UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

EDDA MARIA PROVANA BERTONCINI

Arte e Educação: Re-construindo o presente

Presidente Prudente
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

EDDA MARIA PROVANA BERTONCINI

Arte e Educação: Re-construindo o presente

Dissertação apresentada junto ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação para obtenção do
título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Divino José da Silva

Presidente Prudente
2011

Provana Bertoncini, Edda Maria.
P963r Re-construindo o presente / Edda Maria Provana Bertoncini. - Presidente Prudente : [s.n.], 2011
162 f. : il.

Orientador: Divino José da Silva
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Artes visuais. 2. Ensino de arte. 3. PCN-Arte. 4. PCESP Arte. Silva, Divino José. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 613.83

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. DIVINO JOSE DA SILVA
(ORIENTADOR)

PROF. DR. MAURO BETTI
(UNESP/BAURU)

PROF. DR. ALONSO BEZERRA DE CARVALHO
(UNESP/Assis)

EDDA MARIA PROVANA BERTONCINI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 25 DE FEVEREIRO DE 2011.

RESULTADO: Aprovada

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção de Pós-graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5317 Fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

Para Myrta

AGRADECIMENTOS

Ao Roberto companheiro em mais essa jornada sempre disposto a pensar e fazer arte. A Raíza pela sua presença em nossa vida, acreditando sempre em nós.

Ao Divino meu orientador pela tranquilidade que conduziu esse processo e com quem eu tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação, em especial ao José Milton de Lima e Mauro Betti pelos esclarecimentos prestados na finalização desse trabalho e a Suzana Menin pelas interações no grupo de estudo.

Aos grandes amigos presentes durante alguns ou todos os momentos do desenvolvimento desse trabalho, escutando, ajudando e incentivando: Fernanda, Ilíada, Débora, Celso, Lili, Mariana, Roseli, Marcos, Cristiana, Denise, Luciano, Carol, Wilson, Mona Lisa, Nicholas, Frederico, Caio, Renato, Cristina, Adão, Fábio, Monica, Ivan e Amaro.

A todos que foram meus alunos, pela possibilidade de me fazer aprender.

RESUMO

Na presente pesquisa temos como objetivo compreender de que forma estão presentes, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental na área de Arte e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Arte nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, o ensino das artes visuais e as experiências artísticas contemporâneas. Tendo em vista esse objetivo, traçamos um panorama histórico acerca do desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil e da formação do artista plástico realizada, principalmente, nos colégios e mosteiros no período colonial e, posteriormente, nos ateliês dos artistas. Na educação oficial procuramos acompanhar o seu desenvolvimento histórico, a partir da Academia Imperial de Belas Artes até o período contemporâneo, analisando as principais correntes metodológicas de ensino de arte, as quais influenciaram o ensino de arte na escola. Para compreender a importância da arte e da formação cultural na sociedade contemporânea recorremos aos pensadores da Escola de Frankfurt, principalmente a Marcuse e as suas discussões sobre a cultura afirmativa na sociedade administrada e aos conceitos de Indústria Cultural e semiformação de Theodor Adorno os quais nos auxiliam na compreensão dos aspectos que travam a formação na atualidade. Os resultados alcançados a partir da análise dos documentos (PCN e PCESP) nos indicam que o ensino de arte está estruturado na produção, fruição e contextualização da obra de arte, nas linguagens das artes visuais, das artes cênicas e da música, buscando compreender as obras de arte consagradas como as modernas e as contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais. Ensino de arte. Ensino fundamental. PCN-Arte. PCESP-Arte. Formação cultural.

ABSTRACT

In this study we aimed to understand how they are present in the National Curriculum Parameters for Third and Fourth Round Elementary School in the Art and Curriculum Proposal of the State of Sao Paulo - Art in the 5th and 6th grade of elementary school, the teaching of visual arts and contemporary art experiences. Towards this goal, we draw a historical overview about the development of teaching art in Brazil and the formation of the artist mainly carried out in schools and monasteries in the colonial period and later in the ateliers of the artists. In education officer tried to follow its historical development, from the Academia Imperial de Belas Artes until the contemporary period, examining the methodological mainstream of art teaching which influenced the teaching of art in school. To understand the importance of art and cultural education in contemporary society appealed to thinkers of the Frankfurt School, especially Marcuse and their discussions of affirmative culture in society and given to the concepts of Cultural Industry and *Halbbildung* Theodor Adorno which assists us in understanding the aspects that hinder the formation today. The results from the analysis of documents (NCP and PCESP) tell us that the teaching of art in those is structured in the production, enjoyment and contextualizing the work of art, languages, visual arts, performing arts and music, trying to understand works of art devoted to modern and contemporary.

KEYWORDS: Visual arts. Art education. Primary education. PCN-Arte. PCESP-Arte. Cultural training.

LISTA DE FIGURAS

Poética Visual 1 - Janela.....14

Figura 1 - *Charge* do *Jaguar*.....35

Poética Visual 2 - Forma e Rigor.....42

Poética Visual 3 - Acaso e Rigor.....89

Poética Visual 4 - O Fio da Navalha.....113

Figura 2 - Instalação *Estudo Para Superfície e Linha* - Vista Parcial 1.....123

Figura 3 - Instalação *Estudo Para Superfície e Linha* - Vista Parcial 2.....123

Figura 4 - Mapa dos territórios da arte: *gestalt* visual.....125

Figura 5 - Escultura *Grande Flor Tropical* – Vista 1.....133

Figura 6 - Escultura *Grande Flor Tropical* – Vista 2.....133

Figura 7 - Vista da Instalação *Cânone*.....137

Figura 8 - Vista da Instalação *Uma Casa*.....138

Figura 9 - Vista da Instalação *Aurora*.....138

Figura 10 - Colagem *Figurativismo abstrato*.....140

Figura 11 - Detalhe: Colagem *Figurativismo abstrato*.....140

Figura 12 – Medusa de Caravaggio.....153

Figura 13 – Medusa Marinara.....153

Observação: Poéticas Visuais de Roberto Bertoncini.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11
Biografia do Orvalho 9.....13
Sermão das Lágrimas de São PedroII.....13
CAPÍTULO 1: ARTE E EDUCAÇÃO.....15
1.1. Conceituações sobre a Arte.....15
1.2. Sobre a beleza na Arte.....19
1.3. Arte e formação cultural.....27
1.4. Educação e o ensino da arte.....32
1.5. Arte e educação contemporânea.....35
Mundo Pequeno VI.....41
CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A ARTE NO BRASIL.....43
2.1. A formação do artista plástico.....46
2.1.1. As Ordens e as Irmandades Religiosas 46
2.2. A Formação Oficial em Artes Visuais.....56
2.2.1. As Aulas Régias.....57
2.2.2. Academia Imperial de Belas Artes.....59
2.2.3. A República e o Início do Século XX.....63
2.2.4. O Movimento Escola Nova (MEN) no Brasil e a influência de John Dewey....65
2.2.5. A Arte como Livre Expressão.....70
2.2.6. Proposta metodológica de Lucio Costa.....73
2.2.7. Ensino de arte a partir da metade do século XX.....79
2.2.8. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) - Lei Federal nº 9.394, de 1996.....84
Biografia do Orvalho II.....88
CAPÍTULO 3: PROPOSTAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DA ARTE NO BRASIL 90
3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN-Arte).....90
3.2.1. Apresentação e objetivos para a área de arte.....91
3.2.2. Relações entre arte e educação.....92
3.2.3. Formação na área de arte.....94
3.2.4. Função social da Arte e os temas transversais.....95
3.2.5. Aprender e ensinar Arte.....96

3.2.6. Conteúdos para a área de arte no ensino fundamental.....98
3.2.7. Avaliação na área de arte 99
3.3.1. Aprender e ensinar arte nos terceiro ciclo (5ª e 6ª séries do ensino fundamental).....100
3.3.2. As Artes Visuais no PCN-Arte no 3º Ciclo do Ensino Fundamental.....101
3.3.3. Objetivos Gerais nas Artes Visuais para o 3º Ciclo.....103
3.3.4.Conteúdos das Artes Visuais.....103
3.3.5 Fruição em Artes Visuais.....104
3.3.6. História das Artes Visuais.....105
3.3.7. Critérios de avaliação em artes visuais.....106
3.3.8. Discussão dos pontos principais do PCN-Arte.....106

CAPÍTULO 4: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP).....114
4.1. Eixos metodológicos e composição de territórios para a dinâmica de um pensamento curricular em Arte.....118
4.2. Caderno do professor – 5ª série. A tridimensionalidade nas linguagens artísticas.....122
4.2.1. Indicações dos conteúdos e conceitos.....126
4.2.2. Metodologia e Estratégias para o processo educativo em Arte.....126
4.2.3. Processos de avaliação.....127
4.2.4. A tridimensionalidade como estudo nos territórios de forma-conteúdo e linguagens artísticas.....128
4.2.5. Proposta de sondagem no tema da tridimensionalidade.....129
4.2.6. Situação de Aprendizagem 1 – Artes Visuais.....131
4.3.1. Caderno do aluno – 6ª série. O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas.....141
4.3.2. Discussão dos pontos principais da PCESP-Arte 5ª e 6ª séries.....144
Algumas Considerações.....154
REFERÊNCIAS.....160
ANEXOS.....170

INTRODUÇÃO

Pretendemos discutir neste trabalho como se relacionam a Arte e a *Educação na atualidade, por intermédio de um estudo sobre os documentos oficiais* para o ensino da arte: os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Arte (PCN-Arte) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Arte (PCESP- Arte), da 5ª e 6ª série do ensino fundamental.

Entendemos que a arte seja o lugar da experiência, um meio para resistir à instrumentalização do pensamento, do consumo desenfreado, a toda a sorte de violência; enfim, uma possibilidade de entender o mundo contemporâneo. Pretendemos sondar se esse caráter de denúncia presente na arte contemporânea também se estabelece no seu ensino.

Acreditamos que a literatura, a música, as artes cênicas e as artes visuais tenham igual importância na formação cultural e acreditamos que devem fazer parte da educação escolar. O nosso propósito neste trabalho será analisar o ensino das artes visuais, visto que na atualidade as crianças e também os adultos são submetidos a uma profusão de imagens vindas dos meios de comunicação de massa como televisão e internet; portanto é imprescindível a leitura e a contextualização daquelas.

No Capítulo 1 apresentaremos algumas noções de Arte, buscaremos compreender como se estabelecem as relações entre arte, formação cultural e educação, na tentativa de identificar quais os caminhos trilhados pela arte moderna e contemporânea, e como a educação se apropria dessas linguagens.

No Capítulo 2 faremos um traçado sobre a história do ensino da arte no Brasil, abordando como procedeu a formação do artista plástico no Brasil Colonial, passando pela educação oficial iniciada pela Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) finalizando com os métodos de ensino contemporâneos. Discutiremos o preconceito arraigado nas artes visuais estabelecido pela educação jesuítica, que considerava a produção plástica como simples ofício, portanto para a sua realização não havia nenhum processo intelectual envolvido, somente habilidade manual. Na educação oficial promovida pela AIBA, as artes plásticas são tratadas como um

mero adorno, uma forma de erudição para camadas sociais favorecidas e como trabalho desprestigiado e com baixa remuneração para as classes sociais desfavorecidas. A educação para as artes visuais no Brasil traz esse dualismo entre as correntes da arte erudita e popular. Os motivos citados acima, aliados aos meios de comunicação de massa no século XX, propiciaram a desvalorização das artes visuais, consideradas como erudição desnecessária ou complementação pedagógica e didática para compreensão das disciplinas “sérias”.

No Capítulo 3 analisaremos o PCN-Arte do Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental, e no Capítulo 4 analisaremos a PCESP para as 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Pretendemos investigar nesses documentos qual a importância da área de arte no ensino oficial brasileiro e do Estado de São Paulo, se estas propostas favorecem a formação cultural do aluno para compreender e valorizar a arte como um processo para entender o mundo contemporâneo e como forma de resistência à cultura de massa.

Biografia do Orvalho

9

Quando o mundo abandonar o meu olho.
Quando o meu olho furado de belezas for esquecido pelo mundo.
Que hei de fazer?
Quando o silêncio que grita do meu olho não for mais escutado.
Que hei de fazer?
Que hei de fazer se de repente a manhã voltar?
Que hei de fazer?
– Dormir, talvez chorar

Manuel de Barros
"Retrato do Artista Quando Coisa", 1998

Sermão das Lágrimas de São PedroII

Notavel creatura são os olhos! Admiravel instrumento da natureza; prodigioso artifício da Providencia! [...] Todos os sentidos dos homens teem um só officio; só os olhos teem dois. O ouvido ouve, o gosto gosta, o olfato cheira, o tacto apalpa, só os olhos teem dois officios; de vêr e chorar.

Padre Antonio Vieira
Sermão pregado na Catedral de Lisboa, 1669

temas tratad ara se pensar a democracia em oposição talitários uma das primeiras providências s é cerceamento da liberdade de expressão, p os de comunicação, repúdio a determinados ção de um tipo de arte como representativ ras. No século XX, temos vários exem rtísticas, principalmente à arte de vang

N como arte, são as obras naturalistas e moderna, incluindo os movimentos nte), *Der Blaue Reiter* (O cavaleiro a tracionismo entre outras manifestaçõ *starte* (*Arte Degenerada*). Contando co de 1941, as obras de *arte degenerada* mãs e de colecionadores, principalmen os realizados por artistas modernos c e, Segall e outros, eram montad s ac s mentais e deformidades físicas retira sanatórios alemães para serem comp doenças ao contrário da arte clássica *la,* talvez, seja o exemplo mais ex odemos citar vários outros exemplos c clo o Proletcult (Cultura Proletária) ó nsável pela instalação da arte pr etá e no Brasil a censura

[26] Na Alemanha onti oc desde a tomada do poder por Hitler. Uma da a escola de arte e arquitetura *Bauhaus* em 1 ar a arte moderna, baseada nas teorias pseudoc us, sa o termo *Entartet* na biologia para explicar e ar a tal ponto do original sendo impossível dete erís' utilizado na cultura pelo autor para def der 'ura omitantemente, difamar outras formas de arte an as de Nordaus, o arquiteto e teórico ista g *Rasse* [Arte e Raça], no qual aparece pela p io no *entartet*". (Enciclopédia Itaú Cultural. Term 5.

CAPÍTULO 1

ARTE E EDUCAÇÃO

1.1. Conceituações sobre Arte

O que é Arte?

Essa pergunta, toda vez que formulada, causa um momento de silêncio, reflexão, e até certo constrangimento nas pessoas presentes.

Coli (1997) afirma em seu livro “O que é arte?” que qualquer pessoa é capaz de lembrar e citar os objetos que considera como tal: quadros dos artistas consagrados como Leonardo da Vinci, Picasso, Portinari, esculturas gregas ou de Michelangelo, edifícios de Niemayer, igrejas de Aleijadinho, mas não tem segurança para tentar explicar porque gosta ou não de determinadas obras. Afirmando que não entende de arte, e que os debates para uma possível explicação, definição ou emissão de um juízo de gosto sobre os objetos artísticos, é coisa para “iniciados”: artistas, críticos e teóricos.

No entanto, o fato de vir à memória uma série de objetos para a definição de Arte, nos fornece duas pistas para entendê-la: 1) A arte necessariamente é material, é uma coisa que ocupa um determinado espaço, sujeito a uma historicidade[1] ou seja, acontece ininterruptamente; 2) Que está sujeita a um juízo de valor, ou seja, que é lembrado; são obras que causam uma determinada sensação, que pode ser de admiração ou estranhamento.

Se consultarmos o dicionário Aurélio encontraremos as seguintes definições:

> 1. Capacidade que tem um homem de pôr em prática uma idéia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria. 2. A utilização de tal

1 A arquiteta Lina Bo Bardi define a questão do tempo e a necessidade da preservação nas obras de arquitetura com a seguinte afirmação que pode ser estendida às demais artes: “Na prática, não existe o passado. O que existe hoje e não morreu é o presente histórico. O que você tem que salvar – salvar não, preservar – são certas características típicas de um tempo que pertence ainda a humanidade”. (FERRAZ, 2008, p.319).

> capacidade, com vista a um resultado que pode ser obtidos por meios diferentes. 3. Atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar o desejo de prolongamento ou renovação. 4. A capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos. (FERREIRA, 1988, p. 64).

Pela definição acima, pode-se perceber que a arte é polissêmica, apresentando-se como uma materialização do pensamento humano. Este pensamento pode se utilizar de vários meios para se concretizar como: o gesto, a fala, a escrita, os sons e as imagens. Os artistas são as pessoas que tem uma particular capacidade de expressão, criam coisas com a intenção de causar sensações e emoções que geram a necessidade de repetir ou prolongar essa experiência estética.

Para Dewey (2008, p.54) a arte significa “um processo de fazer ou elaborar”, que está contido tanto nas “belas-artes” como nas artes aplicadas, ou seja, o autor inicia um debate ainda frequente na área de artes visuais, sobre a intencionalidade presente na realização tanto dos objetos artísticos como dos objetos artesanais. A dimensão estética refere-se à experiência, estando mais ligada ao observador que ao produtor.

> A arte compreende modelar o barro, esculpir o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, representar papeis em um cenário, realizar movimentos rítmicos na dança. Cada arte faz algo com algum material físico, o corpo ou algo fora do corpo, com ou sem uso de ferramentas, e com o objetivo de produzir algo visível, audível ou tangível. (DEWEY, 2008, p.54).

Argan e Fagiolo (1994) definem Arte como um tipo de valor que é atribuído a determinados objetos, decorrente do trabalho humano e de suas técnicas, “e indica o resultado de uma atividade mental e uma atividade operacional”. (ARGAN; FAGIOLO, 1994, p. 14). Essa atribuição de valor para o objeto artístico abrange outras relações como a forma, ou seja, sua configuração visível, obtida por meio da percepção e a representação.

> Qualquer que seja a sua relação com a realidade objectiva, uma forma é qualquer coisa que é dada a perceber, uma mensagem comunicada por meio da percepção. As formas valem como *significantes* somente na medida em que uma consciência lhes colhe o *significado*: uma obra é uma obra de arte apenas na medida em que a consciência que a recebe a julga como tal. (ARGAN; FAGIOLO, 1994, p. 14).

A Arte está presente em todos os lugares, vem do passado e está materializada no presente, por meio do gesto, da fala, da escrita, da imagem, sempre com um significado.

A arte sempre esteve presente no mundo e o homem teve relações diferentes com esses objetos que continuam sendo feitos no presente, mas também vem do passado, interligando-se com as maneiras de ver e sentir o mundo, ou às visões da realidade. Essas visões de mundo vão emprestando a esses objetos significações que se materializam, através das representações, determinando sentidos: mágicos, como nas pinturas das cavernas de Lascaux ou Altamira no período paleolítico; míticos ou místicos, produzidos por sociedades antropocêntricas ou teocêntricas, representando uma gama de temas que podem ser idealizados ou realistas, dependendo da sociedade a qual é atribuído o valor estético ou aferido o juízo de valor (ARENDT, 1981).

O tempo que desgasta todas as coisas, inclusive o próprio homem, tem na obra de arte a permanência, emprestando à humanidade um sentimento de imortalidade.

> É como se a estabilidade humana transparecesse na permanência da arte, de sorte que certo pressentimento de imortalidade – não a imortalidade da alma ou da vida, mas algo imortal feito por mãos mortais – adquire presença tangível para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, escrever e ser lido. (ARENDT, 1981, p. 181).

Arendt (1981), assim como Argan e Fagiolo (1994), analisa a forma dos objetos como essencial ao juízo estético, pois tudo que é visível é classificado como belo ou feio. O critério de julgamento está vinculado ao lugar onde os objetos se encontram, no tempo, no espaço e na civilização que os cria e os mantém.

Sendo a arte tão imprescindível para a humanidade, entendemos que seu ensino se torna uma necessidade em instituições como a escola, não no sentido de somente propor a formação de artistas, mas de possibilitar a formação de conhecedores, fruidores e decodificadores da obra de arte, pois precisamos entender que a arte não se restringe aos museus e galerias de arte, ela está no nosso cotidiano por intermédio da arquitetura, dos objetos, das estampas e dos meios de comunicação:

> Pode considerar-se obra de arte um complexo monumental e até uma cidade inteira, e podem considerar-se obras de arte em si mesmas as coisas que constituem aqueles conjuntos (edifícios religiosos e civis, públicos e privados; ruas, praças, parques; pontes, estátuas, fontanários, etc.) No extremo oposto da escala dimensional, podem ser arte as miniaturas ou as gravuras que ornamentam as páginas de um livro, as pedras preciosas, as moedas, etc. (ARGAN; FAGIOLO, 1994, p.13).

Para o estudo da Arte há duas disciplinas que se ocupam em interpretá-la: a história e a filosofia. A história da Arte pode analisar, como agente da história da cultura humana, não somente os processos técnicos e as “ordens ou estilos”, mas a resolução dos problemas artísticos em determinadas épocas. (ARGAN; FAGIOLO, 1994). A Filosofia da Arte (Estética) estuda o que é pertinente aos sentidos, a fruição da obra de arte, a beleza ligada diretamente à arte, à formação do gosto:

> De todos os ramos da filosofia, a estética é aquele que parece possuir o menor grau de uniformidade entre os autores oscilando entre a dignificação da beleza natural ou artística, entre o aspecto conceitual ou sensível, entre uma metafísica do belo ou a relação empírica do gosto, entre uma abordagem abstrata, geral, e a crítica de obras determinadas etc. Apesar de toda essa oscilação, vemos que a reflexão filosófica sobre a arte mereceu um lugar de destaque na obra de pensadores muito importantes, entre os quais se podem citar Aristóteles, Kant, Schelling, Hegel, Nietzsche, Heidegger, Lucáks e Benjamin. (FREITAS, 2003, p. 9).

Freitas (2003) afirma que para os filósofos citados acima a “arte possui um status especial”, de uma experiência que escapa da formulação de conceitos

absolutos de seu significado. Esse aspecto difuso da arte “a um só tempo enigmático e significativo”, possibilitou aos pensadores elaborar teorias que permitem formular “um paradigma *suis generis* para a vida humana”, bastante abrangente que se estende desde o domínio da “experiência sensível até a construção de sistemas filosóficos bastante abstratos”. (FREITAS, 2003, p. 9).

Diante da importância do tema, entendemos que se faz necessário recorrer ao pensamento de alguns autores para buscar respostas para o sentido da experiência estética.

1.2. Sobre a beleza na Arte

> *“Não sabemos por que determinadas coisas nos tocam. É verdade, adoro os vermelhos, os azuis, os amarelos, a gordura da carne. Somos carne, não é mesmo”?* Francis Bacon (1982).

Definimos como belo aquilo que nos agrada, neste sentido o belo, frequentemente, estará associado ao que consideramos bom. O conceito de belo e de bom aparece associado em vários períodos da história, como na Antiguidade clássica, no Renascimento e no Iluminismo. Se considerarmos algo como bom, é natural que o desejemos para nós. Por outro lado, também classificamos como bom “algo que é conforme a algum princípio ideal, mas custa dor” (ECO 2004, p. 8), determinados atos heróicos ou ações abnegadas, mesmo considerando-os como um bem, não os desejamos como uma experiência em nossa vida. Neste caso, admiramos e nos comovemos com os atos que julgamos como uma “bela-ação”, mas assumimos uma postura de distanciamento, “compreendemos que falamos de Beleza quando fruímos de alguma coisa por aquilo que é, independentemente de questão de possuí-la ou não” (ECO 2004, p. 8; 10).

Para os gregos na antiguidade clássica, a beleza tem vários sentidos, vem fortemente associada ao bem, mas não necessariamente à arte, tanto que os artistas são banidos da república ideal de Platão, porque a imagem é uma imitação do objeto (*mímese*), que, por sua vez, já é imitação das formas perfeitas existentes no mundo das ideias. Para Platão, os artefatos humanos não são o ser, pois o verdadeiro ser estaria no mundo das Ideias, mas algo que se assemelha ao ser. As obras produzidas pelo pintor ou pelo poeta seriam a imitação da imitação, ou seja, a pura aparência do ser (REALE, 2004).

Para Aristóteles, o conceito de *mímese* na tragédia se aproxima do ato da representação teatral, que causaria no espectador o sentimento de terror e piedade. "A tragédia oferece ao seu espectador objetos depurados que, neste estado, podem ser olhados sem provocar a pena que certamente provocariam na realidade." (MEICHES, 2000, p.42). Na Poética, Aristóteles atribui à tragédia o poder de purificação das emoções (catarse). A catarse do espectador seria o resultado do processo da fruição estética, pois:

> [...] colocado na presença de uma história (muthos) onde ele reconhece as *formas*, sabiamente elaborada pelo poeta, que definem a essência do piedoso e do aterrorizante, o próprio espectador experimenta a piedade e o terror, mas sob uma forma demasiadamente sutil, e a emoção depurada que o toma então e que nós qualificaremos de estética se faz acompanhar do prazer. (DUPONT-ROC ; LALLOT[2] apud MEICHES, 2000, p.42).

O conceito de arte e beleza que é instituído no ocidente por intermédio da Grécia antiga persiste na tradição clássica européia, tendo como paradigma o equilíbrio das composições ordenado pela razão e pela proporção. Partindo dessa premissa, Read afirma que beleza não está necessariamente ligada à arte considerando o sentimento de beleza "como fenômeno muito flutuante, apresentando no curso da história manifestações muito incertas e por vezes desconcertantes". (READ, 1976, p. 20).

---

[2] DUPONT-ROC, R.; LALLOT, J. *La Katharsis: essai d'interprétation*. Aristóteles*, La poétique*, Seuil: Paris, 1980, p.189.

> Seja lá, como for que se defina o sentimento da beleza, temos que qualificá-lo imediatamente como teórico; o sentimento abstrato da beleza constitui apenas a base elementar da atividade artística. Os expoentes dessa atividade são homens vivos, e a atividade deles está sujeita a todas as correntes entrecortadas da vida. (READ, 1976, p. 23).

Read (1976) declara que os sentidos são o meio pelo qual o homem reage à forma, à superfície e à massa, e que certas proporções na distribuição desses elementos resultam em uma sensação aprazível. No entanto a ausência de tal composição causaria “indiferença ou mesmo desconforto positivo ou repulsão”. Sendo assim, a beleza pode ser definida como “a unidade de relações formais entre nossas percepções sensoriais”. (READ, 1976, p. 20).

Na era moderna, o filósofo germânico Baumgarten publica dois livros: *Meditações Filosóficas Sobre as Questões da Obra Poética* (1735) e *Aesthetica* (1750-58), nas quais, por meio de suas ideias, o conceito de estética ou ciência do sensível se solidifica e se estabelece como é conhecido na atualidade. O autor define como estética a ciência que se ocupa do conhecimento pelos sentidos, que pretende captar a essência do belo expresso nas imagens da arte sendo oposta à lógica ou ciência do saber cognitivo, desenvolvida por Descartes e que deu origem ao racionalismo francês.

> Assim, a ciência do sensível não é inferior às ciências racionais porque é um estágio anterior do conhecimento, intermediado pela obscuridade dos sentidos e a iluminação do intelecto, mas opera num plano que não pode oferecer verdades últimas, permanecendo subordinada a conteúdos confusos. E, do mesmo modo que o conhecimento intelectual se desloca entre os atributos da verdade, justiça e beleza, também o sensível os toma para si no seu próprio domínio. (TOLLE, 2007, p.25).

Na obra *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790), Kant investiga sobre a beleza, o gosto e a arte, assegurando que a representação é que norteia nossa distinção com relação à beleza do objeto, permeada pelo sentimento de prazer. (KANT, 1984).

> O juízo-de-gosto não é, pois um juízo de conhecimento, portanto não é lógico, mas estético, pelo que se entende aquele fundamento-de-determinação *não pode ser outro do que subjetivo.* Toda referência das representações, mesmo a das sensações, porém pode ser objetiva [...]; só não pode ser a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pela qual absolutamente nada é designado no objeto, mas em que o sujeito, assim como é afetado pela representação, sente a si mesmo. (KANT, 1984, p. 209).

Por meio da lógica pode-se conhecer e determinar todas as propriedades de um objeto. No juízo de gosto o que causa prazer estético é a reflexão do sujeito diante da presença do objeto e o impacto causado pelo mesmo ao sujeito. Neste caso, dirá Kant (2002, p. 56), "o belo é o que é representado sem conceitos como objeto de uma complacência universal." Cabe ressaltar, portanto, que se trata de uma representação sem conceito. O juízo reflexivo estético se compraz na reflexão sem a possibilidade de enunciar conceitualmente esta experiência. O máximo que se pode ter é a concordância com a forma da receptividade da reflexão subjetiva por meio da qual se produz o sentimento de prazer, que reivindica uma universalidade subjetiva – a complacência universal.

Argan (1987) afirma que há vários níveis em que se apresenta a questão da arte como integrante da conjuntura histórica, e abrange "problemas de ordem não especificamente estética – intelectuais, morais, sociais, religiosos e políticos", mas a arte se conserva autônoma, por proporcionar "um modo completo e insubstituível de experiência". O autor analisa o papel social do artista como formador cultural, afirmando que mesmo nos períodos em que domina as questões da *"art pour l'art"*, o artista, como integrante de uma comunidade que possui certos conceitos estéticos, ao mesmo tempo em que sofre influência desses padrões é responsável pela construção e elaboração de uma nova estética.

> Mas, quando se afirma que o artista não tem outra finalidade que não a produção artística, acentua-se igualmente que a arte, como pura arte, é indispensável à vida do mundo, que a sociedade se forma e se educa também, embora não exclusivamente, por meio da arte. Assim sendo, e considerando que o artista também faz parte da sociedade, a arte não só decorre de uma estética dada de antemão, mas, na sua atuação, elabora ou constrói uma estética. (ARGAN, 1987, p. 50).

Um dos mais importantes pensadores do século XX, Adorno, confirma a importância da experiência estética, mas inova ao atribuir a obra de arte uma propriedade “que é sua inserção na crítica da cultura, da sociedade capitalista, da razão científica, da cultura de massa e de diversas outras esferas da vida contemporânea.” (FREITAS, 2003, p. 9, 10).

Adorno, em seu ensaio *“Crítica Cultural e Sociedade”*, de 1949, confirma a violência presente na sociedade do pós II Guerra Mundial e a impossibilidade da poesia no mundo moderno, ao afirmar que "escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas". (ADORNO, 2006, p. 102).

> Se a poesia não é mais possível no mundo moderno, isto não se deve exclusivamente às atrocidades dos campos de concentração, mas, sobretudo ao fato de nas sociedades avançadas haver pouco espaço para o domínio da arte. Trilhando o caminho inaugurado por Weber, a Escola[3] enfatiza os elementos de racionalidade do mundo moderno para denunciá-los como uma nova forma de dominação. (ORTIZ, 1985, p.2).

Os filósofos da Escola de Frankfurt, entre os quais Adorno, Marcuse e Benjamin, conferem à arte a possibilidade de resistência contra o totalitarismo, ao racionalismo na sociedade contemporânea.

Marcuse (1990) aponta para o caráter totalitário da sociedade contemporânea que facilmente transforma em mercadoria todas as atividades não-conformistas, mas reconhece que apesar disso a arte permanece e propõe “assumir uma nova forma e uma nova função”:

> [...] ou seja, querem ser, consciente e metodologicamente, a antiarte do absurdo, da destruição, da desordem, da negação. E hoje, em um mundo em que o sentido e a ordem, o “positivo”, tem que ser impostos por todos os meios possíveis de repressão, as artes por si mesmas assumem uma posição política: a posição do protesto, da repulsa e da recusa. (MARCUSE, 1990, p. 248).

[3] Escola de Frankfurt denominação de um grupo de intelectuais alemães, que no período entre 1920-30, naquela cidade, formam o Instituto de Pesquisa Social, tendo como objetivo estudar indisciplinarmente a sociedade contemporânea ocidental.

Para os frankfurtianos, a arte tem o poder de ir além do estabelecido pela sociedade de consumo; neste sentido é revolucionária, pois subverte a realidade existente, denunciando por sua lógica interna a manifestação “de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes”. (MARCUSE, 1977, p. 20).

Entre as instituições presentes na sociedade contemporânea encontra-se a escola, que deveria ser uma das responsáveis pela formação cultural das novas gerações. No entanto, a pergunta que comumente se faz a quem se propõe a discutir arte e educação escolar é a seguinte: na escola há espaço para a arte?

Hernández (2000, p. 129) afirma que arte e educação são práticas sociais interligadas, ainda que pareçam ser “antagônicas ou confluentes sob o prisma liberdade/norma”. Continua o autor:

> A arte é uma forma de conhecer e representar o mundo. A educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo. Isso significa que, por meio da arte na educação, pode ser possível aliar duas formas de representar o mundo, ou um conglomerado de representações complexas e de difícil articulação. (HERNÁNDEZ, 2000, p.129).

A educação, como política pública e investimento na área social, abre um leque de possibilidades para a compreensão de um mundo em transformação. Entende-se que a educação escolar seja, talvez, a principal responsável pela transmissão do conhecimento e formação de conceitos para a vida em sociedade, sendo assim um meio de que se pode dispor para oferecer as pistas necessárias para a formação de um indivíduo capaz de interagir na construção de uma nova visão de mundo.

> A valorização da **Arte** como disciplina e o reconhecimento de seu conteúdo ligam-se ao entendimento sobre a necessidade de uma educação integral para o ser humano; educação que se faça desde o desenvolvimento de nossos sentidos físico-corporais, ao

> desenvolvimento de nossos múltiplos níveis de sentidos mentais. (GUERSON, 2010, p.69).

Sendo assim, para o entendimento do processo da educação na disciplina de arte, temos que refletir como se constitui a cultura na sociedade contemporânea, pois conforme salientam Adorno e Horkheimer (1997, p.113) “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto”.

Adorno e Horkheimer (2006, p. 9) denunciam que a racionalidade técnica da modernidade se transforma em dominação, portanto esse seria “o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena”. Essa dominação se estende por toda a sociedade e suas instituições. Nos meios de comunicação de massa, entre eles: o rádio, o cinema, a televisão e mais recentemente a internet, há a disseminação de bens padronizados estabelecidos como objetos que propiciaram a cultura de massa, na qual se produz o processo de reificação e alienação da sociedade.

> Os produtos fornecidos pelos meios de comunicação de massa passam a idéia de que as necessidades que eles satisfazem são legítimas, próprias dos seres humanos como seres livres, que podem exercer seu poder de escolha, quando na verdade, todas as opções são sempre pensadas a partir de um princípio que torna todas as alternativas idênticas, pois todas acabam sendo meramente mais uma oportunidade de exercer o poder de compra. (FREITAS, 2003, p. 18).

Na indústria cultural há a disseminação de bens padronizados estabelecidos como objetos de desejo, criados dentro da lógica do sistema capitalista, que institui as necessidades de consumo. Esses bens quando não são adquiridos, causam a sensação de exclusão e infelicidade. A indústria cultural funciona de forma autoritária, pois limita nos indivíduos a capacidade de julgar e decidir conscientemente.

A experiência é empobrecida na indústria cultura que transforma os sujeitos em consumidores, que “compram” as imagens estereotipadas veiculadas

por essa indústria, que estabelece os parâmetros para o que é bom ou ruim; masculino ou feminino; prioritário ou supérfluo, ou seja, compartimenta tudo em “modelo previamente estabelecidos nesses estereótipos”, fazendo com que “o mundo continue como ele é”. (FREITAS, 2003, p. 19).

> A verdade é que a força da indústria cultural reside em seu acordo com as necessidades criadas e não no simples contraste quanto a estas, seja mesmo o contraste formado pela onipotência em face da impotência. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 10).

Os processos desencadeados pela indústria cultural se manifestam na maneira como o mercado se apropria da produção dos bens simbólicos, dos bens culturais. Esses bens culturais em que o “valor de uso” é “absorvido pelo valor de troca: em vez de prazer estético, o que se busca é “estar por dentro”, o que se deseja é conquistar prestígio, não propriamente ter uma experiência do objeto”. (DUARTE, 2002, p. 45).

Dentro da lógica da indústria cultural, pretendemos discutir neste trabalho qual o papel da arte na escola fundamental, por acreditar que, talvez, seja nesta instituição o lugar de ampliar a formação cultural, como declara Paulo Freire (2001, p.37) “Educar é substancialmente formar”.

Há, portanto, a necessidade de compor uma proposta de ensino nas diversas áreas do conhecimento humano, e a arte constitui o lugar fundamental para a formação, “aponta para aquilo que não foi ainda ocupado pela cultura, o não-digerido, não domesticado pela concepção cotidiana”. (FREITAS, 2003, p. 30).

Acreditamos que a literatura, a música, as artes cênicas e as artes visuais tenham igual importância na formação cultural e o seu ensino seria o caminho a ser trilhado na educação escolar. No entanto o foco deste trabalho está voltado para a análise do ensino das artes visuais, visto que na atualidade as crianças, como também os adultos, são submetidas a uma profusão de imagens vindas dos meios de comunicação de massa como televisão e internet.

Nesse sentido se faz necessário analisar os caminhos da arte moderna e contemporânea, e a sua abrangência na formação cultural.

1.3. Arte e formação cultural

.A "cultura" fornece a alma à "civilização".
(Herbert Marcuse, 2004)

Falar de cultura foi sempre contra a cultura.
(Theodor Adorno, 2002)

Qual a importância da arte na formação cultural na atualidade?

A arte, por sua abrangência, pode ser considerada um dos pilares da formação cultural, para tanto, precisamos refletir sobre o próprio conceito de cultura na sociedade contemporânea.

O conceito mais usual de cultura formulado pela antropologia é considerado como o conjunto complexo de padrões de comportamentos, crenças, instituições, e outros valores materiais e imateriais transmitidos através das diversas gerações e característicos de uma sociedade, conforme mostra Laraia (2002).

Marcuse (2004, p. 16) pensa a cultura de um modo filosófico, e para conceituá-la, o autor seguindo às tradições alemãs aponta para um conceito de cultura[4] importante para a pesquisa social que é configurada como "o entrelaçamento do espírito com o processo histórico da sociedade".

O autor define cultura como um processo de humanização (*Humanisierung*), se contemplarmos os objetivos propagados pela civilização ocidental e a vontade em realizá-los. Esse processo caracterizar-se-ia pela preservação da vida humana, a pacificação ou controle da luta pela existência, a consolidação de uma organização produtiva da sociedade, o desenvolvimento da capacidade intelectual e a diminuição da agressão, da violência e da miséria. (MARCUSE, 2004).

[4] No pensamento alemão, "cultura" está associada à dimensão espiritual e "civilização" é restrita ao mundo material. Seguindo às tradições alemãs os pensadores da Escola de Frankfurt relacionam o termo *Kultur* com as linguagens artísticas e a filosofia. (ORTIZ, 1985).

No entanto, limitações aparecem, “a obrigatoriedade” da cultura se restringe a um mundo particular composto:

> [...] por uma identidade, étnica, nacional, religiosa ou outra (as exceções sendo condenadas a permanecer ideológicas). Sempre houve um universo “estrangeiro” para o qual os fins da cultura não valem o inimigo, o outro, o proscrito – conceitos que não se referem primariamente a indivíduos, mas a grupos, religiões, “modos de vida”, sistemas sociais. (MARCUSE, 2004, p. 71).

A cultura estabelecida em confronto com esses grupos minoritários tidos como estrangeiros passa a ser considerada como o inimigo. Diante disso, essa cultura é interrompida ou até proibida facilitando o caminho da desumanidade, tornando o processo de humanização impossível, pois ele somente se realiza com a supressão da violência, do fanatismo e da crueldade. (MARCUSE, 2004).

O filósofo declara que, no entanto, há outro conceito bastante propagado, que consiste em retirar o mundo espiritual do todo social. Por esse meio eleva-se a cultura em “um (falso) coletivo e uma falsa (universalidade)”. Esse tipo de cultura é caracterizado pelo conjunto de manifestações de determinados grupos, como, por exemplo, a “cultura nacional”, a “cultura européia”, o que lança “o mundo espiritual contra o mundo material, na medida em que se contrapõe a cultura ao reino dos valores e dos fins autênticos ao mundo social da utilidade e dos meios”. (MARCUSE, 2004, p. 16; 17). A essa cultura Marcuse define como cultura afirmativa, nela se origina a sacralização das atividades e objetos culturais, pelo distanciamento apresentado por estes em relação ao cotidiano.

Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa, que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, com relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar aquela realidade de fato. (MARCUSE, 2004, p. 17).

Marcuse (2004, p.71) afirma que na análise de uma determinada cultura está envolvida a relação entre valores e fatos, “como um problema da estrutura social”. As metas da “cultura superior” se consolidam como um valor convencionado socialmente, “que devem ser incorporados, mais ou menos adequadamente, nas instituições e nas relações sociais”. MARCUSE (2004, p.71). Dessa maneira, o autor examina como se dá a relação entre literatura, a arte, a filosofia e a religião com a *práxis* social, assegurando que essa não é uma relação harmônica. Apoiando-se no conceito tradicional que insere a “cultura” “a uma dimensão superior da autonomia e da realização humana, enquanto “civilização” indica o reino da necessidade, do trabalho, do comportamento socialmente necessários, [...].” MARCUSE (2004, p.72). E esta última seria a extensão da heteronomia onde o homem está submetido às forças exteriores. A minimização do estado de necessidade que ocorre com o desenvolvimento técnico, que faz progredir a civilização, não diminui a crise entre esta e a cultura, dado que o progresso técnico tem a sua realização implantada de forma limitada e alterada, e concomitantemente a cultura é formatada e ordenada na vida cotidiana e no trabalho, diminuindo a diferenciação entre cultura e civilização na sociedade industrial avançada.

> Em sua forma e direção dominantes, o progresso dessa civilização exige modos de pensar operacionais e traduzíveis em atitudes apropriadas para aceitar a racionalidade produtiva dos sistemas sociais dados, para defendê-los e melhorá-los e não para negá-los. Contudo, o conteúdo (geralmente oculto) da cultura superior consistia, em grande medida, precisamente nesta negação: na denúncia da destruição institucionalizada das potencialidades humanas, e que estava comprometida com a esperança, difamada pela civilização existente como “utópica”. (MARCUSE, 2004, p. 75).

Esse modo de agir e pensar almejado pela civilização dominante nos países industriais avançados não permite o desenvolvimento de competências espirituais e intelectuais para preservar o conteúdo de conhecimento dos bens culturais, apesar da democratização ao acesso à cultura tradicional e às suas obras autênticas[5].

[5] Marcuse (2004) classifica como obra autêntica aquelas que se destacam pela oposição e denúncia da realidade existente. Adorno denunciava o caráter fetichista da mercadoria na sociedade de massa

> A cultura superior ainda existe. E mais acessível do que nunca. É lida, vista e ouvida por mais pessoas do que jamais o fora; porém a sociedade bloqueou há muito tempo os domínios espirituais dentro dos quais essa cultura poderia ser entendida em seu conteúdo cognitivo e em sua verdade determinada. O operacionalismo no pensamento e no comportamento remete estas verdades à dimensão pessoal, subjetiva e emocional; nessa forma podem ser facilmente ajustadas ao existente – a transcendência crítica qualitativa da cultura é eliminada e o negativo integrado ao positivo. (MARCUSE, 2004, p. 78).

Neste contexto são enfraquecidos os componentes de oposição existentes na cultura e "a civilização assume, organiza, compra e vende a cultura", transformando essa essência da cultura num pensamento operacional e num comportamento instituído, não sendo "uma simples metodologia, mas sim um processo social, e até político". (MARCUSE, 2004, p.78; 79). O resultado será o nivelamento da "tensão entre o "dever" *(Sollen)* e "ser" *(Sein)* (que é uma tensão real histórica) entre potencial e atual, futuro e presente, liberdade e necessidade". (MARCUSE, 2004, p.79).

O filósofo conclui que "os conteúdos tornam-se pedagógicos e edificantes, algo relaxante – um veículo de adaptação". Em contrapartida o autor afirma que a arte e a filosofia falam uma metalinguagem que transmite outra situação e acontecimento incomunicável "à linguagem do comportamento – nisso consiste sua substância irredutível e intraduzível". (MARCUSE, 2004, p.79).

A substância transcendente da cultura superior é decomposta pela tecnologia, "efetuando a decadência das tradicionais formas literárias e artísticas, a redefinição operacional da filosofia e a transformação da religião num símbolo de *status*". (MARCUSE, 2004, p.80).

> A cultura redefinida pela ordem existente: as palavras, os tons, as cores e as formas das obras de arte sobreviventes permanecem as mesmas, porém aquilo que expressam perde a sua verdade, sua validade: as obras que antes se destacam escandalosamente da realidade existente e estavam contra ela foram neutralizadas como

---

e também usa o termo obra de arte autêntica e juntamente com a filosofia verdadeira são aquelas que "jamais esgotaram seu sentido em si mesmas, em seu ser-em-si, sempre estiveram relacionadas ao processo vital real da sociedade, do qual se separam". (ADORNO, 2002, p.82)

> clássicas; com isso já não conservam sua alienação em relação à sociedade alienada. (MARCUSE, 2004, p.80).

Rotular os objetos artísticos como clássicos é uma forma de distanciá-los do desvelamento da verdade denunciada pelos mesmos.

Na filosofia, psicologia e sociologia “seus conceitos e métodos são relacionados com as experiências limitadas e reprimidas dos homens no mundo administrado”, por intermédio da predominância de um pseudo-empirismo no qual o que não estiver definido previamente como comportamento será reduzido a “confusões metafísicas”. (MARCUSE, 2004, p.80; 81).

A instrumentalização do pensamento e da cultura na sociedade administrada, os conceitos de realidade, são traduzidos como norma, ou seja, os conteúdos são pedagogizados e simplificados, e o intraduzível contido na arte passa a ser “considerado como especulação antiquada”. (MARCUSE, 2004, p.81).

Nesse universo da cultura afirmativa, Adorno (1996) aponta para uma crise da formação cultural que se estende por toda a parte, pois a cultura na sociedade de massas serve como adaptação à realidade existente e não como resistência. Nesse contexto de tradução e facilitação dos significados a arte normatizada pela Indústria Cultural, busca padronizar o gosto, as expressões, fazendo submergir a experiência particular, submetendo, portanto, os indivíduos à semiformação.

> A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na presença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (ADORNO, 1996, p.389).

A linguagem da arte seria uma possibilidade de nos contrapormos à semiformação? Há possibilidade de ensino de arte na escola?

Se a semicultura como braço da Indústria Cultural se estende por toda a parte, evidentemente se estabelece nas instituições como a escola. Apresentaremos a seguir algumas ideias de Marcuse e de intelectuais brasileiros sobre as relações

entre arte e educação, com o intuito de destacarmos a importância do ensino da arte na atualidade.

1.4. Educação e o ensino da arte

Adorno (1996) afirma que a solução para a semiformação não se daria apenas com reformas pedagógicas, assinalando que o poder que exerce a realidade extra-pedagógica sobre os sujeitos a quem se destina a educação nem sempre é considerada, fato este que acarretaria no agravamento da crise da formação cultural.

O autor, para exemplificar a importância da experiência estética na formação cultural, recorre às lembranças da infância, narrando que quando criança, posto para dormir, escutava em sua cama, na sala ao lado, sonatas de Beethoven tocadas ao piano por sua mãe. Essa sensação vinda da memória involuntária é tão intensa, que ele coloca em dúvida a possibilidade da formação das crianças contemporâneas por sofrerem um "empobrecimento da linguagem e de toda a expressão". (ADORNO, 2006. p. 146).

Adorno (2006, p. 141), seguindo os passos de Kant, revela a sua concepção de educação como a "*produção de uma consciência verdadeira",* para tanto não é possível pensar em educação como formatação dos sujeitos a partir do exterior, e nem tampouco como "a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada". (ADORNO, 2006, p. 141), afiançando que essa é uma exigência política, pois numa verdadeira democracia, a sociedade tem que ser composta por pessoas emancipadas.

A afirmação de Marcuse (2004), de que nunca se teve tanto acesso à cultura, pode ser confirmada também com relação ao acesso à educação, inclusive no Brasil, onde a mesma é garantida constitucionalmente, mas esse fato não assegura a boa qualidade do ensino.

Segundo Gullar (1993), "A linguagem da arte é uma faca de dois gumes: se por um lado possibilita o aprofundamento, o acúmulo da experiência e abrangência social, de outro tende a institucionalizar-se e esclerosar-se". O autor faz esta reflexão a respeito do trabalho do artista, mas esta pode ser estendida,

também, para o trabalho do educador, completando que há a necessidade de um questionamento incessante sobre a "sua própria linguagem, podendo até mesmo destruí-la, e tentar caminhar sem as suas 'muletas': [...]." (GULLAR, 1993, p. 32).

A possibilidade de ensino da arte na escola; poderia, talvez, se dar, a partir de atividades que possibilitem a relação dos educandos com sua vivência e sua experiência tendo sempre como proposta ampliá-las, abrindo o caminho para a humanização. Para isso, o educador em arte teria que pensar em um processo contínuo de reconstrução de sua prática pedagógica, para que a mesma não se institucionalize e "esclerose", reforçando a semiformação.

Teixeira Coelho (2001) indica que a "educação rotineira" presente na escola desde as séries iniciais até a universidade tem a representação do real definido como o exato, portanto não há lugar para o difuso, o incerto, o que extrapola os limites do estabelecido pela lógica. "Essa recusa do difuso é o real inferno humano". (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 68). O efeito desse difuso pode ser considerado como inerente ao ser humano, trazendo a incerteza e a impossibilidade de compartimentação das coisas. Nesse contexto "a realidade humana é vista de maneira não idealista", ou seja, a complexidade da realidade vai de encontro ao discurso aceito de que as coisas necessitam ter "precisão e significação". (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 68).

O entendimento dessa realidade complexa somente seria possível, por meio de um pensamento prismático. Teixeira Coelho (2001), para exemplificar o que seria esse pensamento, faz alusão ao prisma que a partir do momento em que a luz branca o atravessa decompõe-se em várias cores, não sendo possível precisar os limites de cada uma. A arte se caracteriza por esse prismático, pois trabalha com a indeterminação e com a difusão; através da experimentação da obra de arte é plausível de se sentir e obter uma nova consciência. Essa consciência só será possível, por intermédio "da crítica à racionalidade contemporânea que se instaura" em todos os setores da sociedade e suas instituições. (FREITAS, 2003, p. 11).

Teixeira Coelho (2001) assegura que, enquanto a educação tiver como propósito o utilitarismo, ela se converte em uma *não educação,* distanciada dos propósitos que lhes são atribuídos. Por outro lado, assegura que há uma finalidade educativa também para a compreensão das linguagens artísticas, e aponta a

diferença em ler um livro, assistir a um filme, ver uma obra de arte visual sozinho e utilizar a mesma obra para o ensino. No segundo caso caberá ao professor uma análise mais profunda da obra para possibilitar aos alunos a experiência da difusão e do pensamento prismático.

O autor conclui que não é possível haver “um programa específico para a educação e para a experiência cultural”, porque elas acontecem pelo “acaso, o inesperado”, ou seja, “quando se está aberto para o indeterminado e o impreciso”, pois a experiência que proporciona a arte favorece “a ampliação da esfera de presença do ser.” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 77).

> Essa ampliação se faz hoje de modo acentuado, por meio da mediação da obra de cultura. E cada vez mais, de modo específico, com a mediação da imagem, da imagem em movimento, sobretudo com sua estética realista que antes, porém, confirma o ser naquilo que ele já reconhece vindo da Indústria Cultural, do que a arte que amplia sua experiência ao confrontá-lo com o que ainda não viu**.** (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 84).

No universo das linguagens artísticas optamos por analisar como as artes visuais aparecem na escola no ensino fundamental. Diversos motivos nos levam a priorizar a linguagem visual. O primeiro seria a grande profusão de imagens a que toda a sociedade contemporânea é submetida, pelos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão e a internet. Outro ponto a ser observado é que apesar do excesso de imagens ao nosso redor, a leitura e interpretação das mesmas indicam que se torna cada vez mais enigmática e distante os seus significados e, portanto, difícil de ser apreendidas pelos sujeitos. Outro fato a ser salientado é que, no Brasil, o produtor de artes visuais, historicamente até o século XX, foi tido como simples artesão, que para realizar seu trabalho só necessitava de habilidade manual, diferente do artista europeu que era considerado profissional liberal, desde meados do século XVI, tendo, portanto, acesso à educação.

Todos esses motivos desde o preconceito com relação ao trabalho do artista visual, alimentado pela educação jesuítica que valorizava a literatura em detrimento das outras artes, até a educação positivista na contemporaneidade e o excesso de valorização do conhecimento científico e técnico em oposição ao

estético, fazem com que o ensino de arte em determinadas épocas seja considerado desnecessário ou simples erudição e não um fator de formação cultural.

1.5. Arte Moderna e Contemporânea e o Ensino oficial

Figura 1
Charge do Jaguar
Ilustração para o texto de Ferreira Gullar "*Não é arte tudo que eu digo que não é arte"*
Fonte: Revista Bundas nº 4

Nos inúmeros textos sobre Arte, sempre a sua definição surge como um emaranhado de palavras que soam para os não iniciados no assunto como enigmas. Entretanto, qualquer pessoa deveria ser capaz de narrar a emoção que sentiu diante da apreciação de determinados objetos, textos, encenações e músicas, portanto, todos temos a possibilidade da fruição estética e da estésia[6]. O medo de emitir um critério de julgamento fica claro, quando vamos a exposições ou nos deparamos em

[6] "A estésia é a busca do sentido-sentido, um sentido percebido e re-operado porque toca a pessoa e nela adentra inquietando-a." (FRANGE, 2008, p.42).

algum lugar com obras de arte, e ouvimos alguém presente dizer: “eu não entendo de Arte”.

Essas palavras são quase consenso em relação à Arte, principalmente à arte contemporânea. O que de tão hermético existe na nossa relação com a Arte? Alguns fatores podem ser apontados como: a falta de experimentação com novas formas de linguagem, o receio de falarmos sobre nós mesmos e não sobre a obra, o deslocamento sentido diante do tempo presente ou um distanciamento da realidade vivida, visto que a cultura, conforme Adorno e Horkheimer (1997, p.113), “confere a tudo um ar de semelhança”. Talvez todas as hipóteses acima tenham conduzido ao receio de enxergar e de se abrir a novas experiências, diferentes das proporcionadas pela indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, de onde tudo vêm amplamente facilitado e superficial, sem exigir do expectador grandes esforços intelectuais.

Marcuse afirma que uma das funções da Arte na contemporaneidade “consiste em levar a paz espiritual à humanidade”. Argumenta que, na conjuntura atual de consciência da arte, somente a paz espiritual não seria suficiente, “pois esta nunca impediu e nunca pode impedir a ausência de paz *efetiva,* e talvez uma das funções da arte hoje seja a de contribuir para a paz *efetiva*”. (MARCUSE, 2001, p. 46). Essa função não seria externa à arte e sim a sua própria essência.

A mudança da arte tradicional que se pautava pela imitação da natureza tem suas origens no final do século XIX e início do século XX, na grande crise anterior à I Guerra Mundial. A crise a que nos referimos é uma rebelião contra o significado instituído da arte, que nos movimentos da Arte Moderna e Arte Contemporânea configuram-se de forma mais profunda que uma simples troca de um estilo dominante por outro ou uma modificação nos suportes, materiais e tecnologias, pois se trata de uma ruptura com a arte ilusionista européia, que apresentou “o mundo como um mundo de coisas dominado e possuído pelo homem, e com isso o falsificou”. (MARCUSE, 2001, p. 46).

> A separação da arte do processo da produção material deu-lhe a possibilidade de desmistificar a realidade reproduzida neste processo. A arte desafia o monopólio da realidade estabelecida em

> determinar o que é “real” e fá-lo criando um mundo fictício que, no entanto, é “mais real que a própria realidade”. (MARCUSE, 1977. p.33).

A ruptura proposta pela arte moderna estende-se não apenas aos domínios da forma, a sua estrutura conceitual busca inovar nos materiais, nas formas e nas técnicas, distanciando-se do figurativismo e do naturalismo, rejeitando a *mímise* em benefício da abstração da ideia e do conceito. (TOMAS, 1998).

Os motivos a serem destacados para o desenvolvimento da arte de vanguarda[7] vão desde as descobertas científicas, a urbanização, aos novos meios de comunicação e transportes, à crescente industrialização, aos modos de pensar do mundo, que exigiram dos artistas do século XX uma investigação para a representação artística das angústias do homem contemporâneo. (TOMAS, 1998).

Essa oposição à arte tradicional iniciada pelos movimentos de vanguarda do século XX é considerada como uma denúncia contra o caráter de aparência daquelas obras que se distanciam e se contrapõem à vida efetiva, fazendo com que aquela arte permaneça um privilégio da “arte de igreja, de museu ou de colecionador”. (MARCUSE, 2001, p. 47).

Marcuse (2001) aponta dois motivos para a rebelião contra essa arte tradicional. O primeiro seria o conformismo, pois essa arte existe sob o encantamento de um mundo reificado, moldado pela vontade de dominação. O segundo ponto é que o encantamento tornaria necessariamente a verdade comunicada pela arte em “bela aparência”. (MARCUSE, 2001, p. 47).

> Nisso consiste a exigência de uma *nova ótica,* uma nova percepção, uma nova consciência, uma nova linguagem que deve trazer consigo a *dissolução* das formas de percepção existentes e dos seus objetos. Isso é uma ruptura radical; trata-se de novas possibilidades de apresentar as coisas e os homens. [...] A arte não mais deve ser impotente perante a vida, e sim cooperar na conformação da vida

[7] O termo "vanguarda" vem do francês “Avant-garde”, que remete a primeira linha de um exército, que terá o primeiro contato com o inimigo. Refere-se à renovação absoluta da criação, para lidar com o que está estabelecido e é obsoleto, e substituir esses conteúdos por novas tendências. É uma rejeição do sistema de expressão, uma crise em profundidade sobre os fundamentos da atividade estética, relacionadas com as mudanças que a revolução tecnológica produz na sociedade européia. (JORGE et al. 2010)

> mesma; e deve, ao mesmo tempo, permanecer arte, ou seja, aparente. (MARCUSE, 2001, p.47).

Argan (1987) argumenta que a chamada arte moderna ou modernista reflete “as características e as exigências de uma cultura consciente preocupada com o progresso, desejosa de afastar-se de todas as tradições, voltada para a superação contínua de suas próprias conquistas”. (ARGAN, 1987, p. 49).

O autor assinala que uma das características da arte moderna é uma profusão de grupos e tendências, cada qual com determinada programática tentando “impor sua estética própria, ou mais precisamente sua poética, pois estes princípios não se enquadram num sistema filosófico e tendem, sobretudo, a condicionar o fazer artístico”. (ARGAN, 1987, p. 50).

> Pode-se dizer, portanto que a sucessão de poéticas – ou de ismos, como às vezes são pejorativamente qualificadas – representa a vontade de definir a relação entre a arte e a vida contemporânea, em contínuo e acelerado movimento. Não tendo mais como finalidade a representação dos eternos valores religiosos ou morais, a arte só pode ser uma modalidade da vida e, como tal, interferir em todos os aspectos da vida contemporânea. A arte torna-se um fato plenamente social, vincula-se aos movimentos políticos mais progressistas. (ARGAN, 1987, p. 50).

Como aponta Marcuse (1977, p.12), “a arte pode ser revolucionária em muitos sentidos”. A utilização de novas técnicas e materiais para a sua produção, ou a modificação da forma ou do estilo na representação da arte de vanguarda, reflete e expõe profundas mudanças na sociedade em geral. Ainda, a arte como linguagem, por meio da faculdade cognitiva, revela uma verdade oculta e reprimida, é a linguagem da descoberta.

> Além disso, defendo que, em virtude da sua forma estética, a arte é absolutamente autônoma perante, as relações sociais existentes. Na sua autonomia, a arte não só contesta estas relações como, ao mesmo tempo, as transcende. Deste modo, a arte subverte a consciência dominante, a experiência ordinária. (MARCUSE, 1977, p.11).

As transformações, apresentadas nas artes visuais a partir do final do século XIX, revelam o poder revolucionário da arte, não só ao que se refere aos materiais e técnicas, mas às mudanças na sociedade em geral. (MARCUSE, 1977).

> Para além disto, uma obra de arte pode denominar-se revolucionária se, em virtude da transformação estética, representar, no destino exemplar dos indivíduos, a predominante ausência de liberdade e as forças de rebelião, rompendo assim com a realidade social mistificada (e petrificada) e abrindo horizontes da mudança (libertação). (MARCUSE, 1977, p. 13).

Dentro das tendências de arte dos anos 1960, a *Pop Art* é estabelecida por alguns historiadores e críticos como o início da arte contemporânea*,* tendo como um dos mais significativos representantes Andy Warhol. Esse artista faz uma leitura da sociedade de massas onde os objetos produzidos em série e as pessoas se igualam, todos são coisas para serem consumidas e descartadas. O artista em uma de suas declarações, afirma que com o desenvolvimento industrial e a comunicação de massa: "[...] no futuro todo mundo será famoso somente por 15 minutos". (MANSON, 2005, p.25). A esse respeito afirma Argan (1995, p.101): "[...] quando Warhol analisa, através de uma sucessão de imagens, o processo de assimilação de uma "nóticia" por parte do inconsciente colectivo, demonstra como aquela imagem-nóticia é decadente, gasta, corrupta, poluente".

A experimentação nas artes visuais a partir desse momento excede às tensões constantes presentes no trabalho em artes visuais como entre a tradição e a ruptura, o clássico e o anti-clássico, a razão e a emoção, o naturalismo e o abstracionismo, para se integrar com outras linguagens como as artes cênicas, a música, a literatura, por intermédio de *Happening* e *Performance*[8]*.* Outras representações das artes visuais se processaram por linguagens mais comuns à

[8] *Happening e Performance* são apresentações públicas muito utilizadas pelos artistas visuais nos anos de (1960 – 70), costumavam ser acompanhadas de artistas de outras áreas como músicos, atores e/ou escritores. As atuações podiam ser ou não, improvisadas e o público era convidado a participar. Costumam acontecer dentro de um espaço interno como galerias, museus com público convidado, ou em locais abertos e com um número de expectadores indeterminado, gerando ou não material pictórico permanente. (MANSON, 2005).

arquitetura e ao urbanismo, como nos casos das instalações que necessitam de projetos de execução, pois a obra consiste em uma construção e montagem de materiais de caráter definitivo ou provisório, alcançando até grandes dimensões. Conforme afirma Frajardo (2005, p.6) “[...] instalação é arte em processo porque sempre que entram as pessoas ele se modifica, é um ambiente... um lugar de estar... é relação... não exige conhecimento prévio... O espectador é um cúmplice do trabalho”.

Se para Argan (1997) a arte é uma modalidade da vida, a sua interferência se estenderá também às instituições. Será que a escola se apropria das linguagens modernas e contemporâneas no ensino da arte? Será que nos currículos atuais se preocupam em se distanciar do ensino tradicional da cópia da natureza?

O papel transformador e revolucionário da arte defendido por Marcuse (1977) tem lugar na escola? Os documentos oficiais de ensino de arte contemplam a arte contemporânea?

Para entender como se instituíram as propostas contemporâneas de ensino da arte, sentimos a necessidade de, primeiramente, traçar um histórico de como se desenvolve o ensino das artes visuais no Brasil, que abordaremos no próximo capítulo.

Mundo Pequeno

VI

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor,esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas...
E se riu.
Você não é de bugre? - ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática.

Manuel de Barros

O Livro das Ignorãças (1993)

determ[illegible] com[illegible]es fotográficas ou em vídeo que são bidimen[illegible]s [illegible]eriência estética se estende a todas as linguag[illegible]s, mú[illegible]esmo a literatura com traduções ruins e edições [illegible]ro[illegible]sotes[illegible] inviabilizado o ensino de história da arte e da a[illegible]ização[illegible] recursos visuais, principalmente em cidades [illegible]s 'se[illegible]s pólos irradiadores de cultura, pois estes p[illegible]pap e[illegible]ulturais, cinemas especializados em filmes c[illegible]possibi[illegible]nuna[illegible] fruição de ap[illegible]ente consagradas ou cont[illegible]nb as-se[illegible] qu[illegible]. No entanto[illegible]tual.

[illegible]ão jesuítica, a litera[illegible]a consi[illegible]

[illegible]ss[illegible]. Esse trabalho manual era altar[illegible]da arquitetura, sem m[illegible]o[illegible]produção a produção a destinado a qual eram [illegible]possibi[illegible]seja apontada por Lanier (2[illegible]m "mestigo", ou seja, [illegible]nsino da arte é "ampliar o âmbito e a qualidad[illegible]ria anális[illegible]para tanto, o autor levanta quatro hipótese[illegible]desfrutem de alguma experiência estética[illegible]ducação estética será uma ampliação do gost[illegible]ução. A segunda é que no caso das artes pl[illegible]rículo além do estudo das obras consag[illegible]mídias como cinema e televisão. O terceiro[illegible]é considerado como o meio mais propíci[illegible]ia estética e o quarto aspecto é que essa a[illegible]da experiência estética visual só aconte[illegible]"o i[illegible]á adequadamente informado sobre a nature[illegible]." ([illegible], 2007, p. 46).

[illegible]de[illegible]por Lanier (2008) se o aluno ingressa na escola [illegible]est[illegible]stímulos que provocariam a fruição estética[illegible]da[illegible]ao[illegible]a natureza, da arte popular, onde se incluem[illegible]de[illegible]

Ac[illegible]ma[illegible]po[illegible]qual podemos "ampliar o âmbito e a [illegible]'a e[illegible]al". Podemos estabelecer currículos e [illegible]de[illegible]azes de demover o aluno dos [illegible]os e[illegible]existem em seu ambiente natural – o [illegible]e[illegible]res – para as Belas Artes, área [illegible]ecí[illegible]e a[illegible]sor de arte. Feita desse modo, a arte

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A ARTE NO BRASIL

Para termos um melhor entendimento de como o conhecimento em artes visuais se desenvolve no Brasil, traçaremos um histórico dessa prática desde o período colonial. Abordaremos a formação do artista visual realizada no período colonial quase que exclusivamente nas oficinas religiosas, passando posteriormente para os ateliês de artistas, um modelo que se aplica até os dias atuais e a formação oficial em arte iniciada no país, a partir do século XIX, com a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), cujos métodos de ensino instituem-se como cânone inclusive para os cursos primários e secundários. No século XX, faremos um levantamento das reformas educacionais mais relevantes e quais as influências teóricas que elas sofreram e como foram aplicadas no ensino da arte.

Entendemos que se faz necessário traçar esse histórico para conhecermos a trajetória das artes visuais no Brasil, qual a sua importância social, quem são seus produtores, para buscar apreender a sua importância na educação.

Chiarelli (2002) em uma análise sobre o artista visual no Brasil o caracteriza inicialmente como um “mestiço”, ou seja, negros ou indígenas e seus descendentes com os europeus, aos quais era destinado a produção do trabalho manual. Esse trabalho manual era altamente desprestigiado, pois, seguindo a tradição jesuítica, a literatura era considerada como arte, por ser um trabalho intelectual. No entanto, acreditava-se que as artes visuais eram simplesmente o desenvolvimento de uma habilidade manual, na qual era necessário “sujar as mãos” para realizá-las. Outros sujeitos se dedicam às artes visuais: as mulheres das classes dominantes e os imigrantes, sobretudo, a partir do século XIX. Estes segmentos sociais, no início da colonização, são considerados inferiores na escala social, trabalhadores escravos ou libertos, estes últimos com baixos rendimentos, fato que permaneceu com a chegada dos imigrantes. Quanto às mulheres, podiam desenvolver atividades artísticas, como uma forma de verniz cultural, porque sendo sustentadas pelos pais ou maridos, não dependiam desse trabalho para viver. (CHIARELLI, 2002).

O autor faz um paralelo com o modelo de artista como profissional liberal, institucionalizado e universalizado no Ocidente pela Europa: homem e branco, portanto, tendo acesso à formação erudita dos grandes centros difusores de cultura da Idade Moderna.

A arte trazida para o Brasil em sua origem é européia, mas com adaptações e recriações que a tornarão diferente do modelo europeu. Chiarelli (2002) divide a arte brasileira em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas manifestações dos grupos sociais marginalizados presentes na formação do país, como os indígenas, os africanos, os portugueses e os imigrantes estabelecidos aqui a partir do século XIX. Essa diversidade cultural tem características essencialmente populares, mas, concomitantemente, será também o alicerce da produção de arte erudita. O segundo grupo é composto pela produção de arte erudita nos cânones europeus, tendo início no século XIX, com a implantação da AIBA (Academia Imperial de Belas Artes). Esse grupo, com o passar do tempo, tornar-se-á o representante oficial da arte brasileira.

> Se a corrente principal da arte brasileira é em parte herdeira da arte erudita ocidental, pode parecer que, a princípio, ela é também branca e masculina tal como sua matriz. Como, no entanto, a arte brasileira não se enquadra muito bem nesses parâmetros, melhor seria afirmar então que ela se pretende branca e masculina e, portanto, não totalmente derivada da européia. Não totalmente derivada da arte erudita européia porque, no processo de absorção de valores europeus dominantes, a produção local muitas vezes teve que integrar elementos oriundos das camadas populares, de culturas não-dominantes (vindas de outras etnias, mas também de outras culturas européias não-hegemônicas), e teve que absorver igualmente um significativo contingente de produtores do sexo feminino. (CHIARELLI, 2002, p. 13).

A peculiaridade da corrente principal da arte que a diferencia da arte de outros países é a apropriação dos modos e das expressões da arte popular. A arte popular brasileira seguindo uma tendência internacional “foi cada vez mais cristalizando-se ou dissolvendo-se em contato com a cultura de massa, e hoje talvez apenas nos locais mais afastados dos centros hegemônicos ainda persista com alguma integridade”. (CHIARELLI, 2002, p. 12, 13).

A educação para as artes visuais no Brasil possui esse dualismo entre as correntes da arte erudita e popular. O isolamento cultural da Colônia aliado ao ensino jesuítico que valorizava as artes literárias em detrimento das artes plásticas, a oficialização da arte erudita implantada pela AIBA, a tentativa de integração à cultura local dos imigrantes do século XIX e os meios de comunicação de massa no século XX, propiciaram a desvalorização das artes visuais, consideradas como mero adorno, complementação para compreensão das disciplinas “sérias”, ou utilizada como meio de sanar problemas de ordem emocional ou social dos educandos.

O dualismo também aparece no ensino das artes visuais. O ensino tradicional ou acadêmico está estruturado, até o final do século XIX, em um conjunto de práticas e valores tradicionais que se estabelece no domínio de certas habilidades como: o uso de cânones que eram apresentados como o “certo” por intermédio de técnicas como: a reprodução de modelos apresentados, o desenho como a cópia da natureza, ou desenho geométrico como formação para o trabalho.

Como acontece na arte tradicional, o ensino da mesma assume “uma posição que supervaloriza as manifestações da cultura hegemônica: branca e europeia, masculina” e nas artes visuais com ênfase na representação naturalista. (MENDES; CUNHA, 2009, p. 85). Essa forma de ensino e aprendizagem tem aceitação social, pois se propõe a perpetuar o que já se encontra estabelecido. Ela tem objetivos educacionais e critérios de avaliação claros, pautada na habilidade técnica, e quanto mais próximo do “certo” (ou seja, do modelo apresentado que é o padrão exigido), melhor seria a avaliação da produção do aluno. A criatividade bem como a possibilidade de testar novos materiais ou utilizá-los de outra forma, não é cogitada no ensino tradicional.

No século XX o ensino e aprendizagem, por intermédio das ideias de Dewey e Piaget, enfatizam a expressão e o sentimento na educação, e o ensino da arte começa a ser centrado no aluno, que “passa a ser visto como descobridor e criador do mundo e não um mero perpetuador de valores estabelecidos”. (MENDES; CUNHA, 2009, p. 86).

No Brasil, no início da década de 1960, as ideias de Paulo Freire podem ser consideradas como um marco na mudança de paradigma na educação. Freire propõe “uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à

pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação", na qual os sujeitos sejam "autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre acção e reflexão". (CABRAL, 2005, p. 200). O autor pensa a educação como um ato político, na qual a teoria e prática estão "coladas" como base de um processo de desenvolvimento da consciência crítica, para que além de conhecer a realidade social, seja um agente transformador dessa realidade. Essa interpretação crítica da realidade consiste em: "[...] *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita". (FREIRE, 1997, p.20).

O ensino da arte, a partir dos anos de 1980, começa a ser pensado como uma intersecção entre o fazer arte, a leitura de imagens e a contextualização com a história da arte, denominada Metodologia Triangular, divulgada no Brasil por Ana Mae Barbosa.

Neste recorte histórico abordaremos, primeiramente, a formação do artista no Brasil Colônia, para entendimento de como se estabelece socialmente a visão sobre a arte e o seu ensino.

2.1. A formação do artista plástico

Sentimos a necessidade de traçar um histórico sobre a formação do artista plástico, pois hoje encontramos produções artísticas vindas do período colonial, por meio de exemplares da arquitetura, da talha, da imaginária, da pintura, e de objetos. Se esse patrimônio existe, é um sinal de que havia ensino e aprendizagem de artes plásticas no Brasil Colônia. Grande parte desse acervo é formada, principalmente, pela arte sacra, pois a educação no Brasil Colônia ficou sobre a responsabilidade dos religiosos, principalmente dos jesuítas.

1.1.1. As Ordens e as Irmandades Religiosas

A arte na América Portuguesa segue as tradições de Portugal, que confere às artes plásticas o caráter de atividade meramente manual, portanto, permanece alheia a visão de Arte dos humanistas e dos tratados[9] de Alberti,

[9] Tratados são teorias que se ocupam essencialmente das origens de uma prática ou de uma arte. Outros atributos além da origem formam os tratados. Por exemplo, tratado de arquitetura define entre os pontos principais: 1. tipo de personalidade, formação e experiência profissional que um arquiteto deve possuir. 2. Atributos da arquitetura, definido por Vitruvius e válidos até a atualidade: firmeza,

Leonardo Da Vinci e as concepções sobre artes plásticas de Michelangelo, que afirmavam a existência de processo intelectual paralelo ao processo operacional para a realização das obras de arte. “Serão provenientes do período renascentista a distinção entre artistas liberais e artistas mecânicos, a separação entre as mobilizações de força corporal e intelectual e a diferenciação entre os objetos artísticos e os artefatos”. (COLOMBO FILHO, 2002, p. 146).

Nos primórdios da colonização da América Portuguesa, no século XVI, o desenvolvimento dos processos artísticos está ligado basicamente às ordens religiosas dos jesuítas, dos beneditinos, dos carmelitas e dos franciscanos, que aqui se estabeleceram com o intuito de conquistarem os indígenas à fé católica. Vale salientar que é por meio das ordens religiosas que haverá naquele momento, uma tentativa de realização da arquitetura e da arte erudita desenvolvida na Europa, a arte maneirista e barroca:

> O maneirismo é o estilo artístico de uma classe aristocrática, cuja cultura é essencialmente internacional; o primitivo barroco é a expressão de uma tendência mais popular, mais emocional e mais nacionalista. O perfeito barroco triunfa sobre o estilo do maneirismo mais refinado e exclusivo, à medida que a propaganda eclesiástica da Contra-Reforma se espalha, e o Catolicismo se torna de novo uma religião do povo. (HAUSER, 1977, p. 478).

A arte renascentista se caracteriza pelo otimismo vigente no início da Era Moderna, buscando uma releitura da Antiguidade Clássica. O humanismo, seguindo as ideias de Protágoras define o “homem como medida de todas as coisas”, revelando nas formas racionalismo e naturalismo, configurando como belo as medidas e as proporções desenvolvidas no seguimento áureo e na perspectiva matemática. A arte maneirista e a arte barroca utilizam-se desses cânones da arte renascentista. A primeira começa a se modificar por meio da torção e alongamento das figuras e o barroco se configura como uma arte extremamente narrativa, decorativa e dramática.

---

comodidade e prazer. 3. Teoria e método de construção. 4. Cânones utilizados pelo autor, pois revelam sua posição em relação à história. 5. Posicionamento com relação

O Barroco na Europa surge na Itália, ao final do século XVI disseminado por toda Europa e pelas Américas nos séculos XVII e XVIII. Ele acontece como uma reação ao classicismo do Renascimento.

A arte e a arquitetura barroca se revestem de elementos decorativos, principalmente nos interiores dos palácios e igrejas empregando o dourado nas volutas e espirais[10] A arte barroca se adapta perfeitamente à necessidade da igreja da Reforma Católica, às técnicas pictóricas desenvolvidas durante o Renascimento como o escorço[11] que, aliado à representação naturalista dos personagens, causam um grande impacto visual, quando os fiéis olhavam para cima, viam nos tetos e nas cúpulas a própria representação do céu propagado pela igreja, com anjos e santos todos flutuando no espaço. (LOPES, 1981).

A Igreja de Jesus em Roma, ilustra os cânones das artes plásticas no período barroco, tem o início de sua construção em 1551, com o projeto do arquiteto fiorentino Nanni di Baccio Biggio encomendado por Inácio de Loyola para a Companhia de Jesus. Ao projeto original são acrescentadas várias modificações na arquitetura e na segunda metade do século XVII, Giovanni Battista Gaulli conhecido como il Baciccia realiza a decoração pictórica. (Vide Anexo 1)

Os europeus que se estabelecem na América impõem a sua cultura, portanto, acreditam que nas colônias estava tudo por fazer. Os primeiros religiosos que se instalaram, tinham a necessidade de construir edifícios para o culto, moradia e ensino, como meio de introduzir a cultura europeia e a difusão do catolicismo, portanto, tiveram que ensinar determinados ofícios aos indígenas. Os registros dos arquivos da Companhia de Jesus pesquisados pelo padre Serafim Leite, em 1953, relatam que havia duas categorias de ofícios: “ofícios comuns ou de casa” que consistiam em funções como cozinheiro, porteiro, encarregado da limpeza,

---

[10] “Voluta: ornato enrolado em forma de espiral” TIRAPELLI (2006, p. 40).
“Espiral: torneado típico do século XVII, salomônico, torcido, caracol”. TIRAPELLI (2006, p. 39). Glossário do livro: Arte Brasileira - Arte Colonial: Barroco e Rococó.

[11] Escorço: do verbo italiano *scorciare* que significa "tornar mais curto", "encurtar". Representação em desenho ou pintura, de qualquer objeto ou figura humana, a partir da aplicação das leis da perspectiva. O objetivo dessa técnica é produzir a impressão de tridimensionalidade na figura representada com a finalidade de produzir ou acentuar o efeito espacial. (Enciclopédia Itaú Cultural – Artes Visuais: Termos e conceitos. Acesso em 12/12/2009).

comprador e sacristão e os “ofícios mecânicos” composto por: alfaiates, sapateiros, barbeiros, pedreiros, carpinteiros que por vezes ascendiam às atividades artísticas como entalhadores, escultores e pintores. (COLOMBO FILHO, 2001).

A aprendizagem dos chamados “ofícios manuais ou mecânicos” (trabalhos realizados com as mãos: escultura, talha e pintura) eram desenvolvidos nas oficinas das ordens religiosas. Essas oficinas funcionavam de forma semelhante aos monastérios da Idade Média onde, aproximadamente, a partir do século IX, os monges, entre outras atividades, produziam as artes manuais, com certa organização e divisão de trabalho possibilitando naquele momento o ingresso das pessoas das classes superiores a esse aprendizado.

> Dêste modo, pessoas que em quaisquer outras condições, provavelmente, nunca teriam a oportunidade de manejar um pincel, um cinzel ou qualquer outra ferramenta de pedreiro viam-se em contato direto com as artes e ofícios. É verdade que o desprêzo pelo trabalho manual ainda está espalhado, mesmo na Idade Média, e a idade do poder ainda continua a estar associada à de uma existência ociosa. (HAUSER, 1977, p. 238).

Os primeiros artífices brasileiros são descendentes de europeus e indígenas que por meio da arte religiosa na arquitetura e nos aparatos sacros despontam como a primeira tentativa de implantação de “estilo”[12] na Colônia, desenvolvida por um sujeito rude, distante de qualquer entendimento do processo artístico do maneirismo e do barroco e suas implicações da crise por qual passava a Igreja Católica com a Reforma e a Contra-Reforma, e do absolutismo como sistema político. E assim:

> Nada estaria passando pela sua cabeça, além do desejo de organizar uma obra que fosse suficientemente bonita à glória de Deus, do Deus que acabara de conhecer através dos jesuítas e que era ligado a um ritual religioso apoiado numa parafernália toda criada segundo uma linguagem plástica que o catecúmeno destas terras distantes passou a associar indissoluvelmente com o culto do divino. (LEMOS, 1979, p.11 - 12).

[12] Estilo: “forma particular ou distinta de expressão artística, característica de um indivíduo, povo ou período”. (CHING, 2006, p.140).

Esse sujeito aprende, em oficinas, os modos de fazer os objetos de cunho religioso, categorizado na Europa como Barroco, que na América Portuguesa foi adaptado e sintetizado, adequando-se aos materiais e ferramentas disponíveis no momento, tornando-se uma recriação popular, sobre a qual os jesuítas não puderam ou não quiseram exercer um policiamento erudito. (LEMOS, 1979).

Outra questão a salientar acerca do início da colonização da América Portuguesa é a fixação dos portugueses no litoral; por conseguinte, a arte e arquitetura ali implantadas foi uma tentativa de acompanhar os “modismos” eruditos europeus, enquanto que no interior provocado pelo isolamento, como no caso de planalto de Piratininga, as manifestações artísticas acontecem por meio da recriação em que aparecem as soluções da mão de obra mestiça. (LEMOS, 1979).

A Companhia de Jesus é considerada a primeira das ordens religiosas a se estabelecer, definitivamente, na colônia com o objetivo ligado às questões da educação, “animados pela fé católica e dotados de espírito organizador e militaresco, atiram-se resolutos à tarefa da construção de seu domínio em terras de Santa Cruz.” (COLOMBO FILHO, 2002, p. 149). Essa ordem monástica, também conhecida como o “Exercito de Cristo”, difere das outras ordens religiosas que aqui se instalam, pois as ordens originárias da Idade Média trazem um repertório artístico ligado às velhas tradições; portanto, os jesuítas serão os religiosos mais aptos a atender e implantar os preceitos da Contra-Reforma. Em 1563, no Concílio de Trento são estabelecidas resoluções para o fortalecimento da igreja em oposição às ideias de Lutero e a crise instaurada naquele momento; dogmas como a autoridade do papa, o culto a imagens de santos e especialmente a Virgem Maria, a existência do pecado original e os mistérios da eucaristia são reforçados e como consequência haverá uma modificação na iconografia religiosa.

> Foram os pioneiros na introdução do que poderíamos creditar como estilo artístico; possuíam gosto pelos ambientes requintados, preocupavam-se com a função pedagógica, fundando colégios, e eram encarregados de espírito missionário, procurando envolver seus fieis não somente por meio de palavras, mas também pelo caminho das imagens. (COLOMBO FILHO, 2002, p. 149).

Os jesuítas seguem como modelo a concepção de Arte de Platão, dividindo-as em artes literárias e dos ofícios manuais ou mecânicos, sendo esta última extremamente desvalorizada e produzida quase que exclusivamente por escravos, do período entre o descobrimento até o final do século XIX. Essa visão das artes plásticas bem como a educação implantada pela Companhia de Jesus no país persiste mesmo após a expulsão da mesma pelo Marquês de Pombal em 1759. (BARBOSA, 2002).

Já no século XVI, os jesuítas constroem colégios de grande porte. Datam desse período o colégio de Salvador em 1561, de Olinda em 1587 e do Rio de Janeiro em 1585. O primeiro método de ensino implantado pelos jesuítas são as Constituições e posteriormente o *Ratio Studiorum*[13], obra do Padre Geral Claudio Aquaviva, promulgada como lei geral da Companhia de Jesus em 1599. (BARBOSA, 2002; LEITE, 1938). Esse código pedagógico sofre algumas adaptações nos países em que é implantado, mas há um ciclo geral de estudos com desenvolvimento de 3 disciplinas: Letras Humanas, Artes e Teologia. As Letras Humanas foi o curso mais propagado na América Portuguesa e compunha-se de: Gramática, Retórica, Poesia e História. Indicado por Inácio de Loyola como meio para a evangelização na Europa e fora dela, portanto, há a necessidade dos jesuítas que se encontram em lugares distantes da Europa de aprender a língua desses locais, pois "a língua é o instrumento apto e próximo para a conquista das almas". (LEITE, 1938, p.72).

> No Brasil, nos Colégios propriamente ditos, devia haver, por direito, algumas aulas de ensino secundário, pelo menos Gramática ou Humanidades. Fora dos Colégios existia nas casas, espalhadas pelas capitanias, escola de ler, escrever e cantar. Mas este ensino primário pode e deve considerar-se prolongamento da catequese. (LEITE, 1938, p. 72).

[13] Dois textos ilustram os princípios da história jesuíta. O primeiro *Exercitia Spiritualia* texto de Inácio de Loyola, cujo surgimento nos anos de 1520, se dá como um manual de auto-instrução ou de autodisciplina, uma preparação para a vida espiritual. Nos anos de 1530, Loyola o introduz em Paris enquanto estudava, nessa época funda a Cia de Jesus, sofrendo grande influência das discussões da reorganização do ensino e aprendizagem. O *Ratio Studiorum* pode ser traduzido como um esquema de estudos. Reúne todas as experiências jesuítas posteriores à publicação do *Exercitia Spiritualia* e a fundação do Colégio de Messina, ambos de 1548. A notoriedade do *Ratio studiorum* se deu pelo fato deste ter reorganizado práticas pedagógicas existentes. Publicado em sua forma aprovada em 1599, sofreu pequenas mudanças em 1615 e permaneceu intocado até 1773. (HAMILTON, 2002).

O curso de Artes ou Ciências Naturais, denominação do curso de Filosofia naquele momento, era composto por: Lógica, Física, Metafísica, Ética e Matemática. Completando o método de ensino havia o curso de Teologia dividindo-se em moral e especulativa, o primeiro estuda “os actos, virtudes e vícios, etc. (a célebre ‘lição de casos’)” e no segundo os dogmas da religião católica. (LEITE, 1938, p. 77).

O colégio jesuíta de Salvador é o primeiro a conceder graus acadêmicos na América Portuguesa. Os alunos do padre Gonçalo Leite, em 1575, recebam o título de bacharel em Arte, após três anos de estudo. Em 1576, quatro jesuítas e mais alguns estudantes externos concluem a licenciatura em Arte. No ano de 1578, “confere-se as primeiras láureas de Mestre em Artes”, para três alunos externos e dois jesuítas, título semelhante ao atual doutorado, contou para a solenidade com a presença do Governador Geral e do Bispo na igreja do colégio. (LEITE, 1938, p. 96). “Tais festas e doutoramento marcam o apogeu dos estudos no Brasil, no século XVI” (LEITE, 1938, p. 98).

Os jesuítas realizam diversas ações educativas na América Portuguesa e Espanhola, para trazerem os indígenas para a fé católica, compilam a gramática da língua tupi, ensinam vários ofícios como a construção de instrumentos musicais, e os livram “da escravidão pelos colonizadores portugueses e, usando a mão-de-obra daqueles, construíram aldeamentos auto-suficientes, com agricultura, pecuária e uma estrutura urbana, no caso das missões do sul da Colônia,[...]”. (MONTEZUMA, 2002, p.98).

As ordens Beneditinas e Carmelitas também constroem suas igrejas e conventos, a partir do século XVI, tendo como os jesuítas a intenção da catequese do gentio, mas suas ações eram ligadas aos trabalhos de misericórdia, portanto no lugar de colégios fundaram hospícios[14].

A ordem franciscana foi a que em termos artísticos mais se destacou, no nordeste brasileiro a arquitetura dessa congregação é chamada por alguns

[14] Hospício “no significado original, local onde se hospedam pobres e doentes”. (MONTEZUMA, 2002, p. 102).

estudiosos como a Escola Franciscana, conhecida, também pela exuberância dos seus interiores. (MONTEZUMA, 2002).

O ensino dos “ofícios mecânicos” na América Portuguesa é realizado pelos religiosos em suas oficinas, mas não se tem relatos, quanto ao tempo e aos métodos de ensino empregado na formação de um entalhador, escultor ou pintor. Podemos apontar como os principais motivos dessa falta de informação: a desvalorização do trabalho artístico, considerado como uma atividade somente manual e também ao fato de que os sujeitos que executavam determinadas atividades artesanais e que demonstravam mais destreza eram selecionados para exercer as atividades que exigiam mais rigor técnico. (COLOMBO FILHO, 2002).

Em Lisboa há registros de licenças com data de 1572 para exercer a profissão de mestres-entalhadores e abertura de loja, essas inscrições constam nos livros dos regimentos dos oficiais mecânicos. Para a obtenção de uma licença era necessário que o aprendiz trabalhasse no mínimo cinco anos para, após esse período, pleitear uma avaliação realizada por mestres-entalhadores pertencentes às Corporações dos Ofícios Mecânicos. (COLOMBO FILHO, 2002).

As técnicas recuperadas pelos mestres-entalhadores de Portugal datam do início do século XV, originárias de Roma antiga e não executadas durante a Idade Média. Podemos apontar os retábulos das igrejas como um dos trabalhos mais expressivos desenvolvidos pelos mestres-entalhadores europeus e trazidos para a América Portuguesa e Espanhola. O retábulo é uma estrutura ornamental em pedra ou em madeira entalhada, sendo este último o material mais utilizado na América Portuguesa localizado no fundo do altar principal ou dos altares laterais, as suas formas são derivadas dos arcos triunfais da Antiguidade Clássica, repletos de signos e símbolos selecionados pelos dirigentes da igreja católica, tendo além do efeito decorativo uma função subjetiva de ser um portal para transportar os fieis à salvação ou atender suas súplicas, sendo o santo ao qual era consagrado o altar o intercessor para a esfera da divindade. (COSTA, 2001; MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO). (Vide Anexo 2 e 3).

Outros objetos de arte sacra que podemos destacar é a produção da imaginária (esculturas e modelagem de santos) que eram colocados não somente no interior das igrejas, como também nos oratórios das casas. O barro como material

para esses objetos sacros se difunde rapidamente na colônia, por ser já conhecido o seu manejo pelos indígenas na confecção de objetos utilitários:

> Os indígenas vinham usando esse mesmo material há muitos séculos, para confecção de vasilhames, potes diversos e também para grandes urnas funerárias. Conheciam bem a técnica de modelar esses objetos e a sua queima, bem como sua ornamentação. Eles, porém, não tiveram uma arte figurativa que produzisse como em outras culturas, ídolos venerados em efígie. (PFEIFFER, 2002, p. 82).

Os estudiosos de arte sacra colonial consideram o beneditino Frei Agostinho de Jesus como o primeiro escultor brasileiro. Nascido no Rio de Janeiro em 1610, aprendeu seu ofício no mosteiro beneditino de Salvador, foi discípulo do frei beneditino português Agostinho da Piedade, que veio da região do mosteiro de Alcobaça em Portugal, local conhecido pela tradição na confecção de santos de barro. Frei Agostinho de Jesus morou na região de São Paulo e Rio de Janeiro, exercendo grande influência na produção das esculturas, visto que nas oficinas jesuíticas e franciscanas o material mais utilizado pelos santeiros era o barro. A imagem de Nossa Senhora Aparecida é atribuída por alguns especialistas ao Frei Agostinho de Jesus. (MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO).

> Nos séculos 16 e 17, era mais comum fazer imagens em argila, segunda a tradição portuguesa trazida pelo frei beneditino Agostinho da Piedade e continuada pelo seu aluno, o primeiro escultor brasileiro, Agostinho de Jesus, o Carioca. O frei fez imagens estáticas; o aprendiz as retratou com mais movimento nos tecidos das roupas, já prenunciando o gosto barroco. (TIRAPELLI, 2006, p. 26).

Em Minas Gerais no século XVIII, no ciclo do ouro, “dada a proibição da fixação de ordens religiosas e o estrito controle real por meio do policiamento, punições e proibições (como o caso da presença das escolas)”, a estrutura social será diferente da estabelecida no litoral, pois encontra-se “isolada e distante desta, encapsulada em seus próprios parâmetros de conduta. (COLOMBO FILHO, 2001, p. 162). Os padres serão todos seculares, portanto não existirão as escolas

conventuais como as do litoral que eram as irradiadoras de alguma cultura na América Portuguesa.

> As ordens terceiras eram verdadeiras corporações de classe da sociedade setecentista. Além de contribuírem de maneira não-formal para a educação de uma população que o Estado demorou para assistir sob a forma de escolas, as irmandades mineiras construíram Casas de Misericórdia, garantiram assistência a menores e viúvas, deram assistência médica ao comum do povo, uma vez que todos, via de regra, pertenciam a alguma delas. (FROTA[15] in COLOMBO FILHO, 2002, p. 162).

Minas Gerais vive a época da mineração em completo isolamento formando uma sociedade que se divide em brancos, pardos e negros que "logo se fragmentou em irmandades religiosas. Toda população mineira, sem exceções, se filiou às tais confrarias" (LEMOS, 1979, p. 82).

> A aparente liberdade religiosa de todos poderem se organizar, desde que sob a fé católica, fez com que surgissem irmandades de pretos, mulatos e pardos em pleno regime escravocrata. Não por mero acaso, o maior artista do Brasil Colônia, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, foi um mulato (MONTEZUMA, 2002, p. 117).

O arquiteto e escultor Aleijadinho era filho de uma escrava com um arquiteto português, que lhe ensinou seu ofício. Com um tio aprende a ler em latim, a esculpir e entalhar. Suas obras são consideradas inovadoras, como exemplo, a igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, projeto arquitetônico com elementos curvos na fachada e com a portada esculpida em pedra-sabão, com uma ornamentação que se aproxima do estilo rococó. A pintura ilusionista do teto dessa igreja foi realizada por Manuel da Costa Ataíde, soldado e pintor, que utilizou como modelo para a Nossa Senhora dos Anjos sua mulher, uma mulata.

> A verdade é que dos quartéis de Mariana saiu um pintor sensível, um desenhista de méritos e criador feliz de ilusões ópticas necessárias

[15] FROTA, l. C. **Ataíde.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982, p. 16.

> ao teatral espaço barroco. Sua pintura explodia em vermelhos e azuis, numa claridade que a todos comovia. Às vezes Ataíde ia buscar inspiração nos missais, transformando as velhas águas-fortes européias em brasileiras composições sacras, salpicando aqui e ali anjinhos mulatos. [...] Ataíde completou magistralmente a arquitetura de Antônio Francisco Lisboa. (LEMOS, 1979, p. 101).

As recriações do barroco e o rococó na América Portuguesa com características mais expressionistas vão se diferenciando e se distanciando do modelo europeu, passam a ser reconhecidos pela população como um estilo próprio persistindo como estilo predominante até o início do século XIX, com a vinda da "Missão Francesa".

Destacamos a produção da arte sacra na América Portuguesa, pois esse patrimônio material legado pelas Ordens e Irmandades religiosas deixa explícito que havia durante o período colonial o ensino das artes visuais nas oficinas religiosas e posteriormente nas confrarias. Notamos também, que seguindo a tradição da Idade Média, este conhecimento era transmitido pelos pais para os filhos, como no caso de Aleijadinho, e que as artes visuais eram alvo de preconceito por serem feitas manualmente sendo somente, valorizada pelos colonizadores como arte a literatura, seguindo o padrão de educação instituído na Colônia pelos jesuítas.

A partir da expulsão dos padres da Companhia de Jesus haverá uma oficialização do ensino de arte, inicialmente como uma tentativa de reformulação do ensino estabelecido, abrangendo áreas que não eram desenvolvidas até então, e com o estabelecimento da família real portuguesa no Rio de Janeiro haverá a implantação de novas políticas culturais e a criação de instituições de ensino, entre elas a AIBA.

2.2. A Formação Oficial em Artes Visuais

A formalização do ensino da arte, ou mais precisamente, do desenho, se estabelece como uma tentativa de mudar o foco na literatura, única linguagem entendida como arte na colônia, para as artes visuais. Essa nova postura incentivada pelo Marquês de Pombal é uma oposição ao ensino efetuado pelos jesuítas, e uma proposta de formação de mão de obra especializada para a

construção civil e para a indústria. Contudo a formação do artista visual segue sendo feita nas oficinas religiosas, neste primeiro momento, e posteriormente, em ateliês de artistas, fato que acontece até hoje.

2.2.1. As Aulas Régias

A tentativa do Marquês de Pombal de implantar um novo tipo de ensino na Colônia, após a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, tem como resultado uma insignificante mudança de metodologia.

> Em Portugal, o Marquês de Pombal (responsável pela perseguição aos jesuítas) planejou e fez executar uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica (BARBOSA, 2002, p. 22).

No que tange as Ciências, a reforma pombalina é centrada “na criação das aulas públicas de geometria”. As capitanias de São Paulo (1771) e de Pernambuco (1779) são os locais escolhidos para a instituição de cadeiras de Geometria (BARBOSA, 2002, p. 24).

Esta tentativa de reforma educacional imposta por Pombal é rechaçada pela sociedade colonial. Na capitania de São Paulo, o Convento de São Francisco publica um edital, em janeiro de 1771, convidando os interessados para se inscreverem nas aulas de geometria. Como não houve inscrições, no mesmo ano, em outubro é lançado um novo edital convocando para que “todos os estudantes e pessoas conhecidamente curiosas entrassem nas aulas de Geometria, com pena de sentar praça de soldado pago para os que não cumprissem com essa determinação” (BARBOSA, 1985; 2002, p. 24).

O ensino da Arte, naquele momento, inexistia para meninos da aristocracia, sujeitos estes a quem era destinada a educação, pois o trabalho manual era destinado aos escravos. A exceção acontecerá em relação às aulas de Desenho no Seminário Episcopal de Olinda, em 1800. A matéria é

ensinada pelo Padre João Ribeiro Pessoa de Melo. Outra inovação da mesma data são as aulas régias, para tanto o Governo contratava professores que ensinavam para classes isoladas matérias como filosofia, retórica, desenho e outras, sem nenhum plano instituído, constituindo o primeiro modelo de ensino público. (BARBOSA, 1985; 2002).

A aula régia de desenho na Colônia, implantada conforme o modelo instituído em Portugal, designada para artífices e pintores, era um método de ensino muito distante da formação estruturada das academias de belas artes existentes em outros lugares da Europa entre os quais Roma e Paris.

O príncipe regente dom João VI, em 1800, nomeia como professor régio Manoel Dias de Oliveira, para a "Aula Régia de Desenho e Figura" a ser ministrada no Rio de Janeiro. Esse tipo de ensino é considerado na América Portuguesa uma grande inovação, pois como vimos anteriormente as artes plásticas eram aprendidas nas oficinas religiosas ou em ateliês de artistas (ZANINI, 1983).

> O ensino artístico anterior à chegada da Missão era feito através de aulas-régias e produziu uma arte religiosa em estilo barroco cuja produção atendia quase sempre aos conventos e igrejas espalhados pela cidade, com uma proposta de propagação da fé católica. (DIAS, 2007, p. 37).

Manoel Dias de Oliveira conhecido como "Romano" na Colônia e como "Brasiliense" em Roma onde morou por 10 anos, concluindo seus estudos na Accademia di San Luca, após ter estudado em Lisboa, nos Cursos de Arte da Real Casa Pia e na Academia do Castelo, foi gravador, pintor, escultor, professor e ouvires. Destaca-se entre as suas produções a maior parte das decorações para a celebração da chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro. Além das aulas régias leciona em seu ateliê aula de modelo vivo, sendo considerado o introdutor dessa prática na Colônia. Ana Mae[16] faz um paralelo entre o ensino de desenho de modelo vivo na América Portuguesa e nos Estados Unidos onde essa prática é utilizada 50 anos depois por Thomas Eakins. Oliveira como Eakins utiliza modelos

[16] Ana Mae Barbosa

masculinos nus, fato que causa grande escândalo nos Estados Unidos, enquanto que no Rio de Janeiro não houve reação negativa. Quanto ao resultado plástico os desenhos dos alunos de Oliveira eram idealizados, segundo os cânones greco-romanos, enquanto que os alunos de Eakins retratam o modelo de forma mais expressionista. (BARBOSA, 2002).

A relação de Oliveira com os artistas da “Missão Francesa” diverge segundo alguns críticos e estudiosos. Luciano Migliaccio (2000) afirma que Oliveira teve uma renovação em seu trabalho, a partir do contato com os artistas franceses e que chegou a contribuir em trabalhos com Debret. Entretanto, Quirino Campofiorito alega que os artistas franceses se dispõem às Aulas Régias. Esse último argumento, talvez seja mais preciso, pois Oliveira não foi convidado para ser professor na AIBA, a primeira instituição oficial de ensino laica, sendo inclusive proibido de exercer o magistério, em 1822, quando da publicação de um decreto do príncipe regente Dom Pedro. A explicação para tal fato seria a provável desatualização de Oliveira em relação à metodologia oficial a ser implantada pelo Governo. (GONZAGA DUQUE, 1995; ITAU CULTURAL, 2009).

2.2.2. Academia Imperial de Belas Artes

Em 1808, por causa das Guerras Napoleônicas, a Família Real e a corte portuguesa transferem-se para o Rio de Janeiro, nova sede do Império naquele momento. A cidade não estava apta a receber esse contingente de nobres habituados aos modos de viver e morar da Europa. Para tanto foi necessária a instalação de instituições públicas e privadas, resultando em um marco sem precedentes na área cultural. (MONTEZUMA, 2002).

O príncipe regente D. João, ao mesmo tempo em que negociava com a Inglaterra após a queda de Napoleão (1815), encarrega o embaixador português na França de entrar em contato com o naturalista alemão Alexander Von Humboldt que conhecera a Colônia, para que este indique artesãos e artistas do Instituto de França, para organizar uma pinacoteca e iniciar o ensino das Belas-Artes no Rio de Janeiro. Joachim Lebreton, Secretário Perpétuo do Instituto da França importante intelectual e *connaisseur* do cenário artístico europeu, e mal visto naquele momento

por ser bonapartista, reúne e chefia o grupo composto por “sete professores de arte, com três auxiliares e mais seis mestres artífices, como serralheiros, ferreiros marceneiros, fabricantes de carros, curtidores de peles finas, etc”. (LEMOS, 1977, p. 108). Os integrantes da intitulada “Missão Artística Francesa” desembarcam no Rio de Janeiro, em março de 1816, tendo como um dos principais objetivos a profissionalização e formalização do ensino da arte no Brasil (BARBOSA, 2002; REQUIÃO, 2007).

Nas artes visuais os principais integrantes a serem destacados são: o arquiteto Auguste Henry Victor Grandjean de Montigny, os pintores Nicolas Antoine Taunay (paisagens) e Jean Baptiste Debret (história), os escultores Auguste Marie Taunay, Marc Ferrez e Zépherin Ferrez sendo este último também gravador de medalhas e o gravador Simon Pradier. (XEXÉO, 2007).

> Um dado importante é que a missão francesa se inscreve num quadro mais amplo do que a mera circunstância da Corte no Brasil. Foi, na verdade, parte de um processo de rompimento com a arte colonial barroca, mestiça e autodidata. Foi também o coroamento de uma nova concepção de arte, integrada no contexto mundano-aristocrático do Rio de Janeiro dos começos do século XIX. A serviço de interesses seculares, a arte, segunda as idéias trazidas pela missão francesa, deveria ser aprendida em academias. Como já dissemos, ela se destinou a introduzir o ensino artístico sistemático no país. (LOPEZ, 1988, p.15).

A escola de arte fundada pelos integrantes da “Missão Artística Francesa” passa por várias denominações que indicam a postura adotada pelo governo em relação à política cultural e ao ensino oficial das artes e ofícios. Em decreto de 1816, denominada de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, seguindo o planejamento de Lebreton, nos cânones das experiências de Bachelier em Paris, voltada às artes aplicadas, às atividades técnicas e à indústria (BARBOSA, 2002).

Tal escola tem como objetivo formar, não apenas burocratas, mas homens capazes de concorrer para a “subsistência, comodidade e civilização dos

povos”[17] e de tirar o máximo partido dos produtos da natureza, se afastando de uma simples economia de subsistência. (CUNHA, 2005, p.80).

Em decreto de 1820, é denominada Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, seguida um mês depois pela denominação de Academia de Artes, e em 1826, Academia Imperial de Belas-Artes. As modificações de nome refletem a mudança metodológica do ensino da arte como disciplina supérflua e destinada a erudição e refinamento. Após a proclamação da República receberá o nome de Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) nome que permanece até hoje. (BARBOSA, 2002).

> Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos. (BARBOSA, 2002, p. 27).

A AIBA enfrenta forte rejeição social em termos políticos, pois os membros da Academia eram todos franceses e bonapartistas, acrescido os ciúmes provocados aos portugueses que não possuíam uma Academia de Arte de qualidade como a formada no Rio de Janeiro. Outro preconceito relacionado à Missão Artística Francesa é de ordem estética, contra o formalismo e a racionalidade do neoclassicismo, imposto como estilo hegemônico em substituição ao barroco e o rococó, extremamente emocional e considerado como uma manifestação artística brasileira. (BARBOSA, 2002; XEXÉO, 2007).

> Sua contribuição para a laicização da Arte foi importante, mas não o foi para a sua democratização. Baseando-se no culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a Arte acessível somente a alguns “poucos felizes”. Os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar, deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo. (BARBOSA, 1997, p. 41).

[17] Texto da carta Régia de 12 de agosto de 1816.

Em 1855, Araujo de Porto Alegre, diretor da AIBA durante um período de três anos, faz uma tentativa de reforma no método de ensino aproximando-o do plano de Lebreton, formando classes de artistas e artesãos. Para os primeiros, a formação era composta de mais disciplinas, inclusive de caráter teórico, quanto aos artífices o foco era destinado ao desenho aplicado. Essa reforma devido ao curto período de Porto Alegre na direção da AIBA, não se solidifica, sendo implantado em 1860, um curso noturno para as classes desfavorecidas, no qual há uma simplificação curricular, transformando-se em mera aplicação técnica. (BARBOSA, 2002).

> O ensino da arte no Reinado e no Império como da Educação Brasileira em geral, tem como prioridade o grau superior, ou seja, a formação de “uma elite que defendesse a Colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte”, sendo considerado como a base para o desenvolvimento do ensino primário e secundário (BARBOSA, 2002, p. 16).

Segundo Zanini (1983), o ensino da arte efetuado até meados de 1870, nas escolas secundárias é muito semelhante aos cânones da AIBA. Nas escolas particulares para meninos e meninas, a metodologia de ensino da arte era a cópia: para os retratos utilizavam como modelo pessoas ilustres ou imagens de santos, e para as paisagens empregavam estampas de paisagens europeias, esteticamente essas pinturas geraram a preferência a paisagens estranhas ao ambiente tropical em que essas crianças e jovens viviam.

Outras instituições são criadas tendo como objetivo o ensino do desenho técnico, como tentativa de preparação das classes populares para as artes aplicadas às indústrias, sem alcançar o público destinado, como a escola da Bahia (1818), a escola de Vila Rica (1817) e o Liceu de Artes e Ofícios de Betancourt da Silva no Rio de Janeiro (1831). (BARBOSA, 1987).

A partir de 1870 há no país um desenvolvimento econômico, e se sedimentam as ideias contestadoras contra a monarquia. Os abolicionistas, os republicanos e os liberais fazem críticas severas às políticas do Império, inclusive à política educacional. As artes visuais no país apresentam duas vertentes

relacionadas ao ensino das artes: a visão tradicional ligada às Belas-Artes destinadas às classes privilegiadas considerada como erudição, e o ensino defendido pelos liberais das Artes Aplicadas à indústria, e que após a abolição da escravatura e a modernização das técnicas de construção, começa a ser considerado como um meio de subsistência e preparação para o trabalho de um grande contingente de libertos.

> A escola imperial das Belas-Artes inaugurou a ambigüidade na qual até hoje debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área especifica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica. (ZANINI, 1983, p.1078).

Neste momento, os intelectuais e os políticos, principalmente os liberais, entre eles Rui Barbosa, buscam as ideias e os métodos de ensino de arte implantado pelo inglês Walter Smith em Massachusetts (EUA). Na metodologia de Smith, o ensino do desenho geométrico deveria ser acessível a todos, pois é a base para o trabalho na indústria. Essa metodologia vem de encontro às ideias dos liberais que defendiam, "primeiro aprender a trabalhar, depois aplicar as habilidades técnicas solucionando os problemas e dando forma concreta às criações individuais" (ZANINI, 1983, p.1081). O educador Abílio César de Pereira Borges publica um livro "Geometria Popular", tendo como referência os exercícios propostos por Smith, utilizado nas escolas brasileiras até o final dos anos de 1950. (BARBOSA, 2002; ZANINI, 1983).

O desenho permanece como prioridade no ensino da arte no século XX, sendo utilizados métodos de ensino de desenho técnico como o traçado de barras decorativas, gregas e rosáceas, sob a influência da metodologia de Smith. O ensino que no final do século XIX era considerado inovador, com o passar do tempo e a sua repetição quase que automatizada, torna-se extremamente defasado. (ZANINI, 1983).

2.2.3. A República e o Início do Século XX

A política educacional estabelecida pela República faz parte das reformas propostas em todas as instituições pelo regime recém instaurado, sofrendo influência do liberalismo e do positivismo.

Após a criação do Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos é escolhido para ministro da pasta Benjamim Constant, professor da Escola Politécnica, um dos personagens mais importante na fundação da República, e adepto da corrente positivista de Augusto Comte. Na sua gestão é elaborada a primeira reforma educacional da República por intermédio do Decreto-Lei n. 1075, aprovado, em 22 de novembro de 1890, denominada Reforma Benjamim Constant, que se estende a todas as instituições de ensino. Ana Mae (2002, p. 67) destaca que "A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma".

Os positivistas, vinculados à teoria do evolucionismo de Darwin, acreditavam que para desenvolver a criatividade, a metodologia mais eficaz a ser utilizada era a cópia de ornatos, iniciando com os desenhos geométricos dos baixos-relevos, por serem considerados mais simples, produzidos por povos da Oceania e da África, posteriormente fariam cópias dos desenhos dos povos andinos e para finalizar cópias dos altos-relevos de representações da fauna e da flora executado pelos gregos. Os exercícios propostos bem como sua sequência representavam na visão dos positivistas, a própria evolução do homem civilizado, partindo de formas geométricas simples utilizadas pelos povos primitivos chegando a formas naturalistas complexas, terminando o processo com as cópias de esculturas greco-romanas, que habilitariam os alunos à "Arte Maior" perpetrada na ENBA. (BARBOSA, 2002; ZANINI, 1983).

Na ENBA em 1890, a implantação da metodologia de ensino fica sobre a responsabilidade dos liberais, e posteriormente, na reforma educacional de 1901, na escola primária, e principalmente, na escola secundária o ensino de desenho segue as normas estabelecidas por aquela corrente, inspirada nos cânones de Smith. (ZANINI, 1983).

2.2.4. O Movimento Escola Nova (MEN) no Brasil e a influência de John Dewey

O ensino oficial da arte permanece sem nenhuma interferência significativa, até aproximadamente 1927, quando há uma tentativa de democratização política e social no país, estabelecendo-se discussões sobre o papel social da educação. O escopo da reforma educacional conhecida como 'escola nova' visava, sobretudo, os cursos primário e normal.

> Defendeu-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a 'escola nova' defendia a idéia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. (ZANINI, 1983, p. 1084).

O ensino da arte dessa nova corrente pedagógica tem fundamentação na teoria de John Dewey, amplamente defendida por Nereo Sampaio, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, que elaborou uma tese de cátedra denominada "Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia". A metodologia de Sampaio é embasada na teoria de Dewey, que parte do pressuposto de que é absolutamente natural as crianças se expressarem pelo desenho e pela cor, mas que é necessário a interferência do educador lançando questões e críticas a respeito da produção das mesmas, para refletirem sobre como foi realizado o trabalho. O procedimento seguinte consiste em levar a criança para observar o objeto real que ela tenha desenhado de imaginação. O processo final refere-se a uma combinação entre o desenho espontâneo e a apreciação naturalista, resultando em uma expressão gráfica combinada pela imaginação, pela memória e pela observação. (BARBOSA, 2008; ZANINI, 1983).

Em 1929, no Rio de Janeiro, a Reforma Educacional de Fernando Azevedo, implantou a metodologia de Sampaio do desenho espontâneo seguido da apreciação naturalista. Essa Reforma estendeu-se por todo Brasil, por intermédio, da divulgação daquele método pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelo livro publicado por Azevedo intitulado "A cultura no Brasil." (ZANINI, 1983).

Em Minas Gerais, para a execução da Reforma Francisco Campos (1927-1929), o governo mineiro buscou professores no Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Bélgica. Entre os sete contratados duas eram professoras de arte: Artus Perrelet e Jeanne Milde. A fundamentação teórica para o ensino da arte de Perrelet, também segue as ideias de Dewey, mas direcionada "a idéia da apreciação como processo da integração da experiência." (ZANINI, 1983, p. 1086). Perrelet tem a concepção de desenho como integração de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio-ambiente, sujeito e objeto, era centrada na ideia de integração orgânica da experiência. (ZANINI, 1983, p. 1086).

Perrelet demonstra essa metodologia para o ensino da arte em seu livro, traduzido no Brasil em 1930, *"O desenho a serviço da educação"*, no qual a autora afirma que a integração proposta acima, aconteceria com "a apreciação dos elementos do desenho em movimento", ou seja, a observação das linhas que formam o movimento, sem se ater aos detalhes, proporcionam a síntese do desenho tornando-o menos naturalista e mais expressivo e esquemático. (ZANINI, 1983, p. 1086). Seu trabalho ficou conhecido no Brasil pela produção de seus alunos que apresentavam como resultado desenhos esquemáticos, sendo sua metodologia simplificada e suas ideias deturpadas, por meio da implantação nas escolas do desenho pedagógico. A metodologia do desenho pedagógico consiste em que o professor desenhe na lousa figuras esquemáticas previamente produzidas por ele e o aluno simplesmente as copie.

> A proposta metodológica de Perrelet para o ensino do desenho era fundamentalmente a percepção e a introjeção apreciativa da função e da expressão dos elementos do desenho. O traçado de uma forma era secundário e fase final de um longo processo de sensibilização, reflexão e ação, algo semelhante ao que hoje é feito nos projetos que procuram relacionar artes visuais e expressão corporal, artes visuais e som etc.[18] (ZANINI, 1983, p. 1086).

[18] Podemos fazer um paralelo da proposta de Perrelet e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Arte (PCESP - Arte), onde se pretende a integração entre as áreas artísticas desenvolvendo projetos que contemplem as linguagens visuais, cênica e musical. Analisaremos a (PCESP - Arte) mais detalhadamente no Capítulo 4.

A ideia de Dewey de arte como uma experiência consumatória é uma vertente de seu alcance no ensino da arte. Dewey (2008, p.21) faz uma conexão entre arte e percepção estética com a experiência. Para o autor a experiência só se realiza como tal se tiver uma “vitalidade elevada”, portanto a experiência para ser vivida “não pode ficar encarcerada dentro dos próprios sentimentos e sensações individuais”, mas “significa um intercâmbio ativo e intencional frente ao mundo; significa uma completa interpenetração do eu e o mundo dos objetos e acontecimentos”. (DEWEY, 2008, p.21)

No Brasil e nos EUA houve uma má interpretação do que seria a experiência consumatória, identificando-se “este conceito com a idéia de experiência final, conclusiva”. (ZANINI, 1983, p. 1088).

No Brasil essa interpretação das ideias de Dewey, foi implantada com a Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, sendo o grupo Reformadores da Educação de Pernambuco responsável pela divulgação “da ideia da prática da arte para ajudar a formação do conceito”. (BARBOSA, 2008, p.136). José Scaramelli em seu livro “Escola nova brasileira: esboço de um sistema” explica as hipóteses da Reforma Carneiro Leão: a arte proporcionava à criança maior organização e fixação dos conceitos a serem aprendidos nas outras disciplinas; portanto, para finalizar o desenvolvimento de um determinado tema, seriam realizadas atividades manuais ou artísticas como encerramento do processo.

> Procurou-se integrar a auto-expressão com a estrutura conceitual da ciência, história, geografia etc., numa tentativa de vencer o que Dewey denominava “mera indulgência na efusão emocional sem referência às conduções de inteligibilidade. Contudo, esqueceu-se que Dewey condenava o estabelecimento de canais rígidos de expressividade por dificultarem a descoberta de novos modelos de expressão; esqueceu-se também que ele prezava a estimulação dessas descobertas, porque “foram sempre condição de crescimento, condição de salvação daquela prisão e decadência moral chamada ‘arte acadêmica.’” (BARBOSA, 2008, p.136).

Segundo Ana Mae Barbosa, das publicações que tinham como tema o Movimento da Escola Nova (MEN), o livro de Scaramelli contém as descrições mais precisas, de como foram aplicadas em sala de aula as ideias de Dewey. Na prática

o desenvolvimento da expressão visual resultava em “uma espécie de extensão gráfica do conteúdo ou explicação gráfica do conceito” (BARBOSA, 2008, p.136), que não contribuíam com a descoberta de novos meios de expressão, como pretendia Dewey, mas resultavam com o tempo na consolidação para a educação da arte acadêmica. No produto final dos temas desenvolvidos em sala de aula, havia uma diferenciação entre o desenho como área de atuação das “belas-artes” e o trabalho manual ou arte “útil”. No entanto, no processo de educação ambas se igualavam em importância, seguindo superficialmente a “concepção de Dewey de artes práticas e belas-artes, como processo ‘instrumental-consumatório’ contínuo” (BARBOSA, 2008, p.145).

Nas reformas de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, consideradas como um marco da modernização da educação no Brasil, as principais referências teóricas para a elaboração dos planos pedagógicos são os seguintes livros de Dewey: “Democracy and Educacion” e “Experience, Nature and Art” de 1925, sendo que, neste último, o autor afirma que a arte tem que ser necessariamente materializada, mas estabelece diferença de nível dos objetos em relação ao uso, ou seja, nas “belas-artes” seu uso está subordinado à percepção e na arte útil é identificada imediatamente na utilização do objeto criado com relação à função ao qual aquele foi concebido.

O conceito sobre experiência estética e artística foi aprofundado por Dewey em seu livro “Art as Experience” (1934). O MEN apesar de estabelecer desenho e trabalhos manuais como duas disciplinas distintas, evita criar relações hierarquizadas entre as “belas-artes” e as artes práticas, vinculando ambas à instrumentalidade em uma interpretação superficial das ideias do autor que pretendia abrir um debate sobre as artes maiores e as artes menores. Para Dewey (2010, p. 96), a distinção que se estabelece entre “belas-artes” e arte útil, “é extrínseco à obra de arte propriamente dita. A distinção habitual baseia-se simplesmente na aceitação de certas condições sociais”:

> Onde quer que as condições sejam tais que impeçam o ato de produzir de ser uma experiência em que a totalidade da criatura esteja viva e na qual ela possua vida através do prazer, faltará ao produto algo da ordem do estético. Por mais que ele seja útil para fins especiais e limitados, não será útil no grau supremo – o de contribuir, direta e liberalmente, para a ampliação e enriquecimento da vida. (DEWEY, 2010, p. 96).

O pensamento de Dewey direciona a discussão, não para a velha dicotomia entre “artes maiores” e “artes menores”, mas as contextualiza “na experiência humana de uma forma geral e, particularmente, do processo educacional, em vez de deter-se no significado de cada uma como um circuito fechado”. (BARBOSA, 2008, p. 148).

> É um reconhecimento da função de qualquer tipo de arte que se pretende ser inovadora e que, portanto, precisa educar seu próprio público em novos modos de percepção. Assim, a arte é essencialmente educativa, não somente em seu aspecto instrumental, mas através do movimento consumatório e do instrumental fundidos na experiência. (BARBOSA, 2008, p. 146-147).

O MEN justifica a presença da arte na escola como voltada para o desenvolvimento do fazer, atrelado aos temas como finalização de uma atividade, procedimento que se aproxima da “receita” levando os alunos a simplesmente, repetir padrões e modelos pré-estabelecidos, distanciando-se do fazer artístico como um processo de pensamento e operacionalização tendo como produto um objeto estético. Quanto aos objetos estéticos, Dewey afirma:

> [...] contém sua própria existência, não precisam de desculpas para existir, simplesmente porque são encarregados da tarefa de estimular a compreensão, de alargar o horizonte de visão, de refinar a descriminação, de criar padrões de apreciação, que são confirmados e aprofundados por experiências suplementares (DEWEY apud BARBOSA, 2008, p. 146-147).

Os produtos da arte, para Dewey, são referência para a criação de outros objetos estéticos, portanto, a finalidade da experiência estética está atrelada à produção da arte como um fim e não como meio para o entendimento de outras disciplinas, como foi entendido e implantado na escola pelo MEN. (BARBOSA, 2008).

A partir 1935, começa a ser introduzida no país, a metodologia da arte como livre expressão. No entanto, os programas do MEN aplicados no ensino da arte, são seguidos pelas escolas primárias, até o final dos anos de 1970, período em

que haverá uma convergência com relação à metodologia da arte como livre expressão.

2.2.5. A Arte como Livre Expressão

Outra corrente metodológica que aparece no início do século XX, a arte como livre expressão, tem suas origens na arte expressionista como representação do que vem de dentro, dos sentimentos; nas pesquisas de Freud sobre a arte infantil e nas ideias do artista plástico Franz Cizek, criador da Escola de Artes e Ofícios de Viena (1878), que afirma que a arte não pode ser ensinada, pois o maior objetivo da educação em arte é possibilitar que a criança expresse seus sentimentos. Essa teoria de início arrebanhou mais adeptos e difusores, entre os psicólogos e artistas, do que no meio dos educadores. Mas, a partir do final dos anos de 1940, esta metodologia será a responsável por reiterar que "promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior função da Arte na Educação." (BARBOSA, 1985, p. 45).

Tal como Cizek, Luquet [19]e outros estudiosos da produção gráfica infantil – Read, Lowenfeld[20] & Brittain – defenderam a prática da livre expressão. Entendiam que a criança não deveria receber orientações sobre como desenhar, nem cogitavam a possibilidade de elas virem a apreciar obras de arte, pois consideravam que o contato com essa obras poderia incentivar a cópia, o que entendiam como sendo prejudicial ao desenvolvimento de sua expressão artística. (SCHNEIDER, 2002).

> A concepção da Livre Expressão vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como o principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como ideal a ser alcançado. Disso resultou, segundo críticos dessa concepção, em

[19] Georges-Henri Luquet estuda entre os anos de 1910-30 a arte primitiva e pré-histórica e o desenho infantil, concluindo que esses desenhos são uma representação *realista.* Luquet divide as etapas gráficas em Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual.

[20] Victor Lowenfeld e W. Lambert Brittain são pesquisadores norte-americanos desenvolvimentistas que interrelacionam as características plásticas e gráficas do desenho infantil e o desenvolvimento psicológico e psicomotor, estabelecendo fases definidas pela faixa etária. Publicaram essas pesquisas no livro *"Creative and Mental Growth"*, traduzido para o espanhol em 1972 e para ao português somente em 1984, com o titulo *"Desenvolvimento da Capacidade Criadora",* tornando-se uma referência para os arte-educadores de vanguarda. (BEMVENUTI, 2003,)

> uma defasagem entre a Arte produzida no período e a Arte ensinada nas escolas. (RIZZI, 2008, p. 66).

A arte como livre expressão no Brasil, foi propagada pelo movimento de Arte Moderna de 1922, Mario de Andrade e Anita Malfatti foram os precursores da aplicação dessa metodologia no país, buscando sanar as fragilidades existentes na mesma, por meio de adaptações que veremos a seguir.

Mario de Andrade inicia suas pesquisas sobre arte infantil quando ocupa o cargo de chefe do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, em 1935, demitindo-se do cargo em 1938, por discordar da política do Estado Novo (LOPES, 2006). Essas pesquisas resultam em uma série de artigos publicados nos jornais, sobre a produção de desenhos de crianças e jovens dos parques infantis da prefeitura de São Paulo e dos alunos da artista plástica Anita Malfatti. O escritor agrega essa experiência em suas aulas de Filosofia e História da Arte, ministradas na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), onde reside de 1938 a1941, sendo considerado o precursor na inclusão do estudo da Arte Infantil na universidade brasileira. (LOPES, 2006; SCHNEIDER, 2002).

A concepção de Mario de Andrade sobre livre expressão difere das veiculadas naquele momento, e da maneira como será implantada a partir de 1948. Andrade considerava imprescindível a educação visual das crianças e dos jovens, por intermédio de visitas a exposições, leitura de imagens incluindo a fotografia e o cinema.

> Sobre a apreciação estética, afirmava que não basta ampliar o número de contatos visuais, mas entendia ser necessário que as imagens oferecidas às crianças e aos jovens tivessem qualidade estética. Assim, recomendava aos professores dos parques infantis, que fossem e levassem os alunos a visitas em exposições de artes visuais e ao cinema. Esta valorização da fruição é uma posição defendida a partir dos anos de 1990, por estudiosos do ensino de arte, que acreditam que quanto maior for o repertório de imagens que a criança possui, mais rica será sua produção gráfica. (SCHNEIDER, 2002, p.80).

A artista plástica Anita Malfatti lecionou arte mais de 30 anos, aposentando-se em 1952. Ministrava aulas de desenho, pintura e de história da arte, em seu ateliê, na Escola Americana[21] e na Associação Cívica Feminina, em São Paulo, tendo como alunos tanto crianças como adultos. (CARVALHO, 2007).

Anita Malfatti e Mario de Andrade são personagens importantes da vanguarda intelectual brasileira entre os anos de 1920 a 1950, ambos dedicaram-se a pesquisa e a teoria da arte, mas Anita cria propostas metodológicas embasada na sua experiência como artista e pelos estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos.

A metodologia de ensino da arte de Anita, pautada na livre expressão, possibilita que os alunos expressem seus sentimentos e direciona-os a desenvolver uma linguagem própria. A artista aponta para a questão da crítica em relação ao trabalho artístico do aluno, afirmando que se não for bem elaborada pode criar bloqueios, fazendo com que o aluno deixe de se expressar por meio da linguagem visual. Entretanto, Anita preocupa-se com as questões técnicas e em suas anotações de planejamento de suas aulas há registros dos elementos e princípios do desenho como representação de linhas retas e curvas, perspectiva e análise preliminar do objeto a ser representado. (CARVALHO, 2007).

> Portanto, o respeito e apreço pela produção de seus alunos não podem se confundidos com a aprovação imediata e incondicional. Não devem ser confundidos com aulas constituídas por momentos de livre fazer e livre expressão; sem uma orientação e direção bem estruturadas e articuladas com as sólidas bases que um artista profícuo em sua linguagem deve obter e desenvolver. (CARVALHO, 2007 p. 98).

A metodologia da arte como livre expressão tem a sua aplicação na escola oficial e nas escolinhas de arte, de maneira mais incisiva, entre os anos de 1948 a 1958. Ana Mae (2008) aponta que houve uma má interpretação das ideias de Cizek, confundindo a livre expressão com o livre-fazer, sendo o professor um mero espectador e organizador das atividades propostas, evitando que as crianças sejam

[21] Escola Americana, a precursora da atual Universidade Mackenzie.

contaminadas por influências externas, para não macular sua criatividade. Concordamos com a autora que se a criança não for orientada pelo professor, ela o será pelos pais, irmãos ou colegas e, na atualidade, pelas mídias.

As metodologias expostas nos dois itens anteriores têm seu foco principal na criança. Para o ensino de arte na educação superior e para o curso secundário, vale salientar a colaboração do arquiteto e urbanista Lucio Costa e a sua reflexão sobre artes visuais. O arquiteto atuou como diretor da ENBA (1930-31) e foi convidado para elaborar um programa para a reformulação do ensino de desenho no curso secundário (1940), por solicitação do ministro Capanema. (COSTA 1940 apud DOMÍNIO PÚBLICO, 2009).

2.2.6. Proposta metodológica de Lucio Costa[22]

> *Risco é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas "fazer", construir.* Lucio Costa

Lucio Costa, assim como Mario de Andrade, vive as vicissitudes dos anos de 1920, identificados com a construção de um projeto de modernidade para o país não como uma simples importação de modelos internacionais, mas como uma proposta que incorpore a tradição e a modernidade, tanto que ambos se interessaram pelas questões de levantamento e preservação do patrimônio histórico brasileiro, sendo os precursores desse debate no país.

> As Artes, como todas as expressões individuais, atravessam nesse momento uma fase de transição. A mentalidade que se está formando, depois da paz européia, agitou as reservas de pensamento, apuradas no longo trabalho de fermentação que o século XIX produziu, sem nada estabelecer de definitivo ou estável.

[22] Essa proposta de Lucio Costa "nunca foi oficializada pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958". (BARBOSA, 2003, p. 2).

> (...) O momento é de confusão, busca imprecisa, indecisão de vontade e de valores. (ANGYONE COSTA apud PINHEIRO, 2005, p. 3).

Nessa crise em meio a um debate entre o retorno ao passado[23] ou um salto para o que seria definido como modernismo, Lucio Costa é nomeado diretor da ENBA, no final de 1930, com o objetivo de modernizar a instituição de ensino, reformular as Exposições Gerais de Belas Artes[24] e rever a concessão de bolsas de estudos, até então só proporcionadas para artistas acadêmicos.

O foco de sua gestão, de aproximadamente um ano, como diretor da ENBA foi, sobretudo, a reformulação do ensino da arquitetura, pois na entrevista do arquiteto ao jornal "O Globo" em ocasião de sua nomeação, afirma que é essencial uma reforma total, que se estenda da orientação geral do ensino, aos programas das disciplinas e a mudança de professores. Nesta entrevista define como um dos principais problemas, a "divergência entre a arquitetura e a estrutura" e a "inverdade dos materiais", prática de fazer imitação de determinados materiais, visando ao decorativismo nas construções. Nesta ocasião Lucio Costa faz uma constatação: "Fazemos cenografia, estilo, arqueologia, fazemos casas espanholas de terceira mão, miniaturas de castelos medievais, falsos coloniais, tudo, menos arquitetura." [25]

Suas declarações assim como suas ações causam grande polêmica, nos meios intelectuais mais conservadores. O arquiteto assume o cargo de direção com plenos poderes, em um período que as suas pesquisas e reflexões sobre a arquitetura o faz romper publicamente com o movimento neocolonial e o aproxima do nascente movimento moderno. A convicção de Lucio Costa na necessidade da inovação do ensino na ENBA resulta na demissão de antigos professores e na

---

[23] Lucio Costa até a década de 1930 se identificava com o chamado "estilo neocolonial", que pretendia usar como modelo a arquitetura colonial brasileira na busca de um estilo tipicamente nacional. O médico José Mariano Filho que atuava como crítico de arte e de arquitetura, "patrono do neocolonial na arquitetura e antigo financiador de suas viagens de estudos" (do arquiteto Lucio Costa), entre outros intelectuais conservadores o acusaram de "traidor", "cínico arrivista" e "mancomunado com o judaísmo internacional", a partir do seu interesse pela arte e arquitetura moderna e sua aproximação com o arquiteto e urbanista Le Corbusier (WISNIK, 2001).

[24] A partir de1933 serão denominados de Salão Nacional de Belas Artes

[25] Entrevista concedida por Lucio Costa no dia 29 de dezembro de 1930 ao arquiteto e jornalista Gerson Pompeu Pinheiro. In XAVIER, , p. 61). Paulo Santos

contratação de profissionais identificados com o ideário modernista como: Gregory Warchavchik, Affonso Reidy, Alexander Buddeus e Leo Putz. (WISNIK, 2001).

A reação acadêmica foi rápida. Enquanto José Mariano Filho trava na imprensa uma verdadeira batalha com Lucio Costa, os professores afastados da ENBA se organizam e em 1931 o arquiteto é exonerado do cargo, ainda que sob os protestos e greve organizada pelos estudantes. Apesar do pouco tempo à frente da direção da Escola, a reforma empreendida por Lucio Costa marca profundamente os caminhos da arte e da arquitetura no Brasil. Prova disso é que vários alunos envolvidos com a greve em seu apoio tornam-se grandes expoentes da arquitetura moderna do país como: Luís Nunes, Jorge Machado Moreira, Ernani Vasconcellos, Álvaro Vital Brazil, Oscar Niemeyer e Milton Roberto. (WISNIK, 2001, p.123).

Sua gestão é extremamente criticada e em setembro de 1931, o arquiteto é exonerado do cargo, no mesmo mês da abertura da 38º Exposição de Belas Artes, marco histórico da ruptura com o academicismo na ENBA, tanto que, essa exposição passa a ser denominada como “Salão Revolucionário”, pela participação de artistas e arquitetos modernos como: Guignard, Portinari, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Cícero Dias, Flavio de Carvalho, Warchavchik, Reidy, “e o próprio Lucio Costa, dando grande visibilidade e legitimidade ao movimento artístico iniciado com a Semana de Arte Moderna 1922.” (WISNIK, 2001, p.123).

Lucio Costa como educador identifica-se de um lado com as propostas pedagógicas da escola alemã de arte, design e arquitetura Bauhaus[26] (1919 – 33), que buscou a interação entre a arte e a tecnologia das máquinas, procurando aliar estética e funcionalidade. (CARMEL-ARTHUR, 2001).

> Por outro lado, o arquiteto se preocupa com “a esfera autônoma da experiência estética”, quando na elaboração do projeto pedagógico para o ensino secundário encomendado pelo Ministro Capanema (1940), “deixara claro que, em grande medida, a abertura para o

[26] A Bauhaus foi uma escola alemã interdisciplinar fundada em 1919 por Walter Gropius (1883-1969) e fechada pelos nazistas em 1933, que nunca se identificaram com a estética moderna. A escola abrangeu o artesanato, o desenho industrial, as artes gráficas, a arquitetura e o urbanismo. Foi uma experiência pedagógica que depois se tornou um movimento artístico e cultural, de caráter internacional. (CAMPOS, 2002).

> mundo moderno (ou para um certo mundo moderno) dependia tão-somente de ... saber ver": (LEONÍDIO, 2006, p.153):

> **Aprender a ver** é o principal segredo da arte do desenho; ver cada forma com seu caráter próprio, como se a víssemos pela primeira ou pela última vez, e acentuar-lhe, de modo incisivo, no desenho esse caráter; formas flácidas, formas delicadas, formas rígidas, formas ásperas, formas duras; alertar ainda os alunos para que observem atentamente as pessoas e as cenas caseiras ou da rua, visando não apenas o seu aspecto humano e anedótico, senão também a procura da forma por si mesma, ou seja, desprendida do seu objeto, a fim de se capacitarem melhor para "os exercícios plásticos" referidos adiante; e, para concluir, mostrar como nessa procura obstinada da forma, o desenho de observação e o desenho plástico – conquanto diferentes de intenção – tantas vezes se confundem. (COSTA, 1940, p.11 e 12)

Para o ensino do desenho, na introdução de seu programa Lucio Costa aponta para duas dificuldades:

1. A má formação dos professores sobre a essência da arte, nesse caso o arquiteto sugere:

> [...] restringir ao mínimo indispensável a intervenção do professor, a fim de que a própria estruturação do programa atue por si mesma, de forma decisiva, na orientação do ensino. Deste modo, sendo o professor pessoa inteligente e mais bem in formada, o ensino dará o seu maior rendimento; no caso contrário, a ação dele tornar-se-á menos nociva. (COSTA, 1940, p. 1).

2. A natureza contraditória dos objetivos do ensino do desenho, pois segundo o arquiteto, os programas criam nos alunos algumas incertezas que resultaram na fase adulta e na falta de "capacidade de discernir e apreender no seu sentido verdadeiro o que venha a ser, afinal, obra de arte plástica" (COSTA, 1940, p. 2).

A contradição dos objetivos do programa se estabelece no fato de haver em arte, métodos eminentemente técnicos como: "desenvolver nos adolescentes o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão", capacitando-os para concretizar suas ideias, compreender o "mundo das formas que nos cerca, do que resultará necessariamente, uma identificação maior com ele" (COSTA, 1940, p. 2). Há concomitantemente, as questões mais subjetivas, como a criatividade, e a crítica em que as ideias de Lucio Costa se aproximam das de Anita Malfatti como:

> [...] reavivar a pureza de imaginação, o dom de criar, o lirismo próprios da infância, qualidades, geralmente amortecidas quando se ingressa no curso secundário, e isto, tanto devido à orientação defeituosa do ensino do desenho no cursos primário, como devido mesmo à crise da idade, porque, então, esses novos adolescentes, atormentados pelas críticas inoportunas e inábeis dos mais velhos, já perderam a confiança neles mesmos e naquele seu mundo imaginário onde tudo era possível e tinha explicação: sentem-se inseguros, acham os desenhos que fazem ridículos, tem medo de "errar". (COSTA, 1940, p. 2).

O arquiteto salienta, também, que o programa não visa somente a atender as expectativas dos alunos com inclinação para o trabalho artístico, mas preparar a todos para entender o que é arte, dentro da perspectiva da arte moderna, na qual as representações não se caracterizam só como uma cópia da natureza, mas a expressão artística pode se materializar por meio da abstração, da representação da luz e da cor, dos sentimentos, dos sonhos e dos desejos.

> O seu objetivo, entretanto, não é só esse de reavivar, em benefício principalmente dos mais dotados, tais qualidades; é, também o de permitir que, ao terminarem o curso aos quinze ou dezesseis anos de idade, todas as moças e rapazes, indistintamente, tenham, senão a perfeita consciência, – o que só a experiência, depois, poderá trazer –, ao menos noção suficientemente clara do que venha a ser uma obra de arte plástica, não como simples cópia, mais ou menos imperfeita, da natureza, mas como criação à parte, autônoma, que dispõem dos elementos naturais livremente e os recria a seu modo e de acordo com suas próprias leis. (COSTA, 1940, p. 2).

Lucio Costa define três modalidades de desenho: o desenho técnico, o desenho de observação e a expressão plástica ou desenho de criação. O arquiteto exemplifica as modalidades como sendo o desenho técnico o mais abstrato, pois tem como objetivo traduzir uma ideia para ser construída, ou seja, a esquematização de uma invenção; encontramos nesta categoria os desenhos de arquitetura, cartografia e os destinados à indústria. O desenho de observação ou desenho documental, mais naturalista, muito utilizado pelos viajantes antes do advento da fotografia, para retratar pessoas, a flora, a fauna, os modos e costumes dos lugares. O desenho de criação é o que exprime os sentimentos humanos, as divagações, os

sonhos e pode ter diferentes representações da mais abstrata a mais naturalista. (COSTA, 1940).

O programa é desenvolvido durante os quatro anos do curso secundário, no qual, além das questões técnicas na elaboração do trabalho artístico, como teoria das cores, confecção de gravuras, esculturas, são abordadas questões estéticas, por intermédio, da história da arte e a análise da produção de artistas plásticos, músicos, artesãos, entre outros.

O arquiteto justifica a sua metodologia no "intuito de integrar a educação artística, da mesma forma que a literária e a científica, no quadro geral da educação secundária", objetivando gradativamente possibilitar, "um nível coletivo de simpatia, compreensão, discernimento" para a fruição da arte feita no momento e como forma de aproximar a arte produzida à arte ensinada na escola. Lucio Costa denuncia que o pouco interesse em arte e a impossibilidade da fruição estética estão ligados à "falta de uma iniciação adequada; iniciação que deve constituir, portanto, a finalidade última do ensino do desenho no curso secundário" (COSTA, 1940, p. 24). Finalizando:

> E seria bom o professor fazer, nesse sentido, um apelo ao aluno para que não encare a série final do curso como uma porta que se fecha, mas, pelo contrário, como uma abertura que o predisponha a intuir, num simples traço ou numa elaborada e complexa obra, a presença dessa coisa misteriosa chamada arte. (COSTA, 1940, p. 24).

As propostas "modernistas" do ensino da arte de Mario de Andrade, Anita Malfatti e Lucio Costa têm como pressuposto a produção artística como uma ação dinâmica em constante renovação, resultado do fazer artesanal ou técnico, justaposto com a problemática contemporânea, sendo um processo dialético entre a tradição e a modernidade. Ressaltam também a importância do estudo da história da arte, como um aprendizado dos processos do fazer e da dimensão estética, como o modo de pensar e sentir o mundo, presente em cada período ou civilização. Podemos salientar a atualidade dessas propostas sendo muito semelhantes, como já afirmamos, aos métodos defendidos a partir da segunda metade dos anos de

1980, por Lanier[27], Eisner[28] e Wilson[29], que defendem que a construção do conhecimento em arte acontece “na interseção da experimentação, decodificação e informação.” (BARBOSA, 2008, p.17).

As concepções predominantes do ensino da arte até os anos 1980 variam de maneira geral, entre priorizar a técnica ou a criatividade na formação erudita como mero adorno cultural e educação popular como preparação para o trabalho, principalmente na construção civil.

1.2.7. Ensino de arte a partir da metade do século XX

Até os anos de 1950, o currículo em arte para o curso primário e secundário, tinha como disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico. A Literatura, como ainda acontece, estava vinculada ao ensino da Língua Portuguesa. O método de ensino mais utilizado era o tradicional vinculado à reprodução de modelos, pois o que era valorizado como “dom artístico” era a habilidade manual, a precisão e a organização nas imitações. Ao professor cabia selecionar os modelos em livros didáticos e em manuais e transmitir as técnicas adequadas a cada linguagem e aos padrões estéticos vigentes. (PCN-ARTE, BRASIL, 1997).

A exceção ao método tradicional de ensino de arte acontece a partir de 1947, por meio do Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil (MEA), que propunha

---

[27] Vicent Lanier (1920-1997), doutor em Arte e professor emérito da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade do Estado do Arizona, EUA. “Defende a Arte-Educação com ênfase na apreciação de obras de arte”. (BARBOSA, 2008, p. 18).

[28] Elliot Eisner, doutor em Educação, “professor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanfort, Estados Unidos. É especialista em estudos sobre currículo e sobre o ensino de arte”. (BARBOSA, 2008, p.79).

[28] Brent Wilson, professor da Penn State University, Pensilvânia, EUA e consultor do Getty Center for Education in the Arts. (BARBOSA, 2008, p. 59). Marjorie Wilson pesquisadora em arte-educação e professora na mesma universidade. Defendem a educação em arte “como expressão e cultura, isto é, a integração da leitura da obra de arte com o fazer artístico sem hierarquização”. (BARBOSA, 2008, p.18).

desenvolver “a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino da arte”. (BARBOSA, 2005, p. 9). Podemos afirmar que as Escolinhas de Arte têm como precursora as aulas de arte para crianças, ministradas por Anita Malfatti entre 1936 a 1938, na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo, durante a gestão de Mário de Andrade.

Zanini (1983) declara que houve uma espécie de movimento neo-expressionista, no pós II Guerra Mundial na Europa e nos Estados Unidos que aparece com força no Brasil recém saído da ditadura do Estado Novo (1937-1945). Volta à tona a ideia de arte como uma forma de liberação emocional, essa orientação será um motivo que permeia a valorização da arte feita pelas crianças.

> A partir de 1947, começaram a aparecer atelieres para crianças, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. (ZANINI, 1983, p.1090).

Os ateliês precursores na utilização proposta da livre-expressão são: no Recife em 1947 o artista Lula Cardoso Aires cria um ateliê, cuja proposta básica era que as crianças se expressassem livremente, por meio dos materiais fornecidos como papel, lápis e tinta. No Rio de Janeiro em 1948, Augusto Rodrigues cria a Escolinha de Arte do Brasil, com sede na Biblioteca Infantil, seguindo também a orientação da livre-expressão.

A Escolinha de Arte do Brasil logo é reconhecida e recebe o apoio e incentivo de educadores como Anísio Teixeira e Helena Antipoff, integrantes do movimento de redemocratização da educação. Anísio Teixeira defende a importância da arte na escola para a formação de todos os alunos, principalmente, as crianças, direcionada não apenas aos “gênios”, ou seja, aqueles que mostram aptidão à arte. O educador endossa o ensino da arte nos moldes do MEA acreditando que, por intermédio da arte seria possível a oposição ao racionalismo excessivo da modernidade, afirmando que:

> Mas, não é somente a "escolinha de arte" uma inovação pedagógica. É também inovação do próprio conceito de "arte", pois esta já não é a atividade especial de criaturas excepcionais, miraculosamente dotados do poder de "redescobrir" a arte no emaranhado organizatório da vida racional, homogêneo e mecânica, passiva e obrigatória da era de Gutemberg, mas atividade inerente ao senso humano da vida, que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais. [...] Contudo, a situação real e concreta da nossa civilização foi a do isolamento da arte, como forma de refúgio e consolo do homem moderno... É essa a grande motivação das escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Ele não está a 'treinar' artistas, mas dar às crianças a oportunidade da mais educativa das atividades, a atividade artística. (TEIXEIRA, 1970, p.3).

Anísio Teixeira apoia a concepção do neo-expressionismo quando afirma que "a arte é a forma de expressão do sentimento humano" e que seria possível a educação através da estética, declarando que em arte "fazê-la é excepcional, mas senti-la é comum, geral e universal." (TEIXEIRA, 1970, p.3).

No MEA, o objetivo principal são os cursos direcionados às crianças, mas começam a aparecer, na década de 1950, os cursos de formação inicial e continuada de professores, principalmente para os que atuavam no 1º Grau.

Na década de 1960 foi criado, na Escola de Arte do Brasil, o curso que teve mais relevância na formação de professores: "Curso Intensivo de Arte na Educação" (CIAE), sobre a coordenação técnica e pedagógica de Noêmia de Araújo Varela. Esse curso funcionou de 1961 a 1981 e formou aproximadamente 1.200 arte-educadores. (SILVA, Everson, Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de, 2008).

> Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da escolinha criaram escolinhas de arte por todo o Brasil, e usando argumentos psicológicos começaram a convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta argila etc. (ZANINI, 1983, p.1091).

Esses educadores, conforme Zanini (1983) proferem "um discurso de convencimento no vazio", pois os programas oficiais de ensino da arte, nas esferas

federal e estadual, salvo raríssimas exceções, deveriam ser seguidos conforme o estabelecido, ou seja, dentro da metodologia tradicional.

Nas escolas oficiais a arte, conforme abordamos anteriormente, era extremamente desvalorizada perante as outras disciplinas, pois não era considerada como uma profissão vantajosa e como formação era tida como uma erudição inútil. Esse motivo fez com que até os anos de 1960, houvesse raros cursos de formação de professores de arte. Por essa razão professores de outras áreas, artistas ou estudantes vindos dos cursos de belas-artes ou dos conservatórios dramáticos e musicais e até pessoas com certa aptidão na área, podiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Na LDB 5.692/71, o ensino de arte entra no currículo escolar não como disciplina, mas como uma atividade educativa com o nome de Educação Artística. Esse fato sinaliza para uma mudança em relação à importância da arte na formação escolar. No entanto, deparou-se com uma enorme falta de estrutura, que se estendeu desde professores abalizados para ensinar artes plásticas, artes cênicas e música até as bases conceituais da atividade artística na relação entre a teoria e a prática.

Na LDB 9.394/97 tendo em vista propiciar a capacitação dos professores, é estabelecida uma meta para que em um prazo de dez anos, a totalidade dos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenha formação em nível superior. “A extensão do número de anos da formação precisa ser acompanhada de um processo intenso de discussão sobre o conteúdo e a qualidade dessa formação”. (BRASIL, 1998, p.35).

> A formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. (BRASIL, 1998 - A, p.35).

Durante as décadas de 70 e 80, a educação artística que foi implantada na escola vinha da metodologia tradicional baseada na aprendizagem por meio da reprodução de modelos ou na metodologia da livre expressão. A formação dos professores de arte, como apontamos acima, não os habilitava para um aprofundamento na área de arte, no que tange aos seus produtos, aos artistas e a história da arte.

Nos anos de 1980, inicia-se o movimento "Arte-Educação", que tem como objetivo organizar e conscientizar os professores de arte da educação formal como da informal, por intermédio de universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e privadas. São organizados congressos, encontros e diversos eventos com a intenção de reestruturar a educação em arte.

A partir dos anos de 1990, a teoria apontada como a mais adequada para o ensino contemporâneo de arte está baseada na "Proposta Triangular para o Ensino da Arte", adaptada para a realidade brasileira do movimento norte-americano *Discipline Based Art Educacion*[30] (DBAE) por Ana Mae Barbosa e implantada em projetos como o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe. (BRASIL, PCNs – Arte, p.30). "O conhecimento em arte se dá através da interseção da experimentação, da decodificação e da informação." (BARBOSA, 2005, p.32)

Nas artes visuais, o objetivo será além da produção, aprender a ler e interpretar a obra de arte, ou seja, a alfabetização através da leitura das imagens fixas, como as obras de artes plásticas e as dinâmicas, cinema e televisão. A complementação se dará com o julgamento do que está sendo visto no presente com relação ao passado, a compreensão da história da arte. Esse método propicia o entendimento das imagens, sejam elas arte ou não.

[30] A DBAE foi idealizada nos Estados Unidos, no final da década de 1950, sendo suas propostas divulgadas a partir de 1965, pela veiculação do parecer "Além da criação: um lugar para a arte nas escolas americanas", resultado da pesquisa realizada por Elliot Einsner, Brent Wilson, Marjorie Wilson, Michael Day e Robert Stake. Esses pesquisadores em educação para arte foram contratados pela *Getty Center for Educacion in the Art,* fundação criada "para pesquisar as causas do fraco desempenho do ensino de arte nas escolas americanas". (OSINSKI, 2002, p.106). Essa pesquisa "propunha-se a repensar o ensino de arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios, subdividindo-se em quatro categorias: a produção artística, a estética, a crítica e a história da arte". (NARDIM; FERRARO, 2009, p. 182)

Esses debates apontaram para a necessidade de modificação curricular na área de arte, constituindo as novas leis e normas para a educação. Podemos estabelecer como marco das propostas para o ensino contemporâneo de arte no Brasil, a democratização e a promulgação da Constituição de 1988, período em que se iniciam as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que veremos a seguir.

2.2.8. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) - Lei Federal nº 9.394, de 1996.

Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a Lei Federal nº 9.394/96, a qual estabelece que a educação básica no Brasil seja composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O objetivo da educação básica é garantir a formação necessária do educando "para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (Lei nº 9394, art. 22).

Quanto ao ensino de arte na educação básica houve uma recente alteração na redação do Art. 26. § 2. Este artigo trata dos currículos do ensino fundamental e médio e estabelece que haja "uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". O § 1º estabelece que os currículos "devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil". (Lei nº 9394, art. 26).

No segundo Parágrafo a disciplina de arte torna-se obrigatória no ensino infantil, fundamental e médio tendo como objetivo fomentar a formação cultural dos educandos. Teve a sua redação alterada no dia 13 de julho de 2010, para "O ensino da arte, ***especialmente em suas expressões regionais***[31] (grifo nosso), constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (Redação dada pela Lei nº

[31] O texto grifado foi acrescentado pela Lei nº 12.287, de 2010

12.287, de 2010). Com essa modificação fica explicitada a importância determinada pela política educacional às manifestações culturais regionais e a sua preservação.

A seção III, artigo 32, da LDB/96 estabelece nove anos[32] de estudo para o ensino fundamental que é o foco deste trabalho, decretando que a formação nesse ciclo deverá cumprir os seguintes objetivos:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Lei nº 9394, art. 32 site: planalto.gov.br/ccivil).

A LDB/96 estipula que os estados e municípios devem buscar formas de colaborar na oferta do ensino fundamental. No estado de São Paulo há uma forte pressão para que os municípios se responsabilizem pelo ensino fundamental I (de 1ª a 4ª série), como aconteceu com o ensino infantil, e o governo estadual fica encarregado de repassar verbas para a educação infantil e fundamental I, e o município arca com as demais necessidades, como construção e manutenção de prédios escolares, contratação de novos professores e funcionários, merenda escolar, entre outras.

A LDB/96 atribui autonomia à organização das escolas, ficando ao seu critério o estabelecimento da seriação conforme achar necessário para o processo de aprendizagem, como também, de instalar o calendário escolar adequado às especificidades locais.

Após a deliberação da LDB/96 em 1997, o Ministério de Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) lança os PCNs que são semelhantes aos “tratados”, procurando direcionar a educação

[32] O artigo 32 foi alterado pela (Lei nº 11.274, de 2006), quando o ensino fundamental obrigatório passou de oito para nove anos, para se adequar às normas estabelecidas internacionalmente.

escolar em cada área de conhecimento abrangendo a teoria e a prática em cada disciplina. Norteia a prática docente, no que tange as questões ligadas ao ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse percurso histórico do ensino das artes visuais no Brasil, notamos que existem visões divergentes quanto à importância daquela na educação.

No período colonial, os jesuítas introdutores da educação européia no país, consideram a literatura como uma atividade artística intelectual, renegando às artes visuais uma importância menor, por acreditarem que para a sua realização fosse necessário somente ter certa habilidade manual. O ensino das artes visuais acontece nas oficinas dos colégios, conventos e mosteiros religiosos, sendo seu produtor inicialmente os indígenas e posteriormente os negros e mestiços.

Na introdução de um ensino oficial de arte no Brasil Império, por intermédio da AIBA, notamos que o debate se polariza em priorizar a formação erudita ou a preparação para o trabalho. O acesso restrito da população à educação no início do XIX acaba por priorizar na AIBA a formação erudita, reforçando a ideia de artes visuais como um adorno cultural. Os produtores das artes visuais nesse período são prioritariamente as mulheres das camadas sociais mais abastadas, os escravos e mestiços a quem era destinado o trabalho manual ligado às atividades como a arquitetura, a pintura, a escultura e o entalhe, sendo substituídos no final do século XIX pelos imigrantes, mais adaptados às inovações técnicas, principalmente na construção civil.

No século XX, o ensino das artes visuais no Brasil se apresenta entre duas tendências principais: a “tradicional” ligada à formação acadêmica tem seu foco na cópia e repetição de modelos estabelecidos e a “livre-expressão” que prioriza a criatividade, a expressão dos sentimentos.

A partir da década de 1990 a “Proposta Triangular para o Ensino da Arte” se mostra a metodologia de ensino de arte mais adequada ao tempo presente, na qual o entendimento da obra de arte se processa por meio da produção, da contextualização e da fruição. A “Proposta Triangular para o Ensino da Arte” é indicada para o ensino da arte nos documentos oficiais que analisaremos os PCN-Arte e a PCESP.

No próximo capítulo faremos uma análise do PCN-Arte, para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, por se tratar de um documento federal proposto pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que objetiva nortear o ensino contemporâneo de arte nas escolas públicas.

Biografia do Orvalho

II

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

“Retrato do Artista Quando Coisa” (1998)

o seu critério o
estabe[illegible] o processo de
aprend[illegible] adequado às
especi[illegible]

[illegible]e Educação e do
Despor[illegible]ntal (SEF) lança os
PCNs [illegible]r educação escolar
em ca[illegible] docente.

3.2. Pa[illegible]
alunos
conhec
conhe
conhe

língua

[illegible]da [illegible] são capacitar os
[illegible]nst[illegible]ção da identidade, o
[illegible] meio-ambiente, o
[illegible]o d[illegible]
[illegible]bjetivos ge[illegible]ciar idéias, construir
[illegible]e do pensamento
[illegible]etros Curriculares [illegible]r criticamente a

Pretendemos buscar nesses documento[illegible]
ensino oficial brasileiro, quais as influências [illegible]
se estas favorecem a compreensão e a [illegible]

Currículo do [illegible]
Parâmet[illegible]
direcionamento ao [illegible]
[illegible]ativo na área de [illegible]
[illegible]ar significado as
[illegible]mento ampliar a

[illegible]a apreciação e no

conhe[illegible]

sensi[illegible]

arte
[illegible]istério de
qu[illegible]
e líng[illegible]
portug[illegible]

[illegible]s temas transversais
[illegible]de, meio ambiente,

[illegible]raf[illegible], educação física

[illegible]s conhecimentos: língua

[illegible]ritica[illegible]mente a
[illegible]nsamento
[illegible]onstruir
[illegible]o [illegible]nte
[illegible]o [illegible]ade
[illegible]citar os

lógic[illegible]
situaç[illegible]

CAPÍTULO 3

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE

Os documentos oficiais que serão utilizados para entender qual é o direcionamento para o ensino da arte na atualidade são na esfera nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte e, na esfera estadual paulista a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Pretendemos buscar nesses documentos qual a importância da arte no ensino oficial brasileiro, quais as influências teóricas em cada uma das propostas e se estas favorecem a compreensão e a valorização da arte na vida dos educandos.

3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN-Arte)

Os objetivos gerais dos PCNs para o ensino fundamental são capacitar os alunos para exercício da cidadania e da criticidade; a construção da identidade; o conhecimento e valorização da pluralidade; a melhoria do meio-ambiente; o conhecimento de si; a consciência corporal; produzir e vivenciar ideias; construir conhecimentos; problematizar e questionar a realidade utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de analisar criticamente a situação, buscando procedimentos adequados.

A estrutura dos PCNs está dividida em oito áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira. Nessas áreas são discutidos os chamados temas transversais que complementariam a formação do aluno são eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

A Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), órgão do Ministério de Educação e Cultura (MEC) na esfera federal, tem como proposta para a área de arte desenvolver o pensamento artístico, cuja especificidade será dar significado as experiências dos sujeitos, para por intermédio daquele pensamento ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação do aluno.

O ensino de arte será estruturado na produção, na apreciação e no conhecimento da história da arte, ou seja, na “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, desenvolvida por Ana Mae.

O PCN-Arte é constituído de duas partes, além da apresentação. A primeira parte versa sobre os conceitos e relações estabelecidas entre arte e educação, conta com um breve levantamento histórico da área nas escolas brasileiras, as especificidades da arte como área do conhecimento humano, a função social da arte, aprendizado e ensino, conteúdos e avaliação. A segunda parte é direcionada propriamente para as especificidades das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Este trabalho analisará o PCN-Arte do Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino fundamental, no qual se encontram as crianças das 5ª e 6ª séries, pois serão estes os cadernos que pesquisaremos da PCESP, na linguagem de Artes Visuais.

3.2.1. Apresentação e objetivos dos PCNs para a área de arte

O documento ressalta o resgate da arte na composição do currículo obrigatório do ensino básico, garantido pela atual legislação educacional brasileira na LDB, conquista dos educadores após uma série de discussões e manifestações, frisando a importância da arte na formação de crianças e jovens.

O objetivo do ensino da arte no ensino fundamental visa desenvolver a capacidade de criação e de produção e o senso estético, nas linguagens artísticas definidas como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. A comunicação e expressão possibilitadas por estas linguagens são essenciais para a formação na contemporaneidade, pois expande os horizontes dos sujeitos, intensificando suas relações com o seu mundo, tanto interna como externamente.

Outros benefícios oferecidos nesta área relacionam-se ao conhecimento de outras culturas, para que o aluno tenha uma visão mais ampla de mundo, procurando entender as manifestações específicas de cada comunidade, bem como ampliar a sua percepção em relação ao que está a sua volta no cotidiano, e, por meio de um olhar crítico, ter métodos para transformar e melhorar a realidade.

A relação entre a produção artística e a sociedade na qual ela é realizada nos dá a possibilidade de entender essa cultura e os modos pelos quais, por intermédio dos sentidos, os indivíduos estabelecem significados e valores. A arte como comunicação alcança os sujeitos, por meio de uma síntese, propiciando um esclarecimento que não pode ser alcançado pela dimensão lógica.

O PCN apresenta a arte como disciplina, como linguagem necessária para o desenvolvimento integral do indivíduo; com saberes específicos, portanto, o conhecimento da arte amplia seus horizontes e a dimensão poética será parte integrante de seu mundo. Um dos ensinamentos da arte é “que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reorganizar referências a cada momento, ser flexível”. (BRASIL, 1998, p. 20). O documento frisa que “criar e conhecer são indissociáveis” e o fato de estar aberto a novas experiências é um requisito essencial para a aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 20).

O ensino da arte na escola tem como objetivo possibilitar que o aluno desenvolva os sentidos de modo a integrar “a dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade”, para a formação da identidade e da consciência do jovem, de forma a inseri-lo na sociedade como cidadão participante. (BRASIL, 1998, p. 20).

3.2.2. Relações entre arte e educação

No PCN a arte aparece como uma atividade humana presente em quase toda a história da humanidade, e que de alguma forma foi ensinada e aprendida como ofício. O documento explicita que em cada época e em cada civilização há determinados cânones e valores que determinam a produção artística.

No século XX, as transformações educacionais refletem, também, na área de arte. O documento faz uma análise relacionando as modificações estéticas da arte moderna e contemporânea, juntamente com pesquisas sobre o desenvolvimento infantil em outras áreas de conhecimento como a psicologia, a filosofia, a antropologia e a crítica de arte, que influenciaram e disseminaram novas metodologias para o ensino das artes plásticas, dança, música e teatro.

O PCN-Arte nesse ponto fará uma crítica severa à metodologia da “livre-expressão” e ao chamado “Movimento da Educação por meio da Arte”, defensor daquela metodologia no Brasil. A forma como essa metodologia foi implantada na escola a partir de palavras de ordem como “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que ela realiza”, “aprender a fazer, fazendo”, gerou uma banalização, pois disso resultou que a produção da criança nas aulas de educação artística passasse a acontecer sem nenhuma orientação e intervenção do professor que se transformou em mero espectador, sem formular a menor crítica e sem trazer para dentro da escola o que os artistas estão produzindo. Assim a arte contemporânea, bem como a arte produzida em outros períodos, fica distante das salas de aula sob o risco de “influenciar” a expressão da criança. Esses fatos suscitaram nos alunos indiferença em relação à produção de trabalhos artísticos, desvalorizando o aprendizado de arte por ser considerada uma disciplina “menor”, na qual sequer havia uma avaliação feita pelo professor.

> O objetivo fundamental era facilitar o desenvolvimento criador. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole etc. (BRASIL, 1997, p. 21-22).

A partir dos anos de 1960, nos Estados Unidos e na Europa, houve um movimento para reestruturar o ensino de arte, quando pesquisas buscaram entender as especificidades da arte para a educação do ser humano, questionando a priorização da criatividade na metodologia da livre-expressão. Este período foi marcado fortemente pelas teorias de Piaget sobre as fases do desenvolvimento infantil, que se estendem por todas as áreas de conhecimento, inclusive na arte, fato que será contestado a partir dos anos de 1970.

Neste momento voltam à tona as ideias de Dewey, por intermédio de E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner. Estes autores defendem que a experiência trazida pelo aluno propiciará a elaboração de atividades artísticas, e

para tal será primordial a orientação do professor para auxiliar o educando na materialização das ideias alcançadas na sua experiência.

O PCN-Arte ressalta novamente que a arte tem suas particularidades, e que seus conceitos devem ser firmemente estruturados.

3.2.3. Formação na área de arte

O documento estabelece que o conhecimento em arte, se dá pela intersecção entre a produção, a fruição e a contextualização histórica.

O objeto artístico é apresentado segundo a sua forma, como “uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário”. (BRASIL, 1997, p. 32). O artista, nesse contexto, resignifica a realidade existente por meio da criação e representação transformando a matéria, não só no que tange a forma, mas dando-lhe outro significado.

A obra de arte como comunicação sintetiza significados, ajustando objetos e conceitos às particularidades de cada linguagem artística, isso a torna aberta a várias interpretações, conforme as experiências e vivência do espectador que atribuirá à obra significações diferentes da intenção do artista. “As significações não estão, portanto, apenas na obra, mas nas interações de natureza perceptiva e imaginativa entre a obra e o receptor”. (BRASIL, 1997, p. 34).

> No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a arte realiza sua força comunicativa. A imaginação e a imagem são elementos indispensáveis na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem estética se realize nos meios de conhecer de cada aluno e na materialidade da linguagem artística. (BRASIL, 1997, p.34-35).

Por meio da produção artística é possível estabelecer contato com outras culturas, procurando entender as particularidades de cada povo e de cada período

histórico, os modos de ver e compreender o mundo, ampliando a experiência dos alunos. O conhecimento em arte deve ser desenvolvido na escola, sendo uma de suas funções orientar o aluno para descobrir uma linguagem própria de expressão.

Está salientado no Documento que a experiência estética proporcionada pela fruição da obra de arte deve ser ampliada por meio de pesquisa e da contextualização histórica. O documento ressalta o campo delimitado pelo fenômeno artístico como construção estética e técnica, como objeto e como consequência de culturas e tempos históricos.

O PCN-Arte indica os domínios que envolvem o aprendizado na área artística. O primeiro ponto é a ação criadora (o fazer artístico) que leva em consideração as habilidades, recursos pessoais, pesquisa de materiais e técnicas, como também a percepção, a imaginação e a finalização da obra de arte. O segundo ponto é a fruição da arte, buscando explicar como os significados diferem para cada sujeito. O último ponto é a contextualização histórica sobre a obra e o artista, procurando investigar a cultura e a história em cada período e quais os princípios norteadores da produção artística.

> A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que geram diferentes significações, exercitando no aluno a possibilidade de perceber-se como agente de transformações. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite tornar-se contemporâneo de si mesmo. (BRASIL, 1998, p. 36; 37).

3.2.4. Função social da Arte e os temas transversais

A obra de arte, por tratar de todo e qualquer tema, é considerada no PCN-Arte como uma área que propicia entendimento da sociedade em que o aluno está inserido, pois as linguagens da arte fornecem pistas de como se comportam os indivíduos e as comunidades em um determinado espaço e tempo. Por esses motivos a área será também classificada como privilegiada na abordagem dos temas transversais.

A história da arte, por exemplo, por abordar o processo de desenvolvimento das técnicas das produções artísticas, dos juízos de valor e dos significados instituídos por cada civilização e período é, talvez, a maneira mais abrangente de compreender e respeitar as diferenças culturais individuais e coletivas.

> A arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas co-responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem.
> Nos cursos de Música, Teatro, Dança, Artes Visuais ao mesmo tempo que os professores e alunos se posicionam diante de questões sociais e culturais de arte podem também fazê-lo sobre as várias histórias das crenças, preferências, modos de interpretação, de valoração vividos pelas pessoas. Nesse processo vão aprender que existem complexos movimentos de avanços e recuos, acertos e conflitos, continuidades e descontinuidades nas múltiplas histórias das culturas humanas, da arte e da estética. (BRASIL, p. 38).

O documento ressalta que a área de arte tem as suas particularidades, portanto, os temas transversais terão que ser submetidos aos conteúdos trabalhados pelo professor com os alunos nas linguagens da arte. Esse fato deixa explícito que o PCN classifica a arte como um fim em si mesma, e não como um meio para discutir “ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar”. (BRASIL, 1997, p. 38).

Dentro dessas premissas o PCN-Arte irá definir as linhas gerais para o aprendizado e ensino da arte, objetivos e conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental.

3.2.5. Aprender e ensinar Arte

O documento situa a área de arte “como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico”. Nessa afirmação fica explícito que o método

mais adequado para se aprender e ensinar arte seria a metodologia triangular de Ana Mae, ou seja, a produção artística dos alunos é um dos vértices do triângulo, os outros dois serão: a história da arte na qual serão contextualizados o tempo, o local e a civilização que criou essas obras e a percepção estética que acontecerão a partir do contato dos educandos com as obras de artistas do passado como do presente. (BRASIL, 1997, p. 43).

Para ensinar arte, o documento enfatiza que a escola não pode estar distanciada do conhecimento produzido pela sociedade e, concomitantemente, deve contribuir para que o aluno tenha liberdade para criar e construir projetos artísticos individuais ou coletivos, pois essa seria uma direção para contextualizar os saberes do cotidiano e da formação escolar.

O PCN-Arte visa, por essa forma de aprender e ensinar arte, fazer com que os alunos tenham uma iniciação no conhecimento das áreas artísticas, pois “a escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte, mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo”. (BRASIL, 1997, p. 46). Nesse ponto o documento vai ao encontro das ideias de Lucio Costa (1934), quando afirma que a essência do ensino da arte, seja possibilitar que os alunos distingam o que é ou não é arte.

> O importante é que a escola possa ensinar arte com propostas que, além de ensinar variedade e profundidade nos conteúdos, ensinarão ao aluno prosseguir aprendendo por si — como aprender a pesquisar, por exemplo — que garantirão a ele poder aprender por toda a vida. (BRASIL, 1998, p. 44).

Finalizando esse tópico relacionado ao ensino e a aprendizagem o PCN-Arte, destaca novamente a metodologia triangular, sugerindo que o professor deva propor que o aluno realize tarefas nas quais se combine a produção, a fruição e a contextualização da arte. Ao mesmo tempo, o documento ressalta que as propostas devam estar em consonância com momentos em que “as intenções próprias dos alunos regem suas práticas artísticas, cuja execução depende da articulação de recursos pessoais e aprendizagens anteriores”. (BRASIL, 1998, p. 47). O documento enfatiza que por meio dessa prática a arte na escola não será

pedagogizada. Para “se viver arte na escola” o documento é categórico ao afirmar que a área de arte deve abranger todos os níveis de ensino com carga horária mínima de duas aulas semanais para cada modalidade artística. O programa sugerido é que para cada duas séries de um ciclo[33] se privilegie duas linguagens artísticas, as outras duas modalidades serão trabalhadas com projetos interdisciplinares, alternando as modalidades eleitas e os projetos nas demais séries. (BRASIL, 1998, p. 47).

3.2.6. Conteúdos para a área de arte no ensino fundamental

Os três eixos que permeiam o ensino e a aprendizagem da arte, a produção, a fruição e a contextualização, nas linguagens das Artes Visuais, do Teatro, da Dança e da Música, devem seguir alguns critérios sugeridos pelo PCN-Arte no que diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ciclo.

O primeiro critério na abordagem de conteúdos é entender a “arte como cultura, o artista como um ser social e os alunos como produtores e apreciadores.” (PCN-ARTE, 1997, p. 51). O segundo ponto é valorizar a cultura e as manifestações artísticas de todos os povos em qualquer período histórico, incluindo a arte contemporânea e a brasileira. O último critério é que os conteúdos desenvolvidos nos três eixos (produção, fruição e contextualização), sejam preparados de modo a ser gradativamente aprofundados.

O PCN-Arte estabelece nesta primeira parte os conteúdos gerais da área de arte, para, na segunda parte do documento, desenvolver conteúdos específicos para cada uma das modalidades: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música em cada ciclo.

Os objetivos gerais são: pensar a arte como comunicação e expressão dos seres humanos; compreender os elementos fundamentais das linguagens da arte, de que maneira se articulam com relação à forma, técnicas, materiais, e no processo criativo; estudar os artistas relacionando sua época, vida e produção artística; abranger a produção e a história das diversas formas e padrões estéticos,

[33] O PCN-Arte para o ensino fundamental está dividido nos seguintes ciclos: 1º Ciclo (1ª e 2ª séries); 2º Ciclo (3ª e 4ª séries); 3º Ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º Ciclo (7ª e 8ª séries)

desde produções regionais, nacionais e internacionais; entender que a arte na sociedade abarca diversos profissionais além dos artistas, como críticos, museólogos, curadores, entre outros.

Outros tópicos que o documento ressalta são a importância de frequentar instituições culturais; interessar-se por história da arte; ser autônomo em relação à produção e a fruição de obras de arte; desenvolver um gosto pessoal fundamentado em informações no sentido de selecionar o que é arte e o que é massificação cultural.

3.2.7. Avaliação na Área de Arte

A primeira parte do PCN-Arte se encerra com os critérios e orientações gerais para a avaliação na área de arte e, haverá na segunda parte do documento avaliação específica para cada uma das linguagens da arte presentes na escola: artes visuais, teatro, dança e música.

Para o documento, o ato de avaliar, tem vários significados e funções. Pode ser considerado como uma ação pedagógica em que o professor atribui valor às atividades realizadas pelos alunos, como pode ser também se auto-avaliar em relação ao modo de ensinar e apresentar os conteúdos, visto que, em cada grupo de alunos há diferentes estágios de aprendizagem, cabendo ao professor definir o que é relevante ao aluno saber dentro de um vasto campo de conhecimento como o da arte.

O documento realça que cada aluno ou grupo vai elaborar “os conteúdos aprendidos seguindo suas representações pessoais, nas quais os relaciona como pode assimilar”. (BRASIL, 1998, p. 55). Os alunos apresentaram os conteúdos segundo sua forma de interpretação, portanto sem ser uma mera reprodução do que foi ensinado. “Na realidade, as reapresentações são construções poéticas e conceituais dos alunos, nos quais subjetividade e cultura estão entrelaçadas”. (BRASIL, 1998, p. 55).

Um dos diferenciais da avaliação na área de arte é que o professor não pode julgar a produção dos alunos somente pelo seu gosto pessoal, mas se

fundamentar em “critérios definidos e definíveis”, pois a formação de alunos autônomos acontece quando os mesmos entendem que são julgados segundo critérios qualitativos e não simplesmente por uma nota aleatória. O professor da área de arte deve ser um aliado do aluno em seu processo de criação, procurando direcioná-lo a encontrar e desenvolver uma linguagem pessoal. (BRASIL, 1998, p. 56).

O documento define três momentos para a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de arte: a avaliação pode ser anterior a uma atividade, quando se quer “diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos”; pode ser durante uma atividade, o professor avaliará “como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos” e pode ser posterior a várias “atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu”. (BRASIL, 1998, p. 56).

O encerramento desse tópico ressalta a importância de que o professor explicite seus métodos de avaliação com a equipe da escola, e sugere que o professor também seja “avaliado sobre as avaliações que realiza”, assinalando que o trabalho pedagógico é social, onde estão inseridas a equipe da escola e a totalidade da rede educacional. (BRASIL, 1998, p. 57).

3.3.1. Aprender e ensinar arte nos terceiro ciclo (5ª e 6ª séries do ensino fundamental).

O PCN-Arte estabelece os mesmos princípios para a aprendizagem e o ensino de arte para o que instituiu como 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries) do ensino fundamental.

No 3º ciclo os alunos são considerados mais autônomos para compreender e produzir trabalhos nas linguagens artísticas. Nesse momento, também, os alunos estão mais maduros para entender os processos histórico-sociais e contextualizá-los na área de arte.

A produção cultural da comunidade em que o aluno está inserido se torna identificável, e este já tem possibilidade de compará-la a outras manifestações

artísticas regionais, nacionais e internacionais. Os processos da história da arte e a sua cronologia se tornam claros e identificáveis para os alunos a partir do 3º ciclo, que começam estabelecer conexões entre o que produzem na escola e a cultura extra-escolar.

Os processos artísticos também podem ser desenvolvidos coletivamente, pois neste momento o adolescente tem condições de entender “o outro intelectual e afetivamente e pode ter atitudes cooperativas nos grupos de trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 62).

O documento destaca que as manifestações artísticas são compostas pelas obras de arte erudita, popular, pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias. Portanto, pode ser apreciada nas mais diferentes formas, desde as obras dos acervos dos museus até os arranjos de flores, composição de vitrines, no desenho dos objetos, na dança de rua, na moda etc. Estimular os alunos a conhecer diferentes manifestações artísticas de outras culturas, pode ser um modo de fazê-lo respeitar e valorizar outras formas de expressão.

Optamos por analisar os documentos governamentais destinados a 5ª e 6ª séries, quando se encontra os alunos no processo de início da adolescência, na faixa etária a partir dos 11 anos. Entendemos que, nesta fase, os alunos possuem mais maturidade para a fruição e a contextualização da obra de arte no tempo, sendo possível prepará-los para experimentar e desenvolver as linguagens artísticas.

3.3.2. As Artes Visuais no PCN-Arte no 3º Ciclo do Ensino Fundamental

O PCN-Arte indica que sejam trabalhadas na escola as linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro e Música de maneira integrada, mas, para facilitar o entendimento das especificidades de cada modalidade, separou-as para direcionar o trabalho pedagógico em cada uma das linguagens.

Neste trabalho nos ocuparemos da linguagem das Artes Visuais, por entender que vivemos na contemporaneidade, talvez, um dos momentos históricos em que mais são utilizadas as imagens, tanto as fixas como as em movimento, e ao

mesmo tempo percebemos que na escola não há valorização da leitura e interpretação das mesmas.

Vivemos imersos em um mar de imagens, vindas da mídia, das novas tecnologias, do passado; no entanto, a arte não é considerada como profissão pela maioria das famílias. Na escola, as artes visuais ainda carregam o preconceito herdado da educação jesuítica, ficando relegadas a um segundo plano, sendo requisitadas somente para cumprir festejos das datas institucionais. “O problema é o xerox do coelhinho, para a Páscoa, ou do soldado, para o Dia do Soldado. Padrão estético ruim acostuma a criança a padrão estético ruim.” (BARBOSA, 2005, p.16).

A proposta de ensino em artes visuais deve levar em consideração os materiais e técnicas utilizadas nos diferentes momentos históricos e no presente. Cabe à escola, sobretudo na área de arte, contribuir “para que os alunos passem por um conjunto de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, 1998, p. 63).

Nas artes visuais, o aluno tem a possibilidade de trabalhar com elementos peculiares dessa linguagem como o ponto, a linha, o plano, cor, luz, volume, textura, movimento, ritmo e com as relações espaciais bi e tridimensionais, “originando códigos, representações e sistemas de significações”. (BRASIL, 1998, p. 63).

No documento, o aluno é considerado como “um produtor de cultura em formação”, e nas artes visuais o aluno será exposto a determinadas experiências e aprendizagem que são: cidadania e ética na esfera da produção em artes visuais; valorizar e respeitar a produção de todo e qualquer artista; reinterpretar a sua auto-imagem e reconstruí-la alicerçada “em conquistas pessoais e no confronto crítico com imagens veiculadas pelas diversas mídias”; na produção áudio-visual selecionar e optar por trabalhos que visem melhorar as “condições de vida e inserção social”; utilizar materiais e técnicas de artes visuais que possibilitem a valorização do meio ambiente, a preservação da saúde individual e coletiva; e, finalizando, inteirar-se sobre as questões profissionais, a ética na produção e no consumo em artes visuais, mercado de arte e função social da arte. (BRASIL, 1998, p. 64).

3.3.3. Objetivos Gerais nas Artes Visuais para o 3º Ciclo

Capacitar os estudantes para: expressão e representação de ideias, emoções e sensações produzindo individualmente ou em grupo, buscando uma linguagem pessoal; construção, expressão e comunicação em artes plásticas e visuais usando “a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão”, fazendo um paralelo entre o seu processo de criação e suas ligações com o dos outros; utilizar as novas tecnologias para criação em artes visuais; “reconhecer diferenciar e utilizar” diversas técnicas artísticas criando métodos “de pesquisa, experimentação e comunicação próprio”; autoconfiança com relação a sua produção e respeito “a diversidade estética, artística e de gênero”; perceber e analisar a linguagem visual em suas mais variadas vertentes como nos objetos, espaço, nos ornamentos entre outros; distinguir as várias formas de artes visuais, sua materialidade e significação atribuída pelos diversos grupos étnicos e sociais nos diferente períodos da história da humanidade nos espaços físicos e virtuais, relacionar com a sua própria cultura e produção artística; valorização do patrimônio artístico e arquitetônico e da cultura material e imaterial; relacionar e trabalhar as artes visuais com as demais áreas de conhecimento desenvolvidas nas disciplinas escolares; contextualizar a profissão das artes visuais, tendo em vista o futuro dessa profissão. (BRASIL, 1998, p. 65).

3.3.4. Conteúdos das Artes Visuais

Para a produção do aluno devem ser contempladas as técnicas de “desenho, pintura, colagem, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, *design*, artes gráficas e outros”. Incentivar a pesquisa e a experimentação individual ou de grupo da aplicação das técnicas aprendidas nos mais diversos espaços, suportes e materiais, naturais e artificiais, tradicionais ou não. (BRASIL, 1998, p. 66).

A produção das imagens deve estar vinculada aos processos de análise e observação na utilização dos componentes da linguagem visual.

Na materialização das formas visuais, efetivar a intenção, buscando aperfeiçoar o campo da representação e comunicação.

3.3.5. Fruição em Artes Visuais

Nesse tópico o documento indica caminhos para a fruição em artes visuais:

- Na análise das formas visuais, observar se as mesmas são originárias da natureza ou da cultura, na própria produção e na dos colegas. Perceber o valor simbólico na expressão e comunicação das formas visuais, e como os significados se articulam no tempo, no espaço e nas várias culturas.

- Os alunos devem ser preparados para ler e interpretar as formas visuais nos diversos campos de comunicação da imagem fixa ou em movimento como: fotografia, cartaz, história em quadrinhos, publicidade, *design,* televisão, vídeo, desenho animado, cinema entre outros, identificando seus vários sentidos na fruição das imagens.

- Analisar como os elementos da linguagem visual se apresentam na produção de imagens do aluno e de seus colegas, e como as representações são elaboradas nas diversas culturas e períodos históricos.

- Pesquisar os métodos e processos artísticos em diversas culturas presentes nos seus trabalhos e nos dos colegas.

- Perceber e analisar a compreensão estética dos mais variados grupos em nível local, regional, nacional e internacional. Ressalta o documento que essas produções visuais, podem ser as obras originais ou as suas reproduções.

- Utilização de outros meios como escrita, fala, sons, dramatização para análise e interpretação da fruição de imagens.

- Percepção, análise crítica de formas e elementos visuais presentes na arquitetura e no urbanismo.

- Na produção dos artistas visuais distinguir os significados das obras, veiculadas pela mídia e como se dá a recepção pública.

3.3.6. História das Artes Visuais

O PCN-Arte na linguagem das artes visuais está alicerçado na metodologia triangular para o ensino da arte, pois como vimos nos dois tópicos anteriores, o primeiro trata da produção, o segundo sobre a fruição e o terceiro, que abordaremos agora, tem como tema a contextualização da produção cultural por meio da história das artes visuais, finalizando dessa maneira a abordagem dos tópicos necessários para a compreensão das artes visuais.

Para entender a história das artes visuais, o documento estabelece alguns pontos sobre como conhecer e diferenciar as obras, artistas e movimentos artísticos nas diversas culturas e períodos históricos:

- Perceber como se estabelece o juízo de valor na área de artes visuais nos sujeitos e quais as relações éticas desse trabalho na contemporaneidade.

- Contextualizar a função social do artista visual nos diversos períodos e civilizações, relacionando sua vida, sua obra e a sua época.

- Pesquisar todas as fontes possíveis sobre as obras de arte, desde pessoas vivas, registros materiais e virtuais, textos, depoimentos, nas proximidades e em locais mais distantes.

- Conhecer e valorizar os “sistemas de documentação, catalogação preservação e divulgação de bens culturais presentes no entorno próximo e distante”. (BRASIL, 1997, p. 68).

- Usar de maneira livre e com constância dos meios de informação e comunicação sobre artes visuais, por meio de visitação ou acesso virtual a mostras, museus, feiras etc., sobre os mais diversos temas e culturas.

- Organizar maneiras pessoais de registro para apropriação, normatização e transmissão “com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas”. (BRASIL, 1998, p. 68).

- Pensar na diversidade da cultura brasileira e das artes visuais e como estas se apresentam no grupo e no cotidiano do estudante. Conhecer a diversidade das interpretações da produção artística de brasileiros e estrangeiros no Brasil.

- Compreender o ser humano e sua cultura, por intermédio das características técnicas, estéticas, históricas, filosóficas, éticas e culturais da produção visual.

3.3.7. Critérios de avaliação específicos para as artes visuais

Encerrando o PCN-Arte na modalidade de artes visuais para o 3º Ciclo, o documento discute cinco pontos para estabelecer critérios de avaliação. Vale ressaltar que, em arte, os limites do gosto pessoal com o estabelecimento do juízo crítico em relação à produção artística é considerado muito confuso para professores e alunos. As artes visuais demandam procedimentos técnicos, estéticos e pesquisa de novos materiais e procedimentos do fazer artístico, que podem ou não ter um resultado satisfatório. Portanto, o aluno tem que exercer uma autocrítica em relação a sua própria produção, a produção de seu grupo e de outros grupos, respeitando as diferenças artísticas, estéticas, étnicas e de gênero. Cabe ao professor orientá-lo no sentido de desenvolver poéticas pessoais e estar sempre em constante pesquisa de como determinados artistas resolveram seus problemas técnicos e estéticos nos diversos períodos e culturas.

Finalizando, o documento destaca a presença das artes visuais no cotidiano do aluno por meio da arquitetura, do urbanismo, dos objetos. Para desenvolver a percepção do que é ou não arte, é necessário valorizar a pesquisa e experimentar os espaços culturais, buscar apreender a importância da preservação dos bens culturais e ter acesso à documentação.

3.3.8. Discussão dos pontos principais do PCN-Arte.

O PCN-Arte pode ser considerado um documento que indica e propõe rumos para o ensino, aprendizagem e avaliação na área de arte. A primeira parte do documento determina as orientações gerais para o ensino, aprendizagem e avaliação, para todas as linguagens artísticas; e na segunda parte estabelece critérios para as especificidades de cada uma das linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música; e para cada faixa etária definida pelos ciclos.

O PCN-Arte define como técnicas tradicionais das artes visuais: a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, a arquitetura, os objetos, a cerâmica e a cestaria. As modalidades mais modernas das artes visuais resultantes das novas tecnologias e das mudanças estéticas do século XX, citadas no documento são a fotografia, a moda, as artes gráficas, o cinema, a televisão, o vídeo, a computação, a performance, a holografia, o desenho industrial e a arte em computador. A inclusão dessas técnicas modernas das artes visuais no ensino escolar deixa explicitada a importância dada à arte contemporânea e a intenção de diminuir a distância entre o que se ensina e o que se faz em arte fora dos muros da escola.

Observamos que essa abordagem de arte do PCN-Arte vai ao encontro das ideias de Lanier (2008), que sugere que os programas de ensino de arte deveriam ter um caráter mais social que individual, ou seja, “a arte a serviço da responsabilidade social”. O autor afirma que os conceitos utilizados para o ensino de arte, entre as décadas de 1940 a 1980, estão fragmentados, sem um eixo conceitual coerente. Argumenta que essa falta de coerência em torno de um conceito central sobre o ensino de arte se instalou devido às teorias behavioristas, a grande influência da psicologia, seguida da sociologia e da antropologia na educação. O resultado foi que os educadores de arte, passaram a pensar sobre a área como um meio para se chegar a um fim mais importante, pois a arte pode tornar as pessoas mais seguras, aumentar a auto-estima, fazer pensar a solução dos problemas sociais, das guerras, formar cidadãos, visto que tudo é tema para a expressão artística. Entretanto, somente na ampliação da experiência estética do educando, na profissionalização do educador estaremos “devolvendo a arte à arte-educação”. Ressalta ainda que se acontecer um progresso individual, esse será secundário em relação à verdadeira função do educador de arte que é a ampliação do domínio e da qualidade da experiência estética. (LANIER, 2008, p. 44; 46).

Outro ponto que vale salientar no PCN-Arte é a utilização de reproduções para ensinar arte, fato que para Adorno (1996) reforça a semiformação.

> Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do

> privilégio da cultura – e que tinham que ser os primeiros a serem modificados. (ADORNO, 1996, p. 394).

O autor seguindo a tradição alemã da *Bildung* acredita que para formar culturalmente um indivíduo é necessário tempo, e no presente a cultura é pedagogizada para atingir um número cada vez maior de pessoas, impossibilitando que esses tenham algum tipo de experiência em relação à obra de arte, se ela não se apresentar travestida dos elementos facilitadores da sua compreensão.

Concordamos com a afirmação de Adorno (1996) que no caso das obras de artes plásticas, a experiência estética proporcionada por uma obra original não é a mesma perante uma reprodução, seja ela impressa ou virtual, não privilegiam as diferenças de cores, textura e dimensões. Na arte contemporânea, a distância em relação à fruição da obra, é ainda maior no que se refere a instalações e a obras de arquitetura, pois a sensação de estar dentro de um determinado espaço se dilui com as reproduções fotográficas ou em vídeo que são bidimensionais. Esse empobrecimento da experiência estética se estende a todas as linguagens, das artes cênicas, música e até mesmo à literatura com traduções ruins e edições mal cuidadas. Por outro lado, fica prejudicado o ensino de história da arte e da arquitetura, se não forem utilizados esses recursos visuais, principalmente em cidades relativamente novas ou distantes dos pólos irradiadores de cultura, pois estes não possuem museus, fundações, centros culturais, cinemas especializados em filmes de arte, entre outras possibilidades de fruição de obras de arte consagradas ou contemporâneas.

Como então seria possível o ensino da história da arte e da arquitetura, sem mergulhar na semiformação? Talvez uma das possibilidades seja apontada por Lanier (2008) para quem o papel central do ensino da arte é “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual”. Para tanto, o autor levanta quatro hipóteses: a primeira é que os indivíduos já desfrutam de alguma experiência estética antes de entrar na escola, portanto a educação estética será uma ampliação do gosto que já está presente e não uma introdução. A segunda é que, no caso das artes plásticas, deve ser introduzido no currículo, além do estudo das obras consagradas, artesanato, arte popular e as mídias como cinema e televisão. O terceiro ponto será o trabalho de ateliê, a produção propriamente dita, que não é

considerado como o meio mais propício para provocar a ampliação da experiência estética e o quarto aspecto é que essa ampliação no domínio e na qualidade da experiência estética visual só acontecerá e será facilitada se “o indivíduo está adequadamente informado sobre a natureza da experiência estética.” (LANIER, 2008, p. 46).

Conforme a hipótese defendida por Lanier (2008), se o aluno ingressa na escola com uma experiência estética, os estímulos que provocariam a fruição estética viriam, provavelmente, da apreciação da natureza e da arte popular, na qual se incluem o artesanato e as artes de massa.

O PCN-Arte vai ao encontro das hipóteses de Lanier (2008), quando salienta que, para se aprender arte, é preciso “desenvolver progressivamente um percurso de criação cultivado, ou seja, mobilizado pelas interações que o aluno realiza no ambiente natural e sociocultural”. Esses intercâmbios são efetuados por: “informações para o processo de aprendizagem”, trazidas por “outros alunos, professores, artistas, especialistas”; contato com obras de arte em suas diversas linguagens, por intermédio de visitas a exposições, museus, assistir espetáculos de teatro, dança e música; “com motivações próprias e do entorno natural”; com as novas tecnologias, vindas dos meios de informação e comunicação e “com os seus próprios trabalhos e dos colegas”. (BRASIL, 1997, p. 44).

Dentro dos itens abordados no PCN-Arte, no tópico concernente aos conteúdos relativos a atitudes e valores, salientaremos alguns por suas características ligadas às ideologias e à conduta, como: “identificação e valorização da arte local e nacional”. (BRASIL, 1998, p. 53). Neste item, fica explicitado no documento a importância dada à produção artística, que se realiza no mundo e no cotidiano do aluno. Acreditamos que essa postura facilita ao educando compreender que a arte não só se encontra encastelada em museus e galerias, mas é um eterno processo de pensamento e realização de produtos com significados e formas características de determinado tempo e lugar. As palavras de Lina Bo Bardi a respeito do Brasil dos anos de 1960, período em que construía o Museu de Arte de São Paulo (MASP), continuam atuais e ilustram essa questão:

> O Brasil hoje está dividido em dois: o dos que querem estar a par, dos que olham constantemente para fora, procurando captar as últimas novidades para jogá-las, revestidas de uma apressada camada nacional, no mercado de cultura, e dos que olham dentro de si e à volta procurando fatigadamente nas poucas heranças duma terra nova e apaixonadamente amada, as raízes de uma cultura ainda informe para construí-la com uma seriedade que não admite sorrisos. (BO BARDI, 2009, p.113-114).

Outro tópico a ser destacado: “Atenção, juízo de valor e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural”. (BRASIL, 1998, p. 53). Esse conteúdo complementa o anterior, pois define que, além de valorizar a produção nacional e local contemporâneas, deve-se também preservar as produções materiais que vieram do passado para entender os modos de fazer das gerações anteriores, seu juízo estético, sua atribuição de valor e como preservação da memória de uma determinada sociedade.

> A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. Não somente ele a trabalha e a mobiliza pela mediação da afetividade, de forma que lembre o passado fazendo-o vibrar como se fosse presente. [...] O monumento acalma, assegura e tranqüiliza conjurando o ser do tempo. Ele constitui uma das garantias das origens e dissipa a inquietação gerada pela incerteza dos começos. Desafio à entropia, à ação dissolvente que o tempo exerce sobre todas as coisas naturais e artificiais, ele tenta combater a angústia da morte e do aniquilamento. (CHOAY, 2006, p. 18).

Observamos mais dois conteúdos que devem ser enfatizados. O primeiro é o que se refere às questões de crueldade e preconceito contidas nas manifestações artísticas manipuladoras[34], “que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia e ética humana”. (BRASIL, 1997, p. 53).

O segundo critério “Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura”. (BRASIL, 1997, p. 53). Os itens destacados direcionam o ensino e a aprendizagem na área de arte para um caminho

[34] Um caso típico de crueldade apresentado como obra de arte, aconteceu em 2007, quando Guillermo Habacuc Vargas prendeu um cão de rua numa instalação para que o animal morresse de inanição dentro de uma galeria de arte, tendo o nome da “obra” escrita com grãos de ração na parede: *“Eres lo que lees”*.

democrático, no qual as questões e temas levantados pelos artistas sejam conhecidos e debatidos pelo público, garantindo a integridade da obra e, concomitantemente, que esses trabalhos preservem a dignidade humana e o respeito à natureza. Os temas tratados nesses dois tópicos são importantes para se pensar a democracia em oposição às práticas autoritárias. Nos governos totalitários, uma das primeiras providências tomadas pelos governantes é o cerceamento da liberdade de expressão, por intermédio da censura aos meios de comunicação, repúdio a determinados tipos de manifestações artísticas e imposição de um tipo de arte como representativa da cultura local em detrimento das outras. No século XX, temos vários exemplos dessa manipulação às manifestações artísticas, principalmente à arte de vanguarda.[35]

Na Alemanha nazista o que era considerado como arte, eram as obras naturalistas inspiradas na antiguidade clássica. A arte moderna, incluindo os movimentos do expressionismo alemão *Die Brücke* (A ponte), *Der Blaue Reiter* (O cavaleiro azul), juntamente com o cubismo, o abstracionismo, entre outras manifestações, foi denominada como *Entartete Kunstarte* "Arte Degenerada". Contando com exposições itinerantes pelo país até o ano de 1941, as obras de *arte degeneradas* foram confiscadas dos museus, galerias alemãs e de colecionadores, principalmente, de judeus. Nessas exposições, os retratos realizados por artistas modernos como Picasso, Kirchner, Nolde, Pechstein, Klee, Segall e outros, eram montados ao lado de fotografias de pessoas com doenças mentais e deformidades físicas retiradas de revistas médicas ou de doentes dos sanatórios alemães para serem comparados. Ou seja, a *arte degenerada* retratava doenças, ao contrário da arte clássica que retrataria o corpo são. A *arte degenerada,* talvez, seja o exemplo mais extremo de cerceamento à liberdade artística, mas podemos citar vários outros

[35] Na Alemanha nazista a campanha contra a arte moderna tem início desde a tomada do poder por Hitler. Uma das primeiras providências daquele governo foi fechar a escola de arte e arquitetura *Bauhaus* em 1933 e promover uma campanha difamatória contra a arte moderna, baseada nas teorias pseudocientíficas de Max Nordaus, que no final do século XIX usa o termo *Entartet* na biologia para explicar exemplares de plantas e animais que se distanciaram a tal ponto do original sendo impossível determinar qualquer característica do mesmo. O termo é utilizado na cultura pelo autor para defender a superioridade da cultura tradicional alemã e, concomitantemente, difamar outras formas de arte daquele momento. "Em 1928, utilizando-se das idéias de Nordaus, o arquiteto e teórico racista Paul Schultze-Naumburg publica o livro *Kunst und Rasse* [Arte e Raça], no qual aparece pela primeira vez a associação da arte moderna com o termo *entartet"*. (Enciclopédia Itaú Cultural. Termos e Verbetes, 25/11/2005. BORTULUCCE, 2008)

exemplos como o realismo soviético disseminado pelo *Proletcult* (Cultura Proletária), órgão governamental da União Soviética responsável pela instalação da arte proletária, por conseguinte, contra a arte burguesa. No Brasil tem-se a censura instaurada a filmes, livros, músicas, peças de teatro e outras manifestações artísticas durante a ditadura militar (1964 – 1985). (BORTULUCCE, 2008; ITAÚ CULTURAL, 2005).

A seguir faremos uma análise do PCESP, buscando analisar se essa proposta objetiva a formação em arte dos alunos como forma de resistência à indústria cultural, e se pretende aproximar o ensino de arte à produção da arte contemporânea.

fazê-lo sobre as
de interpretação,
sso vão aprender
cios, acertos e
múltiplas histórias
a. (
-ARTE, 1997, p.

porta
ido
aos conteúdos
tra
Esse fato deixa
ex
e não como um
meio
trabalho,
cons
alidade cultural,
al
CN-ARTE, 1997,
p.

ap
ados no ensino
fu

3.2.5

que
er
ginais de
re
travações, entre
o
to que o método
m
ina
ia triangular de
Ana
s
ngulos
c
ão a partir
d
no presente.
(

to
ade estar
d
zic
ntemente, deve
c
ade
rojetos artísticos

CAPÍTULO 4

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (PCESP)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a área de Arte foi implantada na rede pública do estado de São Paulo no ano de 2008, é adotada a partir da 5ª série[36] do Ensino Fundamental - ciclo II até a 3ª série do Ensino Médio. Difere dos PCNs – Arte, por este último ser mais aberto e indicar determinados caminhos para o ensino e aprendizagem da arte, sugerindo orientações para a prática docente, enquanto que a PCESP é uma proposta com tempo definido para trabalhar os temas propostos, apresentando conteúdos que vêm explicitados nos Cadernos do Professor e do Aluno que, necessariamente, terão que ser desenvolvidos em sala de aula, podendo o professor somente ampliar esses conteúdos após cumprir o programa proposto nos Cadernos.

O material é composto por dois cadernos bimestrais, sendo um caderno para o professor com a teoria e a prática relativa aos conteúdos a serem abordados nesse período de tempo e outro para o aluno semelhante a uma apostila, com propostas de fruição, contextualização e produção a serem desenvolvidos segundo os conteúdos e temas abordados no caderno do professor. Esses cadernos são ilustrados em cores, com uma média de 45 páginas, perfazendo um total de oito cadernos anuais para cada série.

A PCESP é apresentada como “uma proposta de pensamento curricular para a disciplina de arte”. Os fundamentos dessa proposta são comparados a “uma cartografia que traz um mapeamento de territórios da arte, propondo a partir deles e em conexão entre eles, conceitos e conteúdos geradores de processos educativos”. (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

A arte é considerada uma linguagem desenvolvida por sujeitos, não necessariamente só artistas, denominados como “fazedores de práticas artísticas”,

[36] Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006 - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Na nova seriação 5ª série passa a ser 6º ano, a partir de 2010.

que seriam as pessoas que teriam a ousadia de narrar sua experiência e percepção do mundo e da vida, ou seja, como afirma Kruger “Arte cria um tipo de comentário”.[37] O PCESP afirma que esse comentário só pode ser feito pela “ação de um gesto criador” que advém de uma provocação, sendo necessário organizar e estabelecer um processo dialético, pelo qual o “fazedor de práticas artísticas” se faz determinadas perguntas e as lança de volta ao mundo. (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

Os temas que são abordados advêm da vivência humana, sobre a qual há sempre um tipo de interpretação. A realização da obra de arte tem os seguintes procedimentos: o processo de criação, e a busca dos meios de materialização mais adequados à forma e a substância da obra de arte.

A linguagem nas PCESP é definida pelo material que foi utilizado para dar forma a obra de arte, subdividindo-se em artes-visuais, artes cênicas e música.

A PCESP define a Arte como um processo criativo, e a sua materialização acontece por intermédio de substâncias que mais se adéquem para dar a forma pensada pelo artista. Os temas abordados advêm das experiências, da percepção de mundo e de estar atento ao acaso, sendo definido pelas linguagens das artes-visuais, artes cênicas e música.

A proposta prevê que para a compreensão da arte contemporânea é necessária promover a educação estética, além dos muros da escola, para formar fruidores das diversas linguagens.

A formação para preservação do patrimônio cultural, como o conjunto de bens materiais e imateriais, de certa comunidade em um determinado espaço físico e temporal, também é considerada relevante para despertar o sentimento de pertencimento nas crianças e nos jovens.

O documento ressalta que há diferentes saberes estéticos e culturais envolvidos na apreensão da arte que se apresentam por meio da produção, fruição, interpretação, na teoria e na história da arte, como também outros tipos de reflexões que buscam a compreensão da disciplina em áreas de conhecimento afins como a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicologia.

[37] Frase da artista Barbara Kruger citado na palestra de Katia Canton *Os sentidos da arte contemporânea* – Seminários Internacionais – Museu Vale do Rio Doce II 2007.

A PCESP traça um breve histórico, que denomina como narrativa sobre os processos educativos utilizados para o ensino da arte oficial, confirmando a presença das disciplinas de desenho geométrico, artes plásticas, música, em algumas escolas, teatro e, na grande maioria, trabalhos manuais.

Essa narrativa tem início com a LDB 5692/71, na qual a Educação Artística não é considerada uma disciplina e sim uma atividade educativa. Os professores que, naquele momento, ministravam as disciplinas citadas acima, retornam à faculdade para fazer a chamada "licenciatura curta", curso na área de arte com dois anos de duração, que pretende formar um professor polivalente que dê conta de ensinar Artes Plásticas, Teatro e Música.

O documento destaca a atuação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), departamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, nos anos de 1990 apresenta uma proposta curricular para o então denominado 1º e 2º graus[38], na qual se procura uma inter-relação dos conteúdos. Essa proposta sugere que:

> Estímulos geradores como elementos desencadeadores de processos expressivos, capturando interesses dos alunos, centrando-se numa só linguagem ou estimulando a passagem de uma para outra. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Essa proposta da CENP indica que o aluno tenha acesso a experiências, em uma das modalidades artísticas, na qual aprenda seus fundamentos, materiais e técnicas de produção e a sua dimensão estética. A crítica a essa proposta no PCESP vem em forma de uma pergunta bastante pertinente: "Alguém se lembra da cadeira como um estímulo gerador"? (SÃO PAULO, PCESP, 2008, p.43). Poderíamos então questionar: será que atualmente a "cadeira" de arte apresenta esse estímulo gerador? Essa será uma das respostas que tentaremos encontrar na análise do PCESP.

[38] O 1º grau abrangia 1ª a 8ª séries do atual Ensino Fundamental, onde se encontra o escopo desse trabalho, portanto não abordaremos as propostas curriculares da Cenp para o 2º grau, hoje, Ensino Médio.

O documento afirma que o CENP, na atualidade, promove diversos projetos e publicações, visando à boa qualidade do ensino da arte. Para tanto efetua parcerias com instituições culturais, objetivando ampliar o repertório dos professores.

Outro problema apontado pelo PCESP é a falta de uma política educacional nacional mais específica em relação ao “o que” será ensinado e “quem” ensinará na disciplina de arte.

> Conteúdos muito amplos, objetivos generalistas e a falta de uma política educacional menos genérica em relação à formação específica do profissional que ministra a disciplina Arte, tem dificultado o trabalho de todas as equipes nas Secretarias de Educação de estados e municípios. (SÃO PAULO, 2008, p. 45).

Quanto ao profissional capacitado para ensinar arte, existem duas tendências antagônicas: uma defende que só um artista está capacitado para ensinar arte, a segunda que não há necessidade de sê-lo.

Strazzacappa e Morandi (2006) abordam essa polêmica da desvinculação das funções de artista e professor, afirmando que necessariamente um bom artista será um bom professor de arte. Apontam que, para se tornar professor, é necessário conhecer as implicações pedagógicas da área de educação, para poder fazer um trabalho coerente dentro da escola, como também o fato de estar ensinando as linguagens artísticas exigirá desse profissional um aprofundamento nas questões da arte que só é propiciado “pela essencial (prática) artística”. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 85).

Este entendimento, para ser posto em prática nas escolas públicas, necessitaria de quatro profissionais para abarcar as linguagens das artes visuais, teatro, dança e música. Isto dificilmente acontecerá, porque em termos econômicos a contratação de um profissional para cada linguagem seria considerada inviável tendo em vista que na escola a arte, até os anos de 1990, não era sequer considerada como disciplina, e tampouco haveria uma pressão social para tal, pois a arte também não tem o *status* de uma profissão a ser seguida.

A PCESP Arte ressalta que a divisão em quatro bimestres por série, será um tempo adequado para cumprir os objetivos e conteúdos, seguindo as demais “tendências pedagógicas: a tradicional, nova, tecnicista, etc.” (SÃO PAULO, 2008, p.45). O diferencial que o documento afirma ter em relação às outras tendências pedagógicas é que se considera “realista”, por levar em conta a administração das variáveis no ensino e aprendizagem, como o tempo, o espaço da sala de aula, o número de alunos e os recursos materiais. “A diferença da tarefa, entretanto, é compor de modo inventivo conteúdos/conceitos para a criação de aulas no tempo possível dos bimestres, [...]”. (SÃO PAULO, 2008, p.45). Essa nos parece a justificativa para a forma do material didático, os cadernos bimestrais do professor, e a obrigatoriedade de desenvolver os conteúdos e conceitos da maneira em que se encontram no caderno do aluno.

Essas linhas gerais do documento explicitam que, enquanto projeto a PCESP tem como objetivo “mover a aproximação, a convivência e a investigação da Arte na escola como um saber, um conhecimento”, e, como realização desse projeto, pretende-se ter a Arte e a Cultura aderidas “para serem matérias centrais na sala de aula” por intermédio dos professores de arte. (SÃO PAULO, 2008, p.45). O documento reitera a necessidade da inventividade para trilhar caminhos inusitados, e que esse seria o chamamento da Arte.

A seguir abordaremos a forma como são estabelecidos os eixos metodológicos para a área de arte e como se compõem os territórios da PCESP.

4.1. Eixos metodológicos e composição de territórios para a dinâmica de um pensamento curricular em Arte.

A PCESP inicia a explicação desse item com o seguinte questionamento:

> O que será convocar em nós “estados de invenção” que germinem outras vias de acesso para processos educativos em arte no contexto escolar, outros horizontes que movam o pensamento pedagógico para ir além de metodologias de ensino ou de listagem de conteúdos? [...] Na invenção de um pensamento curricular em arte, que arranjos fazer, pôr o que com o que? (SÃO PAULO, 2008, p. 45).

.

A PCESP apresenta a Arte como produto da cultura e para demonstrar o seu campo de abrangência, reitera que o pensamento curricular proposto em arte é dinâmico, comparando o campo da arte a termos geográficos, como “território” que são espaços amplos e tridimensionais com acidentes, elevações, depressões, compostos de diferentes materiais, texturas e cores que podem ser sobrevoados criando-se mapas com eixos de representação de determinados espaços: “[...] pode se mover em diferentes territórios da arte & cultura, mapeados como: *linguagens artísticas: processo de criação: materialidade: forma-conteúdo: mediação cultural: patrimônio cultural: saberes estéticos e culturais”.* (SÃO PAULO, 2008, p. 46).

A PCESP adota a metodologia triangular para o ensino da arte de acordo com outros documentos oficiais como o PCN-Arte e as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação/CENP:

> [...], visto como área de conhecimento e linguagem deverá se dar de forma a articular os três eixos metodológicos, a saber:
> - Criação/produção – o fazer artístico.
> - Fruição Estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica.
> - Reflexão: a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas. (SÃO PAULO, 2008, p. 46).

A PCESP define as *linguagens artísticas* como códigos e signos artísticos que abrangem as artes visuais e artes audiovisuais, teatro, dança e música. O estudo dos artistas e de suas obras no tempo possibilita o entendimento dos processos técnicos e estéticos ligados tanto à produção como à fruição da obra de arte. A experimentação das linguagens artísticas permite a ampliação da percepção e da sensibilidade, gerando conhecimentos e habilidades como fruidor ou como produtor daquelas linguagens.

A PCESP tenta desmitificar a ideia de um gênio criador que nasce pronto, portando habilidades específicas para realizar produtos artísticos, mas defende que no trabalho em arte o *processo de criação* é composto de procedimentos: de pensamento e elaboração material por meio de projetos, estudos, croquis que

demandam tempo e criação de métodos próprios na busca de uma linguagem pessoal.

A *materialidade* é “a matéria que dá consistência física à obra de arte”, pois a arte não existe sem matéria. (SÃO PAULO, 2008, p. 46). Essa matéria se transforma em símbolo quando utilizada pelas linguagens artísticas, podendo ser concreta e palpável, como no caso das artes visuais; um pedaço de pedra que se transforma em escultura; a tela transformada em pintura; o som e o silêncio que compõem uma sinfonia no caso da música. No teatro o corpo, a voz, as emoções e os sentidos do ator é o material da obra.

A materialidade é determinada pela transformação da substância em significado; portanto nessa passagem há a necessidade de analisar os processos, as bases e as ferramentas utilizadas para a realização da obra de arte.

A *forma-conteúdo* são elementos “intimamente conectados, inseparável, imantados”. (SÃO PAULO, 2008, p. 46). A forma é a aparência da obra, o visível, enquanto o conteúdo só se torna visível pela forma. A forma de uma obra de arte é determinada pelo conteúdo que vai transformar a matéria segundo a linguagem do artista e o significado atribuído pelo mesmo, em um determinado tempo e lugar.

O conteúdo se liga ao tema ou a determinada narrativa, ou seja, na arte figurativa a representação é fixada pela *mímeses* que dará determinada forma ao objeto. Por exemplo, se o tema é a representação de algum personagem histórico, necessariamente, a forma será uma representação de uma figura humana enquanto o conteúdo será dado pelo gesto, pela cenografia, pelo figurino e pelo entorno, que dará o significado àquela pessoa retratada.

Mediação Cultural é composta pelos espaços e pelos agentes culturais, contextualizando a experiência estética: sensações, percepções e reflexões que podem acontecer individualmente ou em grupo.

A PCESP pretende que o professor de arte faça o papel de curador dentro da escola, afirmando que realiza esse trabalho quando seleciona determinados artistas em detrimento de outros, para estudar suas obras, quando planeja exposições ou apresentações da produção dos alunos na escola ou fora

dela ou quando programa atividades externas como visitar exposições, assistir espetáculos etc.

Patrimônio[39] *Cultural* é o conjunto de bens materiais e imateriais com determinado valor atribuído pelas nações, produto de certa comunidade em determinado espaço e tempo, legado para as futuras gerações. Na atualidade há um esforço em relação à preservação desses bens em nível mundial[40] e nacional por intermédio de políticas públicas[41] nas esferas federal, estadual e municipal.

> Patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo; bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura. Se destruídos empobrecemos. Quando conservados, enriquecemos. (BRASIL, 2008, p.49).

O sentido de patrimônio cultural ligado à preservação de determinados monumentos históricos[42] (como o campo de concentração e extermínio nazista de Auschwitz e a Cúpula da Bomba Atômica[43] em Hiroshima), na atualidade se transformaram em uma forma de não esquecer o passado, de resistência contra a barbárie.

---

[39] A origem da palavra patrimônio é de bem deixado em herança dos pais para os filhos; atualmente esse sentido se ampliou para um sentido mais coletivo quando seguida por palavras como: histórico cultural, genética etc. (CHOAY, 2001).

[40] A United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) se dispõem a identificar, proteger e preservar o patrimônio mundial cultural e natural considerado de excepcional valor para a humanidade. O órgão considera como patrimônio cultural “monumentos e grupos de edifícios e sítios que tenham valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico”. (ASSUNÇÃO, 2003, p.9).

[41] No Brasil o Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) é uma autarquia federal responsável pelas questões ligadas ao patrimônio cultural. Existem Conselhos municipais e estaduais com a função de indicar, tombar e preservar o patrimônio material e imaterial brasileiro.

[42] O monumento é construído, *a priori*, por uma comunidade geralmente com fins comemorativos. O monumento histórico, segundo Choay é uma invenção do ocidente, difundido pela Europa a partir da metade do século XIX, são edifícios construídos para ter determinada função e acaba por adquirir importância simbólica, como testemunhas de determinados acontecimentos.

[43] Antigo Palácio de Exposições da Prefeitura de Hiroshima, único edifício em que algumas partes permaneceram em pé, próximo ao local da explosão da bomba atômica, tombado como patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO e considerado um monumento pela paz mundial.

Os *Saberes Estéticos e Culturais* são conhecimentos que possibilitam entender as manifestações artísticas de diferentes etnias, povos e grupos. A história da arte, antropologia, psicologia formam a base para o entendimento desses saberes.

Todos esses conhecimentos proporcionam a ampliação da experiência estética e estésica, e fundamentam o "pensamento sobre a arte e seu sistema simbólico ou social, oferecendo outras referências para a nossa atuação como intérpretes de cultura". (SÃO PAULO, 2008, p.49).

Cada um desses territórios forma um determinado desenho (*gestalt*[44] visual) para formar um mapa, onde é possível determinar intersecções das quais poderão se organizar determinados modos de estudo da arte no contexto escolar. O desenho formado é comparado à instalação de Iole de Freitas[45] "*Estudo para superfície e linha".*

[44] *Gestalt*: palavra alemã que apresenta dois significados 1. a forma; 2. uma entidade concreta que possui entre seus vários atributos a forma. O termo *Gestalt* é usado geralmente no original em alemão, mas pode ser encontrado em traduções para o português, espanhol e inglês, como: estrutura, figura, forma. A *Gestalt* ficou conhecida pelas pesquisas na área de psicologia experimental, realizadas no final do século XIX, por Von Ehrenfels, filósofo vienense e ampliadas a partir da primeira década do século XX, por Wertheimer, Köhler e Koffka, na Universidade de Frankfurt. A teoria da forma é o principal campo de pesquisa da *Gestalt*, realizando estudos em "percepção, linguagem, inteligência, aprendizagem, motivação, conduta exploratória e dinâmica de grupos sociais". "O termo *Gestalt que* se generalizou dando nome ao movimento, no seu sentido mais amplo, significa a integração das partes em oposição à soma do "todo"". (ENGELMANN, 2002; GOMES FILHO, 2004, p. 18).

[45] Iole de Freitas (Belo Horizonte,1945), gravadora, escultora, artista multimídia e professora de escultura na Escola de Artes Visuais EAV/Parque Lage, no Rio de Janeiro. (ITAU CULTURAL, 2006).

Figura 2
Instalação
Estudo Para Superfície e Linha - Vista Parcial 1
Fonte: (SÃO PAULO, 2009 a1[46], p.9).

IOLE DE FREITAS
Estudo Para Superfície e Linha
Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil (Rio de Janeiro, RJ)
Policarbonato e Aço Inox, 4,2x30x10,6 m, 2005.
Foto: Sérgio Araújo

Figura 3 – Instalação *Estudo Para Superfície e Linha* - Vista Parcial 2
Fonte: (SÃO PAULO, 2009 a1, p.9)

A obra utilizada para a explicação dos mapas dos territórios tenta demonstrar que esses campos não são lineares e nem tampouco unidimensionais, são maleáveis, se entrelaçam formando novos espaços. Essa *gestalt* visual é uma integração (o todo) de vários campos de conhecimento e não uma soma de saberes isolados, fechados e estáticos, objetivando explicitar que há diversos modos de

[46] Adotamos como referência ao Caderno do Professor, 5ª série, volume 1: (SÃO PAULO, 2009 a1) e para o Caderno do Aluno, 5ª série, volume 1: (SÃO PAULO, 2009 a2). Essa convenção seguirá para os demais volumes, ou seja, usamos a letra subsequente com o número 1 para designar o Caderno do Professor e o número 2 para o Caderno do Aluno.

estudos, interpretações e leituras possíveis para a produção, fruição e conhecimento das linguagens artísticas. O documento faz referência à obra com a seguinte interpretação:

> Na obra, superfícies de policarbonato e linhas tubulares se retesam ou se descomprimem em generosos arqueamentos, o que leva à sensação de uma arquitetura mole, em que o curso da linha nos põe em movimento, a bailar no espaço em superfícies múltiplas. Por proximidade, o curso da linha nos faz imaginar caminhos, veredas nos territórios da arte. (PCESP, 2008, p. 51).

O PCESP apresenta uma composição de mapa dos territórios dos conceitos e conteúdos, estruturado na instalação *Estudo para superfície e linha.* A figura 9 foi utilizada para a composição do mapa dos territórios da arte, onde graficamente, de forma unidimensional, as estruturas tubulares se transformam em linhas representando os territórios e o conjunto, formando um mapa.

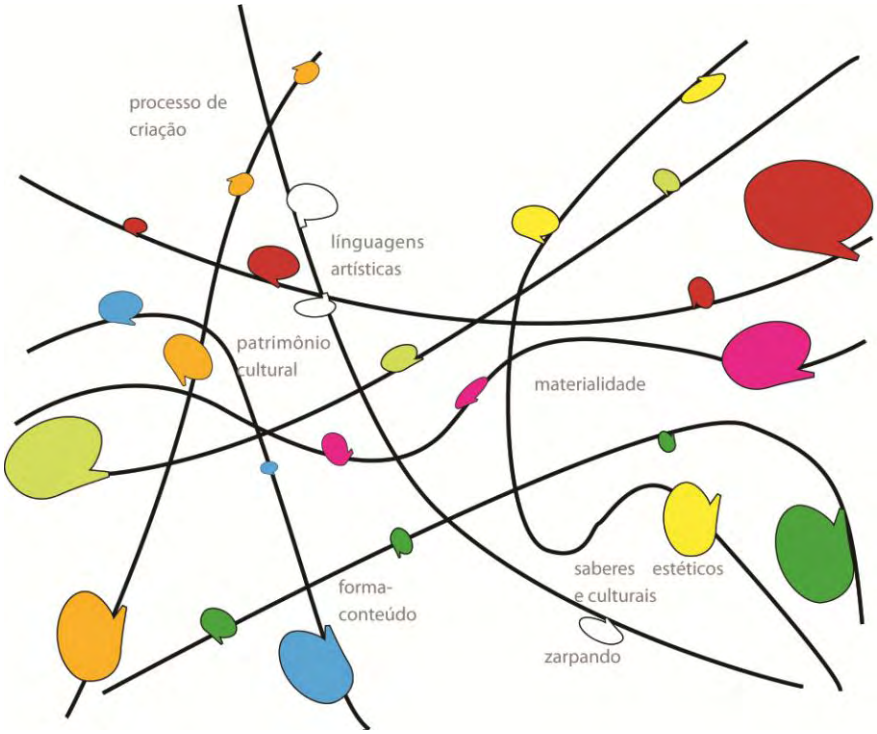


Figura 4 - Mapa dos territórios da arte: *gestalt* visual[47]
Fonte: (SÃO PAULO, 2009, a1, p.9).

A apresentação do documento se encerra indicando que “os conceitos e conteúdos traçados na proposta serão estudados com ênfase na linguagem artística do professor”, ou seja, a área artística na qual o professor tem maior domínio pode ser a base do seu ensino, atrelando a essa linguagem as outras modalidades de arte. (SÃO PAULO, 2008, p. 51)

No próximo item analisaremos a PCESP por meio dos Cadernos do Professor e do Aluno – volume 1, da 5ª e 6ª série, com o objetivo de buscar como se estabelece o pensamento curricular em relação aos conteúdos que serão propostos ao professor e aos alunos.

4.2. Cadernos do Professor de do Aluno – 5ª série. A tridimensionalidade nas linguagens artísticas.

[47] Imagem criada por Mirian Celeste e Gisa Picosque, que apresenta a criação e composição do pensamento curricular em arte para mapeamento de conceitos e conteúdos direcionados aos seguimentos da 5ª série do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio, para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2007. (Caderno do Professor, Ensino Fundamental, 5ª Série, volume 1 – 2009, p. 9).

4.2.1. Indicações dos conteúdos e conceitos

O caderno do professor inicia-se com uma ficha onde consta o tema a ser trabalhado na série em questão. Na 5ª série o tema é a tridimensionalidade nas linguagens artísticas. (SÃO PAULO, 2009 a1)

O Caderno do Professor inicia com o texto "*Encontros Escritos com Professores de Arte",* no qual são apresentadas as linhas gerais da PCESP, ilustrado com as imagens da instalação de Iole de Freitas e o Mapa dos territórios da Arte. Após essa apresentação dos conceitos e conteúdos, são apontados "os caminhos investigativos em sala de aula" a serem adotados: Proposição para Sondagem; Situações de Aprendizagem e Nutrição Estética. (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 9).

A Proposição para a Sondagem é composta pela reprodução das "imagens de obras ou ações expressivas relacionadas ao tema e às linguagens da Arte". A sondagem tem o intuito de estimular os alunos a conversarem sobre os conceitos que serão estudados no bimestre, a partir de seu próprio repertório. Cabe ao professor escutá-los para ter subsídio para o "encaminhamento das Situações de Aprendizagem sugeridas". (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 9).

As Situações de Aprendizagem possibilitam a problematização do conceito, do conteúdo ou do enfoque da arte que será abordado pelos territórios em cada uma das linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

A Nutrição Estética é a linguagem a ser privilegiada diante das variáveis do processo educativo como: interesse dos alunos, número de aulas no bimestre e formação do professor. Quanto às outras modalidades artísticas o documento sugere a criação e abordagens daquelas linguagens na Situação de Aprendizagem. Após esse texto introdutório há um item chamado *Notas para processos educativos em Arte; metodologia e estratégias,* no qual o documento esclarece as linhas metodológicas a serem seguidas.

4.2.2. Metodologia e Estratégias para o processo educativo em Arte

O documento sugere como “Manejar as Situações de Aprendizagem oferecidas como modo de provocar em sala de aula a experiência *com* e *sobre* Arte [...]”. (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 10). Para tanto, cabe ao professor problematizar as informações com os alunos, evitando a pedagogização da arte. O professor tem que encarar o trabalho docente como um aprendizado permanente. (São Paulo, 2009 a1, p.10).

Na leitura de obras de arte fazê-la sempre de modo comparativo, ou seja, por meio de mais de uma obra, pois isso possibilita uma abertura para compreender outras linguagens, representações, e começar a distinguir as produções de cada artista e/ou períodos.

A construção dos conceitos será propiciada por intermédio “de conexões entre os territórios da Arte [...]” tentando aproximar os alunos do modo de pensar em Arte em suas diferentes linguagens. (SÃO PAULO, 2009 a1, p.10).

A valorização da percepção estética e da imaginação criadora dos aprendizes auxiliará os educadores a orientar os aprendizes na busca de descobrir uma linguagem pessoal, tanto na produção, quanto na interpretação das obras de arte. O documento condena veementemente a prática da cópia e da releitura de obras de arte, argumentando que esses métodos silenciam a poética pessoal do aluno.

Finalizando os métodos e estratégias para o processo educativo em arte, o documento afirma a necessidade de “investir na formação cultural dos alunos potencializando o repertório dos aprendizes,...” (SÃO PAULO, 2009 a1, p.10). Para tanto, propõe como meios a investigação pela sondagem e a ampliação do conhecimento em arte pela nutrição estética.

4.2.3. Processos de avaliação

O item avaliação sugere que o professor estimule os educandos a montar um *portfólio*[48]*,* do qual o Caderno do Aluno será um dos registros do mesmo. Para

[48] *Portfólio* pode ser uma pasta, cujo conteúdo é composto por anotações, croquis, trabalhos finalizados, artigos, enfim, tudo que foi utilizado no decorrer do processo de trabalho, considerado essencial para chegar a determinado resultado.

os alunos que, ao final de cada bimestre não alcançarem as competências, o documento sugere que o educando faça uma leitura comentada de dois ou três *portfólios* de colegas de classe, para reelaborar o seu próprio.

O outro ponto da avaliação refere-se ao *diário de bordo do professor,* que difere do diário de classe, no qual o professor anota o conteúdo ministrado em cada aula, pois, além dessas anotações, o documento propõe que aquele seja um registro das reflexões, dificuldades, acertos encontrados durante o bimestre, funcionando não só como um registro e sim como uma ferramenta de auto-avaliação.

4.2.4. A tridimensionalidade como estudo nos territórios de forma-conteúdo e linguagens artísticas.

O tema a ser desenvolvido para a 5ª série no primeiro bimestre é a tridimensionalidade como elemento estético. O argumento utilizado pelo documento para a escolha do tema é o desenvolvimento tecnológico do mundo contemporâneo, no qual as linguagens visuais cada vez mais se transformam em ambientes tridimensionais como nos programas de computação gráfica, jogos eletrônicos, cinema em 3D, entre outros. O público mais adaptado a essas linguagens visuais são os jovens e as crianças, dessa maneira buscando se adequar aos interesses dos educandos, aproximando o contexto escolar do universo vivido pelo aluno. O documento propõe o desenvolvimento da tridimensionalidade como estudo nos territórios de forma-conteúdo e linguagens artísticas.

A tridimensionalidade no território forma-conteúdo busca trabalhar com os seguintes conteúdos;

> diferenciação entre espaços bi e tridimensionais;
> o som no espaço: melodia e ritmo;
> formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores;
> forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase no eixo vertical (altura), horizontal (lateralidade) e sagital (profundidade). (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 13).

As linguagens artísticas das “Artes visuais e audiovisuais, música, teatro e dança, se constroem na invenção criativa de linguagens, elaboradas com códigos

que se fazem signos artísticos". Essas linguagens manifestam a tridimensionalidade na relação com o espaço e o corpo. (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 13).

As competências e habilidades a serem desenvolvidas são: diferenciar os espaços bi e tridimensionais; "reconhecer e interpretar a linguagem tridimensional em produções artísticas"; elaborar ideias na produção artística, utilizando-se da tridimensionalidade. (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 13).

4.2.5. Proposta de sondagem no tema da tridimensionalidade.

Para realizar uma sondagem sobre tridimensionalidade, é proposto no documento que o professor divida os aprendizes em grupos para conversar sobre as problematizações que constam no Caderno do Aluno, que comentaremos mais adiante.

Há algumas orientações para o professor em relação às possíveis observações que poderão ser apontadas pelos alunos, em seis fotografias, sendo duas fotografias de esculturas, duas fotografias de espetáculos de dança e duas fotografias de espetáculo de teatro, nas quais se discutirá a cenografia e dois fragmentos de partitura; essas imagens estão presentes no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno. O primeiro ponto ressaltado pelo documento é que, em todas as obras há referências à figura humana, no título da partitura *O Professor,* e nas fotografias das obras de artes cênicas. A exceção é a escultura de Franz Weissmann, *Grande Flor Tropical,* a única obra com temática diferente. Essa primeira discussão proposta está relacionada ao tema: observar o que está sendo retratado nas obras.

O segundo ponto levantado refere-se à composição, como os elementos se distribuem no espaço. O terceiro item é a diagramação, linhas e curvas, cheios e vazios, horizontal e vertical. Nesses dois itens, a discussão sugerida está ligada a questões mais técnicas, a sua forma, composição e diagramação.

O próximo item tratará dos cenários das duas montagens de *O avarento*[49]. Aqui, o documento ressalta a diferença de linguagem dos cenógrafos na criação do espaço cênico, direcionando a discussão para como os artistas desenvolvem o mesmo tema de maneiras diferentes; nesse caso um com uma linguagem realista e o outro com uma linguagem mais estilizada. Trabalhará também com noções de tipologia do espaço teatral, quando se refere ao palco italiano.

Nos fragmentos de partitura o documento destaca a questão da notação convencional da música e salienta que se houver interesse, o professor poderá falar "sobre a verticalidade e a horizontalidade, a melodia e a harmonia/acordes". (SÃO PAULO, 2009 a1, p.14).

O documento enfatiza que o objetivo da Sondagem é fazer com que os alunos observem e discutam a tridimensionalidade e que as conceituações sobre o tema serão posteriores.

> Em continuidade, peça que escrevam um resumo sobre O que ficou da conversa? Então, na seção O que penso sobre Arte?, encaminhe uma reflexão a partir da seguinte pergunta:
> *As imagens da Apreciação fazem lembrar algo que você já viu ou experimentou na aula de Arte?* (SÃO PAULO, 2009 a1, p.15).

Essa proposição para a Sondagem do PCESP pretende ao final de uma aula abrir discussões, podendo o tempo ser prorrogado para a aula seguinte, caso o professor ache que há necessidade. Observar sobre os alunos:

> [...] o vocabulário utilizado, o nível de atenção despertado, a participação na leitura e na proposta de realizar com seu próprios corpos a tridimensionalidade das imagens, seus repertórios sobre o assunto. Esses dados ajudam a escolher as Situações de Aprendizagem para ampliar o modo de perceber, pensar e imaginar a tridimensionalidade. (SÃO PAULO, 2009 a1, p.15).

[49] *O avarento* (1668) de Moliére (Paris,1622 – 1673), texto teatral que satiriza a sociedade francesa e seus costumes no século XVII.

O Caderno do Aluno é semelhante ao Caderno do Professor, contém as mesmas imagens e as mesmas perguntas, com a diferença que, no Caderno do Professor existe um gabarito, ou seja, as perguntas e as imagens são acompanhadas de comentários e indicações de como trabalhar os conteúdos propostos.

O Caderno do Aluno de Ensino Fundamental, 5ª Série, volume 1 – 2009 apresenta o tema: A Tridimensionalidade. Logo a seguir expõe que será feita apreciação das imagens que constam também no Caderno do Professor, e é proposta uma conversa com os colegas sobre elas, para responder as seguintes perguntas:

- O que mais chama a atenção de vocês nestas imagens?
- Para vocês, estas obras são tridimensionais ou bidimensionais?
- Olhem atentamente a obra de Stockinger, os bailarinos do grupo Terpsí e os da Cia. Jovem Paula Castro. No grupo, experimentem repetir a posição dos corpos em cada imagem. Como cada corpo ocupa o espaço? Como eles se relacionam no espaço?
- Daniela Thomas e José Dias criaram cenários diferentes para a mesma peça: *O avarento* de Molière. Vocês acham que os dois trabalharam com a tridimensionalidade, inventando cenários? Por quê?
- Vocês acham que há diferenças entre os dois fragmentos de partituras? Por quê? (SÃO PAULO, 2009 a2, p.14).

No Caderno do Aluno, após as imagens, há um espaço em branco para responder a seguinte pergunta: “O que ficou da conversa?”, a seguir ressalta-se no final da página: “O QUE PENSO SOBRE ARTE”? Uma pergunta para você conversar sobre tridimensionalidade: As imagens da Apreciação fazem lembrar algo que você viu ou experimentou na aula de Arte? (SÃO PAULO, 2009 a2, p.8).

4.2.6. Situação de Aprendizagem 1 – Artes Visuais

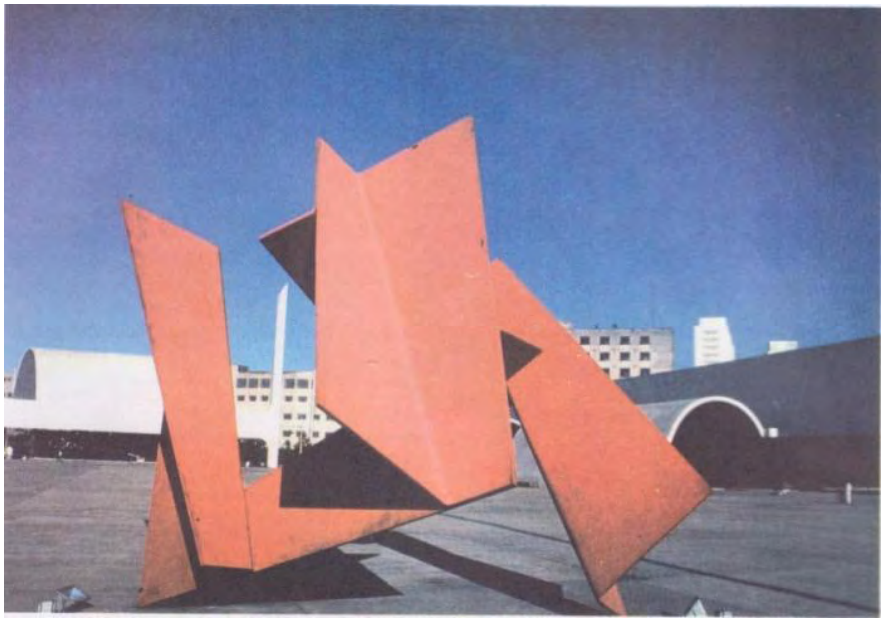
A primeira proposição para a situação de aprendizagem em artes visuais se refere à ação expressiva, com o seguinte questionamento: “O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?”. (SÃO PAULO, 2009 a2, p.20).

A atividade proposta está conceitualmente localizada no território forma-conteúdo, o seu desenvolvimento consiste em que cada aluno pegue uma folha de papel, e se faça a pergunta acima, orientando a produção de objetos tridimensionais com a folha de papel, amassando, dobrando, cortando, com a prerrogativa de que saiam do plano bidimensional. Os trabalhos executados darão diversas possibilidades de discussão: como se resolveu a estrutura para que o objeto fique estático no espaço; se a representação do objeto é abstrata ou figurativa; observar "outras relações, como aberto/fechado, interior/exterior, superfície/profundidade". (SÃO PAULO, 2009 a1, p.20).

A seguir se propõe que os alunos transformem o objeto criado em uma imagem bidimensional, afirmando que o que interessa "não é o desenho em perspectiva, mas sim a presença gráfica do volume". (SÃO PAULO, 2009 a1, p.20). A partir desse exercício poderão ser executadas outras esculturas, inclusive no Caderno do Aluno, pois as páginas de 10 a 13 estão em branco e o documento pede que na folha correspondente às páginas 11 e 12 seja realizada uma escultura por meio de cortes e dobras e que as páginas 10 e 13 tenham a função de suporte. Outra sugestão para esse exercício é que se ilumine por intermédio de lanternas os objetos criados, para observar os "efeitos de luz e sombra, as relações entre a superfície e a profundidade, entre os espaços cheios e vazios, internos e externos, abertos e fechados". (SÃO PAULO, 2009 a1, p. 20).

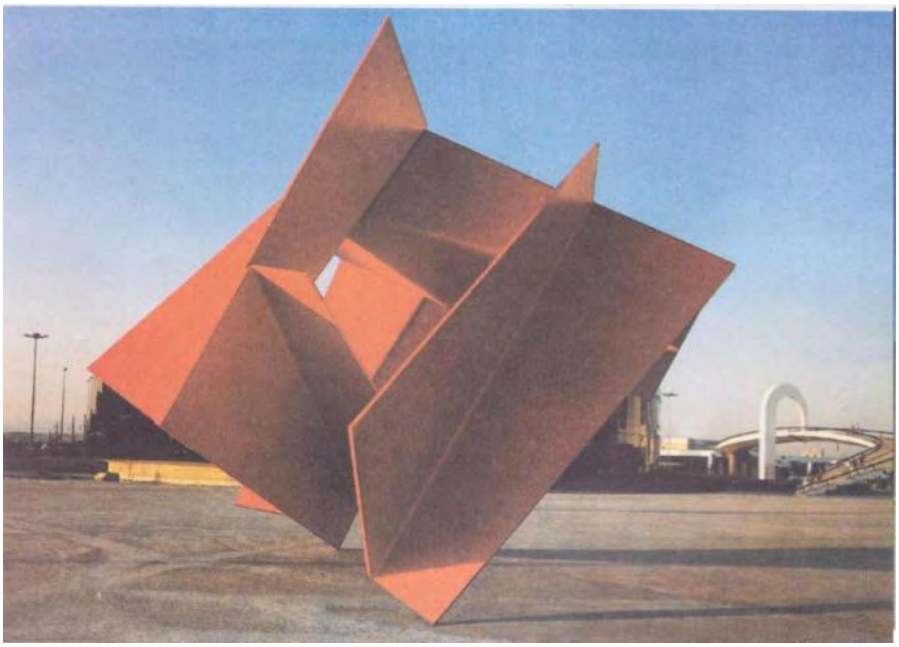
A segunda proposição "O que você pensa sobre artes visuais?" dirige-se ao estudo da obra *Grande flor tropical,* de Weissmann, a partir de duas fotografias tiradas em ângulos diferentes. O documento explicará a técnica e o material utilizado na realização da obra, e no Caderno do Aluno há questionamentos sobre a percepção da obra; explica que o artista utilizou-se de cinco chapas de aço, perguntando ao aluno como ele pensa que o artista trabalhou com essas chapas e se o resultado é bi ou tridimensional. Pede-se que o aluno faça relações entre a obra estudada e a escultura criada por ele.

Figura 5
Grande Flor Tropical – Vista 1



FRANZ WEISSMANN
Grande flor tropical, 1989
Escultura
Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica
7,0x6,8x6,5m
Praça Cívica, Memorial da América Latina – SP
Fonte: (SÃO PAULO, 2009 a1, p.).

Figura 6
Grande Flor Tropical – Vista 2
Fonte: (SÃO PAULO, 2009 a1, p.).



O documento sugere que o professor encaminhe “a proposição de Nutrição Estética abordando as demais linguagens em suas relações com a tridimensionalidade e as conexões com o território das linguagens artísticas” (SÃO PAULO, 2009 a1, p.22).

A finalização da ação expressiva acontece com um tópico “VOCÊ APRENDEU?”, com a retomada da questão que iniciou a situação de Aprendizagem:

“O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?” (SÃO PAULO, 2009 a2, p.22).

O tempo previsto para a realização deste módulo é de duas a quatro aulas.

No volume 1 do Caderno do Professor e do Aluno da 5ª série, é apresentado a Situação de Aprendizagem 2 – Teatro; Situação de Aprendizagem 3 – Dança e Situação de Aprendizagem 4 – Música. Após esses conteúdos, há um tópico “Nutrição Estética” que trata o professor como mediador cultural e sugere que ele faça a seguinte pergunta aos alunos: *“Neste bimestre, seus estudos nas aulas de Artes focalizaram artes visuais, teatro, dança ou música?”* (SÃO PAULO, 2009 a2, p.33).

O documento afirma que com as respostas dos alunos, o professor conseguirá saber se os educandos compreenderam as propostas de trabalho selecionadas pelas Situações de Aprendizagem.

A seguir é pedido pelo professor que os alunos levem “para a classe uma imagem da linguagem que não foi trabalhada no bimestre, que contenha a idéia de tridimensionalidade”, para que os mesmos montem um painel coletivo. O documento recomenda que o professor observe como os alunos selecionaram as imagens, qual o critério utilizado e como compreenderam o tema tridimensionalidade. Na finalização da elaboração desse painel é pedido que os alunos anotem no Caderno o que acharam mais relevante nessa produção, que será posteriormente, utilizado na avaliação. Tempo de realização uma aula. (SÃO PAULO, 2009 a2, p. 33).

A Situação de Aprendizagem 5 – Conexões com o Território das Linguagens Artísticas, após as experiências com a tridimensionalidade, realizadas com as atividades propostas nas quatro linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música, entre os alunos e ampliadas pelo professor, o documento indica que “pode-se refletir o vivido para se perceber as especificidades de cada linguagem da Arte nas construções tridimensionais”. (SÃO PAULO, 2009 a1, p.33).

No Caderno do Aluno a Situação de Aprendizagem 5, inicia-se com a pergunta: O QUE PENSO SOBRE ARTE?. Segundo o documento, no Caderno do Professor, esta pergunta possibilitará aos alunos “a percepção da

tridimensionalidade na singularidade de cada linguagem artística, preparando-as para o próximo bimestre, quando serão objetos de maior estudo*: "Quais as linguagens artísticas você conheceu?"* (SÃO PAULO, 2009 a2, p.33).

A pergunta será respondida no Caderno do Aluno individualmente, e o documento sugere que o professor faça um mapa na lousa constando tudo que foi citado pelos alunos, e observar quais as linguagens que apareceram com mais frequência, se estas são tridimensionais ou não, se confundiram linguagem com o material. A PCESP indica que não há necessidade, neste momento, de levantar muitas linguagens, pois elas serão estudadas no 2º bimestre, no tema "o espaço".

No Caderno do Aluno é pedido que os educandos anotem as linguagens que não haviam sido citadas na questão anterior. O tempo previsto é de uma aula. A finalização do tema da tridimensionalidade se dará com o tópico VOCÊ APRENDEU?, no qual constam duas atividades: a primeira, ligar as palavras relacionando-as, há uma coluna à esquerda com as palavras "tridimensional" e "bidimensional", e outra coluna a direita com linguagens e técnicas das artes. A segunda atividade é um caça palavras, no qual é pedido que se achem os conceitos estudados.

O Caderno do Professor se encerra com a Síntese do Bimestre e Avaliação, discutindo nesse item a formação cultural dos alunos, que abrange diversos aspectos, como a ampliação de conceitos, da percepção e da expressão sobre/na Arte. O tema tridimensionalidade nas artes visuais, música, dança e teatro nos Cadernos foi proposto tendo o foco "no território da forma-conteúdo e iniciando o contato com o território linguagens artísticas, que será objeto de estudo no próximo bimestre". (SÃO PAULO, 2009 a1, p.34). A avaliação proposta pelo documento tem como ponto de partida os mapas citados acima, as experiências estéticas e as produções realizadas em sala de aula e os registros que constam nos *portfólios* dos alunos e no diário de bordo do professor. (SÃO PAULO, 2009 a1, p.34).

Para a avaliação dos aprendizes, o documento estabelece os seguintes critérios: a resposta dos alunos nas duas últimas atividades propostas e da leitura do *portfólio*, composto pelo Caderno do Aluno e de outros registros propostos pelo professor, observando se estabelecem a diferença entre espaço bi e tridimensional; reconhecem e interpretam a tridimensionalidade nas produções artísticas e se

produziram com a tridimensionalidade “na criação de idéias na linguagem da Arte?”. (SÃO PAULO, 2009 a1, p.35).

O documento sugere que o professor faça uma auto-avaliação por meio das anotações de seus registros no diário de bordo, e uma reflexão sobre a sua percepção das ações pedagógicas, se houve uma reinvenção e/ou adequação das propostas sugeridas.

No final dos Cadernos há sugestões para pesquisa por meio de livros, CDs e DVDs e *sites* de artistas e Arte, denominado “Recursos para Ampliar a Perspectiva do Professor e do Aluno para a Compreensão do Tema”. No Caderno do Professor há um glossário de termos técnicos, um resumo do currículo dos artistas cujas obras foram citadas em cada volume, informações sobre as obras trabalhadas (materiais, técnicas, locais onde se encontram) e na última página há um espaço para anotações.

Os demais Cadernos de Arte seguiram esse modelo iniciando-se com a proposição para Sondagem seguida das Situações de Aprendizagem, o que difere são os temas e os conhecimentos priorizados por intermédio dos territórios da arte.

No Caderno Volume 2 o tema será: *O espaço – O aprofundamento de um conceito* nos territórios linguagens artísticas e saberes estéticos culturais. (SÃO PAULO, 2009 b1).

O aprendizado do tema *“Espaço”* em artes visuais inicia com a apreciação de quatro obras: duas esculturas *Vênus de Willendorf* do período paleolítico e *As três sombras* de Rodin; uma instalação *Cânone* realizada com 75 guarda-chuvas pretos de Marcos Reis Peixoto (Marepe) e uma *assemblage*[50] *Anunciação* de Farnese de Andrade.

[50] *Assemblage* palavra de origem francesa que pode ser traduzida como montagem. Farnese de Andrade em suas obras utiliza-se de diversos objetos como: bonecos, conchas, ex-votos, gamelas, montando as suas composições algumas vezes dentro de caixas de madeira.

Figura 6
Vista da Instalação
Cânone
MAREPE

Cânone, 2006
Instalação
apresentada
na 27ª Bienal de
Arte de
São Paulo
Fonte: Fonte: (SÃO PAULO, 2009 b1, p. 28).

As perguntas que se seguem sobre a apreciação dessas obras podem ser consideradas insensatas:

- Você pode imaginar estas obras no espaço?
- Se pudesse vê-las na realidade, como se movimentaria para melhor observá-las? Poderia vê-las de vários ângulos? Ficaria embaixo dos guarda-chuvas?
- Quais esculturas você se lembra de ter visto, sem ser em reproduções? (SÃO PAULO, 2009 b2, p. 24).

Na “Ação expressiva” é proposto que se instigue o olhar para compreender como as artes visuais trabalham com o espaço.

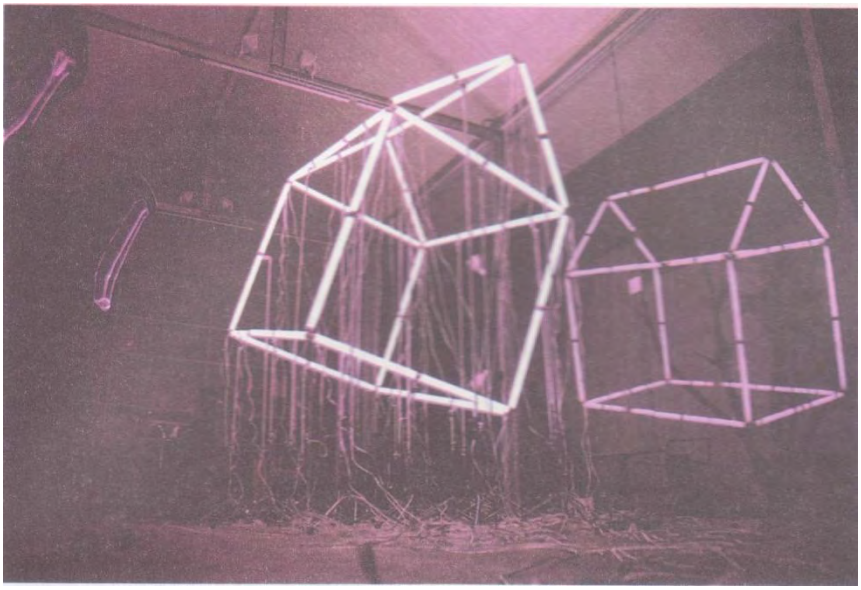
Nos Cadernos - Volume 3 o tema desenvolvido será: *Luz e sombra – suporte, ferramenta e matéria pulsante da arte,* nos territórios da materialidade e forma-conteúdo. (SÃO PAULO, 2009 c1).

A apreciação neste item se divide em três proposições.

Na proposição I – “Movendo a apreciação” é feita por meio de cinco obras: dois quadros feitos com a técnica de óleo sobre tela *Moça com brinco de pérola* de Vermeer e *Dinamismo de um jogador de futebol* de Boccioni; uma escultura *Cabeça de mulher (Fernande)* de Picasso; um vitral *Série vermelha e azul* de Chagall; e duas instalações realizadas com lâmpadas fluorescentes *Uma casa* e

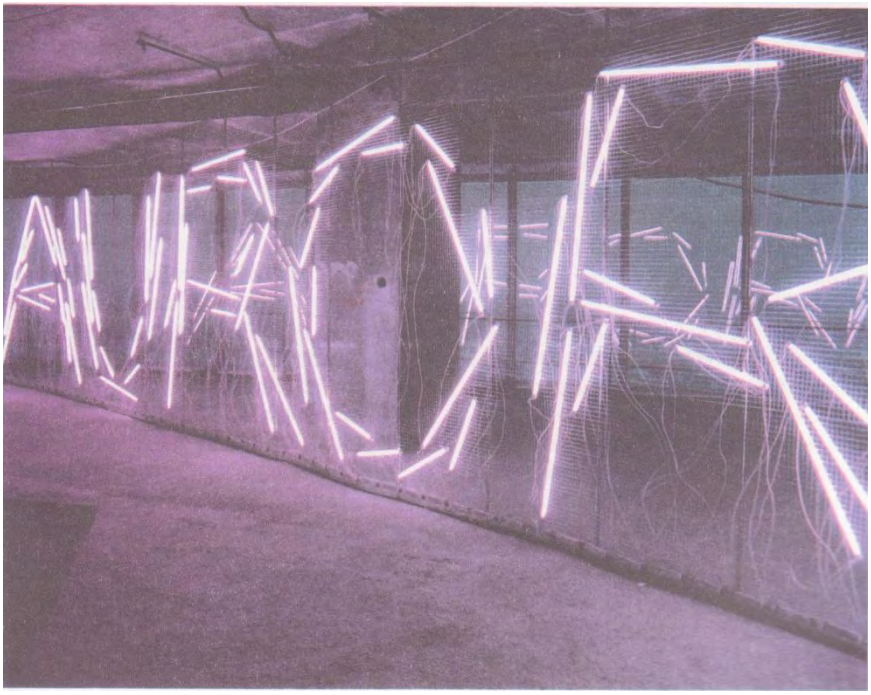
Aurora, ambas de Carmela Gross. Será feita uma leitura e interpretação dessas imagens focando a questão de como a luz transforma o ambiente e como é tratada nos vários períodos da história.

Figura 7
Vista da Instalação *Uma Casa, 2007*



CARMELA GROSS
Lâmpadas fluorescentes e estrutura de ferro. 3 x 2 x 3 m.
Fonte: (Fonte: SÃO PAULO, 2009 c1, p. 27).

Figura 8
Vista da Instalação *Aurora*



CARMELA GROSS
Aurora, 2007
Lâmpadas fluorescentes e estrutura de ferro. 3 x 17 m.
Fonte: (Fonte: SÃO PAULO, 2009 c1, p.27).

Na proposição II – “Ação expressiva a partir de uma pesquisa iconográfica”, é pedido que os alunos façam pesquisas em revistas, jornais, livros de arte, cinema. Os temas podem ser paisagens, retratos, natureza morta em espaços abertos ou fechados para se fazer uma leitura de como se comporta a luz naquelas obras. O exercício proposto para reforçar o conceito é utilizar papel vegetal para mapear as áreas claras e escuras.

A proposição III – “A exploração da luz e da cor” estudará as relações entre esses dois elementos por meio de “escalas acromáticas (do branco ao preto), escalas monocromáticas (uma só cor)”, cores primárias e policromia. (SÃO PAULO, 2009 c1, p.30).

No Volume 4: *Olhares sobre a materialidade da arte,* nos territórios processos de criação e materialidade. (SÃO PAULO, 2009 d1).

A apreciação sobre materialidade é realizada por intermédio de seis obras: do objeto *Abajur branco* de Guto Lacaz; da fotografia *Medusa Marinara* de Vik Muniz; da pintura com tinta acrílica sobre cobertor *Onça Pintada* de Leda Catunda; do livro de artista *Wild book* de Regina Silveira; dos adesivos sobre madeira *Figurativismo abstrato* de Nelson Leiner e *Sem título* feito com técnica mista por Nuno Ramos.

Figura 9
Colagem *Figurativismo abstrato*
Nelson Leiner
Figurativismo abstrato
Fonte: Museu Virtual (MUVI)

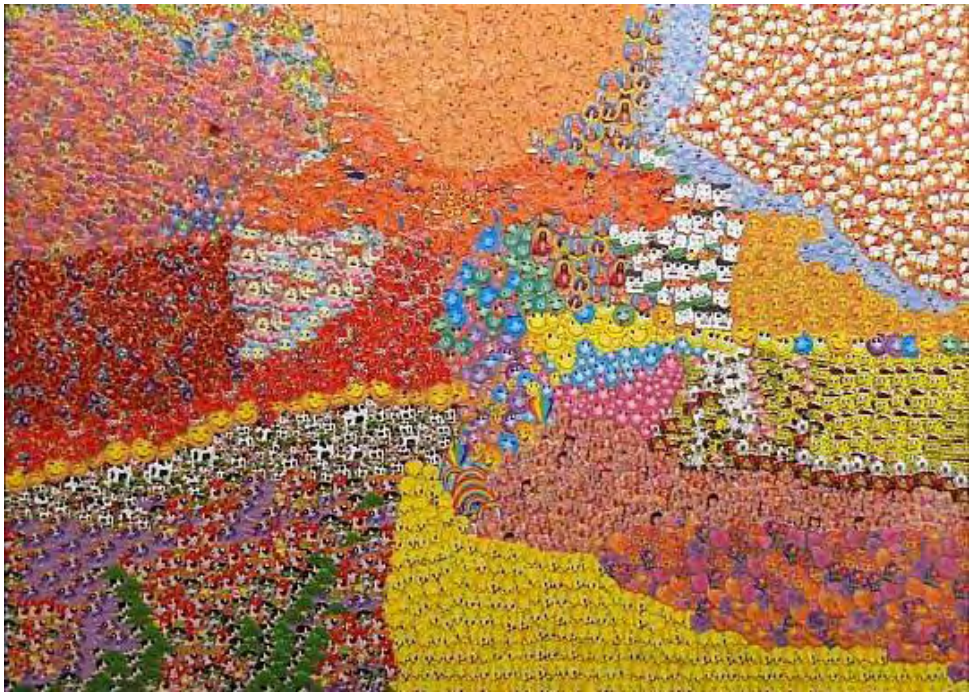


Figura 10
Detalhe: Colagem *Figurativismo abstrato*
Nelson Leiner
Figurativismo abstrato
Fonte: Museu Virtual (MUVI)

Na ação expressiva será sugerido trabalhar com materiais não convencionais.

4.3.1. Cadernos do professor e do aluno – 6ª série. O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas.

Para a 6ª série a PCESP indica para o primeiro bimestre: *O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas.* (SÃO PAULO, 2009 e1).

Difere dos cadernos da 5ª série, pois a Proposição I é uma proposta de sondagem *O que você desenha quando o desenho é...,* e a seguir será realizada a ação expressiva com uma atividade em grupo na qual cada aluno desenhará no espaço delimitado no seu caderno um desenho proposto pelo professor ao grupo. (SÃO PAULO, 2009 e2, p. 3).

Na Proposição II a apreciação é realizada por intermédio de um croqui e uma foto da instalação *Rasuras III* de Edith Derdyk; as gravuras em metal *Sem título* de Marco Buti e uma pintura rupestre *Veado com filhos.* A problematização indicada pela PCESP é feita apontando as linguagens do desenho, a linguagem gráfica de cada artista, suportes utilizados, croqui e a obra finalizada, diferentes usos do desenho como: desenho de imaginação; desenho de memória; desenho de observação, entre outros.

Na Proposição III – Movendo o estudo em casa: o desenho como linguagem da arte, tem escrito no Caderno um texto sobre a importância que Amilcar de Castro[51] confere ao desenho como uma maneira de pensar e o fundamento de toda a sua obra. Como lição de casa é solicitado que o aluno faça desenhos, com qualquer material e suporte e exercite diversos tipo de desenhos como esboços, projetos, desenho de observação etc.

No segundo bimestre o tema é *A dimensão estética da forma no decorrer do tempo,* no território da forma-conteúdo. (SÃO PAULO, 2009 f1).

Na Proposição I – A linha escondida atrás da imagem, serão trabalhadas duas pinturas com o mesmo tema *A última ceia,* uma de da Vinci e a outra de Tintoretto. É pedido para que os alunos observem as linhas da perspectiva, a primeira com o ponto de fuga central e a segunda com o ponto de fuga na lateral direita.

[51] Amilcar de Castro (Minas Gerais 1920-2002) escultor, artista gráfico e professor. Um dos artistas mais atuantes do Movimento Neoconcreto brasileiro.

A seguir há cinco obras: um desenho de Leonardo da Vinci *Desenho de gatos e um dragão;* a pintura *Ciprestes* de Van Gogh; a fotografia *Action photo* de Vik Muniz; a instalação *Estudo para superfície e linha* de Yole de Freitas e a instalação multimídia *Descendo a escada* de Regina Silveira.

Na Proposição II para a ação expressiva o tema é uma linha imaginária, sugerindo que os educandos cortem com uma tesoura um papel sem ter um desenho prévio, o objetivo do exercício é que os alunos percebam que o gesto de cortar o papel não é aleatório e que existe um projeto na mente. A seguir é realizada outra atividade utilizando como materiais diversos tipos de lápis, giz de cera, carvão, tintas etc., todos pretos e diversos suportes como vários tipos de papéis, inclusive com cor. Será solicitado que cada aluno escolha um espaço na sala de aula para fixar esse suporte. A atividade inicia-se com cada educando riscando em seu suporte e a seguir será feito um rodízio onde todos os alunos experimentam todos os riscadores e todos os suportes. O objetivo da atividade é que os alunos percebam as especificidades dos materiais e suportes no resultado final do desenho; o tipo de traço e o gesto como linguagem própria de cada artista na realização de seu desenho.

No volume 3 dos Cadernos o tema será *A materialidade e seu diálogo com as linguagens da Arte.* (SÃO PAULO, 2009 g1).

O desenvolvimento do tema na Proposição I – Ação expressiva: uma encomenda como provocação será iniciado com a produção de uma colagem.

O segundo tópico Proposição II será a apreciação por meio da pintura de Juan Gris *O violino;* da escultura cinética de Juan Tinguely *Dança macabra;* do cartaz para divulgação da exposição de Hannah Höch; da *assemblage Sem título* de Arman; da colagem de Beatriz Milhares *Liberty* e são estudadas novamente a *assemblage Anunciação* de Farnese de Andrade e a obra *Figurativismo abstrato* de Nelson Leiner.

Na Proposição III – Ação expressiva: pequenas séries de colagens, onde após as leituras das obras dos cadernos e outras pesquisas realizadas para apreciação, é proposta uma pesquisa sobre materiais como colas e instrumentos para a realização de colagens e *assemblagens*

No volume 4 o tema será *Experimentação – Uma fresta para o respirar poético.* (SÃO PAULO, 2009 h1).

Na Proposição I – a apreciação se fará por meio de uma fotografia do piso do ateliê e de latas de tintas e pincéis sobre ele e três textos, dois de artistas plásticos falando sobre manchas, são eles *A cor de meus sonhos* de Juan Miró e *Acasos e criação artística* de Fayga Ostrower e o terceiro texto, um trecho da letra da canção *Epitáfio* de Sérgio Britto: "O acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído". O documento indica que se fale sobre o significado de erros e acertos em arte, e como o acaso pode nos surpreender se transformando em material para a criação artística. As obras de Jackson Pollock são utilizadas como exemplo de acaso bem sucedido com a sua técnica da pintura de ação[52].

Na Proposição II – Explorando os gestos, é proposto que os alunos recordem de manchas em veios de madeira, muros, pedras ou qualquer material que os tenha despertado ideias. A atividade proposta é que se realizem desenhos explorando os gestos como: desenhar ou modelar a argila com a mão que não é utilizada normalmente, fazer desenhos cegos[53], cortar papel diretamente com a tesoura sem um desenho preestabelecido e outras propostas que podem surgir dos alunos.

Na Proposição III – Brincando com as formas, é utilizada a obra *Cozinheiro* de Archimboldo como exemplo de trocadilho visual, pois ela forma figuras tanto no sentido original como de ponta-cabeça. A atividade proposta é que os alunos recortem várias figuras de impressos, e coloquem em um envelope. Cada aluno sorteará de três a cinco figuras e terá que produzir algo com elas, podendo inclusive desenhar para completar a sua produção.

As proposições têm um caráter lúdico, nas quais será trabalhado o espontaneísmo, pretendendo mostrar aos alunos que existem inúmeras maneiras de

[52] *Action painting* (pintura de ação) essa técnica foi usada inicialmente por Marx Ernst o *dripping (*gotejamento), que consistia em pingar tinta num suporte, geralmente uma tela e deixá-lo escorrer formando linhas entrelaçadas. Pollock é considerado o criador do expressionismo abstrato, trabalhando "com fios de tinta que escorriam das latas e de seus pincéis". (SÃO PAULO, 2009 d1, p. 26).

[53] Desenho cego ou desenho sem censura é uma técnica utilizada para desenvolver o traço, consiste em um desenho de observação no qual se olha só para o objeto a ser representado sem olhar para o papel ou suporte em que se desenha.

se produzir e que o importante é a realização de uma ideia por meio da organização do caos pela imaginação e percepção. Tentando desmitificar a ideia de artista como um ser iluminado pela inspiração e pelo talento, mas sim uma pessoa que precisa para ter uma formação adequada, trabalhar e estudar muito.

4.3.2. Discussão sobre a PCESP

Os dois documentos analisados têm propósitos diferentes: o PCN é um documento federal que indica caminhos e procedimentos gerais para implantação da disciplina arte, enquanto que a PCESP estabelece um recorte, selecionando obras e artistas a serem estudados, indicando abordagens e tempo de desenvolvimento dos temas em cada série e propondo atividades prioritárias, as quais estão impressas no Caderno do Aluno, unificando o currículo da disciplina arte no Estado de São Paulo. Consideramos o fato, de o Estado de São Paulo tomar para si a responsabilidade do currículo a ser adotado pelas escolas estaduais, como uma tentativa de propiciar uma boa qualidade no ensino, evidentemente defendemos que qualquer proposta de educação não seja unilateral, ou seja, acreditamos que os currículos somente deveriam ser implantados, após amplas discussões entre todos os sujeitos envolvidos.

Assim como o PCN-Arte, a PCESP ressalta a importância da arte como disciplina, com saberes específicos a serem desenvolvidos por intermédio da fruição estética, da produção e da contextualização. Outro ponto de aproximação dos dois documentos é condenar as metodologias: a tradicional ligada à cópia de modelos com cunho naturalista, e o método da “livre expressão” do modo como foi implantado nas escolas brasileiras, o “deixar fazer”, sem intervenção do professor.

. Como já dissemos no início deste capítulo a PCESP é um pensamento curricular, na medida em que faz um recorte selecionando determinadas obras e determinados artistas para serem estudados. Porém, não se trata de uma proposta, mas sim de um programa muito bem explicitado quanto aos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com o tempo definido para cada proposta.

Dessa forma o documento se torna contraditório quando, no tópico relativo aos eixos metodológicos da PCESP, questiona qual o conteúdo a ser ensinado e como, porque no Caderno do Aluno está definido o conteúdo, os artistas e obras a serem estudados com o tempo para ser realizada cada atividade proposta de fruição estética, produção e contextualização. Problematizaremos dois pontos que consideramos o cerne da questão para o ensino e aprendizagem da arte na escola.

O primeiro ponto é ser inventivo para trilhar novos caminhos para ensinar arte na escola, sem se ater a "receitas" prontas, tendo o plano de ensino e o conteúdo programático como uma diretriz que pode ter ramificações conforme as necessidades dos alunos. É uma tarefa muito complexa de ser realizada, mas imprescindível para aqueles profissionais que segundo Paulo Freire (2001, p. 52). acreditam que*: "*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"*.* Essa prática docente deveria ser uma preocupação constante no ensino em todas as disciplinas, pois somente se professor e aluno sentirem que os conteúdos que estão sendo ensinados e apreendidos tem alguma razão de ser "ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica", pode ser vivido e testemunhado permanentemente. (FREIRE, 2001, p. 52).

O segundo ponto irá validar os conteúdos e conceitos que se apresentaram na composição dos cadernos, por isso o documento se refere a um pensamento pedagógico, sendo este a Abordagem Triangular de Ensino da Arte a inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, na qual será feito um recorte dos temas, obras e artistas a serem estudados. Acreditamos que qualquer proposta curricular irá privilegiar certos conteúdos em detrimentos de outros. No ensino de arte não é diferente, se pensarmos na arte como um processo de pensamento materializado, as produções artísticas, (tanto no que é relativo às questões técnicas como às questões estéticas) podem ser contextualizados no ensino fundamental, traçando paralelos entre as obras de arte vindas do passado, com as obras contemporâneas e as próprias produções dos alunos.

A produção, (ou como é denominada pelo PCESP, "ação expressiva"), proposta pelo documento se compõe de atividades bastante interessantes em

alguns aspectos. Quanto aos materiais como papel, papelão, recortes de revistas, eles têm baixo custo e os dois últimos podem até ser conseguidos por meio de doações de comércio local. Este é um ponto positivo, pois não haverá problemas na realização de atividades, pois muitas vezes a produção das atividades de artes visuais não se concretiza pela alegação de falta de material. As artes visuais demandam mais gastos com materiais para a sua produção, em função de suas linguagens. Se propormos desenvolver determinada temática com os materiais que temos disponíveis, talvez nos afastemos das “receitas” ou do artesanato, muito recorrentes na produção das artes visuais.

O material bibliográfico, áudio-visual e o glossário sugerido para a pesquisa são de excelente qualidade, se o professor realizar pesquisas com eles poderá aprofundar muito seu conhecimento e repertório em arte, como também compreender melhor o processo de trabalho e as produções de cada artista.

O Caderno do Professor é bem desenvolvido, e a teoria e a prática aparecem “coladas”. Todos os volumes iniciam com o mapa dos territórios da arte, que pode ser considerado o conceito gerador da disciplina na PCESP. Estes volumes definem, logo após a explicitação dos temas e conteúdos, o território em que eles serão trabalhados. Todas as atividades se desenvolvem dentro das Abordagens Triangular, na qual se realiza a fruição, contextualização e a produção nas artes visuais, artes cênicas e música.

Mas a PCESP se torna “engessada” com o Caderno do Aluno, que limita a ação do professor. A obrigatoriedade de seguir os cadernos não permite que o professor desenvolva outros temas contemporâneos como forma de pensar o mundo e aproximar a escola da realidade existente. As atividades propostas, necessariamente, terão que ser realizadas em um determinado número de aulas, e assim é muito improvável que o professor pesquise outras atividades ou conteúdos para complementar o pensamento curricular indicado pelo PCESP. Sendo assim, o questionamento formulado pela apresentação do documento em relação aos currículos anteriores da disciplina de arte não apresentarem um estímulo gerador, podemos afirmar que continua válido para a PCESP.

Outro ponto negativo em relação aos Cadernos do Professor e do Aluno é a má qualidade de impressão das imagens.

Com relação às obras de arte, teremos sempre uma aporia, as reproduções nunca se aproximaram dos originais, mas como poderemos estudar história da arte, somente com as produções originais de arquitetura, pintura, escultura, instalações, entre outras, sendo que estas estão espalhadas pelo mundo? Pensamos que é possível buscar no entorno as produções artísticas locais e regionais, sendo este item muito valorizado tanto no PCN-Arte como na PCESP, para propor pesquisas de levantamento em órgãos públicos e privados ligados a cultura. Acreditamos também em um esforço conjunto entre a federação, estado[54], município, entidades públicas e privadas, na busca de recursos para que os alunos tenham acesso às produções culturais. Dessa maneira, os aprendizes terão a oportunidade de conhecer algumas obras de arte, e talvez essa oportunidade os desperte para as especificidades da arte. Há uma indicação para essa proposta prevista na PCESP nos territórios da mediação e do patrimônio cultural.

Vimos no documento que nos diversos conteúdos apresentados para o professor, estão presentes as manifestações de arte contemporânea. Porém, tanto o professor como o aluno irão trabalhar com as imagens dos cadernos, portanto somente com reproduções que em nada se parecem com as obras originais. Talvez na cidade de São Paulo e nas cidades próximas, o professor consiga levar seus alunos para visitar algumas exposições, ou até mesmo a escultura de Weissmann que se encontra no Memorial da América Latina na cidade de São Paulo. O distanciamento geográfico de determinadas regiões dos pólos irradiadores de cultura, acarretará em uma diversificação na implantação da PCESP, quanto à possibilidade da fruição estética dos alunos. Nesse aspecto não podemos deixar de citar os avanços tecnológicos como a holografia que, talvez no futuro, possa minimizar essa distância dos originais. Mas, por enquanto, o acesso via internet,

[54] O Estado de São Paulo realizou um projeto denominado “Caravanas do Conhecimento” no período de 1984 a 1990, com finalidade de turismo educacional, no qual mobilizava crianças do interior para a capital ou litoral e vice-versa, nas férias de janeiro e julho. Esse programa foi relançado e formalizado pelo Decreto n ° 50.269, de 1° de dezembro de 2005. *Institui em caráter permanente os Programas Caravanas do Conhecimento – Interior na Praia e Caravanas do Conhecimento – Redescobrindo o Interior e dá providências correlatas.* (CEPAM, 2011). Nesse projeto poderia ser incluído visitas a edifícios tombados e entidades culturais com o objetivo de ter acesso às obras de arte.

sem dúvida se transformou em uma grande ferramenta de pesquisa. No entanto, as dimensões, o espaço, a textura, entre outras especificidades da obra de arte, continuam sendo prejudicadas com relação à fruição de uma escultura para se ter a noção de tridimensionalidade, teremos que andar em seu redor, para observar a transição das formas, volumes, luz, dimensões.

Quanto às artes cênicas, o ator e/ou o bailarino é o elemento essencial para que essa linguagem exista, seguido pela dinâmica do movimento. Ao pedir para os alunos imitarem a imagem, eles o farão de forma estática, mais próxima de uma escultura e não terão a menor noção dos movimentos aliados ao som na dança, e tampouco dos processos de interpretação de texto literário da obra de Molière. No caso de apreciação de teatro, a proposta é uma observação do cenário, que em termos de linguagem artística se identifica com as artes visuais. Nenhuma fotografia pode nos dar a dimensão de nenhuma linguagem artística a não ser a da própria fotografia.

A proposta para a “Sondagem” do documento apresenta vários problemas. O primeiro é que para desenvolver a temática da tridimensionalidade, são utilizadas fotografias no Caderno, portanto, estaremos trabalhando no plano e não no espaço como exigem os objetos tridimensionais, e se meus objetos artísticos são imagens estou trabalhando somente com artes visuais, não na possibilidade de discutir teatro e dança apenas por fotografias de espetáculos.

Na abordagem da música, os fragmentos de partitura apresentados no documento, nesse caso, também se reportam à imagem, ou seja, estou observando como é feita uma anotação de uma música, e não como essa escrita se traduz em som.

As proposições do documento apresentam o problema de tentar transmitir a ideia da tridimensionalidade desde a escolha da obra de Iole de Freitas como exemplo do mapa dos territórios da arte. A instalação: *Estudo para superfície e linha,* se transforma em uma representação bidimensional, na qual a sensação de espacialidade que é o escopo da proposta desaparece, os espaços intermediários que são formados na obra original se perdem, tornando o mapa dos territórios da arte um simples diagrama sem a profundidade que pretende apresentar o documento em relação ao pensamento curricular que permeia a PCESP.

A PCESP explicita que é um pensamento curricular, portanto, um recorte de um tema tão amplo quanto a arte, mas nos parece que se pretendemos trabalhar com a realidade do aluno, talvez para iniciar uma sondagem sobre tridimensionalidade, a arquitetura, por seu caráter tridimensional, fosse a opção mais plausível, ou seja, em qualquer lugar em que me encontro terei obras de arquitetura passíveis de leitura. Segundo Zevi, o entendimento do espaço é uma característica fundamental da arquitetura que a diferencia “das outras atividades artísticas – está no fato de agir com um vocabulário tridimensional que inclui o homem”. (ZEVI, 2000, p. 17). O autor faz comparações com outros produtos das artes visuais, como a pintura que age sobre duas dimensões, mesmo que a representação sugira três ou quatro dimensões. A escultura possui um caráter tridimensional, no entanto, comumente não permite que os sujeitos penetrem no seu interior, ou seja, o olhar e a fruição se fixam no exterior das três dimensões. “Por sua vez, a arquitetura é como uma grande escultura escavada, em cujo interior o homem penetra e caminha”. (ZEVI, 2000, p. 17). Destacamos que nesse conceito incluem-se também as instalações, obras de artes visuais que o autor não se ocupou em analisar, talvez por seu caráter temporário. O autor denuncia a falta de educação espacial, quando afirma que o que vemos representado como arquitetura são seus volumes e a decomposição destes em desenhos bidimensionais de plantas, fachadas, cortes, programas de computador em três dimensões, ou até mesmo fotografias ou filmagens de obras, pois a arquitetura provém “do vazio, do espaço encerrado, do espaço interior em que os homens andam e vivem”. (ZEVI, 2000, p. 17). O autor conclui que esse espaço interior só “pode ser conhecido e vivido”, por meio da experiência direta, ele será, portanto o protagonista da arquitetura. (ZEVI, 2000, p. 17).

> Se pensarmos um pouco a respeito, o fato de o espaço, o espaço vazio, ser o protagonista da arquitetura é, no fundo, natural, porque a arquitetura não é apenas arte nem só imagem de vida histórica ou de vida vivida por nós e pelos outros; é também, e sobretudo, o ambiente, a cena onde vivemos a nossa vida. (ZEVI, 2000, p. 28).

Consideramos muito falhas as tentativas de se trabalhar o conceito da tridimensionalidade na PCESP, nos Cadernos da 5ª série – volume 2 onde o tema

abordado é o espaço e se apresentam esculturas, uma instalação e uma *assemblage* e se solicita aos alunos que imaginem essas obras no espaço.

Se a obra de arte é um processo de pensamento materializado, como você pode propor “imaginar estas obras no espaço”? E continua, com a indagação “Se pudesse vê-las na realidade, como se movimentaria melhor para observá-las”? e a próxima pergunta é sobre os vários ângulos e finalizam perguntando se ficariam embaixo dos guarda-chuvas.

Apontamos que, das atividades propostas, essa nos parece a mais contraditória para o ensino e aprendizagem das artes visuais contemporâneas, neste caso é simplesmente uma tentativa de “transferir” conhecimentos ou até mesmo emoção, pois o próprio professor, assim como o educando, não tem a menor possibilidade de caminhar em torno das obras a não ser na “imaginação”. Esse fato nos remete a um trecho da poesia de Fernando Pessoa, *Grande são os desertos e tudo é deserto:*

> Não posso levar as camisas na hipótese e a mala na razão.
> Sim, toda a vida tenho tido que arrumar a mala.
> Mas também, toda a vida, tenho ficado sentado sobre o canto das camisas empilhadas,
> A ruminar, como um boi que não chegou a Ápis, destino.
>
> Tenho que arrumar a mala de ser.
> Tenho que existir a arrumar malas. [...].

Não posso criar a obra na hipótese e fruí-la na imaginação. Até quando o ensino das artes visuais vai ser feito por hipóteses? Até quando os professores e alunos vão ficar olhando para reproduções, tentando arrumar um motivo de ser e de existir desse conteúdo?

Todas as linguagens artísticas são apreendidas pelos sentidos, se não vejo as dimensões, não percorro o espaço criado pela arquitetura ou por uma instalação, jamais terei a menor possibilidade de ampliar minha experiência, formar meu gosto, ou ter algum tipo de emoção, ou estranhamento como o documento cita em relação às obras do Farnese ou do Marape.

O mesmo problema acontecerá em relação às obras de Carmela Gross, *Casa* e *Aurora,* em que a proposta direciona para o estudo de luz e sombra. O material de que são compostas as instalações são lâmpadas fluorescentes sobre

suportes metálicos. A fotografia não me permite ter dimensão do tamanho e muito menos intensidade da luz e da sombra que se forma no espaço.

No mapa dos territórios da arte da PCESP, talvez o item de mais difícil compreensão seja o da *forma/conteúdo*, Fortuna (2002), esclarece e amplia o significado desse território quando afirma:

> Genericamente, falando costuma se atribuir à forma tudo o que é a expressão externa da obra, "o de fora", o que pode ser atingido pelos sentidos, o corpo tátil da criação, o que pode ser percebido, visto, tocado, mexido. E conteúdo é a idéia ou conjunto de idéias que estão por trás da expressão, mas que a erigiram; a alma da criação. O espírito da obra. Forma aparente é a expressão de conteúdos latentes. (FORTUNA, 2002, p. 241; 242).

O recorte relativo à história da arte da PCESP contempla mais as manifestações da arte contemporânea em relação aos demais períodos. Os documentos analisados tanto o PCN-Arte como a PCESP desenvolvem o tema da *forma/conteúdo*, sem se ater ao princípio segundo o qual: "Na arte contemporânea, o conteúdo pode estar relacionado ao conceito[55]", que se aproximam em significado, mas o conceito é mais abrangente, porque a partir dos movimentos de arte moderna, há um distanciamento da representação mimética em artes visuais. (FORTUNA, 2002, p. 242). Podemos citar como exemplo, Maliévitch que deseja expressar "a sensibilidade da ausência do objeto", com a sua obra *Quadrado branco sobre fundo branco*, a tela não é mais o suporte para a obra de arte ela se torna o próprio objeto, essa obra pode ser considerado um marco para o final da pintura. (MALIÉVITCH apud GULLAR, 1993, p.23).

[55] O conceito pode ser exemplificado pela obra Babel de Cildo Meireles.(ver ANEXO 8). A forma: uma torre redonda; material: rádios ligados em diversas emissoras, de vários modelos e empilhados lembrando tijolos; conteúdo: a história bíblica da torre de Babel (*Genesis* 11; 1-9), que narra a construção de uma torre que se aproximaria do céu tendo o objetivo que povo que a construía não se dispersasse pela terra. Deus observa essa construção, constata que todos falavam a mesma língua e que seriam invencíveis se conseguissem terminar a construção, então para confundi-los fez com que aparecessem várias linguagens que resultou na falta de entendimento entre as pessoas, no abandono da construção e na dispersão dos homens por toda a terra. Conceito: uma crítica à mídia e à dispersão causada pelos meios de comunicação. Denuncia o excesso de aparelhos eletrônicos que poderiam formar várias torres para alcançar o céu, o excesso de emissoras que ficam no ar dia e noite, cada uma com uma "linguagem", que faz com que as pessoas não entendem, ou não tomem conhecimento do que é dito.

> [...] eu sou um pintor, estou fazendo *pintura*; mas, se desisto disso, então, o que me resta diante do espaço inviolavelmente real e intranscendente da tela? Nada ou agir, isto é, usar da ação real, não metafórica (oposto do ato de pintar). Agir neste caso é cortar a tela, furar a tela queimar a tela, praticar ações "não-estéticas", ações que buscam outras transcendências que não é a da pintura, a da arte, tal como entendíamos até então. (GULLAR, 1993, p. 23).

Nas novas vertentes da arte moderna os materiais da arte ampliam-se como no caso do *Dadaísmo,* Duchamp apresenta um urinol colocado de cabeça para baixo em sua obra *Fonte*. Essa tendência se configura também em relação à arte contemporânea, portanto "Julgamos o conceito bem mais amplo que o conteúdo que muitas vezes limita-se a "contar a história."" (FORTUNA, 2002, p. 242).

Uma contradição presente no pensamento curricular da PCESP é que o documento condena a prática da releitura[56] da obra de arte. Mas as obras de Vik Muniz são claramente releituras. A *Medusa marinara* é claramente de uma releitura da obra de Caravaggio, *Cabeça da Medusa* (1597). Em sua execução há a utilização de materiais inusitados, como suporte foi utilizado um prato de porcelana branco onde a figura da Medusa foi feita com macarrão com molho de tomate e as serpentes da cabeça são espaguete.

[56] Releitura pode ser entendida como "a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando nessa ação a re-significação do objeto: re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os". (BUORO, 2002, p.23).

Figura 12 – Medusa de Caravaggio.
Caravaggio
Cabeça de Medusa, 1590
Óleo sobre escudo de madeira, diâmetro, 55cm.
Fonte: Virtual Uffizi, 2011

Figura 13 – Medusa Marinara
Vik Muniz
Medusa Marinara (*after* Caravaggio), 1998
Fotografia. Trabalho realizado com macarrão tipo espaguetti com molho à bolonhesa sobre prato de porcelana branco, diâmetro de 31,5cm
Fonte: SÃO PAULO, 2009d, p.20.

A segunda releitura do mesmo artista aparece nos Cadernos do Professor e do Aluno da 6ª série – volume 2, Com o título *Action Photo* (1997), releitura de uma fotografia de Hans Namuth, do artista plástico Jackson Pollock pintando uma obra com a técnica da *action painting*. A obra de Muniz usa como material chocolate derretido. Por se tratarem de obras perecíveis, o que é veiculado nas mostras são fotografias.

Acreditamos que toda a prática proposta para os alunos tem que estar embasada na teoria, ou seja, no caso do ensino de arte, como vamos contextualizar as atividades no tempo, que tipo de fruição e sensação desejo causar, que tipos de discussões? Nesse sentido não existe atividades melhores ou piores, cada proposta do professor de arte tem que ser rigorosamente pesquisada, para que a prática docente não perca o encantamento, no sentido de que a mesma proporcione troca de experiências entre professor e aluno. O que deve ser condenado não é a releitura, mas o que fazem alguns professores, que simplesmente solicitam que seus alunos se utilizem de papel crepom, ou outros materiais quaisquer, afirmando que a simples mudança de material ou suporte é uma releitura.

Outra contradição presente na PCESP, nos Cadernos do Professor e Aluno da 6ª série – volume 4, na qual as propostas incentivam o espontaneísmo, o acaso, mas, da maneira em que estão dispostas as atividades e a obrigatoriedade de seguir os Cadernos, sobrará muito pouco espaço e tempo para estar aberto para o inusitado.

Algumas Considerações

A arte no Brasil se institui com o dualismo, que se confirma, historicamente também, em relação ao ensino. A arte popular considerada como pura técnica, aplicada ao trabalho, destinada aos sujeitos mais pobres: os “mestiços”, as mulheres e os imigrantes, se transformou, em sua grande maioria, na arte de massa perfeitamente adaptada a indústria cultural. A arte erudita, descendente da arte europeia, que mesmo tendo que incorporar elementos da cultura popular, que em sua origem “se pretende branca e masculina”, torna-se

representante “da arte brasileira para os setores oficiais da cultura local”, incluindo-se nesse âmbito a própria educação para a arte. (CHIARELLI, 2002, p. 12).

Esse fato, talvez, nos forneça pistas para entender o processo de construção da educação em arte no país, no que tange aos métodos indicados no ensino, aprendizagem e avaliação na área de arte.

No início da colonização até meados do século XIX, com a necessidade de se impor a cultura europeia, a arte é ensinada pelos religiosos, principalmente pelos jesuítas, carmelitas, beneditinos e franciscanos, primeiros educadores nessa área que se estabelecerem na colônia, é implantada como elemento de catequização à fé católica. Esse ensino se mostrará essencialmente técnico, ou seja, como uma simples transmissão dos modos de fazer os objetos de culto, tendo como finalidade a perpetuação da reprodução dos cânones da arte sacra europeia.

O estabelecimento da AIBA, no século XIX, o ensino oficial da arte adquiriu um caráter secular, buscando formar culturalmente um contingente de “homens brancos e nobres”, que se tornarão os futuros dirigentes locais, para os quais o conhecimento em arte se torna um fator de erudição, enquanto que a produção artística continua sendo executada pelas camadas mais desfavorecidas da população.

Com a república, o ensino de arte repete os cânones da arte europeia, destinado a aplicação no trabalho, principalmente à construção civil, e tenta absorver um grande contingente de libertos.

No início do século XX, se fortalece a ideia de um ensino tradicional, conforme os paradigmas da educação acadêmica promovida pela ENBA que se estende ao ensino primário e secundário, no caso das artes visuais com o foco no ensino do desenho, utilizando-se a cópia de modelos preestabelecidos. A partir dos anos de 1930 até aproximadamente 1980, a metodologia da “livre expressão”, no ensino da arte, sobretudo ao destinado às crianças, tem como objetivo principal o desenvolvimento da criatividade e a expressão dos sentimentos.

A partir dos anos de 1980, com a redemocratização do país e o restabelecimento dos direitos civis, as discussões promovidas pelo movimento “Arte-Educação” são uma tentativa de se reestruturar a educação em arte. Na década

seguinte, desenvolvida no Brasil por Ana Mae Barbosa, a “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, passa a considerar a produção, a fruição e a contextualização, como a base fundamental para a compreensão da área de arte.

Atualmente, nos documentos oficiais analisados, os PCN-Arte e PCESP-Arte, notamos, claramente, a intenção de que a escola seja o lugar do ensino e aprendizagem de arte no que diz respeito à produção, fruição e contextualização nas linguagens das artes visuais, das artes cênicas e da música, estudando tanto as obras de arte consagradas como as contemporâneas. As propostas contidas nos dois documentos procuram pensar a educação em arte como formação e área de conhecimento com especificidades próprias, na qual o ensino e a aprendizagem se caracterizam como um fim, e não um meio para aprender outras disciplinas.

Mas se a sociedade contemporânea está mergulhada na indústria cultural, onde prevalece a semiformação, a realidade talvez se configure com um distanciamento de como denominam os pensadores da Escola de Frankfurt, da arte “verdadeira”, pois essa arte aborda todo e qualquer tema, forçando as pessoas a refletirem sobre a pobreza da experiência vivida, da violência instituída, da destruição do homem e da natureza, do excessivo consumo de produtos dos quais nem sequer precisamos.

A escola, como uma instituição da sociedade administrada, termina por valorizar o ensino de forma a preservar o controle a que está submetida essa sociedade. Continua ainda sendo comum no ensino da arte as famosas “receitas” na produção de atividades que em nada estimulam a criatividade ou o senso estético do educando, desde o uso das fotocópias para colorir até a produção das famosas festas escolares com temas ligados às datas comemorativas, em que o produto final são repetições dos padrões estabelecidos, ou seja, representações de coelhos para a Páscoa, Sacis para comemorar o dia do folclore, etc..

Nesse universo acreditamos que, talvez, em sua grande maioria, os professores de arte do Brasil, se encontrem em dois extremos. No primeiro caso está o professor que, mesmo tendo conhecimento dos PCN-Arte, falta à escola e à coordenação pedagógica uma proposta curricular para o ensino da Arte. Por esse motivo continua desenvolvendo as metodologias tradicionais das cópias ou da livre-expressão, repetindo o ensino de arte no qual, provavelmente, foi educado e talvez

considerando esses métodos os mais eficazes ou mais simples, sem estímulo ou elaboração para desenvolver atividades seguindo as indicações do PCN-Arte. O segundo no qual se encaixa a PCESP-Arte, com a obrigatoriedade de tratar dos conteúdos apostilados no Caderno do Aluno, fica evidenciado que o próprio Estado reconhece que a formação do professor de arte é deficitária para que o mesmo crie e implante um programa próprio para a disciplina de arte, por meio do estudo das propostas do PCN-Arte, já que este documento é um norteador do ensino da arte no Brasil. A PCESP-Arte, então, implantará o seu programa tendo o mesmo pressuposto de Lucio Costa de "restringir ao mínimo indispensável a intervenção do professor", para que o programa atue por si só, e no caso do professor estar melhor preparado "o ensino dará o seu maior rendimento; no caso contrário, a ação dele tornar-se-á menos nociva". (COSTA, 1940, s/p.). Esse fato demonstra que esse diagnóstico feito há 70 anos, continua sendo uma triste realidade nas escolas e universidades brasileiras.

No Brasil a insegurança que é atribuída às profissões artísticas está no senso comum, começa na própria família. A grande maioria dos pais permite e até de determinado modo incentivam as crianças e jovens a fazerem atividades artísticas. Porém, quando esses jovens entram para o ensino médio existe uma pressão da família para que eles comecem a se preparar para os vestibulares ou para o trabalho, encarando as atividades artísticas como simples passatempo.

Contudo, podemos afirmar que a grande contribuição da arte na formação cultural dos sujeitos é prepará-los para o entendimento do indeterminado e do impreciso, de desenvolver o potencial de expressar e representar outras camadas da realidade, de perceber e ampliar a percepção estética, como afirma Manoel de Barros (1993), pegar atalhos e carregar "para o resto da vida um certo gosto por nadas". Talvez, a possibilidade de abordagens de todo e qualquer tema realizado pelas manifestações artísticas, explicitam que na arte não existem tabus, se configurando como o lugar do desvelamento da opressão presente na sociedade, lugar do inusitado, do acaso e do inesperado.

Na separação entre arte e técnica na sociedade atual, a tecnologia permaneceu como foi instituída historicamente uma representação da realidade e da vida efetiva, enquanto que a arte tradicional representava uma busca de uma

realidade estruturada na “beleza”, a representação da natureza fez com que se atribuísse à arte a representação do mundo ilusório. A proposta de Marcuse é a aproximação da técnica e da arte, do trabalho e do lúdico, ou seja, “a idéia de uma conformação artística possível do mundo da vida”, ou seja, a ideia da sociedade como obra de arte. (MARCUSE, 2001, p. 51).

“A obra de arte re-presenta assim a realidade, ao mesmo tempo que a denuncia”. (MARCUSE, 1977. p. 21). Na obra de arte a realidade individual, social, atual ou passada se apresenta como conteúdo e a forma estética como o resultado da transformação dessa realidade “num todo independente.” (MARCUSE, 1977. p. 21). Desta forma, há uma interconexão entre forma estética, autonomia e verdade. Portanto, tal como no “Retrato de Dorian Gray”[57], a verdade se configura na obra de arte rompendo com a realidade estabelecida, ou seja, mesmo a arte sendo “parte do que existe e só como parte do que existe fala contra o que existe”, tornando possível a construção “de uma nova consciência e de uma nova percepção”. (MARCUSE, 1977. p. 50).

A arte moderna e contemporânea rompe com essa aparência ilusória da realidade e apresenta a natureza da forma como ela foi corrompida e violentada pelas guerras do século XX e XXI, pelo consumo excessivo, pela destruição constante da natureza. O artista se vê com outra função social perante a representação do mundo moderno, como nas palavras de Picasso, em 1944:

> Eu sou categórico ao afirmar que jamais considerei a pintura como uma simples arte do agradável, da distração; eu quis pelo desenho e pela cor, uma vez que eram minhas armas, penetrar sempre mais no conhecimento do mundo e dos homens, a fim de que este conhecimento libere a todos, cada dia mais... Agora compreendi que isto só não é suficiente; estes anos de terrível opressão me demonstraram que eu devo combater não somente através de minha arte, mas de todo o meu ser... (PICASSO, 1944)[58].

[57] O “Retrato de Dorian Gray” (1890) é um romance escrito por Oscar Wilde (Dublin 1854 – Paris 1900), no qual o personagem do título na juventude é retratado pelo artista plástico Basil Hallward, em uma tela a óleo. Dorian Gray desde então permanece com a mesma aparência, enquanto que todas as suas vilanias e marcas do tempo se configuram no seu retrato.

[58] Entrevista de Picasso ao *“Humanité”,* Paris, 5/10/1944. Apresentação do livro de Picasso *Erosmemória.*

Essa maneira de encarar a vida pelo artista, talvez surtisse resultado se também fosse a maneira do educador em arte refletir sobre a sua função. Acreditamos que muitos educadores já façam esta reflexão, para os quais a arte e a educação se configuram como a reconstrução do presente. Para estes as metodologias de ensino da arte são propostas, por intermédio delas o professor colocará em prática os conteúdos que tenham significação para si e para os educandos, repensará a sua prática docente e se repensará como o responsável pela formação cultural dos alunos, que é realizada por todas as disciplinas, mas que, talvez, só a arte possa formá-los para resistir e contestar a instrumentalização do pensamento e da cultura.

Encerramos este trabalho com uma reflexão da arquiteta Lina Bo Bardi (1987, 239), “A poesia não consola da miséria, mas pode ser um marco, no caminho da libertação”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. In: ALMEIDA, Jorge Mattos Brito de. **Crítica cultural e sociedade.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Tradução Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. p.75-102.

_____. Indústria cultural e sociedade. In: ALMEIDA, Jorge Mattos Brito de. A i**ndústria cultural – O Iluminismo como mistificação das massas.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Tradução de Julia Elisabeth Levy. p. 7-74.

_____. **Educação e Emancipação.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Tradução Wolfgang Leo Maar

_____. Teoria da semicultura. Educação & Sociedade. São Paulo, n. 56. p. 388-411, dez.1996.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. Tradução de Roberto Raposo.

ARGAN, Guilio Carlo; FAGIOLO, Maurizio. **Guia de História da Arte.** 2. ed.. Lisboa: Estampa, 1994. Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo

ARGAN, Guilio Carlo. ARGAN, Guilio Carlo. As fontes da arte moderna. **Novos Estudo CEBRAP,** São Paulo, nº 18, p. 49-56, set. 1987. Tradução de Rodrigo Naves.

_____. **História da arte como história da cidade.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Pier Luigi Cabra.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Patrimônio.** São Paulo: Loyola, 2003. Coleção 50 Palavras.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação não é espetáculo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 abr. 2005. Sinapse, p. 16.

_____. Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art& número 0** – Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm > Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Arte-educação no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 6. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

BEMVENUTI, Alice. A arte infantil: compreensão dos processos de pesquisa e elaboração de conceitos gráfico-plásticos pela criança e pelo adolescente. **Ensino Fundamental no Século XXI:** Questões e Desafios. Silvana Lehenbauer et. al. Canoas: ULBRA, 2005.

BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. **Arte dos Regimes Totalitários do Século XX:** Rússia e Alemanha. São Paulo: Annablume, 2008.

CABRAL, Arlinda. Pedagogia do Oprimido. **Revista Lusófona de Educação**,n. 5, p.200-204, 2005.
Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100014&script=sci_arttext> Acesso em: 22 jun. 2010.

CARMEL-ARTHUR, Judith. **Bauhaus.** São Paulo: Cosac & Naif, 2001. Tradução de Luciano Machado.

CARVALHO, Cibele Regina de. **Um estudo sobre a docência na vida e na carreira de Anita Malfatti.** 2007. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte Internacional Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Lemos, 2002.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio.**. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Tradução de Luciano Vieira Machado.

COLI, Jorge. **O que é Arte?** 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. Primeiros passos, v.46.

COLOMBO FILHO, Egydio. Sobre os objetos barrocos. In: TIRAPELI, Percival. **Arte Sacra Colonial:** Barroco Memória Viva. São Paulo: Editora Unesp, 2001, p.146-165.

COSTA, Lucio. A Arquitetura Jesuítica no Brasil. Textos escolhidos da Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 5 Arquitetura Religiosa. São Paulo, FAUUSP E MEC-IPHAN, 1978. v. 5.

COSTA, Lucio. **O Ensino do Desenho.** Programa para a reformulação do ensino de desenho no curso secundário, por solicitação do ministro Capanema. 1940. Disponível em: <htpp://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ip000001.pdf - 193k> Acesso em: 11 out. 2009.

COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra Lucio Costa.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros do Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2005.

DARRAS, Bernard. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre o processo de mediação cultural. In: Barbosa, A. M.; Coutinho, R. G. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2009. p. 23-52.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2008. Tradução de Jordi Claramonte.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tradução de Vera Ribeiro.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus.** China: Tashen, 2006. Tradução: Casa das Línguas.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. Filosofia passo a passo, v. 4.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004. Tradução de Eliana Aguiar.

_____. **História da Feiúra.** Rio de Janeiro: Record, 2007. Tradução de Eliana Aguiar.

Enciclopédia Itau Cultural. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2600&cd_item=2&cd_idioma=28555> Acesso em 02 dez 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Verlaine. **Adorno & a arte contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Filosofia passo a passo, 17.

FERRAZ, Marcelo Carvalho. **Lina Bo Bardi.** 3. ed. São Paulo: Instituto Lina Bo Bardi e P. M. Bardi, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Carlos Fajardo:** para todos os sentidos / Instituto Arte na Escola. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005.

FORTUNA, Marlene. **A Obra Além de sua Aparência.** São Paulo: Annablume, 2002.

GOMES FILHO, João. ***Gestalt* do objeto:** Sistema de leitura visual. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

GONZAGA-DUQUE (Luiz Gonzaga Duque Estrada). **A arte brasileira.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. Adaptação do português arcaico para o contemporâneo Maria Clarice Sampaio Villac.

GUERSON, Milena. De razões poéticas a reflexões estéticas: Uma leitura sobre o pensamento de Ana Mae Barbosa – da naturalização dos processos artísticos à aproximações entre ensino da arte e filosofia. **Revista Interdisciplinar de Estudos Ibéricos e Ibero-Americano**, Juiz de Fora, Nº14, Ano IV, p. 54 a 77, julho - outubro/2010. Disponível em: <http://www.estudosibericos.com/arquivos/iberica14/arte-filosofia-guerson.pdf.> Acesso 20 set. 2010.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte.** Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? Educação & Sociedade. [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 187-198. ISSN 0101-7330. **Educação & Sociedade.** Tradução de Alain François.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1977. v.1.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues.

KANT, Immanuel. **Textos selecionados**. Seleção de textos Marilena Chauí,. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. Os pensadores.

KLEIN, Stefan Fornos. **Sobre a dominação e emancipação da teoria crítica de Hebert Marcuse.** 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 22 set. 2006.

JORGE, Alana Giro, et al. O dadaísmo como inspiração estética. **Revista Metáforas,** julho/2010, n.14, p.1-17. Disponível em: < http://www.metaforas.org.br/HTMLobj-714/JORGE_E_OUTROS.pdf> Acesso em 25 out. 2009.

LEITE, Serafim S. I. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Século XVI – O Estabelecimento. Lisboa: Portugalia, 1938. Tomo I

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. **Arquitetura Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, Universidade de São Paulo, 1979.

LEONÍDIO, Otavio**.** Crítica e Crise: Lucio Costa e os Limites do Moderno. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**. Belo Horizonte, v. 13, n. 14, p. 147-158, dez. 2006.

LOPEZ, Luiz Roberto. **Cultura Brasileira: de 1808 ao pré-modernismo.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

MANSON, Antony. **El arte contemporaneo:** En los tiempos de Warhol. São Paulo: Callis, 2005. Tradução de Lourdes Hernándes Fuentes.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização.** Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud**.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Tradução de Álvaro Cabral.

_____. **A dimensão estética.** Lisboa: 70, 1977. Tradução de Maria Elisabete Costa.

_____. **Cultura e Psicanálise.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Trad. Wolfgang Leo Maar; Robespierre de Oliveira; Isabel Loureiro.

MARIANI, Ana. **Pinturas e Platibandas.** São Paulo: Mundo Cultural, 1987.

MEICHES, Mauro Pergaminik. **A Travessia do Trágico em Análise.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um Universo Sonoro nos Envolve. In: FERREIRA, Sueli (org). **O Ensino das Artes:** construindo caminhos. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MONTEZUMA, Roberto. (Org.). **Arquitetura Brasil 500 Anos,** uma invenção recíproca. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

Museu de Arte Sacra de São Paulo. Disponível em: <http://www.museuartesacra.org.br/?page_id=8> Acesso em: 22 maio 2009.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Maria Rosângela. Artes Visuais na Contemporaneidade: Marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (org). **O Ensino das Artes:** construindo caminhos. 7 ed. Campinas: Papirus, 2009.

NESBITT, Kate. **Nova Agenda para a Arquitetura, uma Antologia Teórica 1965 a 1995.** São Paulo: Cosac & Naif, 2006.

PICASSO, Pablo. **Erosmemoria.** São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado. O Professor de Arte na Modernidade & Pós Modernidade. ERICONE, Délcia. (org.) **Ser Professor.** 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

READ, Herbert Edward. **O Sentido da arte:** esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos. 3. ed. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1976.

REALE, Giovanni. **Uma Nova Interpretação de Platão.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

REQUIÃO, Maristela. A influência da arte francesa no Brasil. **Missão Artística francesa:** Coleção Museu Nacional de Belas Artes. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2007. p.15.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-70.

RUBINO, Silvana; GRINOVER, Mariana. (Org)**. Lina por escrito.** Textos escolhidos de Lina Bo Bardi. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Paulo. A reforma da escola de Belas Artes e do Salão. **Depoimento de uma geração.** Arquitetura Moderna Brasileira. Organização: Alberto Xavier. São Paulo: Cosac Naify, 2003. Coleção Face Norte.

SÃO PAULO (Estado). Proposta do Estado de São Paulo – ARTE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do professor: arte, ensino fundamental – 5ª série volume 1; 2; 3; 4/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jessica Mami /makino; Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do professor: arte, ensino fundamental – 6ª série volume 1; 2; 3; 4/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Gisa Picosque, Jessica Mami /makino; Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do aluno: arte, ensino fundamental – 5ª série volume 1; 2; 3; 4/ coordenação geral, Maria Inês Fini;. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Arte: Gisa Picosque, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jessica Mami Makino, Sayonara Pereira. – São Paulo: Editora FTD, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do aluno: arte, ensino fundamental – 6ª série volume 1; 2; 3; 4/ coordenação geral, Maria Inês Fini;. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Arte: Gisa Picosque, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jessica Mami Makino, Sayonara Pereira. – São Paulo: Editora FTD, 2009.

SCHNEIDER, Marta Inês**. A arte e feita com sangue, espírito e tumulto de amor**: um estudo das reflexões de Mario de Andrade sobre arte e educação. 2002. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 28 fev. 2002.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil:** Qual o estado do conhecimento? – Universo-Pernanbuco. ARAÚJO, Clarissa Martins de – UFPE GE-01: Educação e Arte Arte/Educação e Formação de Professores para o Ensino de Artes. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf> Acesso em: 28 dez 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência.** A Formação do Artista da Dança. Campinas: Papirus, 2006. Coleção Ágere.

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Arte e Educação. In: **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970. p.3. Disponível em : <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolinhas.html> Acesso em 15 dez 2010.

TEIXEIRA COELHO. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine. **Humanidades um novo curso na USP.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. v.1. p. 65-101.

TIRAPELI, Percival. **Arte Brasileira. Arte Colonial Barroco e Rococó do século 16 ao18.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

TOLLE, Oliver. **Luz Estética:** A ciência do Sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação. 2008. 140f. Tese **(**Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 08 maio 2008.

WISNIK, Guilherme. **Espaços da arte brasileira/ Lucio Costa.** São Paulo, Cosac & Naif, 2001.

XEXÉO, Pedro Martins Caldas. **Taunay e Debret :** Os pintores da Missão Artística. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2007. p. 25-29

ZANINI, Walter. (Org.). **História Geral da Arte no Brasil.** São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. v. 2.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a Arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de Maria Isabel Gaspar e Gaëtan Martins de Oliveira.

ANEXOS

ANEXO A
Triunfo do Nome de Jesus, cerca de 1650
Giovanni Battista Gaulli (il Baciccia)
Afresco Nave da Igreja de Gesù, Roma
Fonte:www.chiesadelgesu.org/html/d_chiesa_navata_it.html

ANEXO B
Retábulo dos Santos Martires
Catedral Basílica de Salvador – BA
Fonte: FÓRUM > Vol. 2 , No. 2 (2008) - Patrimônio e Novas Mídias: Digitalização e Geoprocessamento
ARTIGO - Publicado em 31 mar. 2010
A fotogrametria digital na documentação do patrimônio arquitetônico.
GROETELAARS, NATALIE J. ; *AMORIM, ARIVALDO L.*

www.forumpatrimonio.com.br/print.php?articleI..

ANEXO C
Retábulo
Igreja de São Francisco - Salvador – BA
Fotografia: Sérgio Benutti.
Fonte:
www.revistaohun.ufba.br/html/retabulo.tml

ANEXO D
Vista da Pintura do Teto
Manoel da Costa Ataíde
Mestre Ataíde
Assunção da Virgem, 1804/1807.
Pintura
Teto da Igreja de São Francisco de Assis Ouro Preto/MG

ANEXO E
Detalhe da pintura do teto, sendo a mulher de Ataíde o modelo para a representação da Virgem.

Anexo F
Babel, 2001
Cildo Meireles
700 rádios sintonizados
em emissoras diferentes