, tanto em São Paulo como em outros estados do Brasil, o que tenho visto são professores que trabalham a releitura como cópia. Mas por que será que isso está acontecendo? Acho até que o fazem de boa-fé, pois acreditam estar fazendo uma releitura. Colocam determinado quadro (e, na maioria das vezes, tenho visto Tarsilas, Portinari ou Anita) na frente dos alunos. Conversam com os alunos sobre o que estão vendo, contam alguma coisa da história do artista ou do quadro e pedem para os alunos criarem algo a partir deste quadro. Isso é abordagem triangular? Eu diria que é redução e não interpretação. Os resultados são trabalhos em que o aluno tenta agradar o professor copiando a obra ou o próprio professor acha que o melhor resultado é o que se encontra mais próximo representacionalmente da obra em questão (Id., 2005, p. 144-45)

Ora, esta superficialidade no trato com os conteúdos não traz aos alunos a riqueza que uma imagem comporta em termos de significação. Apenas a contextualização histórica e a decodificação dos elementos formais das imagens não dão conta dessa compreensão estética necessária à apreensão dos meandros que envolvem a obra de arte. A aprendizagem da arte, enquanto linguagem visual requer um espaço para sua construção, especialmente numa educação que privilegia o verbal.

Com relação ao trabalho com a leitura de imagens nas aulas de arte, Duarte Jr. afirma que a escola trabalhar com a educação estética, mas atenta para a incorreção que a escola tem feito quanto a utilização deste termo:

Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE Jr., 2001, p. 13)

No entanto esse sentir a si próprio e ao mundo acaba ficando apartado do ser humano, conforme assinalamos nos capítulos anteriores deste trabalho. E se ele está apartado na sociedade, certamente também estará na escola.

O domínio mecânico do corpo pela manipulação dos afetos parece ser a lógica instaurada na sociedade com a supervalorização do corpo como elemento de identificação individual, não aquele corpo que identifica por ser único, mas aquele cuja mídia apresenta como sendo o ideal e o necessário para se inserir no contexto social sem ser discriminado. A partir dessa necessidade de aceitação pelos demais surge a insatisfação e o desejo de controle sobre esse corpo, em busca de um modelo que é perseguido incessantemente. Esse modelo ditado pelos apelos da mídia estrutura-se como controle social e exploração dirigida a quem se aventura nesses modismos efêmeros.

Se quisermos uma educação voltada para os aspectos mais humanos e sensíveis, na qual os sentidos do corpo possam ser valorizados e empregados no acesso ao conhecimento, é preciso que este corpo seja primeiramente conhecido por nós mesmos nas suas potencialidades e possibilidades. Para que possamos perceber o mundo à nossa volta é importante e necessário que o nosso corpo esteja aberto para tal ação. Fazemos parte do mundo, agimos e nele interagimos pela nossa corporeidade. É essa corporeidade que nos faz únicos e que aponta para a nossa trajetória histórica individual, diferenciando-nos dos demais.

No entanto, a escola tem contribuído para distanciar-nos cada vez mais do conhecimento advindo dos sentidos e com relação a esta afirmação entendemos que o trabalho com a arte na escola, tal qual propomos nesta tese, deve partir da valorização do nosso corpo enquanto elemento pelo qual nos inserimos no mundo e estabelecemos relações com outros corpos expressivos e com os objetos deste mundo. Não se trata de propor atividades físicas na escola apenas voltadas ao exercício físico mecânico, mas reconhecer que o corpo representa a nossa presença no mundo e é imediato que tenhamos consciência das leituras sensíveis que os nossos sentidos corporais são capazes de executar na apreensão deste mundo.

Quando tratamos da desumanização dos sentidos no título deste trabalho é por entendermos que o resgate do corpo na educação se dá justamente na perspectiva dos sentidos e da importância de se recuperar essa dimensão

perdida no processo de racionalização da vida. Essa anestesia de que tratam os autores abordados neste estudo é fruto de um processo de desumanização que provoca o nosso afastamento daquilo que é essencial para a nossa vida, das experiências estéticas que são alcançadas nesses vôos.

Em função disso, o trabalho com a arte na escola necessita centra-se nas questões relacionadas a esclarecer que a nossa inteligência não é produto apenas de processos racionais, mas é também e primeiramente, fruto de um saber sensível que perpassa o nosso corpo.

Entendendo assim, ao se trabalhar com imagens nas aulas a abordagem deve passar pela compreensão do trabalho do artista para além da mera leitura formal dos aspectos estruturais da obra. A leitura pressupõe uma prática analítica na busca por elementos de discussão que não se restrinjam ao aspecto ilustrativo ou à visualidade aparente, mas que busquem o entrecruzar de sentidos já despertados em outras imagens, outras vivências ou outras culturas.

No comentário preciso de Duarte Jr.:

O trabalho do artista consiste precisamente em combinar e articular dados sensoriais simples (luzes, cores, sons) numa configuração que carregue um significado maior do que a mera soma de pequenas experiências sensoriais. A experiência estética proporcionada por sua obra, assim, pode ser considerada uma experiência sensível, ou seja, maior e mais complexa que a simples experiência sensorial, pois portadora de um sentido, de uma significação que se espraia para além dos estímulos elementares provenientes dos materiais empregados. Ela nos fala de vida e morte, de alegria e tristeza, de sorte e fatalidade, de sonhos e desencantos, dialogando com a inteireza de nossa corporeidade. (ibid., p.147)

Superando a mera transmissão de conhecimentos formais e reflexivos sobre a arte, pautados na explicação e interpretação de obras consagradas, entendemos que as teorias, a sua história e as reflexões estéticas são importantes no processo de se conhecê-la, mas não devem ser a única maneira. É imprescindível associar a estas leituras teóricas as experiências sensíveis, que

começam pela leitura do nosso próprio entorno e de nós mesmos, buscando formas inusitadas de perceber este mundo de diferentes ângulos e aspectos.

Voltamos a Duarte Jr. para complementar esta idéia:

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de mais oportunidade e capacidade para sobre eles refletir. (ibid., p. 185).

A compreensão da arte não está desconectada do mundo em que se vive. Cada um de nós observa e interpreta a arte de acordo com o seu cotidiano, sua vivência, seu conhecimento prévio e experiências que levam a um caminho para as respostas que buscamos.

A tentativa de transformar uma determinada prática é uma tarefa que envolve a todos numa tomada de consciência de que as mudanças são possíveis, e a pesquisa aqui apresentada é o resultado de mais uma tentativa de pensar o ensino da arte num processo de reintegração do homem ao que é humano.

Não basta criar novos conteúdos ou metodologias para se revigorar as aulas de arte, e antes, é preciso preparar os professores para esta tarefa.

As reflexões aqui não tiveram a pretensão de discutir o trabalho dos professores, nem a sua formação. Mas cabe salientar que ainda temos um significativo contingente de docentes que atuam com arte sem formação específica. São oriundos de cursos de graduação em Geografia, História, Educação Física ou são contratados pelo regime do Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁴⁷, temporários no cargo. Uma realidade apresentada no estado do Paraná, na qual seu governo produz uma legislação flexível e permissiva que possibilita essa realidade. Ao deparar-se com o Livro Didático Público ou com as Diretrizes para o ensino da arte, apresentados nesta pesquisa, estes professores

⁴⁷ PSS – Processo Seletivo Simplificado é um concurso público promovido pelo Governo do Estado do Paraná que visa o preenchimento de vagas para professores de todas as disciplinas das matrizes escolares, além de vagas para técnicos administrativos e de serviços gerais.

conduzirão o trabalho com os conteúdos da arte, em sua grande maioria, com metodologias provenientes dos conhecimentos que adquiriram quando cursaram o ensino fundamental.

Por outro lado temos atuando nas escolas, professores engajados pela melhoria nas condições para a arte a exemplo do que tivemos nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, com os movimentos pela arte-educação. Professores que reconhecem que o trabalho com a arte significa lidar diretamente com a formação humana dos alunos. Por meio de experiências estéticas provocadoras dos sentidos, este professor estará convidando estes alunos a ver o mundo com um outro olhar, um olhar proveniente de um corpo consciente do seu lugar como partícipe na construção do mundo. Como afirma Lucimar Bello:

Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente. (FRANGE, 2002, p. 47)

E para a concretização destes ideais e dessas transformações temos que ter o envolvimento das políticas públicas na compreensão do homem dentro desse processo histórico e o seu papel enquanto determinante das ações, das intenções e das transformações através das práticas sociais. Somente com ações voltadas para o âmbito social, seja este de que natureza for – pedagógico, político, metodológico, didático, público, privado, é que conseguiremos estas mudanças. A mobilização de esforços para orientar tais transformações é o grande desafio que está posto neste momento histórico.

Novos movimentos de arte-educadores poderiam surgir para dar voz às mudanças que queremos que sejam implementadas rumo a uma educação para a humanização. Porém, nessa anestesia em que a sociedade se encontra, acham-se também os educadores – eis o duelo deste início de século XXI. E retirando o véu do pessimismo podemos acreditar que encontraremos alguns educadores que

insistem em crer a mudança seja possível, e que lutam por um mundo onde deixemos de ser mercadorias e nos façamos mais humanos.

Nesse início de conversa, de que tratam essas considerações finais o que temos a dizer é que se despedir de uma tese não é tarefa por demais simples, especialmente quando ela faz parte de nós. A partir das discussões e inquietações aqui apresentadas muitos caminhos se abriram e muitos moinhos surgiram nesse percurso para serem desafiados. Não houve a pretensão de resolver todos os problemas relacionados ao ensino da arte, mesmo porque isso fugiria dos meus limites e da minha capacidade de resolvê-los.

Apesar dos avanços conquistados nestas últimas décadas, muito ainda se tem por fazer e discutir no interior das escolas e universidades. Após observações sistemáticas durante a minha prática docente percebo lacunas que ainda estão por serem preenchidas, e que talvez esta tese possa contribuir para tais discussões, por se tratar de um olhar de quem nunca deixou, completamente, a sala de aula da educação básica.

Acredito no resgate, por meio da arte, das significações, valores e sentimentos no interior das escolas, e penso que esse modo de ensinar-aprender aliando o sensível ao inteligível numa leitura maior do mundo se efetivará com todo o encantamento que a arte merece.

Para ilustrar minhas considerações finais recorro a uma citação de Paulo Freire, este fundamental educador brasileiro, cujas palavras ressoam no meu caminhar pela educação e a cada novo caminho que se abre volto a beber nas fontes dos seus escritos, fortalecendo-me para a nova caminhada:

É preciso ousar no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1998, p. 10)

REFERÊNCIAS ^{*48}

ALBANO, Ana Angélica. **O Sorriso Etrusco e a monitora que foi 'no antigamente'**. Folha de São Paulo, São Paulo, ago./ set. 2001. Caderno Folha Educação 14. p. 3.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação**. São Paulo : Loyola, 1999.

_____. **Conversas sobre educação**. Organização Raïssa Castro – 10ª ed. – Campinas, SP : Verus Editora, 2010b

_____. **Educação dos sentidos e mais...**- 6ª edição - Campinas, SP: Versus Editora, 2010a.

_____. A inutilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JR. , João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. – 2ª ed. – Campinas, SP : Papyrus, 1988.

_____. **A Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994. 103 p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do povo. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). **Carlos Drummond de Andrade: obra completa: poesia**. Rio de Janeiro : Aguilar, 1964.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às diretrizes curriculares**. Superintendência da Educação do Estado do Paraná – SEED. Curitiba, 2003

Arte / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o que? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea : consonâncias internacionais**. São Paulo : Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1982. 136 p.

_____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 3ª edição. São Paulo : Max Limonad, 1988.

⁴⁸ Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** – 7ª ed. revisada. – São Paulo : Perspectiva, 2009.

_____. Paulo Freire e a arte-educação. IN: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire : Brasília, DF; UNESCO, 1996

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

_____. Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista. In: **Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos** - CONFAEB, 2000. Brasília : 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio.** – Brasília : MEC/SEM, 2000.

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

CONFAEB- **VI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil.**

Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154564por.pdf> .
Acesso em: 25 de julho de 2009

CARTA DA ASSOCIAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL.
Disponível em: <<http://www.faeb.art.br/textos/documentos/>> Acesso em: 24 de julho de 2009.

CARTA DE GOIÂNIA – (abril de 2003).

Disponível em:

<<http://br.groups.yahoo.com/group/faeb/files/documentos/CartadeGoiania/> >
Acesso em 10 de março de 2010.

CARTA DE RIO GRANDE – (SETEMBRO DE 1988).

Disponível em: <[www.http://faeb.art.br/textos/documentos/](http://www.fueb.art.br/textos/documentos/)> Acesso em:28 de julho de 2009.

CARTA DE SÃO JOÃO DEL REY – (junho de 1986).
Disponível em:<www.fueb.art.br/textos/documentos/cartadesaojoaodelrey>
Acesso em:24 de julho de 2009.

CARTA DE UBERLÂNDIA (junho de 1989).
Disponível em: <<http://www.fueb.art.br/textos/documentos/sobreart>> Acesso em:28 de julho de 2009.

CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA – (dezembro de 1986).
Disponível em:<www.fueb.art.br/textos/documentos/carta_protesto> Acesso em: 24 de julho de 2009.

CURY, Carlos Jamil. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In : FÁVERO, O. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988** – 2. ed. - Campinas, SP : Autores Associados, 2001.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. 3ª edição – São Paulo : Martins Fontes, 2007.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** - 3ª ed. – Campinas: Papirus, 1986.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. – 2ª ed. – Campinas, SP : Papirus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

_____. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In : SEVERINO, A. J. **Dermeval Saviani e a educação brasileira ; o simpósio de Marília**. São Paulo : Cortez, 1994.

DOCUMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL – AsAE-DF – (abril de 1987).
Disponível em : < <http://br.groups.yahoo.com/group/faeb/files/>> Acesso em 10 de março de 2010.

DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS – (julho de 1988).

Disponível em: <http://www.faeb.art.br/textos/documentos/documento_pocos>
Acesso em: 28 de julho de 2009

ENQUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993

FAEB. Estatuto da Federação dos Arte-Educadores do Brasil. Disponível em : <<http://br.groups.yahoo.com/group/faeb/files/>> Acesso em 12 de novembro de 2009.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Anna Bostock. - 9ª ed. - Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

FRANGE, Lucimar Bello P. **Noemia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1998.

_____. **A Educação na Cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 144 p.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Trad. Antonio Guimarães Filho. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001

HARPER, Babette. et al. **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo : Brasiliense, 1980.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**; trad. Sebastião Uchoa Leita. São Paulo : Centauro, 2002. 192p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A crise do século XX**. São Paulo : Ática, 1988.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. trad. Anna Maria Barros de Vecchi. São Paulo : Summus, 1978.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. trad. de Fábio dos Santos Creder Lopes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

_____. **A sociologia do corpo**. trad. de Sonia M.S.Fuhrmann. 4 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. 102 pp.

_____. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau: usque consumatio doloris legendi**. [s.n.] [s. n.] 1975.

_____. O indispensável in-útil. In: **Anseios Críticos**. Curitiba: Editora *Criar*, Curitiba, PR, 1986.

_____. **Catatau**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANIFESTO DIAMANTINA - (julho de 1985)

Disponível em:< www.faebrt.org.br/textos/documentos/manifestodiamantina >
Acesso em:24 de julho de 2009.

MANIFESTO DE MONTENEGRO – (1993).

Disponível em:< www.faebrt.org.br/textos/documentos/manifestodiamantina >
Acesso em: 12 de agosto de 2009.

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do ensino da arte : a língua do mundo : poetizar, fruir e conhecer arte** / Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. – São Paulo : FTD, 1998

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986. 193 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção** 2.ed. trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Artística e a Resolução 6/86 - RELATÓRIO DA CÂMARA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007096.pdf> > Acesso em: 26 de julho de 2009

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.- 2ª. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra - um livro para todos e para ninguém**. 4 ed.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. In: NOVAES, Adauto (org.) **O homem-máquina : a ciência que manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **LDB : a nova lei da educação : tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional : uma visão crítica**. Rio de Janeiro : Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Sentidos do corpo ou corpo sentido? IN: SILVA, Ignácio Assis (org.). **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: UNESP, 1996.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Acasos e Criação Artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. SEED. Curitiba, 2008.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público : a distância a ser extinta**. Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

PILLAR, Analice. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 200 p.

PUCCI, Bruno. **Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado.** Comunicações, UNIMEP - Piracicaba, SP, v. 08, n. 01, p. 197-201, 2001.

_____. **E a razão se fez máquina e permanece entre nós.** Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 71-88, jan./jun. 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. Corpo e sentido numa perspectiva desconstrutivista. IN: IN: SILVA, Ignácio Assis (org.). **Corpo e sentido: a escuta do sensível.** São Paulo: UNESP, 1996.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** São Paulo: Summus, 1986. 160 p.

_____. **A educação pela arte** / Herbert Read; trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 207 p.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

SABATO, Ernesto. **Homens e engrenagens: reflexões sobre o dinheiro, a razão e a derrocada de nosso tempo.** trad. Janer Cristaldo. – Campinas, SP : Papirus, 1993.

SAMPAIO, Jurema. **Ensino de Arte no Brasil.** Revista Eletrônica Arscientia, janeiro 2006. Disponível em:
http://www.arscientia.com.br/materia/ver_materia.php?id_materia=190.
Acesso em 23 de janeiro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa.** Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE, ano 7, número 13, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista concedida ao Portal Dia a dia educação no dia 22 de outubro de 2010, sob o título: **Professor emérito da Unicamp elogia Livro Didático Público do Paraná.** Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/alunos/modules/noticias>.
Acesso em 03 de março de 2011.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 14 ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2002

SCHILLER, Friedrich Von. **A educação estética do homem numa série de cartas.** 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE – SOBREART – (dezembro de 1986).

Disponível em:<www.faebr.art.br/textos/documentos/sobreart>

Acesso em:24 de julho de 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos CEDES, Campinas, SP, Cedes, n 53, p. 69-83, 2001.

_____. **A dimensão estética na formação e atuação docente. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos.** Sessão Especial na 30ª reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sesoes_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf.

Acesso em março de 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** trad. Elia Ferreira Edel. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

XAVIER, Maria Elisabete. **História da educação: a escola no Brasil /** Maria Elisabete Sampaio Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro, Olinda Maria Noronha. – São Paulo : FTD, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo. Sanches. **As idéias estéticas de Marx.** trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas : SP : Autores Associados, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 - MANIFESTO DIAMANTINA

manifesto Diamantina

Nos, Artistas-Educadores, reunidos durante o 17º Festival de Inverno da UFMG, no Encontro Nacional de Arte-Educação, após amplos debates que detectaram questões cruciais da Arte e em seus vários desdobramentos, em suas relações com a sociedade, e em sua fundamental importância no processo de desenvolvimento nacional, nos manifestamos através do que se segue.

A Arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da educação brasileira.

No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável.

Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela desempenhasse funções vitais na formação do cidadão.

Não há cidadania, nem exercício seja de criar de refletir contextual e historicamente, essa prática constitui, em si mesma, a dinâmica cultural do caráter de um povo.

Alfabetizar é prioridade nacional. A Arte na escola e, também, alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura do mundo e do fenômeno humano.

A inventividade, a poética e o imaginário do ser humano não podem ser asfixiados pelo pseudo-nacionalismo que vem dominando a escola brasileira.

Faz arte o homem resgata seu próprio tempo, sua liberdade e amplia a consciência comum.

Reivindicamos:

das Autoridades Federais:

- Presença de um especialista de reconhecida participação na área de Artes, do país, na Comissão de Alto Nível constituída para reestruturar a Universidade Brasileira.
- Reestudo da legislação educacional, visando a sua correspondência à diversidade brasileira, e na maior adequação aos princípios de aprendizagem na arte. Esse estudo deverá expressar os anseios da área, após consulta e participação.
- Extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência em Educação Artística.
- Criação de uma Comissão Nacional para estudar a reformulação dos currículos de arte; recorre-se a quem dessa Comissão participem representantes dos diferentes Estados da União, e representantes dos estudantes dos Cursos de Bacharelado e de licenciatura, além de representantes dos Ministérios da Educação, Cultura e especialistas da área.
- Criação de um Conselho Nacional de Arte-Educadores e/ou artistas, com representantes de várias regiões do

país, que oriente, dê pareceres e avalie cursos, currículos, projetos ou outra matéria específica.

- Presença de Artista e/ou Arte-Educadores em órgãos de liberativos de Cultura e Educação.
- Criação no Ministério da Cultura de um setor de Arte-Educação, com o objetivo de apoiar programas de arte na educação não-formal.
- Criação de área de pesquisa em Arte-Educação na CAPES e no CNPq.

da Universidade:

- Criação e ampliação de espaços institucionais e físicos adequados às artes.
- Criação e ampliação de espaços específicos e adequados à comunicação do produto cultural decorrente da prática universitária.
- Realização de cursos de especialização e mestrado, visando à melhor formação dos profissionais da Arte-Educação.
- Criação de novos cursos de licenciatura plena em artes e realização de cursos adequados a professores que já atuam, sem formação específica, na área de artes no 1º e 2º graus.
- Inclusão de uma disciplina de fundamentos de Arte-Educação nos cursos de Pedagogia, visando a uma melhor compreensão do papel da arte na educação.

das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Cultura:

- Criação de espaço adequado à área de arte nas escolas, e respeito às especialidades da área, inclusive abolindo a polivalência.
- Adoção de uma política de contratação de pessoal através de concurso público.
- Ampliação e aperfeiçoamento da prática artística e seus fundamentos nos cursos de formação para o magistério.
- Participação da Arte-Educador na elaboração de qualquer projeto que a Secretarias venha a implementar.

As Arte-Educadores:

Os participantes do Encontro Nacional de Arte-Educação, encaminhando aos Arte-Educadores propostas no sentido de:

- Ampliar a política de criação e atuação de associações de classe em diferentes regiões do país.
- Criar uma federação das associações estaduais e regionais de Arte-Educação, legitimando sua representação ao nível nacional e internacional.
- Ampliar a política de divulgação das questões concernentes à Arte-Educação.

Diamantina, 20 de junho de 1985.

MANIFESTO DIAMANTINA – (Transcrição)

Nós, Artistas-Educadores, reunidos durante o 17º Festival de Inverno da UFMG, no Encontro Nacional de Arte-Educação, após amplos debates que detectaram questões cruciais da Arte em seus vários desdobramentos, em suas relações com a sociedade, e em sua fundamental importância no processo de desenvolvimento nacional, nos manifestamos através do que se segue:

A Arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da sociedade brasileira.

No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável.

Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela desempenhasse funções vitais na formação do cidadão.

Não há cidadania, nem exercício seja de criar, de refletir contextual e historicamente, essa prática se constitui, em si mesma, a dinâmica cultural do caráter de um povo.

Alfabetizar é prioridade nacional. A Arte na escola é também, alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura de mundo e do fenômeno humano.

A inventividade, a poética e o imaginário do ser humano não podem ser asfixiados pelo pseudo-nacionalismo que vem dominando a escola brasileira.

Pela arte o homem resgata o próprio tempo, sua trajetória e amplia a consciência comum.

Reivindicamos:

das Autoridades Federais:

- a) Presença de um especialista de reconhecida participação na área de Artes, do país, na Comissão de Alto Nível constituída para reestruturar a Universidade Brasileira
- b) Reestudo da legislação educacional, visando a correspondência à diversidade brasileira e na maior adequação aos princípios de aprendizagem da arte. Esse estudo deverá expressos os anseios da área, após consulta e participação.
- c) Extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência em Educação Artística.
- d) Criação de uma comissão Nacional para estudar a reformulação dos currículos de arte, recomenda-se que dessa Comissão participem representantes dos diferentes Estados da União e representantes dos estudantes dos Cursos de Bacharelado e de licenciatura, além de representantes dos Ministérios da Educação, Cultura e especialistas da área.
- e) Criação de um Conselho Nacional de Arte-Educadores e/ou artistas, com representantes de várias regiões do

país, que oriente, dê pareceres e avalie cursos, currículos, projetos ou outra matéria específica.

f) Criação no Ministério da Cultura de um setor de Arte-Educação, com o objetivo de apoiar programas de arte-educação não-formal.

h) Criação da área de pesquisa em Arte-Educação na CAPES e no CNPq.

da Universidade:

- a) a Criação e ampliação de espaços institucionais e físicos adequados às artes.
- b) Criação em ampliação de espaços específicos e adequados à comunicação do produto cultural de corrente das práxis universitária.
- c) Realização de cursos de especialização e mestrado, visando a melhor formação dos profissionais da Arte-educação.
- d) Criação de novos curso de licenciatura plena em Artes e realização de cursos adequados a professores que já atuam sem formação específica, na ares de artes no 1º e 2º graus.
- e) inclusão de uma disciplina de fundamentos de Arte-Educação nos cursos de Pedagogia, visando a uma melhor compreensão do papel da arte na educação.

das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e da Cultura

- a) Criação de espaço adequado à área de arte nas escolas e respeito às especialidades da área, inclusive abolindo a polivalência.
- b) Adoção de uma política de contratação de pessoal através de concurso público.
- c) Ampliação e aperfeiçoamento de práticas artísticas e seus fundamentos nos cursos der formação parar o magistério.
- d) Participação da Arte-Educação na elaboração de qualquer projeto que a Secretaria venha a implementar.

Aos Arte-Educadores:

Os participantes do Encontro Nacional de Arte-educação encaminham aos Arte-Educadores propostas no sentido de\:

- a) Ampliar a política de criação e atuação de associações de classe nas diferentes regiões do país.
- b) Criar uma federação das associações estaduais e regionais em Arte-educação, legitimando sua representação ao nível nacional e internacional.
- c) Ampliar a política de divulgação das questões concernentes à arte-educação.

Diamantina, 20 de julho de 1985.

- . FAYGA OSTROWER -Artista-plástica e Presidente da SOBREART(Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte). Representante dos Artistas.
- . ALEXANDRE SCHNEIDERS DA SILVA -Arte-Educador.Presidente da Associação Gaúcha de Arteducação.Representante da região Sul.
- . ANA MAE BARBOSA -Doutora em Arte-Educação.Membro da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo.Representante da região Sudeste.
- . MARCO CAMAROTTI -Arte-Educador.Presidente da Associação Nordestina de Arte-Educadores.Representante do Norte e Nordeste.
- . LAÍS ADERNE -Arte-Educadora.Membro da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal.Representante da região Centro-Oeste.

Recomenda-se à Comissão Nacional de Arte-Educação o estudo das seguintes questões:

- A formulação de uma política educacional para o ensino das artes.
- O papel da Arte dentro do processo de transformação da Educação como um todo.
- O espaço da Arte no processo de ensino e aprendizagem no nível de primeiro, segundo e terceiro graus.
- A reformulação dos currículos de formação dos professores e profissionais de Arte, no nível de segundo e terceiro graus.
- A atualização e aperfeiçoamento dos Arte-Educadores em exercício, tendo em vista a especificidade das linguagens artísticas.
- A presença do Arte-Educador e do Artista na formação acadêmica na área de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus.
- A extensão universitária e estágios na área de Artes.
- A ampliação do apoio dos organismos de Cultura e de Educação a projetos de pesquisa, publicações, experiências em Arte-Educação, tanto no âmbito formal como informal.
- O apoio a Encontros de reflexão e troca de experiências visando a produção de conhecimento na área.
- A relação entre a educação e a produção cultural.

São João Del-Rei, 10 de julho de 1986

CARTA DE SÃO JOÃO-DEL REY - Transcrição

Documento elaborado do II Encontro Nacional de arte-Educação, realizado em São João Del-Rei, Minas Gerais, de 07 a 10 de julho de 1986, na programação do 18º Festival de Inverno.

Entidades e Instituições representadas:

Anarte, Aesp, Apaep, Aga, Asse-DF, Sobreart, Andes, Funarte, Inacen, Unb, Usp, Ufmg, 21ª Dra/MG, Cam, Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais, Escola Guignard de Belo Horizonte, Minc, Mec.

Os participantes do II Encontro Nacional de Arte-Educação, dando continuidade aos trabalhos já desenvolvidos e encaminhados (anexo) aos Srs. Ministros da Educação e da Cultura, vêm apresentar o resultado das discussões realizadas, objetivando definir os contornos de uma comissão Nacional de Arte-Educação e oferecer subsídios no que se refere à questão da Arte-Educação no Brasil.

A partir das discussões, foram apontados aspectos pertinentes à relação arte/sociedade. A necessidade de se (re) pensar essa relação vem da deformação que sofreu a arte, considerada como objeto de luxo, adorno de uma sociedade de consumo, e relegada, na educação, a um plano secundário. A quem interessaria essa deformação do sentido da arte?

Resgatar seu verdadeiro papel nas dimensões sócio-político-educacional e cultural faz-se necessário, considerando ser a arte fundamental para o desenvolvimento do homem.

Essa questão nos remete ao objeto da Arte na educação, onde o arte-educador tem um duplo compromisso: tornar significativa a expressão do educando, através do domínio da linguagem artística específica e possibilitar-lhe o acesso a todas as formas de produção cultural. Nesse sentido o Grupo de Trabalho considera que:

A referida Comissão, já proposta pelos documentos: Manifesto Diamantina (1985), Encontro das Associações e FUNARTE (fevereiro de 1986) e outros, obedecerá.- como objetivo principal o exame das propostas e matérias encaminhadas às autoridades pelos Encontros [.....] visando soluções de questões cruciais da área.

A Comissão deverá ser constituída por representantes das Instituições-MINC/MEC/Universidades- em igual número ao das Entidades de Classe. Para tanto nós, Artistas e Arte-Educadores, reunidos no II Encontro Nacional de Arte-educação, indicamos Artistas e Artes-Educadores representativos das várias regiões do país:

. FAYGA OSTROWER - Artista-plástica e Presidente da SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte).

Representante dos artistas.

. ALEXANDRE SCHNEIDERS DA SILVA - Arte-Educador. Presidente da Associação Gaúcha de Arteeducação. Representante da região Sul.

. ANA MAE BARBOSA - Doutora em Arte-Educação. Membro da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo. Representante da região Sudeste.

. MARCO CAMAROTTI - Arte-Educador. Presidente da Associação Nordestina de Arte-Educadores. Representante do Norte e Nordeste.

. LAÍS ADERNE - Arte-Educadora. Membro da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal. Representante da região Centro-Oeste.

Recomenda-se à Comissão Nacional de Arte-Educação o estudo das seguintes questões:

- A formulação de uma política educacional para o ensino das artes.
- O papel da Arte dentro do processo de transformação da Educação como um todo.
- O espaço da Arte no processo de ensino e aprendizagem no nível primeiro, segundo e terceiro graus.
- A reformulação dos currículos de formação dos professores e profissionais da Arte, no nível de segundo e terceiro graus.
- A atualização e aperfeiçoamento dos Arte-Educadores em exercício, tendo em vista a especificidade das linguagens artísticas.
- A presença do Arte-Educador e do Artista sem formação acadêmica na área do ensino de primeiro, segundo e terceiro graus.
- A extensão universitária e estágios na área de Artes.
- A ampliação de apoio dos organismos de Cultura e de Educação aos projetos de pesquisa, publicações, experiências em Arte-Educação, tanto no âmbito formal como informal.
- O apoio a Encontros de reflexão e troca de experiências visando a produção de conhecimento na área.
- A relação entre a educação e a produção cultural.

São João Del-Rei, 10 de julho de 1986

ANEXO 3 - CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA

CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO BRASIL, ATRAVÉS DE SUAS ASSOCIAÇÕES E DAS UNIVERSIDADES, RECEBERAM COM A MAIOR APREENSÃO A NOTÍCIA DO PARECER NÚMERO 725/66 E DA RESPECTIVA RESOLUÇÃO QUE ALTERA OS ARTIGOS QUATRO E SÉTIMO DA LEI 5962/71 CORRESPONDENTES, RESPECTIVAMENTE, AO NÚCLEO COMUM E AO ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA.

ESTE DOCUMENTO, NO INTUITO DE SOLUCIONAR OS PROBLEMAS APARENTEMENTE ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, ALGUNS DELES BEM LEVANTADOS, INCORRE, NO ENTANTO, EM MUITOS EQUÍVOCOS, COM POSICIONAMENTO BASTANTE PRECONCEITUOSO EM RELAÇÃO ÀS TENTATIVAS QUE SE TEM FEITO PARA AJUSTAR A EDUCAÇÃO À ATUAL REALIDADE SÓCIO-ECONÔMICO CULTURAL DO PAÍS E, O PIOR, DESCONSIDERANDO CAUSAS BEM MAIS SIGNIFICATIVAS PARA OS MALES QUE A TRADIÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA VEM CARREGANDO EM SEU BOJO DESDE O SÉCULO PASSADO.

O PRIMEIRO DESSES EQUÍVOCOS, E IMPERDOÁVEL POR SI MESMO, PORQUE A HISTÓRIA O TEM REPETIDO, É O DE PERPETUAR A ATITUDE DE CREDER QUE MUDANÇAS ESTRUTURAIS NOS CURRÍCULOS, ATRAVÉS DE LEGISLAÇÕES SEM BASE EM LEVANTAMENTOS CIENTÍFICOS, POSSAM GARANTIR A MELHORIA DO ENSINO, INÚMERAS POSTURAS EQUÍVOCADAS COMO A DO PARECER QUE, EXTERMINARAM EXPERIÊNCIAS CURRICULARES ALTAMENTE SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, COMO A EXTINÇÃO DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DE SÃO PAULO, DO CENTRO INTEGRADO DE ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA, DO PLANO ORIGINAL DA EDUCAÇÃO PARA BRASÍLIA, 1º, 2º e 3º GRAUS, DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS DA FAZENDA ROCÁRIO, MINAS GERAIS E ATÉ MESMO A RETIRADA DO CANTO, E DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DE 1º E 2º GRAUS RESPECTIVAMENTE. ESTÁ MAIS DO QUE PROVADO QUE A EDUCAÇÃO É AFETADA POR INÚMEROS FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS, ENTRE OS QUAIS ESTÃO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, O PESO DA TRADIÇÃO DA ÁREA E DO MEIO SÓCIO CULTURAL, AS CONDIÇÕES DE

VIDA DOS ALUNOS, AS PRESSÕES ADMINISTRATIVAS SOBRE O PROFESSOR, ETC.

O SEGUNDO EQUÍVOCO, DECORRENTE AINDA DO PRIMEIRO, É O DO CFE ACHAR QUE A MATÉRIA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA EM SUBSTITUIÇÃO À EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - CRIADA JUSTAMENTE PARA ALTERAR O TRADICIONAL ENFOQUE NO ENSINO DA GRAMÁTICA EM FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LER E ENTENDER, DE ESCREVER E EXPRESSAR - VEZEMAS ASSEGURAR DE FATO UMA SIGNIFICATIVA MUDANÇA NO PANORAMA DO ENSINO DE PORTUGUÊS. HÁ QUE CONSIDERAR QUE A EDUCAÇÃO PÚBLICA VEM DESDE A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA RESGUARDANDO A POSIÇÃO ELITISTA DO ENSINO, EM DETRIMENTO DAS CLASSES MENOS FAVORECIDAS, QUE SÃO FORÇADAS A ACOMPANHAR UMA CATEGORIA CULTURAL ESTRANHA À SUA, LEVANDO-AS AO FRACASSO ESCOLAR QUE AS ESTATÍSTICAS TÊM DENOTADO. NENHUM RESPEITO À CULTURA DO ALUNO, NENHUMA OPORTUNIDADE SE LHE DÁ DE MANIFESTAR-SE COM CAPACIDADE DE EXPRESSAR NA LINGUAGEM E COM OS CONTEÚDOS QUE LHE SÃO AFETOS. ISSO NÃO QUER DIZER QUE ELE NÃO TENHA ACESSO À CULTURA DAS CLASSES MAIS FAVORECIDAS. MUITO PELO CONTRÁRIO. O QUE SE ADVOKA É O RESPEITO ÀS EXPRESSÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS, NÃO LHE IMPEDINDO DE USAREM, INCLUSIVE AS MAIS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGENS. O QUE SE PERCEBE, COM O DOCUMENTO, É JUSTAMENTE A DEFESA DA PERPETUIDADE DE UMA TRADIÇÃO DE ENSINO QUE NÃO FAZ MAIS SENTIDO.

O TERCEIRO EQUÍVOCO É O DE COLOCAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NUMA POSIÇÃO BASTANTE AMÉGBUA, NEM MATÉRIA E NEM ATIVIDADE, DENTRO DO CONTEXTO DO NÚCLEO COMUM, DEIXA DE INTEGRAR A ÁREA DAS LINGUAGENS QUE O PARECER 853/71, TÃO BEM EXPRESSOU, SITUANDO-A SEMIOLÓGICAMENTE COMO UM DOS INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO HUMANAS, CONTRIBUINDO COMO A LITERATURA NA POSSIBILIDADE DE DEMONSTRAR A ALMA E A SENSIBILIDADE DE UM POVO, E COMO LINGUAGEM NA CAPACIDADE DE DIALOGAR COM O SEU MEIO, APREENDENDO OS SEUS VALORES, ADQUIRINDO CONHECIMENTOS EM DIMENSÕES ESTÉTICO-ARTÍSTICAS, DESENVOLVENDO CAMPO FÉRTIL À INDAGAÇÃO E À CRIATIVIDADE. NÃO SE DISCUTE QUE A ÁREA TENHA PROBLEMAS IDÊNTICOS AO DO ENSINO DA LÍNGUA, PELA SEMELHANÇA DOS OBJETIVOS E PELA INFLUÊNCIA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL VOLTADO MAIS PARA O ENSINO DO QUE PARA O DE DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

CONQUISTA TÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, E CONSAGRADA NA TOTALIDADE DOS PAÍSES AVANÇADOS E EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO. NÃO SE PODE DEIXAR DE CONSIDERAR QUE O TÃO AMBICIOSADO OBJETIVO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL PARA A NOSSA NAÇÃO TEM SUAS BASES NA FORMAÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA DE SEU POVO.

COMO COMPLEMENTO DO PROTESTO QUE OS ARTE-EDUCADORES LEVANTAM RESSALTAM-SE OUTROS ASPECTOS QUE DEMONSTRAM INCOERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E OS EXEMPLOS ESTAMPADOS NO DOCUMENTO, QUANDO SE REFERE A OUTRAS ÁREAS DO NÚCLEO COMUM, E QUE ATESTAM MUITO EVIDENTEMENTE O ESPÍRITO DE CERCEAMENTO AO PROCESSO DE BUSCA DE CAMINHOS NOVOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. VÊ-SE ISSO QUANDO AO REFERIR-SE AO NECESSÁRIO ENRIQUECIMENTO CULTURAL, CRITICA A IMPORTÂNCIA QUE SE ESTÁ DANDO À ECOLOGIA, COMO SE ISSO NÃO FOSSE FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO DO CIDADÃO RESPONSÁVEL PELA PRESERVAÇÃO DO MEIO E DO DESENVOLVIMENTO DO COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO EQUILIBRADA DESSE MEIO. DA MESMA FORMA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA VOLTA AO ESQUEMA HISTORICISTA E MEMORÍSTICO, DEIXANDO DE LADO A FORMAÇÃO POLÍTICA E CRÍTICA NECESSÁRIA AO CIDADÃO, PARA COMPREENDER E PARTICIPAR DOS EVENTOS COM RESPONSABILIDADE E CONSCIÊNCIA.

É EVIDENTE A INCONGRUÊNCIA DO DOCUMENTO POIS, SE DE UM LADO ENFATIZA A CULTURAL GERAL, POR OUTRO ELIMINA A PARTICIPAÇÃO DE DISCIPLINAS CUJA ABORDAGEM CONDUZ A ESSA CULTURA, COMO É O CASO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, CUJA FUNÇÃO PRINCÍPIA É A DE SENSIBILIZAR O EDUCANDO PARA OS PROBLEMAS E GRANDEZAS DE SEU MEIO SOCIAL E AMBIENTAL, E SER CAPAZ DE EXPRESSAR SEU POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO AO SENSIBILIZADO.

SE A OPINIÃO DOS PAIS PESOU TANTO NA ELABORAÇÃO DESSE DOCUMENTO, TERIAM OS DIGNÍSSIMOS CONSELHEIROS CONSIDERADO AS FONTES DE INFORMAÇÃO NA DIVERGÊNCIA DAS CLASSES SOCIAIS? POR QUÊ DE REPENTE NÃO SE LEVOU EM CONTA A DESINFORMAÇÃO DOS PAIS QUANTO AO QUE DE FATO PODERIA SIGNIFICAR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE SEUS FILHOS, REDUZINDO ESSA EDUCAÇÃO À ANTIGA CONCEPÇÃO DO APENAS "LER, ESCREVER E CONTAR"?

QUANTO AO ASPECTO DA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO, AS EXPRESSÕES "A GRANDE ABERTURA CRIADORA" E A "INDISPENSÁVEL PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO" DEMONSTRAM UM TOQUE HUMANÍSTICO EM DESACORDO COM A ABORDAGEM UTILITARISTA E IMEDIATISTA DO NÚCLEO COMUM, QUE COLOCA EM RISCO AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA ESCOLA, QUE ALÉM DE COLABORAREM PARA A AUTO-AFIRMAÇÃO DO ALUNO, PROPICIA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES BÁSICAS PARA A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO, (HABILIDADES, ESTÉTICA, CENSO CRÍTICO).

CONSIDERANDO O LOUVÁVEL INTUITO DO CFE DE RESPONDER À INSATISFAÇÃO DA SOCIEDADE EM RELAÇÃO AO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS DE QUE FALA O SENHOR MINISTRO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO AVISO 911, O PARECER 6/86 INCORRE, PORTANTO, NO GRAVE ERRO DE ATINGIR DURAMENTE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

A PREOCUPAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES MANIFESTA NESTE DOCUMENTO NÃO É FRUTO DE ALARME INJUSTIFICADO, MAS DECORRENTE DE ANÁLISE FEITA EM CONJUNTO DO PARECER ACIMA CITADO O DA RESOLUÇÃO 6/86 CORRESPONDENTE, ONDE SE VERIFICA QUE:

A) AS MATÉRIAS QUE INTEGRAM O NÚCLEO COMUM NÃO CONTEMPLAM AS ARTES COMO LINGUAGENS, NEM COMO ATIVIDADES E NEM COMO MATÉRIA OU DISCIPLINA, COMO O DEMONSTRA O PRIMEIRO ARTIGO, PARÁGRAFO SEGUNDO.

B) O MESMO PARÁGRAFO DEIXA DÚBIO SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA É UMA DISCIPLINA OBRIGATÓRIA OU SE, CONFORME INTERPRETAÇÕES QUEVILAS NO PRÓPRIO MEC, ESTARA PERMEADA NAS OUTRAS MATÉRIAS.

C) O PARECER DEIXA LIVRE, PARA INTERPRETAÇÃO, A NATUREZA DA OBRIGATORIEDADE, O QUE É CONFIRMADO NO ARTIGO SEXTO, NO DESDOBRAMENTO DO NÚCLEO COMUM EM DISCIPLINAS ONDE EM NENHUM MOMENTO É CITADA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

D) O ARTIGO SÉTIMO, PARÁGRAFO ÚNICO, CONTEMPLA DE FORMA ENFÁTICA MAIS UMA VEZ O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA, FICANDO AS OUTRAS FORMAS DE LINGUAGEM TOTALMENTE ESQUECIDAS.

Brasília 11/12/86

FINALMENTE, COM UM APELO VEEMENTE, OS ARTE-EDUCADORES, CONSCIENTES DA IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO, DO AVANÇO OBTIDO Nesses QUATORZE ANOS DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA, DE LUTA ATRAVÉS DE ENCONTROS SIGNIFICATIVOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS, ALBERGANDO NO PAÍS CONGRESSOS LATINO-AMERICANOS E DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, SENTINDO A FORÇA DAS ASSOCIAÇÕES DE ARTE-EDUCADORES NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO QUANTO AO VERDADEIRO PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO, MANIFESTAM-SE CONTRÁRIOS AO PARECER 766 E À RESOLUÇÃO 6/66 DO CFE, SOLICITANDO A SUA ANULAÇÃO.

CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA (transcrição)

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO BRASIL, ATRAVÉS DE SUAS ASSOCIAÇÕES E DAS UNIVERSIDADES, RECEBERAM COM A MAIOR APREENSÃO A NOTÍCIA DO PARECER NÚMERO 785/86 E DA RESPECTIVA RESOLUÇÃO QUE ALTERA OS ARTIGOS QUATRO E SÉTIMO DA LEI 5962/71 CORRESPONDENTES, RESPECTIVAMENTE, AO NÚCLEO COMUM E AO ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA.

ESTE DOCUMENTO, NO INTUITO DE SOLUCIONAR OS PROBLEMAS APARENTEMENTE ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, ALGUNS DELES BEM LEVANTADOS, INCORRE, NO ENTANTO, EM MUITOS EQUÍVOCOS, COM POSICIONAMENTO BASTANTE PRECOINCEITUOSO EM RELAÇÃO ÀS TENTATIVAS QUE SE TEM FEITO PARA AJUSTAR A EDUCAÇÃO À ATUAL REALIDADE SÓCIO-ECONOMICA CULTURAL DO PAÍS E, O PIOR, DESCONSIDERANDO CAUSAS BEM MAIS SIGNIFICATIVAS PARA OS MALES QUE A TRADIÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA VEM CARREGANDO EM SEU BOJO DESDE O SÉCULO PASSADO.

O PRIMEIRO DESSES EQUÍVOCOS, E IMPERDOÁVEL POR SINAL, PORQUE A HISTÓRIA O TEM REPETIDO, É O CFE PERPETUAR A ATITUDE DE CRER QUE MUDANÇAS ESTRUTURAIS NOS CURRÍCULOS, ATRAVÉS DE LEGISLAÇÕES SEM BASE EM LEVANTAMENTOS CIENTÍFICOS, POSSAM GARANTIR A MELHORIA DO ENSINO. INÚMERAS POSIÇÕES EQUIVOCADAS COMO A DO PARECER QUE EXTERMINARAM EXPERIÊNCIAS CURRICULARES ALTAMENTE SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, COMO A EXTINÇÃO DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DE SÃO PAULO, DO CENTRO INTEGRADO DE ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA, DO PLANO ORIGINAL DA EDUCAÇÃO PARA BRASÍLIA, 1º, 2º E 3º GRAUS, DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS DA FAZENDA ROSÁRIO, MINAS GERAIS E ATÉ MESMO A RETIRADA DO CANTO, E DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DE 1º E 2º GRAUS RESPECTIVAMENTE, ESTÁ MAIS DO QUE PROVADO QUE A EDUCAÇÃO É AFETADA POR INÚMEROS FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS, ENTRE OS QUAIS ESTÃO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, O PESO DA TRADIÇÃO DA ÁREA E DO MEIO SÓCIO CULTURAL, AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS ALUNOS, AS PRESSÕES ADMINISTRATIVAS SOBRE O PROFESSOR, ETC.

O SEGUNDO EQUÍVOCO, DECORRENTE AINDA DO PRIMEIRO, É O DO CFE ACHAR QUE A MATÉRIA LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA EM SUBSTITUIÇÃO À EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – CRIADA JUSTAMENTE PARA ALTERAR O TRADICIONAL ENFOQUE NO ENSINO DA GRAMÁTICA EM FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LER E ENTENDER, DE ESCREVER E EXPRESSAR – VENHA ASSEGURAR DE FATO UMA SIGNIFICATIVA MUDANÇA NO PANORAMA DO ENSINO DE PORTUGUÊS. HÁ

QUE CONSIDERAR QUE A EDUCAÇÃO PÚBLICA VEM DESDE A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA RESGUARDANDO A POSIÇÃO ELITISTA DO ENSINO, EM DETRIMENTO DAS CLASSES MENOS FAVORECIDAS, QUE SÃO FORÇADAS A ACOMPANHAR UMA CATEGORIA CULTURAL ESTRANHA A SUA, LEVANDO-AS AO FRACASSO ESCOLAR QUE AS ESTATÍSTICAS TÊM DENOTADO. NENHUM RESPEITO À CULTURA DO ALUNO, NENHUMA OPORTUNIDADE DE SE LHE DÁ DE MANIFESTAR-SE COM CAPACIDADE DE EXPRESSAR NA LINGUAGEM E COM OS CONTEÚDOS QUE LHE SÃO AFETOS. ISSO NÃO QUER DIZER QUE ELE NÃO TENHA ACESSO À CUTURA DAS CLASSES MAIS FAVORECIDAS. MUITO PELO CONTRÁRIO. O QUE SE ADVOGA É O RESPEITO ÀS EXPRESSÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS NÃO LHES IMPEDINDO DE USAREM, INCLUSIVE AS MAIS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGENS. O QUE SE PERCEBE, COM O DOCUMENTO, É JUSTAMENTE A DEFESA DE LINGUAGENS. O QUE SE PERCEBE, COM O DOCUMENTO, É JUSTAMENTE A DEFESA DA PERPETUIDADE DE UMA TRADIÇÃO DE ENSINO QUE NÃO FAZ MAIS SENTIDO.

O TERCEIRO EQUÍVOCO É O DE COLOCAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NUMA POSIÇÃO BASTANTE AMBÍGUA, NEM MATÉRIA E NEM ATIVIDADE, DENTRO DO CONTEXTO DO NÚCLEO COMUM, DEIXA DE INTEGRAR A ÁREA DAS LINGUAGENS QUE O PARECER 853/71, TÃO BEM EXPRESSOU, SITUANDO-A SEMIOLOGICAMENTE COMO UM DOS INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO HUMANAS, CONTRIBUINDO COMO A LITERATURA, NA POSSIBILIDADE DE DEMONSTRAR A ALMA E A SENSIBILIDADE DE UM POVO, E COMO LINGUAGEM NA CAPACIDADE DE DIALOGAR COM O SEU MEIO, APREDENDO OS SEUS VALORES, ADQUIRINDO CONHECIMENTOS EM DIMENSÕES ESTÉTICO-ARTÍSTICAS, DESENVOLVENDO CAMPO FÉRTIL À INDAGAÇÃO E À CRIATIVIDADE. NÃO SE DISCUTE QUE A ÁREA TENHA PROBLEMAS IDÊNTICOS AO DO ENSINO DA LÍNGUA, PELA SEMELHANÇA DOS OBJETIVOS E PELA INFLUÊNCIA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL VOLTADO MAIS PARA O ENSINO DO QUE PARA O DE DESENVOLVIMETNO DA INTELIGÊNCIA CONQUISTA TÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, E CONSIDERADA NA TOTALIDADE DOS PAISES AVANÇADOS E EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO. NÃO SE PODE DEIXAR DE CONSIDERAR QUE O TÃO AMBICIONADO OBJETIVO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL PARA A NOSSA NAÇÃO TEM SUAS BASES NA FORMAÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA DE SEU POVO.

COMO COMPLEMENTO DO PROTESTO QUE OS ARTE-EDUCADORES LEVANTAM RESSALTAM-SE OUTROS ASPECTOS QUE DEMOSNTRAM INCOERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E OS EXEMPLOS ESTEMPADOS NO DOCUMENTO, QUANDO SE REFERE A OUTRAS ÁREAS DO NÚCLEO COMUM, E QUE ATESTAM MUITO EVIDENTEMENTE O ESPÍRITO DE CERCEAMENTO AO PROCESSO DE BUSCA DE

CAMINHOS NOVOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. VÊ-SE ISSO QUANDO AO REFERIR-SE AO NECESSÁRIO ENRIQUECIMENTO CULTURAL, CRITICA A IMPORTÂNCIA QUE SE ESTÁ DANDO À ECOLOGIA, COMO SE ISSO NÃO FOSSE FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO DO CIDADÃO RESPONSÁVEL PELA PRESERVAÇÃO DO MEIO E DO DESENVOLVIMENTO DO COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO EQUILIBRADA DESSE MEIO. DA MESMA FORMA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA VOLTA AO ESQUEMA HISTORICISTA E MEMORÍSTICO, DEIXANDO DE LADO A FORMAÇÃO POLÍTICA E CRÍTICA NECESSÁRIA AO CIDADÃO, PARA COMPREENDER E PARTICIPAR DOS EVENTOS COM RESPONSABILIDADE E CONSCIÊNCIA.

É EVIDENTE A INCONGRUÊNCIA DO DOCUMENTO POIS, SE DE UM LADO ENFATIZA A CULTURA GERAL, POR OUTRO ELIMINA A PARTICIPAÇÃO DE DISCIPLINAS CUJA ABORDAGEM CONDUZ A ESSA CULTURA, COMO É O CASO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, CUJA FUNÇÃO PRECÍPUA É A DE SENSIBILIZAR O EDUCANDO PARA OS PROBLEMAS E GRANDEZAS DE SEU MEIO SOCIAL E AMBIENTAL, E SER CAPAZ DE EXPRESSAR SEU POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO AO SENSIBILIZADO.

SE A OPINIÃO DOS PAIS PESOU TANTO NA ELABORAÇÃO DESSE DOCUMENTO, TERIAM OS DIGNÍSSIMOS CONSELHEIROS CONSIDERADO AS FONTES DE INFORMAÇÃO NA DIVERGÊNCIA DAS CLASSES SOCIAIS? POR QUÊ DE REPENTE NÃO SE LEVOU EM CONTA A DESINFORMAÇÃO DOS PAIS QUANTO AO QUE DE FATO PODERIA SIGNIFICAR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE SEUS FILHOS, REDUZINDO ESSA EDUCAÇÃO À ANTIGA CONCEPÇÃO DO APENAS “LER, ESCREVER E CONTAR”?

QUANTO AO ASPECTO DA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO, AS EXPRESSÕES “A GRANDE ABERTURA CRIADORA” E A “INDISPENSÁVEL PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO” DEMONSTRAM UM TOQUE HUMANÍSTICO EM DESACORDO COM A ABORDAGEM UTILITARISTA E IMEDIATISTA DO NÚCLEO COMUM, QUE COLOCA EM RISCO AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA ESCOLA, QUE ALÉM DE COLABORAREM PARA A AUTO-AFIRMAÇÃO DO ALUNO, PROPICIA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES BÁSICAS PARA A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO, (HABILIDADES, ESTÉTICA, SENSO CRÍTICO)

CONSIDERANDO O LOUVÁVEL INTUITO DO CFE DE RESPONDER À INSATISFAÇÃO DA SOCIEDADE EM RELAÇÃO AO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS DE QUE FALA O SENHOR MINISTRO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO AVISO 911, O PARECER 6/86 INCORRE, PORTANTO, NO GRAVE ERRO DE ATINGIR DURAMENTE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

A PREOCUPAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES MANIFESTA NESTE DOCUMENTO NÃO É FRUTO DE ALARME INJUSTIFICADO, MAS DECORRENTE DE ANÁLISE

FEITA EM CONJUNTO DO PARECER ACIMA CITADO O DA RESOLUÇÃO 6/86 CORRESPONDENTE, ONDE SE VERIFICA QUE:

A) AS MATÉRIAS QUE INTEGRAM O NÚCLEO COMUM NÃO CONTEMPLAM AS ARTES COMO LINGUAGENS, NEM COMO AS ATIVIDADES E NEM COMO MATÉRIA OU DISCIPLINA, COMO O DEMONSTRA O PRIMEIRO ARTIGO, PARÁGRAFO SEGUNDO.

B) O MESMO PARÁGRAFO DEIXA DÚBIO SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA É UMA DISCIPLINA OBRIGATÓRIA OU SE, CONFORME INTERPRETAÇÕES OUVIDAS NO PRÓPRIO MEC, ESTARÁ PERMEADA NAS OUTRAS MATÉRIAS.

C) PARECER DEIXA LIVRE, PARA INTERPRETAÇÃO, A NATUREZA DA OBRIGATORIEDADE, O QUE É CONFIRMADO NO ARTIGO SEXTO, NO DESDOBRAMENTO DO NÚCLEO COMUM EM DISCIPLINAS ONDE EM NENHUM MOMENTO É CITADA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

D) O ARTIGO SÉTIMO, PARÁGRAFO ÚNICO, CONTEMPLA DE FORMA ENFÁTICA MAIS UMA VEZ O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA, FICANDO AS OUTRAS FORMAS DE LINGUAGEM TOTALMENTE ESQUECIDAS.

Brasília, 11/12/86

FINALMENTE, COM UM APELO VEEMENTE, OS ARTE-EDUCADORES, CONSCIENTES DA IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO, O AVANÇO OBTIDO NESSES QUATORZE ANOS DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA, DE LUTA ATRAVÉS DE ENCONTROS SIGNIFICATIVOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS, ALBERGANDO NO PAÍS CONGRESSOS LATINO-AMERICANOS E DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, SENTINDO A FORÇA DAS ASSOCIAÇÕES DE ARTE-EDUCADORES NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO QUANTO AO VERDADEIRO PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO, MANIFESTAM-SE CONTRÁRIOS AO PARECER 785 E À RESOLUÇÃO 6/86 DO CFE, SOLICITANDO A SUA ANULAÇÃO.

ANEXO 4 - CARTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1986.

sobreart

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
ATRAVÉS DA ARTE

Exmo Sr.
Senador Jorge Konder Bornhausen
Ministro da Educação
Esplanada dos Ministérios
Brasília - DF

Senhor Ministro,

Ciente dos termos da Resolução do Conselho Federal de Educação, que reformula o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, venho manifestar a Vossa Excelência, na qualidade de Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte, as preocupações dos integrantes dessa entidade com o tratamento dispensado à Educação Artística nesse documento.

Consideramos haver incongruência grave entre o que dispõe o § 2º do artigo 1º que estabelece a exigência (entende-se obrigatoriedade) da Educação Artística no núcleo comum e o artigo 6º que a omite desse mesmo núcleo, com sérios prejuízos para o desenvolvimento da sensibilidade do educando.

A Filosofia de Educação que defendemos situa a presença da arte no processo educativo como condição essencial para despertar no aluno a consciência de seu potencial criador e, conseqüentemente, sua afirmação como pessoa, na plena concretização de suas capacidades.

Depreendemos da leitura atenta dessa Resolução, que o Conselho acabou relegando a Educação Artística a segundo plano, contrariando o que dispõe a própria Lei 5692/71, ainda em vigor.

Por esses motivos, apelamos para a sensibilidade de V. Exa. como homem de Estado, no sentido de reconsiderar a homologação desse documento. Propomos também solicitar ao CFE que reestude a resolução em causa, com audiência de instituições representativas na área, segundo a melhor tradição dos países que praticam a democracia.

Ao ensejo, queira receber Sr. Ministro, as expressões de nosso especial apreço.

Fayça Ostrower
Fayça Ostrower
Presidente

ANEXO 5 - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A RESOLUÇÃO 6/86

Prado



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

| |
|------------------------------|
| APRESENTADO |
| Sujeito a C. E. do P. L. n.º |
| DATA 11/3/87 |
| Secretaria P. O. Neves |

234/87

| | |
|---|------------------------------|
| INTERESSADO/MANTENEDORA Gabinete do Ministro | UF DF |
| ASSUNTO: Educação Artística e a Resolução 6/86 | |
| RELATOR: SR. CONS. Dom Lourenço de Almeida Prado | |
| PARECER Nº 234/87 | CÂMARA ou COMISSÃO CEGRAU |
| APROVADO EM: 19/03/87 | |
| PROCESSO Nº: 23001.000049/87-55 | |

1 - RELATÓRIO

Professores e entidades ligadas ao magistério da Educação Artística, de várias procedências, fizeram chegar, sob a forma de protesto ou de ponderações, ao Ministério da Educação e a este Conselho, manifestações de apreensão ou de desacordo, com a posição tomada pela Resolução 6/86 e do Parecer que a introduz, nos quais vêm desaproço por esse setor da Educação e posições que induziram a sua marginalização, na vida da escola de 1º e 2º graus.

Na tentativa de mostrar que não houve nem desaproço pela Educação Artística, nem qualquer inovação nas normas que pudesse acarretar a recefada marginalização, examinaremos a matéria sob diversos aspectos, que embora entre laçados, se tornarão mais claros, vistos distintamente:

- a) da competência específica do CFE em definir currículos das escolas de 1º e 2º graus;
- b) da modificação trazida pela nova Resolução em confronto com a Resolução nº 8 de 71;
- c) da conveniência e, até da legitimidade pedagógica, em termos da tão falada democracia, de haver uma determinação minuciosa

de disciplinas, seriação e carga horária das atividades e disciplinas, feita por um órgão central (mesmo que, para isso, a lei lhe tivesse atribuído competência);

d) considerações finais.

19 - Da Competência do CFE em definir currículo los

O art. 5º da Lei nº 7044 (18/10/82) que substitui o artigo de mesmo número da Lei nº 5692 (11/08/71) diz no seu corpo: "Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias para o seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados, pelos estabelecimentos do ensino". Portanto, a competência para definir o currículo pleno, é da escola. E é muito bom que o seja. O parágrafo único do mesmo artigo no seu item a dá a competência do CFE:

a) "as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo CFE"

Nessa disposição, duas expressões devem ser destacadas: a palavra matéria, cujo sentido é genérico, cabendo aos estabelecimentos especificar o seu conteúdo em forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, e a expressão núcleo-comum, que se assemelha, embora, por ser constituído de indicações genéricas, dele se distinga, do que se chamava currículo mínimo. Conseqüentemente, não cabe ao Conselho Federal determinar a estrutura terminal do currículo. Seria o retorno à celebre "Lei Orgânica", que não é de todo desejável. Não cabe, como pretendem e sugerem alguns dos reclamantes declarar obrigatória em toda as séries, com o mínimo de 2 horas de aulas semanais, a "Educação Artística". Menos ainda, como querem outros (ou os mesmos) que em determinada série seja obrigatória a disciplina "Música". Quanto a obrigatoriedade da Educação Artística não cabe ao Conselho Federal de Educação estabelecê-la, menos ainda querer negá-la, pois é matéria de lei: o art. 7º da Lei 5692, não modificado pela Lei nº 7044. A Resolução mencionou Organização Social e Política do

Brasil, (que poderia não ter mencionado), porque não está expressa nesse artigo 7º, que só fala em Educação Moral e Cívica, e que, nos termos do art. 3º §1º do Dec. Lei 869/69, recebe essa especificação no Ensino Médio.

2- Resolução nº 6/86 e a Resolução nº 8/71.

Em relação à Educação Artística não houve a menor alteração. Até o parágrafo e o artigo, coincidem. Transcrição literal.

Queixam-se os professores de Educação Artística que a supressão da genérica "Comunicação e Expressão" é uma implicância ou má vontade com a Educação Artística. Não é verdade, nem se pensou nisso. De resto, no parágrafo 1º do art. 1º da Resolução nº 8/71, onde se indica o conteúdo obrigatório da "Comunicação e Expressão" só se fala em Língua Portuguesa; nenhuma referência à Educação Artística. Não houve, pois, qualquer alteração que pudesse justificar a preocupação do Presidente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) levada ao Senhor Ministro de que a medida possa "provocar desemprego de professores" (Sic). Ora, se essa é a preocupação, já não fica tão claro o zelo pela própria significação educacional de Educação Artística. Afinal criar emprego é uma nobre decorrência de a aula ser necessária para o bem do aluno. Este bem do aluno é que justifica a aula. Mas nem nesse sentido a nova Resolução trouxe modificação que pudesse influir.

A sua inovação consistiu em dar maior realce à Matemática e, especialmente, ao português. Um dos reclamantes, vê nessa ênfase dada ao português uma tentativa de impor um gramatiquismo estéril e vazio. A suspeita é gratuita. Não há nada na Resolução e no Parecer que legitime a suspeita. O que se quis é realçar o ensino da língua materna, não só por ser o mais precioso instrumento humano de comunicação e expressão, mas pela sua inestimável significação na formação e expansão da inteligência e da personalidade dessa criatura, que é um animal racional.

Se nomes, normas e leis, como quer lembrar-nos um dos interpelantes, não têm eficácia na retificação de mazelas, que fazer? Será melhor confiar na "anomia"? De resto, as leis como os nomes, quando são maus ou se prestam a mal-entendidos, acar

retam prejuízos. Como se disse no Parecer, seria ingenuidade quase Simulada não ter percebido que essa denominação genérica abriu ensejo a divagações delirantes em sala de aula, e contribuiu para aumentar, entre nós, no meio universitário (os vestibulares estão aí para mostrar), o número dos que não sabem dar o recado ou, como chamam os americanos, dos analfabetos funcionais. De mais a mais, como já dissemos acima, embora a Arte seja uma forma de Comunicação e Expressão (e qual o conhecimento ou atividade criativa da inteligência que não o seja) não foi por aí que a Educação Artística teve o seu lugar no currículo de 1º e 2º graus.

3- Da conveniência ou não de o currículo de 1º e 2º graus receber de um órgão central determinação minuciosa e fechada.

Primeiramente, no nosso caso, seria ilegal, seria uma exorbitância. A lei, como vimos, dá a cada estabelecimento a competência para estruturar o seu currículo pleno e ao CFE apenas a competência para indicar as matérias do Núcleo Comum.

Mas seria bom que fosse doutra maneira? . Creio que ninguém refletidamente responderia que sim. Os educadores são unânimes em defender a autonomia da escola. O que ocorre e vem ocorrendo desde a Lei nº 4024/61, que veio logo depois da "Lei Orgânica", como uma espécie de carta de alforria da educação nacional, é que grupos se tenham manifestado e se manifestem ainda pretendendo que a disciplina ou a atividade, em que são especialistas e profissionais, tenha a "segurança" de obrigatoriedade, que evidentemente não reivindicam, nem acham justa, para os outros. O que vem provar mais uma vez, que ninguém é bom juiz em causa própria. Somos democratas, mas gostamos de ter os nossos privilégios.

Mas não apenas por imposição legal, pois a lei, no caso, é uma expressão verdadeira de legitimidade real. Não seria possível, na situação atual, da escola secundária, que cada escola acolhesse em seu currículo e em seus cursos todas as atividades e disciplinas que, com propósito, poderiam ser acolhidas . Num currículo de um ginásio brasileiro de 1858, além de Retórica, que incluía certamente o Português, o currículo era formado de Gramática Latina, Latinidade, Gramática Francesa, Língua Francesa, Filosofia racional e moral, Geografia, História, Inglês e Matemática. No currículo do ginásio, conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Dec. Lei 4244 de 09/04/42), abrangia: Português, Latim,

Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História :Geral, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto Orfeónico, sem falar em Educação Física e a possível aula de Religião. O aluno era submetido a 12 ou 13 atividades em algumas séries.

E vejamos, ainda que não é pouco o que ficou de fora. A Escola vem recebendo, ultimamente, como encargo seu, uma série de tarefas, antes atribuídas, a família ou à oficina, como educação cívica, educação para a saúde, aprendizado de artes e ofícios, educação para a família, educação para o lazer, datilografia e, mais recentemente, informática, isso para não falar em propostas que nos chegam a cada dia, como educação para o trânsito, educação para atividade bancária.

Tudo isso, evidentemente, não cabe em uma escola. E o elaborador dos currículos tem a obrigação, para evitar a plethora, de renunciar e escolher. Haverá um núcleo indispensável e haverá um elenco do qual, apoiado no princípio da equivalência formadora das atividades ou disciplinas, escolherá uma e renunciará outra. Andou bem, portanto, a lei, deixando à escola essa estruturação plena. Andou bem a lei incluindo Educação Artística, sem maiores especificações. Houve interpelantes que fixavam especificamente a arte a ser imposta, determinando que em tais séries se ensinasse música. Andou sabiamente a lei ficando na exigência genérica, porque a própria Educação Artística pode ser praticada na escola em duas perspectivas, ambas legítimas e desejáveis: o do aprendizado da própria arte (pintura, desenho, um instrumento, teatro) ou educar para a apreciação da arte, que é, sem dúvida, uma exigência mais universal, ensinar a ver, a ouvir, enfim educar, sobretudo os que não são dotados para ser um artista, para que sejam capazes de alegrar-se ouvindo ou vendo a arte do outro. Aristóteles considerava um título de nobreza humana, quase maior que o de tocar (ele era um grego contemplativo), ter ouvido capazes de ouvir música.

De resto, os mais velhos se lembram o tormento e da absoluta esterilidade que foi para a escola secundária, antes de 1960, o canto orfeónico obrigatório em todas as séries do ginásio, houvesse ou não houvesse professor realmente capaz de ministrá-lo. Não há de ser por uma prescrição impositiva que os

professores de Educação Artística vão ajudar os nossos jovens a amar a arte.

4- Considerações finais.

Finalizando estas observações, assumimos as colocações feitas pelos professores do Estado do Pará que, de um lado, põem em dúvida a eficácia das propostas curriculares vindas de cima e de cima impostas e, de outro lado o reconhecimento de que a arte está sendo mal orientada na escola (não somos nós, são eles que o dizem), o que ocorre, como lembram, também em outras atividades.

Ninguém ignora, ninguém quer minorizar a significação da educação artística da criança e o adolescente na escola de 1º e 2º graus, certamente indispensável para ajudá-los a chegar à plenitude humana, como pessoa livre e participante dos bens da vida civilizada. Ela importa decisivamente no processo natural de tomada de posse dos bens radicais de que é portadora cada criatura humana ao nascer, que ficarão latentes e inatuantes se não forem solicitados e, graças à ajuda dessa solicitação (que é o próprio cerne do trabalho educativo) trazidos à plena expansão e atuação. Importa, ainda, porque cada vez mais se torna função da escola preparar o homem para o lazer, que não é o sibarismo, nem a ociosidade, mas a fruição da vida, isto é, a capacidade de cada um para que possa chegar à alegria radiante da verdade e da beleza. Sabemos que o velho aforisma - *Nascuntur poetae, fiunt oratores* - não é plenamente verdadeiro. Nasce-se, sim, com certa aptidão germinal - mais viva na arte que na ciência mas é a educação que faz o artista. Entende-se bem o que diziam de Picasso, que beirando já os 90 anos, estudava seis horas, por dia, de pintura convencional, para conquistar a liberdade de ser sumamente pessoal e original.

O que, talvez, infirme um pouco a presença da Educação Artística na escola seja a idéia corrente, que é expressa em uma das reclamações, de que a arte se opõe a aprendizado. Há, por aí, um certo compromisso primitivista, que, a ser levado a sério, levaria a tirar a arte da escola. Houve quem descobrisse no Parecer 785 um toque elitista ou antipopulista, ao substituir "Comunicação e Expressão" por Português e ao dizer que o nome Geografia, por ser mais tradicional, tem sentido mais preciso

que Ecologia. Evidentemente, é adivinhar demais querer descobrir na preferência por um nome de identidade mais segura, na definição do Núcleo Comum, uma implicância com a Ecologia ou com a Etologia. O que se diz é dito claramente é que o determinável deve sê-lo pelo determinado (não pelo vago ou genérico). Quanto a preocupação elitista, é preciso que se diga que não é aceitável nenhum elitismo que consista em reservar a oportunidade de educação a uma classe ou grupo, porque a educação é direito de todos. Direito que não é um favor legal proporcionado pelo Estado, mas porque o homem é um ser perfectível, um ser, que só é plenamente natural, pela cultura. Por ser assim, precisa da educação. E a educação que mereça esse nome, é elevadora do homem, formadora de diferenciações, de homens iguais até no direito de serem diferentes: um homem é músico, outro não é; um é engenheiro, outro não é. Nesse sentido, a educação forma elites (digo elites, não a elite).

Pensar em educação, pensar em democratização da educação como um processo de baixar para um nivelamento por baixo não é s5 uma tolice, mas uma atitude desumana.

II - VOTO DO RELATOR

A educação Artística na escola está nas mãos dos seus professores. A eles cabe não só acreditá-la, mostrando a indispensável. A eles cabe mostrar que cultura, cultura artística em particular, não é um culto do primitivo, mas um dado ascensional vinculado à própria natureza perfectível da criatura humana. Como há na inteligência humana uma sede de verdade o homem é um animal curioso (dizia o filósofo) - há também um desejo do belo - o homem é um animal admirativo (dizia o mesmo Aristóteles). Não é uma norma mais opressiva que vai criar a Educação Artística. A exigência genérica, como está na Lei, estava na Resolução nº 8/71 e está na Resolução nº 6/86, é a abertura ofertada ao trabalho criador dos educadores.

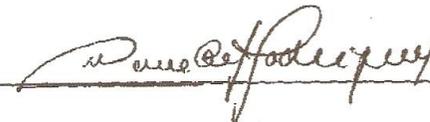
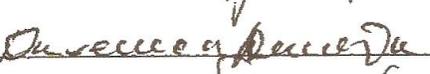
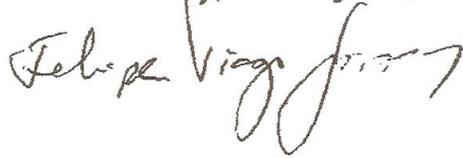
Assim sendo, a Resolução 6/86 em nada inova ou altera, em relação a essa matéria, mas mantém a situação fixada pela Lei. As sugestões trazidas ou já estão contidas virtualmente na Resolução ou escapam à competência do Conselho.

É o nosso Parecer.

III CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus acompanha o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 11 de março de 1987.


_____, Presidente

_____, Relator


IV - DECISÃO DO PLÊNARIO

O Plenário do Conselho Federal da Educação aprovou, por unanimidade, a Conclusão da Câmara.

Sala Barretto Filho, em 17 de março de 1964

**ANEXO 6 - CARTA DA ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL –
ASAE DF**



**DA COMISSÃO PRÓ-FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL
À SUBCOMISSÃO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DA
ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE**

Documento encaminhado à SURCOMISSÃO DA EDUCAÇÃO, CULTURA
E ESPORTES pela Pró-Federação das Associações de Arte-
Educadores de todo o Território Nacional.

" A Filosofia da Educação deve estar comprometida com a formação do SER pensante, do Homem crítico e criador, e, voltada para desenvolver no educando a consciência de seu potencial criador, de suas funções psíquicas e físicas, propiciando também sua afirmação como ser social."

A Educação artística tem como objetivo propiciar ao educando a vivência das linguagens artísticas (artes visuais, música, artes cênicas) a fim de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, como também estabelecer a relação entre escola e cultura.

A Educação pela arte dá ênfase à auto-expressão individual e em grupo através do uso das linguagens artísticas procurando favorecer a aprendizagem pela descoberta de si mesmo e do meio ambiente e a atividade dirigida voltada para a conscientização dos problemas artísticos do seu meio e suas prováveis soluções.

A Arte é o elemento integrador que permite ao educando o desenvolvimento mental, por liberar sua vida interior.

A criatividade é um processo dinâmico que lateja dentro do indivíduo, e estimula a vontade de construir.

É essencial que o processo de aprendizado se inicie a partir de situações concretas e dos interesses imediatos. As palavras escritas são associadas à expressão plástica, são como extensões das ilustrações iniciais. "Alfabetizar é prioridade nacional. A arte na escola é, também, alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura do mundo e do fenômeno humano."*

Na produção criativa do educando o crescimento estético revela-se na crescente sensibilidade à integração total de

* citação extraída do "Manifesto Diamantino".

todas as experiências que envolvem pensamento, sentimento e percepção. Assim a Educação Artística oferece a principal essência para que o homem possa identificar-se e revelar-se ao mundo.

"Pela Arte o homem resgata seu próprio tempo, sua trajetória e amplia a consciência comum."*

É preciso ressaltar a relação do homem com seu mundo e sua trajetória, é preciso retomar a história da educação do nosso povo, neste momento de mudanças, de renovação.

O espaço da arte na educação brasileira analisado em Bibliografia da área, mostra desde 1549 a influência dos modelos Jesuítas vindos de Portugal, da Missão Francesa a partir de 1808 e dos positivistas e liberais depois de 1870. Entre 1914 e 1927 a descoberta e valorização da criança, considerada um indivíduo diferente do adulto, a ser respeitado e compreendido. A democratização do ensino da arte surge com a República e foram seus grandes batalhadores Rui Barbosa, André Rebouças e Benjamim Constant. Positivistas e liberais se pronunciavam a favor da obrigatoriedade do ensino da arte na escola.

A escola nova e a preocupação com a democratização da sociedade e conseqüentemente a democratização do ensino onde a arte teve espaço importante.

Esta luta pois, se estende durante anos e teve a força de nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Francisco Campos, Carneiro Leão e Fernando Azevedo.

É portanto uma luta histórica a ser considerada pela nova constituição que deverá firmar o espaço e o valor da arte na educação do povo brasileiro como estão firmados este espaço e valor nas constituições de povos desenvolvidos como a Inglaterra e os Estados Unidos e de povos em desenvolvimento como Cuba.

1. A favor de todas as formas de expressão, em especial através da arte, como um direito de todos garantido desde a infância até a idade adulta, em sua opção vocacional ou profissional, tanto no processo de educação geral como oferecida pelas institui

* citação extraída do "Manifesto Diamantino".

ções culturais, por especialistas do ensino da arte e provida com recursos materiais pelo poder público.

2. Em defesa do ensino da arte, como forma de construção de conhecimento, iluminadas pelos princípios da unidade pela diversidade, da harmonia pela heterogeneidade e do equilíbrio pela desigualdade e que na escola e na sociedade significam:

- FATOR DA HUMANIZAÇÃO

. desencadeador da consciência da dignidade humana

- FATOR DA SOCIALIZAÇÃO

. Gerador da realização pessoal, pela apropriação do processo de criação.

. gerador da realização do cidadão pelos compromissos da liberdade e participação social assumidos; gerador da identidade do HOMEM BRASILEIRO, pelo compromisso histórico do sujeito, capaz de implementar as mudanças que são necessárias e por justiça imperativas; o fator de identidade cultural gerada pela prática de experiência estética integradora do pensar e do sentir.

3. A favor da viabilização e prioridade na resolução dos problemas educacionais de interesse da sociedade através de:

- a. acesso de todos, em todos os níveis, à Educação Artística.
- b. formação plena para o ser humano através do desenvolvimento artístico, como construção do conhecimento.
- c. Estímulo à cultura do povo e à vocação para a criação e o cultivo da Arte e a capacidade para apreciá-la.

Brasília, 28 de abril de 1987

Documento elaborado pela Comissão outorgada pela

Pró-Federação Nacional dos Arte-educadores:

- Maria Tereza Piancastelli
- Maria Célia Fernandes
- Laís Adorno
- Elza Alabarce Gonçalves
- Mirlem Martins
- Lígia Freitas
- Hilda Coelho
- Augusto Neto
- Nilmar Carino Ruiz

ENTIDADES REPRESENTADAS:

- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL - ASAE DF
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DE SÃO PAULO - AESP
- ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTE-EDUCADORES - AGA
- NÚCLEO DA AGA EM SANTA MARIA - RS
- ASSOCIAÇÃO NORDESTINA DE ARTE-EDUCADORES - ANARTE
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG - AMARTE
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DE MINAS GERAIS - AMARTE
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/SERGIPE
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/ALAGOAS
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/PERNAMBUCO
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/PARAÍBA
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/RIO GRANDE DO NORTE
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/CEARÁ
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/PIAUI
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/MARANHÃO
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ACRE
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE
- ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ARTE-EDUC. DO PARANÁ - APAEP
- ASSOCIAÇÃO RORAIMENSE DE ARTE-EDUCADORES
- NÚCLEO PRÓ-ASSOCIAÇÃO AMAZONENSE DE ARTE-EDUC.
- COMISSÃO DE ARTE EDUCADORES DO ESTADO DE GOIÁS
- PRÓ-NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES DE MÚSICA DO RJ
- FEDERAÇÃO DE CONJUNTOS CORAIS DO RS
- GRUPO ARTE-EDUCADORES "CIRON ROSA" SANTA MARIA
- ARTE-EDUCADORES DA SECRETARIA DE EDUC. DO RJ
- GRUPO EDUC. ARTÍSTICA FAC. EDUCAÇÃO - UERJ
- NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DO I FESTIVAL LATINO-AMERICANO DE ARTE E CULTURA - FLAAG

ANEXO 7 – DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS

DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS

Encontro de Artistas-Educadores
XX Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais
Poços de Caldas - Julho de 1988

O propósito do Encontro de Artistas-Educadores realizado no XX Festival de Inverno da UFMG, nos dias 22 e 23 de julho corrente, teve como objeto criar um momento de reflexão sobre o ensino de artes, em seus vários níveis, tendo em vista a promulgação de novas diretrizes e bases para o sistema educacional brasileiro. A direção do Festival, ao abrir esse debate, pretendeu dar apoio à Federação Nacional dos Arte-Educadores, tendo em vista a sua participação efetiva na Conferência Brasileira de Educação - CBE - a realizar-se em Brasília, nos dias 2 a 5 do próximo mês, quando será apresentado um Seminário em defesa da Arte no sistema de ensino do País. Pretendeu, ainda, em conjunção com a história do Festival de Inverno da UFMG - agora, quando se comemoram os seus 20 anos -, dar espaço àqueles que clamam e manifestam, publicamente, a necessidade da arte e de expressões poéticas, livres, na cultura contemporânea.

A visão histórica do processo de ensino das Artes, no País, a partir do séc. XIX - quando se iniciam as reformas de teor secularizante - mostra que o espaço das humanidades, na educação brasileira, tem se constituído em um polo de lutas, em confronto constante com o pensamento positivista-pragmático. Esse pensamento gera forças sociais que constituem o que chamamos racionalidade cultural. Em um mundo totalmente racionalizado o homem torna-se um ser conformista, um indivíduo padronizado que não se desvia das normas impostas pela manipulação consumista. Em suma, o indivíduo torna-se um ser alienado.

"O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação. O homem se controla e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade". (Paulo Freire)

É nesse sentido que a consciência do mundo manipulado poderá tornar-se crítica concreta, em relação à realidade histórico-social. A historicidade do sujeito está intimamente relacionada com a sua particularidade. Ela revela a existência sócio-cultural do sujeito, enquanto realidade histórica viva, intransferível e em constante tensão com a universalidade. Sob esse escopo ilumina-se o espaço da arte e do artista na sociedade e sobressai a relação deles com o sistema educacional. O artista dá forma material à sua experiência, enquanto práxis concreta, articulando o interior ao exterior, a objetividade à subjetividade, o individual ao coletivo, o trabalho à arte, a ação à reflexão, a Geografia à História. Evidencia-se que, no ato de criação artística, há também a superação da divisão alienada do trabalho humano. Sob essa visão de mundo, a obra de arte não deve ser um produto, mas uma produção cultural. O artista, ao materializar a realidade subjetiva de sua criação, elabora, também, as contradições sociais entre o indivíduo e o coletivo social, superando-as.

Relacionando essas reflexões ao pensamento de Walter Benjamin - um dos filósofos da Escola de Franckfurt - compreendemos que ele coloca em relevo a condição humana do artista, no mundo, em meio aos outros homens, enquanto um ser não conformista. Mas, torna-se transparente para quem analisa o contexto de suas idéias - que ele realça não só a relação crítica do artista com o mundo da produção - as relações mercadológicas - mas também com os diferentes meios materiais, científicos e tecnológicos do trabalho artístico, de modo consciente. Nesse sentido as Escolas de Artes têm um papel relevante na formação dos artistas, hoje.

As Escolas de Artes, enquanto instituições culturais e sócio-educadoras, são espaços de conflitos e de elaboração de contradições históricas, sociais, culturais e políticas, no mundo, aqui e agora.

"A ação transformadora só pode ser eficiente, quando dada nas relações entre teoria e prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais". (Gadotti, 1979)

Assim, o pensamento crítico, em face à alienação social da pessoa humana, procura compreender a arte enquanto forma educadora, isto é, enquanto formação da pessoa no sentido de

sua autonomia interior e de sua liberdade individual em relação à dialética dos valores sociais, coletivos. Cumpre, ainda, a tarefa não só de renovar e superar a crise cultural, totalmente esvaziada de qualquer sentido humano, hoje, mas também trabalhar a arte como um novo estilo de vida, antecipadora de uma nova ordem no mundo. Nesse sentido resgata-se tanto a autonomia da arte como definidora de valores e questionadora de realidades contraditórias, quanto o significado do artista, antena do mundo. O artista consegue dar forma concreta às imagens simbólicas tornando visível o invisível.

Se o artista só poderá expressar a experiência daquilo que seu tempo e suas condições sociais têm para oferecer, o ato criador torna-se, não só o momento de superação de condições, socialmente vividas, mas, também um ato pedagógico, por excelência, enquanto prática libertadora, consciente.

Nesse momento em que a racionalidade instrumental do pensamento anti-humanista procura penetrar, de modo concreto, no sistema social brasileiro - como um todo - cumpre aos artistas-educadores objetivar esse alerta: suprimir a arte das Escolas de 1º e 2º graus é empobrecer o universo das mediações humanas, concretas, no sistema de ensino do País.

"A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A ARTE, ELA PRÓPRIA, É UMA REALIDADE SOCIAL!"
(Fischer, 1983)

Essas reflexões mostram de modo objetivo não só o espaço da arte no sistema educacional, mas, em especial, a do artista como educador.

TÓPICOS DISCUTIDOS

- 1º) O papel das Escolas de Artes na sociedade, hoje.
- 2º) A formação do artista e do Artista-Educador.
- 3º) A autonomia das Escolas de Artes em relação às normas das Diretrizes e Bases do MEC, em rela-

ção ao sistema de ensino do País.

- 5º) As Diretrizes e Bases da Lei 5692/71: suas perspectivas de mudanças, quanto à formação básica e reciclagem do professor, currículos, programas, carga horária, grade curricular, etc.

CONCLUSÕES

As discussões efetuadas levaram às seguintes conclusões:

A - Quanto à formação do Artista e do Artista-Educador

- . A preparação desses profissionais realizar-se-á necessária e exclusivamente a nível de 3º grau.
- . As Escolas de Artes são imprescindíveis à formação educacional do indivíduo, como espaço de exercício da liberdade, em relação ao mundo das necessidades. O Artista e o Educador não são expressões dissociadas: pela própria natureza do processo, eles se interagem e se completam. Assim sendo, tanto o Artista, quanto o Artista-Educador devem receber a mesma formação básica, em relação aos conteúdos teórico e prático da Arte.
- . Os currículos das Escolas de Artes devem ter flexibilidade para permitir ao Artista e ao Artista-Educador a autodefinição de seu destino existencial e profissional. Cabe à Escola garantir a ambas as categorias o espaço efetivo de uma prática consciente - social, filosófica, política e histórica - em relação aos princípios teóricos. É desejável a formação interdisciplinar, mas que ela não se transforme, de modo obrigatório, em habilitação polivalente; o que a experiência demonstrou ser negativo.

B- Quanto à pesquisa e ao ensino informal

- . É dever do MEC, do MINC e das Escolas de Artes de 3º grau assegurar e incentivar as pesquisas, o ensino informal e os trabalhos experimentais no campo das Artes, garantida a autonomia das experiências.

C- Quanto à Arte nas Escolas de 1º e 2º graus

- . O MEC deverá garantir a obrigatoriedade:
 - a) do ensino das Artes em todas as séries do 1º e 2º graus, como elemento de formação e de conhecimento;
 - b) da carga horária curricular semanal;
 - c) do ensino de Artes por professor habilitado.
- . As Secretarias de Estado da Educação devem:
 - a) apoiar as pesquisas e as experiências educacionais propostas pelas Escolas;
 - b) colaborar para a viabilização dos conteúdos programáticos da área de Artes, propostos pela Escola.
- . É competência das Escolas:
 - a) elaborar seus conteúdos programáticos da área de Arte;
 - b) buscar assessoria nas Escolas de Artes de nível superior e/ou em especialistas na área.

REDADORES DO DOCUMENTO

Profª Ivone Luzia Vieira - FAE-UFMG
Prof. José Adolfo Moura - EBA-UFMG
Profª Laís Aderne - UNB-DF e Presidente da Federação Nacional
dos Arte-Educadores - Brasília-DF
Profª Lucimar Bello - UFU-MG
Profª Marina Lourenço Fernandes Silva - CBM-UFRJ e do CMC-MOC-MG
Membro do Conselho Estadual de Educação de
Minas Gerais
Profª Maria Teresa do Amaral Marques - FAE-UFMG

ALST

2/1

CARTA DE RIO GRANDE

APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE DIRMEVAL SAVIANI
PARA A ELABORAÇÃO DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES

AGA - Direção Estadual
AGA - Núcleo Rio Grande
NEMA - Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental

Rio Grande, 7 de Setembro de 1988

APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE DERMEVAL SAVIANI
PARA A ELABORAÇÃO DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Rio Grande, 7 de setembro de 1988.

Atentos aos movimentos de reformulação do ensino que vêm se desenvolvendo, desde os projetos para a nova Carta da Constituição Brasileira, e mais recentemente, presentes na V CEB com propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases, os arteducadores da AGA (Associação Gaúcha de Arteeducação) reuniram-se para analisar o texto de Dermeval Saviani, publicado na revista da ANDE.

Seguem-se algumas observações, que estamos enviando aos colegas das demais associações para apreciação e troca de idéias.

Iniciou-se com uma análise geral da proposta de Saviani. Logo nos deparamos com uma diferença fundamental entre nossos propósitos e os argumentos do autor, pois toda a estrutura de desenvolvimento do texto está comprometida pela VISÃO DE MUNDO que o norteia. Daí a necessidade de elaborarmos um pensamento completo desde a estaca zero.

Para início de conversa, é bom lembrar que os arteducadores já vêm manifestando as reivindicações da categoria desde pelo menos 1965 (Manifesto de Diamantina-MG, seguindo-se várias outras publicações, entre as quais a Carta de São João d'El Rey MG, Carta-Protesto de Brasília, Carta de Goiânia e das conclusões/manifestos de I FLAAC), e, mais recentemente, do I Congresso da FAEB-Brasília, com as reivindicações para uma real transformação do sistema educacional brasileiro, em respeito à arte como um fator de humanização e em repúdio às propostas tecnocráticas veiculadas, vide o Parecer 785/Resolução G/60 do CFE.

Sem a pretensão de estabelecermos uma fórmula nova para a LDB, temos sugerido uma alteração fundamental na forma de compreender o mundo e o homem. Quando defendemos a inclusão e a reflexão sobre o papel da arte desde a pré-escola até o 2º Grau, não pretendemos meramente o aumento da carga horária da Arteeducação nas diferentes séries. Muito mais que isso, propomos um jeito novo de ver o mundo. Novo não é o melhor adjetivo, uma vez que desde os primeiros anos do século XX se acende a luz vermelha de alerta para a atitude meramente RACIONALISTA E ANTROPOCÊNTRICA que vem sendo praticada nas muitas instâncias da sociedade. Estamos no final do século e uma reconhecida autoridade em assuntos pedagógicos continua entendendo a humanidade constituída "a partir do momento em que determinada espécie natural (de seres vivos) se destaca da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si." (pág. 6) pres

supondo a onipotência do homem sobre o mundo, entendendo-o dono e senhor absoluto de toda realidade existente, esquecendo que, no mínimo, existir é CONVIVER: detectada incoerência que se repete desde as colonizações, quando os europeus adaptaram a Natureza (leia-se homens, selvagens e orientais) ao seu modelo de dominação. Parece que o argumento da proposta em questão é, no mínimo, equivocado, uma vez que propõe desenvolvimento integral do homem em sociedade, desenvolvimento pleno e omnilateral sem, contudo, entender o homem em todas as suas dimensões * mas, ao contrário, estabelecendo-o ser superior no Universo, puramente racional e técnico. A politecnia defendida só contempla os verbos DOMINAR, ADAPTAR; atitudes tradicionalmente combatidas pelos arteducadores que pretendem sensibilizar a própria existência humana segundo uma concepção HOLÍSTICA de integração HOMEM-UNIVERSO.

A AGA, em documento de agosto de 1986, já denunciava o fenômeno como característico da forma ocidental de pensar, vinculando-o ao desenvolvimento industrial com base racionalista. Ressalte-se que o problema não é o desenvolvimento industrial mas o fundamento racionalista, que exclui o artístico do campo de conhecimento possível, por entendê-lo como fútil, supérfluo, ou por não conseguir compreender racionalmente as relações estéticas e, por isso, renegá-la como a raposa renega as uvas.

Ainda, ao negligenciar todo e qualquer caráter de criação e expressão nas finalidades da educação, o autor contradiz sua inicial e reiterada aspiração de uma educação integradora, pois sumariamente elimina do rol do conhecimento humano tudo aquilo que não possa ser imediatamente convertido em bens de produção e/ou capital.

Até agora, a Arte só é aceita pela sociedade, de um modo geral, quando esteticeiza o ambiente, para contribuir com o processo de alienação e/ou com o aumento do consumo generalizado. Em suma, quando se põe a serviço da classe dominante, mascarando e ocultando a penetração de sua ideologia (vide publicidade, design, etc).

Denunciamos, nesse ponto, não apenas a omissão da arteducação como fator de humanização e desenvolvimento de ser, mas também a ausência da educação ambiental, cujo espaço foi recentemente assegurado pela Nova Constituição, em sua primeira fase, a exemplo de que ocorreu com a conquista do espaço da Arte, também reivindicado e aprovado no texto. No entanto, é fácil compreender a lacuna, devido

* Carl Jung, em seu estudo sobre os tipos humanos chega ao conceito psicológico das quatro funções da psique - PERCEPÇÃO ou sensação, INTUIÇÃO ou vontade, PENSAMENTO ou razão, SENTIMENTO ou emoção. Sabe-se que a Arte atua e alimenta-se em todos esses universos, ao passo que as propostas chamadas tecnicistas priorizam a razão em detrimento dos demais níveis da psique.

às limitações já mencionadas, pois enquanto vigorar a compreensão ANTHROPOCÊNTRICA radical e a razão ocupar o lugar de única e inigualável na existência, vai-se continuar patinando e destruindo nosso substrato, impunemente.

O autor prioriza o ensino técnico-científico, mas até mesmo em relação à Ciência é reducionista, pois a própria inventividade, fator de desenvolvimento integrador do ser, permanece em segundo plano, pois o termo técnico está perfeitamente adaptado à reprodução e não à expansão criadora. Neste aspecto o projeto, mais uma vez, mostra-se acadêmico, conservador, haja visto o avanço da Ciência Contemporânea, especialmente da Física Quântica, que aproxima-se da Arte e da Filosofia em suas recentes revelações, de modo progressivo e rumo à transparência de sua perfeita integração.

Outro destaque, quanto à visão de sociedade explícita no texto: como admitir-se que tal sistema venha a produzir "seres humanos plenamente desenvolvidos", sob falsos pretextos democráticos, quando o autor expressa sua convicção na realidade de que a escola é instrumento que permite à burguesia manter-se e perpetuar-se no poder? Parece que democracia aqui significa o pleno exercício do poder, quando o autor reconhece e legitima o saber não só como fundamento do poder, mas como protótipo da onipotência do homem sobre céu e terra. No final das contas, está alimentando o monstro-lurguesia, está incentivando a propagação indistinta da mentalidade burguesa.

Não se admite mudanças na sociedade nacional que possam colaborar para significativas transformações no sistema educacional, tampouco vislumbra-se no texto as condições mínimas de reflexão por parte da classe estudantil de seu papel, poupando-a da árdua tarefa de pensar criticamente sobre a sociedade e suas contradições. No caso, trata-se de formar indivíduos úteis à sociedade.

Constata-se a intenção de priorizar na educação nacional o volume de conhecimentos aplicáveis às áreas técnico-científicas, que teriam, segundo o autor, a capacidade de transformação e manipulação sobre os recursos e idéias para colocá-los à disposição da sociedade em benefício comum.

O autoritarismo estampado na proposta esbarra nas aspirações de todo o conjunto da sociedade brasileira, preocupada em projetar o novo contexto político e econômico como ponto de partida para inovações e transformações mais profundas em sua estrutura.

Concordamos que educação e escola não são a mesma coisa, mas depreende-se do texto uma ênfase exatamente ao aspecto formal, à educação escolar sistematizada, omitindo o saber, cuja validade foi negada pela experiência. Experiência de quem? Que experiências? O autor parece indicar experiência de classe dominante, chegando às fronteiras do absurdo na já referida convicção de que deve o homem "adaptar a Natureza",

reza a si".

Ao atribuir às equipes dirigentes dos Conselhos de Educação a definição dos currículos e programas desde a fase anterior ao 1º Grau até a formação de professores, a proposta fere a dignidade e dedicação profissional das pessoas e entidades comprometidas com um longo trabalho em prol da educação (vide o que vem ocorrendo com os inumeráveis apelos dos arteducadores ao longo dos últimos quatro anos de reivindicações) subestimando a capacidade de autogestão e troca de experiências entre os diversos grupos que necessitam estar equilibradamente representados, neste nível de decisão.

É flagrante, também, a intenção de reduzir a cultura ao seu aspecto meramente social e operacional. Nós, arteducadores já estamos alertas em relação a esse artifício utilizado pelo poder constituído: considerar a Arte permeada na cultura, ou ainda, especificamente no caso da escolarização, permeada nos conteúdos das outras disciplinas. Uma coisa vai se permeando em outra, que vai ficando, por sua vez, mais ra refeita, até que possa desaparecer sem deixar vestígios.

Concluindo, parece-nos estéril a tentativa de analisarmos o referido texto, artigo por artigo, uma vez que a ideologia básica que transparece no mesmo é incompatível com a compreensão do ser crítico, criador e sensível, à luz de uma contemporaneidade que, cada vez mais, denuncia o comportamento tecnicista como redutor da capacidade de crescimento real do indivíduo. A questão aqui é tentar compreender que as disciplinas responsáveis por um desenvolvimento integral do ser (a essa altura, poder-se-ia falar em re-integração) seriam justamente as que não se fazem presentes na proposta analisada, entre as quais a Educação Artística ou Arte educação, compreendida como desenvolvimento da capacidade de criar, desenvolver a sensibilidade não apenas passivamente, para ler a realidade, mas com o referencial das diversas linguagens específicas, para que a produção artística possa ser praticada com real interesse e sem preconceitos de subdesenvolvimento.

Da mesma forma a Educação Ambiental, se viabilizada, poderá reverter o processo de inconsciência e de congelamento do homem em relação à sua interdependência com a Natureza. Não mais o enfoque ANTROPOCÊNTRICO que as nações praticam de forma destruidora.

Resta aqui deixar um apelo àqueles que, como o autor, por sua sabedoria e experiência, detêm o reconhecimento público, para que considerem nossas observações como tentativas de reflexão e ajuda efetiva, sem a intenção de dividir, mas de somar energia para a edificação de um sistema educacional mais justo. Que possamos assumir a nossa contemporaneidade, nosso pensamento e nossa Arte.

Enviamos um caloroso abraço da nossa associação.

Aguardamos notícias,

ANEXO 9 – CARTA DE UBERLÂNDIA

CARTA DE UBERLÂNDIA – JUNHO DE 1989

Os Educadores da Universidade Federal de Uberlândia, comprometidos com o ensino da ARTE, denunciam a política educacional brasileira quando privilegia as chamadas disciplinas "básicas" nas quais não há espaço para o Fazer Arte e para a Experiência Estética.

As propostas existentes para a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases, em sua maioria, ao não considerarem a Arte na Educação desde a Prê-Escola até o 2º grau, contrariam o artigo nº 206 da Constituição Brasileira de 1988.

"O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II. a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber."

Ignorar a dimensão da Arte, é não valorizar o Homem enquanto Ser pensante, enquanto Ser sensível, enquanto Ser crítico, enquanto Ser construtor e edificador de realidades, enquanto Ser capaz de atuar na sociedade de forma individual e coletiva.

Ignorar a dimensão da Arte na Escola é negar que Arte seja conhecimento, construção, expressão, fator de humanização, de socialização e de identidades culturais.

Os Arte-Educadores brasileiros desde o ano de 1980 têm denunciado o fato de a Arte estar sendo relegada na Educação. Em Minas Gerais, atualmente, na maioria das instituições de ensino inexistente o espaço da Arte como se não fosse Vital.

Acreditamos ser a Escola o espaço de Ler, Escrever, Contar, Imaginar, Simbolizar; o lugar no qual a cultura é vivenciada, pensada em todas as suas potencialidades; lugar no qual a Arte não seja dimensão negada, mas espaço que permita ao Ser Humano, através de imagens e símbolos, de codificação e decodificação específica, conseguir o prazer de reconhecer-se e transformar-se através, também, do não-verbal que permeia a Arte.

Reiteramos os documentos abaixo relacionados, em defesa da Arte na Escola, em especial o Documento do 1º Congresso da FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil, apresentado na V CBE - V Conferência Brasileira de Educação, que contém sugestões quanto ao ensino da Arte e quanto a formação do Arte-Educador.

DOCUMENTOS RETIRADOS DE ENCONTROS E CONGRESSOS DE ARTE-EDUCAÇÃO

- . MANIFESTO DE DIAMANTINA (*) julho/1985
- . ENCONTRO DE ARTE-EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DE ARTE EDUCAÇÃO - FUNARTE - fevereiro/1986
- . CARTA DE SÃO JOÃO DEL REY (*) julho/1986
- . CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA (*) dezembro/1986
- . MANIFESTO DOS ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO (*) abril/1987
- . DOCUMENTO SÍNTESE APRESENTADO A SUBCOMISSÃO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE (*) abril/1987
- . PROPOSTA POPULAR DE EMENDA AO PROJETO DE CONSTITUIÇÃO (*) junho/1987
- . DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS (*) julho/1987
- . DOCUMENTO DO 1º CONGRESSO DA FAEB - FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL (*) agosto/1988
- . MOÇÃO APROVADA EM PLENÁRIA DA 5ª CBE - CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCADORES (*) agosto/1988
- . CARTA DE RIO GRANDE (*) setembro/1988
- . DOCUMENTA RIO-GRANDENSE outubro/1988
- . PROPOSTA PARA A LDB (Sobreart) (*) fevereiro/1989
- . INQUIETUDES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (*) Contribuições dos arte-educadores brasileiros para o XXIII Fórum Nacional de Secretários da Educação abril/1989
- . Documento retirado no 2º Seminário da ABPA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM ARTES (*) abril/1989

Ratificamos e transcrevemos a moção aprovada em plenária da 5ª CBE em agosto de 1988 e fazemos um apelo aos legisladores para que atentem e atendam esta moção como fundamento ao ser elaborada a nova LDB, a fim de que a Educação se efetive de modo a formar um Homem integral, capaz de exercer a sua Cidadania.

Sugerimos que no último parágrafo a Expressão "Educação Artística" seja substituída pela palavra ARTE.

Arte-Educadores da Universidade Federal de Uberlândia

Os educadores brasileiros reunidos em Brasília por ocasião da V Conferência Brasileira de Educação,

considerando que a falta de atenção adequada ao papel das artes na educação manifesta uma visão de educação como formação para o domínio da razão instrumental e operativa e uma despreocupação com a formação da inteligência sensível e da inteligência especulativa;

considerando que uma escola constituída a partir desta visão formará homens e mulheres adaptáveis, cuja inteligência operativa será servil à técnica e à ciência já feitas, à ciência e ao pensamento prontos;

considerando que, ao excluir-se a experiência da dúvida, a liberdade de leitura do mundo, a fantasia, a imaginação e o prazer da descoberta — próprios do fazer artístico —, desestimula-se a atitude criadora, democrática e libertadora que é finalidade da educação enquanto formação do cidadão e do homem,

propõem a inclusão da Educação Artística como disciplina básica e obrigatória, no conjunto das disciplinas que compõem o núcleo comum.

V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

FAEB - FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL

- . ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO - AESP
- . ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL - ASAE/DF
- . ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTEEDUCAÇÃO - AGA
- . SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE - SOBREART
- . ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES ESTADO DO RIO DE JANEIRO - AERJ
- . ASSOCIAÇÃO NORDESTINA DE ARTE-EDUCADORES - ANARTE
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/RIO GRANDE DO NORTE
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/ALAGOAS
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/PERNAMBUCO
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/PARAIBA
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/SERGIPE
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/CEARÁ
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/PIAUI
- . NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA ANARTE/MARANHÃO
- . ASSOCIAÇÃO RORAIMENSE DE ARTE-EDUCADORES/ARAE
- . ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ARTE-EDUCAÇÃO DO PARANÁ - APAEP
- . ASSOCIAÇÃO SULMATOGROSSENSE DE ARTE-EDUCADORES - ASMAE
- . ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SANTA CATARINA - AESC
- . ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE ARTE-EDUCADORES - AMARTE
- . PRÓ-NÚCLEO DA ASSOCIAÇÃO AMAZONENSE DE ARTE-EDUCADORES
- . PRÓ-NÚCLEO DA ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO PARÁ
- . PRÓ-NÚCLEO DE ARTE-EDUCADORES DE GOIÁS
- . PRÓ-NÚCLEO DE ARTE-EDUCADORES DO ACRE

ANEXO 10 – DOCUMENTO ELABORADO PELA COMISSÃO PRÓ-FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL

FAEB

Federação dos Arte-Educadores do Brasil
Recognized National Organization for INSEA no Brasil



Exmo Sr Dr
MURILIO HINGEL
DD Ministro da Educação e Desporto

Prof Paulo Roberto
M. Exame

Excelentíssimo Senhor Ministro

à SESU (Prof. Roderigo),
para apreciação (do-
cumntação anexa -
rehabilitação pelo Prof.
Ferreiro), 21/12/83
Luciano OFPA
Shirley
Ministério de Estado da Educação e do Desporto

É de nosso conhecimento a intenção desse Ministério desencadear, em 1994, processo de avaliação do ensino superior de algumas áreas, entre elas a de Arte. Esse fato vem ao encontro de uma indicação que temos feito reiteradas vezes, desde que experiências inovadoras vêm sendo desenvolvidas como forma de aperfeiçoar o ensino superior de Arte, a partir da Lei 5692/71 (que implantou o ensino da Arte como obrigatório e desencadeou o surgimento das Licenciaturas - curtas e plenas - bem como a reorientação dos Bacharelados).

O saber artístico, estético, tem natureza diferente das outras ordens de saber presentes em nossas academias. Interdisciplinar por natureza, temporal por essência, o saber estético é conquista de autonomia, rigor e emancipação à medida que encaminha para a autoconstrução do sujeito que exercita a criação como paradigma fundamental.

Assim, reforçamos a idéia de que a avaliação, em Arte, deve seguir uma orientação singular, peculiar às suas especificidades e desdobramentos internos (por exemplo, referentes às diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, etc.). Em 1984, a Secretaria de Educação Superior - SESu encaminhou processo de avaliação dos Cursos de Graduação da Área de Artes, ao qual seguiu-se amplo e detalhado relatório da Comissão Consultora, datado de fevereiro de 1985 (em anexo). O eixo central do referido relatório refere-se à inadequação do instrumento de coleta de dados (bem como dos parâmetros indicados para a análise) à realidade específica do objeto investigado. O relatório, elaborado por uma equipe deveras competente e conhecedora da situação, não deixa de delinear um panorama

FAEB - Presidência
Rua 15 de Novembro, 420 96015-000 Pelotas/RS
Tel 0532-254885 Fax 0532-255581 E-mail CERES@VORTEX.UFRGS.BR

FAEB

Federação dos Arte-Educadores do Brasil
Recognized National Organization for INSEA no Brasil

detalhado da "Situação Atual da Área de Artes", indicando de pronto a ineficiência das Licenciaturas Curtas, os descompassos entre teoria e prática, os limites dos padrões da Universidade Brasileira para com um projeto de ensino superior de Arte que busque a efetiva valorização da cultura viva de nosso país e nossas regiões, bem como a deficiência de uma política nacional de apoio à capacitação docente em nossa área. Ainda, um elenco de proposições foi apresentado como forma de fomentar a discussão e transformação do panorama encontrado na época.

A história do ensino de Arte no Brasil tem sido uma história de grandes dificuldades devidas, principalmente, à insensibilidade do sistema oficial às especificidades e peculiaridades desse campo epistemológico. Incontáveis vezes têm-se levantado em defesa da Arte e da Cultura local, regional, nacional e internacional. Inúmeros espaços têm sido conquistados na educação formal e não-formal, no sentido de garantir o resgate e a preservação de valores fundamentais para o exercício da cidadania consistente e comprometida com a coerência histórica. Desde a Lei 5692/71 e, mais fortemente, desde aquele episódio da tentativa de avaliação, em 1984, os arte-educadores brasileiros têm realizado encontros, simpósios, seminários e congressos com o intuito de discutir sua realidade e, com isso, subsidiar as iniciativas de criação de novos cursos, reformas curriculares e atualização de propostas e planos de ensino (*documentação em anexo*).

Gostaríamos de destacar, nesse conjunto de ações, a criação do *Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior de Arte*, durante o V Congresso Nacional da FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil, em 1992. Tal iniciativa foi resultado da intensificação dos debates em torno do ensino superior de Arte e da necessidade de sistematizar uma política mais eficiente de suporte a esse campo específico. Participam do Fórum representantes das Associações (estaduais e regionais) de Arte-Educação bem como representantes de diversos cursos superiores de Arte do país (*vide documento anexo, em destaque na listagem*). Esse Fórum vem se reunindo sistematicamente desde sua criação, estudando e debatendo linhas gerais, de ordem filosófica, e ações específicas de orientação a situações particulares, consolidando seu papel e sua importância no campo do ensino superior de Arte no país.

FAEB - Presidência

Rua 15 de Novembro, 420 96015-000 Pelotas/RS
Tel 0532-254885 Fax 0532-255581 E-mail CERES@VORTEX.UFRGS BR

FAEB

Federação dos Arte-Educadores do Brasil
Recognized National Organization for INSEA no Brasil

Diante dessas considerações, colocamo-nos à sua disposição e reivindicamos espaço, como instância legítima perante a realidade do ensino superior de Arte no Brasil, para participar na concepção e encaminhamento do processo de avaliação pretendido por esse Ministério, através da Secretaria de Educação Superior - SESu, previsto para o ano de 1994. Desejamos participar efetivamente na totalidade do processo, oferecendo suporte filosófico e técnico para a elaboração dos princípios básicos que orientarão a avaliação, bem como subsídios na confecção dos instrumentos de coleta e na análise de dados necessários à consecução dos objetivos.

Queremos reiterar a idéia de que a Arte é uma área de conhecimento que opera com a organização imaginativa do sujeito a partir da experiência universal da humanidade e das experiências particulares de cada um, resguardados os princípios da unidade na diversidade, da harmonia na heterogeneidade e do equilíbrio nas diferenças, consolidando-se como fator de humanização (ao resgatar a consciência da dignidade humana), de socialização (ao proporcionar a apropriação do processo criativo como compromisso histórico com a humanidade) e de fortalecimento da identidade cultural (gerado pela prática da experiência estética, integradora do pensar e do sentir).

Recife-PE, 30 de novembro de 1993

VI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil
III Reunião do Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do
Ensino Superior de Arte


Marcos Villela Pereira
Presidente da FAEB

FAEB - Presidência

Rua 15 de Novembro, 420 96015-000 Pelotas/RS
Tel 0532-254885 Fax 0532-255581 E-mail CERES@VORTEX.UFRGS.BR

ANEXO 11 - MANIFESTO DE MONTENEGRO

MANIFESTO DE MONTENEGRO

O 7º Seminário Internacional de Arte - Educação - "O Educador Compromissado" promovido pela FUNDARTE no período de 04 a 08 de outubro de 1993, na cidade de Montenegro, estado do R. G. Sul, manifestou-se preocupado não só com questões educativas mas, sobretudo, com as interrelações entre a educação e a cultura.

Os painéis, debates e palestras que abrangeram as áreas de Artes Plásticas, Dança, Literatura, Música, Teatro, Educação e Cultura, foram unânimes em reconhecer uma necessária postura dos órgãos oficiais da união, estado, municípios, quanto à organização sistemática de um Planejamento Estratégico Integrado e Participativo que atenda:

- à íntima relação entre o acesso à criação e o saber bem como a qualidade de sua aplicação às condições reais da vida brasileira;
- a uma prática de interesses comuns nas áreas de cultura e educação;
- à indissociável vinculação da prática do arte - educador à contemporaneidade e ao cotidiano cultural, ao compromisso histórico de formular identidades, produzir registros e pesquisa, além de sistematizar saberes do senso comum para integrá-los ao imaginário coletivo e à ciência, tecnologia e arte, o que exige o apoio dos órgãos que administram a cultura e a educação;
- à concepção de formas que viabilizem uma estrutura ética, política, técnica, administrativa descentralizada e ágil que possibilite ao professor condições de trabalho;
- à criação de mecanismos, competências, encontros para gestão participativa e descentralizada, organizada, contínua e sistemática;
- às necessidades do estado do R.G. Sul, com especial ênfase, para integrar-se através de políticas educacionais e culturais, aos países do Cone Sul;
- à valorização e necessária inclusão da arte nos currículos escolares como componente fundamental à educação, uma vez que mobiliza a sensibilidade, o conhecimento, o compromisso ético e político com a realidade vivida, o imaginário, as práticas de transformação, estabelecendo um campo de experiências e saberes capazes de resultar em produto cultural qualificado.

Diante disso, o 7º Seminário Internacional de Arte - Educação solicita aos órgãos competentes, providências em caráter de urgência.

MANIFESTO DE MONTENEGRO (Transcrição)

O 7º Seminário Internacional de Arte – Educação – “O Educador Compromissado” promovido pela FUNDARTE no período de 04 a 08 de outubro de 1993, na cidade de Montenegro, estado do R. G. do Sul, manifestou-se preocupado não só com as questões educativas mas, sobretudo, com as interrelações entre a educação e a cultura.

Os painéis, debates e palestras que abrangem as áreas de Artes Plásticas, Dança, Literatura, Música, Teatro, Educação e Cultura, foram unânimes em reconhecer uma necessária postura dos órgãos oficiais da união, estado, municípios, quanto à organização sistemática de um Planejamento Estratégico Integrado e Participativo que atenda:

- à íntima relação entre o acesso à criação e o saber bem como a qualidade de sua aplicação às condições reais da vida brasileira;
- a uma prática de interesses comuns nas áreas de cultura e educação;
- à indissociável vinculação da prática da arte –educador à contemporaneidade e ao cotidiano cultural, ao compromisso histórico de formular identidades, produzir registros e pesquisa, além de sistematizar saberes do senso comum para integrá-los ao imaginários coletivo e à ciência, tecnologia e arte, e que exige o apoio dos órgãos que administram a cultura e a educação;
- à concepção de formas que viabilizem uma estrutura ética, política, técnica, administrativa descentralizada e ágil que possibilite ao professor condições de trabalho;
- à criação de mecanismos, competências, encontros para gestão participativa e descentralizada, organizada, contínua e sistemática;
- às necessidades do estado do R.G. Sul, com especial ênfase, para integrar-se através de políticas educacionais e culturais aos países do Cone Sul;
- à valorização e necessária inclusão da arte nos currículos escolares como componente fundamental à educação, uma vez que mobiliza a sensibilidade, o conhecimento, o compromisso ético e político com a realidade vivida, o imaginário, as práticas de transformação, estabelecendo um campo de experiências e saberes capazes de resultar em produto cultural qualificado.

Diante disso, o 7º Seminário Internacional de Arte – Educação solicita aos órgãos competentes, providências em caráter de urgência.

ANEXO 12 - ESTATUTO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL

Capítulo I

Da Denominação, Sede, Foro e Fins

Art. 1º - A Federação de Arte-Educadores do Brasil - FAEB - é uma associação civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, sem caráter religioso ou político-partidário, regendo-se pelo presente estatuto e por normas complementares.

Parágrafo 1º - A FAEB é uma associação constituída por entidades de arte-educação e sua autonomia administrativa, financeira e patrimonial está vinculada a todas as entidades filiadas a esta associação.

Parágrafo 2º.- A FAEB terá como sede o estado onde estiver domiciliada a Secretaria Executiva, sendo sediada pela respectiva associação estadual.

Parágrafo 3º .- A FAEB terá como foro a cidade de Brasília.

Art. 2º.- A FAEB tem por finalidades:

- I. Apoiar, defender e integrar as entidades associadas na luta comum pelo fortalecimento e valorização do ensino da Arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira;
- II. Representar as entidades associadas perante o poder público, entidades e instituições, a nível nacional e internacional;
- III. Alertar e mobilizar as entidades associadas em relação a situação que ponham em risco princípios da arte-educação;
- IV. Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da arte em todos os níveis da educação formal, não formal e informal;
- V. Promover o intercâmbio entre as entidades associadas quanto a atuações, experiências, pesquisas, publicações, etc...;
- VI. Promover o intercâmbio entre outras entidades, nacionais e internacionais, ligadas à educação, cultura e arte;
- VII. Agilizar a comunicação de todas as informações de interesse da classe.

Capítulo II Dos Associados

Art. 3º.- Poderão filiar-se à FAEB, associações nacionais, regionais, estaduais, de território federal, do Distrito Federal e núcleos estaduais de arte-educadores que apresentarem estatuto social, registrado em cartório (ou estatuto regional e ata de instalação), ata de eleição da diretoria em exercício e relação nominal, residencial e área de atuação de seus sócios.

Parágrafo único - Serão considerados associados da FAEB todos os sócios das entidades associadas que estejam em dia com suas obrigações em relação à entidade que estejam filiados.

Capítulo III Da organização

Art. 4º. - A entidade será constituída de:

- I. Congresso
- II. Conselho de representantes
- III. Secretaria executiva

Seção I Do Congresso

Art. 5º. O Congresso, órgão máximo de liberação da FAEB, será composto por todos os membros do Conselho de Representantes, da Secretaria Executiva e Delegados das entidades associadas, estes em proporção a ser definida no regimento de cada Congresso, todos com direito a voz e voto.

Parágrafo 1º. - O Congresso será aberto a todos os seus associados com direito a voz;

Parágrafo 2º. - A presença ou não de outros participantes será objeto de definição no regulamento de cada Congresso.

Art. 6º. - O Congresso reunir-se-á ordinariamente uma vez por ano, junto a um evento da área ou extraordinariamente, sempre que for convocado por, no mínimo, dois terços dos membros de seu Conselho de Representantes.

Parágrafo único - As deliberações de cada Congresso serão validadas sempre que houver a presença mínima de cinquenta por cento de seus membros efetivos.

Art. 7º. É atribuição do Congresso examinar e aprovar os relatórios, contas e orçamentos apresentados pelo Conselho de Representantes.

Seção II Do Conselho de Representantes

Art. 8º. - O Conselho de Representantes será composto de:

- I. Um titular e um suplente de cada entidade associada, eleitos por voto direto de seus filiados, com mandato de dois anos, podendo ser reeleitos por apenas um mandato consecutivo;
- II. O presidente de cada entidade associada.

Art 9º. - Compete ao Conselho de Representantes:

- I. Definir as ações e programas de trabalho da FAEB com base nas deliberações do Congresso;
 - II. Preparar, junto com a Secretaria Executiva, os Congressos;
 - III. Eleger o presidente e vice-presidente da FAEB entre os membros do Conselho de Representantes, excetuando-se os presidentes das entidades associadas;
 - IV. Eleger delegados para representações oficiais junto ao poder público, entidades e instituições nacionais e internacionais, entre seus pares;
- Parágrafo único** - Em casos excepcionais, o Conselho de Representantes poderá solicitar a participação de qualquer associado cujo nome deverá ser aprovado por pelo menos dois terços dos membros do Conselho;
- V. Eleger a Secretaria executiva;
 - VI. Ser elemento de integração e intercâmbio entre a FAEB e as entidades associadas;
 - VII. Elaborar e propor ao Congresso as alterações estatutárias quando for o caso;
 - VIII. Convocar extraordinariamente o Congresso quando necessário;
 - IX. Aprovar a filiação ou exclusão de entidades;
 - X. Elaborar o relatório anual, contas e orçamentos da FAEB a ser aprovado pelo Congresso.

Seção III

Da Secretaria Executiva

Art. 10º. - A Secretaria Executiva será composta por quatro membros eleitos pelo Conselho de representantes, com mandato de dois anos, permitida uma única eleição consecutiva:

- 1º. Secretário
- 2º. Secretário
- 1º. Tesoureiro
- 2º. Tesoureiro

Art. 11º. - Compete a Secretaria executiva:

- I. Administrar a FAEB, agilizando o intercâmbio entre as entidades associadas;
- II. Executar as deliberações do Congresso;
- III. Secretariar o Conselho de Representantes;
- IV. Apresentar ao Conselho de Representantes relatório, contas e orçamentos da Secretaria Executiva.

Capítulo III **Das Disposições Gerais e Transitórias**

Art. 12º. - Inicialmente, em caráter provisório, o Conselho de Representantes da FAEB será Constituído pelos presidentes das entidades filiadas à FAEB, até realização do primeiro Congresso, quando será instalado o Conselho de Representantes dentro das disposições estatutárias.

Art. 13º. - A FAEB terá uma Secretaria Executiva provisória, até a realização do primeiro Congresso, eleita em plenária do dia 18 de setembro de 1987, no II Encontro Latino Americano de Arte-Educação, dentro do I FLAAC, em Brasília.

Parágrafo único - O presidente e Vice-Presidente do Conselho de Representantes em caráter provisório, serão também eleitos na Plenária supra-citada, não podendo eleger-se os presidentes das entidades associadas.

Art. 14º. - O presente estatuto só poderá sofrer modificações por ocasião do Congresso da FAEB, com discussão prévia dos associados em suas entidades e por aprovação através da Plenária do Congresso.

Art. 15º. Caberá a Secretaria Executiva provisória efetivar o registro da FAEB.

Art. 16º. - Não serão remuneradas as funções eletivas exercidas por qualquer associado.

Art. 17º. - A FAEB contará com um Regimento Interno elaborado pela Secretaria Executiva a partir da contribuição das entidades associadas e aprovado no Congresso da FAEB.

Art. 18º. - Os recursos da FAEB serão constituídos de doações de entidades públicas e privadas e de contribuições de suas entidades associadas.

Parágrafo único - A contribuição das entidades associadas será composta pelo Conselho de Representantes e aprovada anualmente pelo Congresso.

Art 19º. - A dissolução da FAEB só poderá ocorrer por deliberação de Plenária do Congresso, com a participação mínima de dois terços das entidades associadas.

ART 20º. - Os casos omissos do presente estatuto serão resolvidos em Congresso da FAEB.

Brasília, 18 de setembro de 1987

Sócios fundadores:

Laís Fontoura Aderne
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Ivone Mendes Richter
Cleusa Helena Guaita Peralta
Neiva Maria Fonseca Bohns
Geraldo Salvados de Araújo
Paulo de Oliveira Vieira
Maria Célia Fernandes Rosa
Liliana L. Caribé Grando

ESTATUTO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)

Capítulo I Da Denominação, Sede, Foro e Fins

Art. 1º - A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, que congrega entidades e associações nacionais, regionais, estaduais e núcleos municipais de arte/educação, bem como profissionais e estudantes da educação em Artes atuantes em instituições de diferentes níveis e modalidades.

Parágrafo 1º - A FAEB terá como sede o estado onde estiver domiciliada a Secretaria Executiva.

Parágrafo 2º - Para efeitos legais a FAEB terá como foro a cidade de Brasília.

Art. 2º - A FAEB tem por objetivos:

- I. Apoiar e defender a garantia do ensino das Artes no sistema educacional e em instituições brasileiras nos seus diversos níveis e modalidades.
- II. Contribuir com a formação e atualização dos profissionais da educação em Artes com vistas a ampliar a qualidade do ensino das Artes em todos os níveis e modalidades.
- III. Congregar as associações mantê-las atualizadas quanto as ações que estejam sendo encaminhadas pertinente ao interesse de todos os associados,
- IV. Estimular a expansão da FAEB para todo o Brasil
- V. Estimular e apoiar eventos locais, estaduais ou regionais de educação em Artes promovidos pelas associações e, onde não houver, pelos associados (as) individuais;
- VI. Realizar o Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), com intervalo de até dois anos, em parceria com as associações e associados (as), contemplando as diferentes regiões do país;
- VII. Promover intercâmbios com outras entidades, nacionais e internacionais, ligadas à educação, cultura e arte;

Capítulo II Dos Associados

Art. 3º - Poderão filiar-se diretamente à FAEB as associações estaduais e do Distrito Federal.

Parágrafo único – No caso dos Estados onde não existir associação, os profissionais poderão filiar-se individualmente a FAEB. Consideram-se como sócios individuais os profissionais e estudantes atuantes na educação em Artes em instituições de diferentes níveis e modalidades.

Capítulo III Da organização

Art. 4º - A FAEB será constituída de:

- I. Diretoria
- II. Conselho de Representantes
- III. Conselho Fiscal
- IV. Assembléia Geral.

Seção I Da Diretoria

Art. 5º - A Diretoria da FAEB será composta por Presidente, Vice-Presidente, Diretor Financeiro, Diretor de Articulação Política, Diretor de Relações Institucionais e Diretor de Relações Internacionais.

Parágrafo 1º - A Diretoria da FAEB será eleita pela Assembléia Geral por voto direto dos associados em dia com suas obrigações junto a associação ou a FAEB, de acordo com o estabelecido pelo Regimento.

As chapas deverão se apresentar com, no mínimo, um mês de antecedência, constituídas de seis candidatos, sendo em cada chapa devidamente estipulados os cargos a que concorrem e o plano de metas de sua gestão. Deverá ser dada ampla publicidade das chapas concorrentes e seus planos, para perfeito conhecimento dos associados.

Parágrafo 2º - O mandato da Diretoria será de dois anos, permitida uma única eleição consecutiva.

Art. 6º - Compete à Diretoria:

- I. Administrar a FAEB e representar os interesses de seus associados;
- II. Executar as deliberações da Assembléia Geral da entidade;
- III. Apresentar relatório das atividades de gestão realizadas, na Assembléia Geral.
- IV. Representar os associados e entidades associadas perante o poder público e instituições, em nível nacional e internacional.

- V. Indicar, dentre os associados, em casos excepcionais representantes da FAEB junto a órgãos públicos e/ou entidades.
- VI. Alertar e mobilizar os associados e entidades associadas em relação a situações que ponham em risco os princípios da arte/educação e a obrigatoriedade do ensino das artes no sistema educacional brasileiro;

Seção II

Do Conselho de Representantes

Art. 7º - O Conselho de Representantes será composto de:

- I. O Presidente da FAEB como membro nato;
- II. Um titular e um suplente de cada entidade associada, eleitos por voto direto de seus associados;
- III. Quatro associados que tenham sido membros da diretoria da FAEB nos últimos quinze anos, eleitos na Assembléia Geral.

Parágrafo 1º - O Presidente do Conselho será um dos membros eleitos do Conselho de Representantes.

Parágrafo 2º - Os membros a que se refere o item III do artigo 7º serão eleitos a cada dois anos, podendo ser reconduzidos por um único mandato consecutivo.

Art. 8º - Compete ao Conselho de Representantes:

- I. Colaborar com a Diretoria, na organização dos Congressos;
- II. Analisar os relatórios e prestações de contas da Diretoria.

Seção III

Do Conselho Fiscal

Art. 9º - O Conselho Fiscal da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) será composta de 03 (três) membros, eleitos pela Assembléia Geral.

Art. 10º - O Presidente do Conselho Fiscal será escolhido pelos membros que o integram.

Art. 11º - As reuniões do Conselho Fiscal serão instaladas com a maioria simples de seus membros e as decisões serão tomadas pelo voto dos presentes.

Art. 12º - O Conselho Fiscal reunir-se-á pelo menos uma vez a cada ano civil, mediante convocação do seu Presidente ou durante o CONFAEB.

Seção IV

Da Assembléia Geral

Art. 13º - A Assembléia Geral, órgão máximo de deliberação da FAEB, será composta por todos os membros do Conselho de Representantes, da Diretoria e dois representantes dos associados individuais por estados indicados em reunião, todos com direito a voz e voto.

Art. 14º - A Assembléia Geral da FAEB reunir-se-á ordinariamente, por ocasião do Congresso Nacional da FAEB, ou extraordinariamente, sempre que para isso houver algum caso de reconhecida gravidade.

Parágrafo único – As deliberações da Assembléia Geral serão validadas na primeira chamada sempre que houver a presença física da maioria absoluta de seus membros efetivos, e em segunda chamada com os que estiverem presentes e em dia com suas obrigações junto à FAEB.

Art. 15º - São atribuições da Assembléia Geral:

- I. Eleger a Diretoria da FAEB a cada dois anos;
- II. Examinar e aprovar os relatórios, contas e orçamentos apresentados pelo Conselho de Representantes e Diretoria;

Capítulo IV Das Disposições Gerais

Art. 16º - O presente Estatuto só poderá sofrer modificações por ocasião da Assembléia Geral da FAEB, com discussão prévia dos associados.

Art. 17º - Não serão remuneradas as funções eletivas exercidas por qualquer dos associados.

Art. 18º - A FAEB contará com um Regimento interno elaborado pela Diretoria a partir de contribuições dos associados e aprovado na Assembléia Geral.

Art. 19º - A FAEB contará com um Regimento dos Congressos em que estarão contempladas exigências mínimas para sua realização: garantir a presença do Presidente da FAEB, garantir na Programação espaço e tempo para reuniões das associações e para a realização da Assembléia Geral da FAEB.

Art. 20º - Os recursos da FAEB serão constituídas de doações de entidades públicas e privadas, participação com Projetos em Editais ou Leis de Incentivo à Cultura e/ou à Educação, e contribuições de seus associados.

Parágrafo único – As contribuições das associações e dos associados individuais serão fixadas pela Assembléia Geral.

Art. 22º - A dissolução da FAEB só poderá ocorrer por deliberação da Assembléia Geral, com a participação mínima de dois terços de seus associados com presença física.

Art. 23º - Os casos omissos do presente Estatuto serão resolvidos em Assembléia Geral.

ANEXO 13 - FOLHA – LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARA O ESTADO DO PARANÁ

Disciplina: Arte () Ens. Fundamental (X)Ens. Médio ⁴⁹
Disciplina da relações interdisciplinar 1: Língua Portuguesa
Disciplina da relações interdisciplinar 2: LEM
Título: Surrealistas! Loucos ou Sonhadores?

1- PROBLEMA

**“Alguém é capaz de entender o que os surrealistas fazem?
Eles são loucos ou irreverentes? Sonhadores ou criativos?”**

2- DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Na busca da realização do sonho, fantasia, imaginação vivenciamos situações inusitadas e estranhas. Muitas delas sem explicações. Você sonha?

A arte surrealista possui condições contraditórias entre sonho e realidade. Os artistas geralmente pintam cenas interessantes, diferentes, ilógicas e ao mesmo tempo amedrontadoras, permitindo que o inconsciente se expresse através da arte. Você já viu algum quadro que te deixou curioso?

Na maioria das vezes os quadros surrealistas, embora figurativos representem um mundo estranho, cuja imagem vai desde a serenidade de um sonho até a fantasia de um pesadelo.

Nas duas primeiras décadas do século XX, os estudos psicanalíticos de Freud e as incertezas políticas criaram um clima favorável para o desenvolvimento de uma arte que criticava a cultura européia e a frágil condição humana diante de um modo cada vez mais complexo. Surgem então movimentos estéticos que interferem de maneira fantasiosa na realidade.

O Surrealismo, podemos dizer, usou método do automatismo psíquico, pela conscientização da livre manifestação da imaginação, dos sentimentos inconscientes e, sobretudo, do sonho. Você conhece a música *“Hoje eu tive um sonho, que foi o mais bonito, que eu sonhei em toda minha vida... Sabia que o autor dessa música é considerado rei? Você conhece outra música que fala de sonho?”*

A livre associação e análise dos sonhos, ambos os métodos da psicanálise transforma-se nos procedimentos básicos do surrealismo, embora aplicados a seu modo, por meio do automatismo, ou seja, qualquer forma de expressão em que a mente não exercesse nenhum tipo de controle, pois os surrealistas tentavam plasmar, as imagens da realidade mais profunda do ser humano.

Este movimento artístico surge todas as vezes que a imaginação se manifesta livremente, sem o freio do espírito crítico, o que vale é o impulso do psíquico. Os surrealistas deixam o mundo real, pois a emoção mais profunda do ser tem todas as

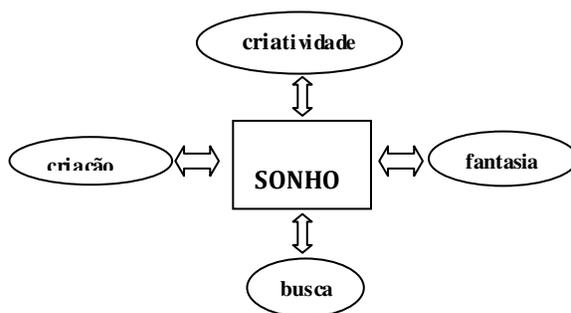
⁴⁹ NRE: Umuarama / Escola: Colégio Estadual Douradina- Ensino Fundamental e Médio

possibilidades de se expressar apenas com a aproximação do fantástico, no ponto onde a razão humana perde o controle.

A visão mágica da realidade, a exaltação da irracionalidade, do imaginário, a volta do mundo dos sonhos, o fascínio pelo ocultismo são características deste estilo artístico que fascina nossos olhos, contemplam nossa alma, desperta nosso interesse pelo mundo da arte.

Sonhar é apropriar do futuro, é um processo realimentado, mutável, depende de cada indivíduo”.

E você, qual é o seu sonho? Por que será que os personagens das telenovelas quando vão dormir criança, jovem ou até mesmo adulto, alguém sempre diz: *__Tenha bons sonhos?*



Cada indivíduo tem seu sonho, o ato de sonhar ou da busca de realização do sonho torna-se muito importante e cada um tem que liderar seu próprio processo de sonhar.

É possível sonhar sozinho? Nós vivemos em uma rede de dependências. Qualquer produção humana sempre tem inúmeras e invisíveis mãos por trás. Para aprofundar-se em seu sonho procure pessoas obtendo informações, conhecendo experiências que possibilite desenvolver o mundo imaginário.

Observe algumas obras de arte surrealistas: Você já conhecia alguma?



Oleo sobre tela (1931) 65X54, 3cm – Nova Lorque, Perls Galleries. O sonho aproxima-se.

Fonte: <http://imagens.google.com.br> Acessado dia 01/11/2004, às 8:00 hs.



Oleo sobre tela (1944) 51x40, 5cm – Lugano Castagnola Bornemisza. Sonho causado pelo vôo de uma abelha a volta de

- ✓ Você já foi a uma noite de gala? Como foi?
- ✓ Você sabia que o nome da esposa de Salvador Dali era Gala?
- ✓ Será que essa mulher da tela acima tem haver com a Gala de Dali?

- ✓ Essas obras são surrealistas? Que sensação elas lhe transmitem? Podem ser consideradas “belas”?
- ✓ Com a evolução do tempo houve mudança nessa arte?
- ✓ As cores influenciam o sentido da obra?
- ✓ Faça uma auto análise para saber seu sonho. Vou tentar estimulá-lo. Lembre-se de que isso é muito pessoal!
- ✓ Você lida com incertezas?
- ✓ Você é flexível e adaptável?
- ✓ Qual seu nível de determinação para fazer as coisas?
- ✓ Você gosta de ler, estudar e pesquisar? É curioso?
- ✓ Quem você precisa procurar para agilizar a busca de realização do seu sonho?
- ✓ Você aceita pontos de vistas diferentes dos seus?
- ✓ Como anda sua auto-confiança?
- ✓ Quanto você já parou para pensar nos seus sonhos?
- ✓ O que mais você precisa conhecer sobre o setor do seu sonho?
- ✓ Como você vive seus sonhos?
- ✓ Ajudou? Refletiu? A conclusão é sua...

“O conceito de si é a forma segundo qual a pessoa se vê, a imagem que tem de si mesma. No conceito de si estão contidos os valores de cada um, sua forma de ver o mundo, sua motivação, seu espaço psicológico individual. É a principal fonte de criação. É a principal fonte de criação, pois as pessoas só realizam algo caso se julguem capazes de fazê-lo.

Quase sempre está vinculado aos modelos, pessoas com as quais o indivíduo se identifica, O conceito de si pode variar em função das relações que estabelecemos, do trabalho que desenvolvemos, da visão que construímos, do nosso mundo afetivo, das nossas conquistas e fracassos.

O conceito de si irá influenciar fortemente o desempenho do indivíduo, como também influencia e condiciona o processo de formulação dos sonhos. Projetamos o futuro com base no que somos”.

Fernando Dolabela.

Você já ouviu falar que alguém já nasceu de uma costela?

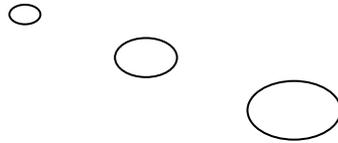
Assim como a história que Eva nasceu da costela de Adão, pode-se dizer que o Surrealismo nasceu de uma costela do Dadaísmo ou de suas cinzas?

É do Dadaísmo que os Surrealistas retiravam algumas de suas idéias: o amor ao protesto, a valorização do improviso e da espontaneidade do manejo da linguagem.

Imagine, você que os dadaístas, para fazer um poema recortavam uma reportagem de um texto qualquer, recortavam as palavras, metiam-nas em um saco e iam tirando uma a uma e escrevendo a seqüência em que eram tiradas. O poema, segundo eles, ninguém entendia, mas era originalíssimo.

Monte um poema dessa forma e leia para seus colegas perguntando se eles gostaram.

Você sabe algo sobre Martin Luther King?



Dica: Foi um importante líder do movimento pelos direitos dos negros americanos, pregando a conquista da igualdade através

“TUDO QUE FICA PRONTO NA VIDA FOI CONSTRUIDO ANTES, NA ALMA.”
Nizan Guanaes, poeta e ensaista baiano

Refleta:

- ✓ Você acredita no poder de transformação do sonho?
- ✓ Você tem um sonho?
- ✓ O que ocorre quando o sonho de um contagia muitas pessoas?
- ✓ Você consegue ler ou falar em Inglês?
- ✓ Observe essa música, ela fala de sonho.
- ✓ Esse sonho tratado no texto é individual ou coletivo?

I have a dream

We hold these truths to be self-evident that
All men are created equal.
I have a dream that one day, out in the red
Hills of Georgia, the sons of former slaves
And the sons of former slave-owners will be
Able to sit down together at the table of brotherhood.
I have a dream that one day, even the
State of Mississippi, a state sweltering with
The heat of oppression, will be transformed
Into an I have oasis of freedom and justice.
I have a dream that my four little children
Will one day live in a nation where they will
Not be judged by the color of their skin but
By their character.
A dream today.
I have a dream that one day, down in
Alabama, ... little black boys and black
Girls will be able to join hands with little
White boys and white girls as sisters and brothers.
I have a dream today

Eu tenho um sonho (tradução)

...Acreditamos na verdade auto-evidente de
Que todos os homens são iguais.
Eu tenho um sonho de que, um dia, lá nas colinas
Avermelhadas da Geórgia, os filhos de antigos
Senhores de escravos poderão se sentar
Juntos à mesa da fraternidade.
Eu tenho um sonho de que, um dia, até
Mesmo o Mississippi, um estado abafado
Pelo calor da opressão, será transformado
Em oásis de liberdade e justiça.
Eu tenho um sonho de que meus quatro filhinhos
Viverão um dia em uma nação
Onde não serão julgados pela cor de sua pele
Mas pelo seu caráter.
Hoje, eu tenho um sonho.
Eu tenho o sonho de que um dia, lá no Alabama,
...garotos negros e garotas negras
Poderão dar as mãos a garotos brancos e
Garotas brancas como se fossem irmãos e irmãs.
Hoje eu tenho um sonho...

- ✓ Você já ouviu algo parecido com esse texto?
 “Como posso querer que meus amigos entendam as coisas loucas que passam pela minha cabeça, se eu mesmo, não entendo?”
- ✓ Esse artista é louco?
 Olhe esta obra de arte do mestre surrealista que escreveu essas idéias.



Salvador Dalí – Sonho – Dalysleep –
 JPG 600X388, 25K

Fonte: <http://imagens.google.com.br>

- ✓ Gostou da obra? Quem foi Dalí? Quem era sua musa inspiradora?
 Foi através da pintura que as idéias do surrealismo foram melhor expressadas. Através da tela e das tintas, os artistas plásticos colocam suas emoções, seu inconsciente e representavam o mundo concreto.
 Mas na literatura também não deixou a desejar, Os escritores do surrealismo rejeitaram o romance e a poesia em estilos tradicionais e que representavam os valores sociais da burguesia. As poesias e textos deste movimento são marcados pela livre associação de idéias, frases montadas com palavras recortadas de revistas e jornais e muitas imagens e idéias do inconsciente.

3- DESENVOLVIMENTO CONTEMPORÂNEO

Já que estamos falando sobre arte, sonho, realidade, descubra comigo decifrando as charadas.

- ✓ Que tipo de arte surrealista existe no Brasil?
 - a) A artista é feminina.
 - b) Nasceu em Capivari.
 - c) Foi casada com um grande escritor.
 - d) Sua arte ficou conhecida pela simplicidade.
 - e) Essa obra tem algumas características surrealistas... Descobriu?

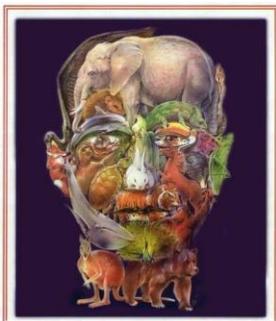
Olhe com atenção:



Abaporu – JPG 197x204 – pixels – 7K
 Tarsila do Amaral

Fonte: www.laprobeta.org

- ✓ Você sabia que podemos descobrir uma segunda imagem em alguns desenhos?
- ✓ Vamos olhar com atenção!
- ✓ Como está o seu olhar?



Fonte : ilusãoohp.hpg.ig.com.br
 Acessado dia 06/11/2004, às 14:59 hs.

SURREALISMO NO MUNDO ATUAL

A ampliação de limites desse manifesto artístico pode ser conseguida através de diferentes maneiras. Ainda que a prática surrealista, que provoca o desconhecido pelo acaso e pelo jogo dos sonhos, fantasia, seja a referência mais imediata dessa expressão artística confirmando ela mesma essa continuidade no tempo, na evolução das coisas, reconhece que ela pode ser obtida, produzida, como um resultado, mesmo em sua reflexão, que tem que ser calculada para alcançar um objetivo, um sonho da ampliação desses limites sem limites.

Não se trata, entretanto, de uma interpretação fácil. Primeiro porque tal reflexão, ao afirmar-se como arte irreal, dos sonhos da fantasia, varia muito de indivíduo para indivíduo, sendo ao mesmo tempo , contínuo, universal, que se deseja ampliar e acaba por não ser entendida para muitos. Assim, o círculo vicioso que se deseja romper é, em última instância, um círculo que se amplia e que se apresenta como novo desafio por destruir, por estar lidando justamente com infinitudes utópicas. O que é Utopia? Você se lembra de uma música linda onde o autor diz:

— *“Chamam isso de Utopia / eu a isso chamo paz...”* - Quem é o autor? Ele fala muito sobre família. Descobriu?

Outra dificuldade evidente de leitura e compreensão desses manifestos artísticos é a idéia que acaba por caracterizar esse pensamento, marca de muita filosofia, que nos coloca como pedras no caminho, afirmações como "Toda questão é determinada. Determinada, ela é esse próprio movimento pelo qual o indeterminado ainda se mantém na determinação da questão". Ou "A questão é movimento, a questão de tudo é totalidade de movimento e movimento de tudo".

Ainda que apresente certa dificuldade, trata-se de uma arte fundamental para a mudança de pensamento em nosso tempo, mais importante ainda para os artistas que almejem a radicalidade dessa condição, pois indica a necessidade de pensar a existência humana, libertando-a de idéias e pensamentos que se estrutura em idealizações unitárias, que necessariamente levam à discriminação do outro, do diferente. Com isso, reafirma a necessidade de convivermos com a diferença e a pluralidade para "talvez nada menos do que quebrar as regras e sair do círculo onde ele permanece fechada pelo fascínio da unidade", em busca de " uma arte pelo gosto".

Analise agora essa obra de arte:



Fonte: ed.loyolag.12brate/zara/surrealismo

Acessado dia 01/11/2004, às 17:00 hs.

- ✓ Qual sua forma de “olhar” a arte surrealista?
- ✓ “O inconsciente é uma consciência não discursiva...”. O surrealismo é possível hoje?
- ✓ Qual a visão da população em geral sobre essa forma de arte?
- ✓ Você acredita que a arte tenha relações com estados de consciência?
- ✓ Como é seu processo criativo? O método de composição do surrealismo ainda é válido?
- ✓ Qual o sentido de fazer arte surrealista numa sociedade regida pela mídia e pelo mercado?



Dica: Assista ao filme JUMANJI- 1995 o inusitado às vezes ocorre nas artes visuais, telas de cinema e da TV. Você vai gostar!



Agora é sua vez! Deixe que sua mente leve suas mãos! Deixe que seus sonhos aflorem sua criatividade! Que sua imaginação se manifeste livremente...
Faça uma composição surrealista. Terminando, pense: _ Isso é arte?

Você com certeza já ouviu o ditado “De médico e de louco todo mundo tem um pouco”. Mas você sabe de onde surgiu esse dito? Não teria sido Simão Bacamarte o seu autor? Ou o próprio Machado de Assis foi quem o criou? Simão Bacamarte é aquele polêmico médico de o Alienista que pode muito bem ser o dono desse pensamento. Por quê? Vou te contar uma coisa, quando comecei a ler o Alienista de Machado de Assis, só parei quando li a última linha. Por quê? Se você já o fez, sabe do que falo, se não, corra para a biblioteca.

REFERÊNCIAS

- DOLABELLA Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. Editora de Cultura, 2003.
FONTES, Martins. **O livro da Arte**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1999.
HELENA, Lúcia. **Movimentos da Vanguarda Européia**. Ed. Scipione, 1993.
BERTELLO, Maria Augusta. **Palavras em Ação**. Ed. Claranto, 2003.
Revista de poesia, tradução e crítica (revistababel@uol.com.br)
<http://www.aartedapalavra.com.br/14ensaioamusicanosfilmesdehitchcock.html>;
<http://www.terraviva.pt/enseada/1965/peppers.html>, acessado dia 26/10/2004 ;
<http://www.historiadaarte.com.br/surrealismo/html>, acessado dia 29/10/2004
<http://sapp.telepac.pt/athougua>, acessado dia 01/11/2004
<http://www.ilusaohp.hpg.ig.com.br>, acessado dia 06/11/2004
Link da Comunicação – Editora Moderna – Carla Yared, Thais Barbosa, Maris Leite.