

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CÉLIA APARECIDA SOARES

**O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA:
FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS**

Uberaba, MG

2016

CÉLIA APARECIDA SOARES

**O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA:
FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Uberaba, MG

2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S11e Soares, Célia Aparecida.
O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências
/ Célia Aparecida Soares. – Uberaba, 2016.
98 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa
de Mestrado em Educação, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Arte e Educação. 2. Ensino. 3. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado
em Educação. II. Título.

CDD 707

Célia Aparecida Soares

**O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA:
FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como quesito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 07/07/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de
Castro
UEG – Universidade Estadual de Goiás



Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Dedico esta dissertação ao meu filho Gabriel Soares Cipriano, por ser o espelho pelo qual vejo os motivos para sempre ser um ser melhor, e a minha amiga Andreza Calhau Lacerda Lopes por ter me mostrado o caminho a seguir e por compartilhar dúvidas e angústias em momentos incertos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente, a Deus por ser essencial em minha vida.

À Professora Doutora Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, por seus ensinamentos, paciência e apoio ao longo das orientações.

Aos professores, Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, por seus apontamentos na minha qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, por me terem proporcionado estudos relevantes.

À minha família, em especial minha mãe, pela compreensão em minhas ausências.

Aos funcionários do Mestrado; em especial, a Aline e Kamilla, pela atenção e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para realização do Curso de Mestrado.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, muito obrigada!

A Arte afirma tudo o que existe de melhor no homem – a esperança, a fé, o amor, a beleza, a prece... Aquilo com que sonha, as coisas pelas quais espera.

Andrei Tarkovsky, Esculpir o tempo, p. 286

RESUMO

Este trabalho tem como tema os fundamentos e as tendências do ensino de Arte no Brasil. Desenvolvido na linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus fundamentos”, integra-se ao projeto de pesquisa “Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”. Partindo do pressuposto de que a Arte contribui para a construção de um conhecimento interdisciplinar, pois possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, define-se como objetivo geral compreender os fundamentos e tendências do ensino de Arte nas escolas brasileiras. Como objetivos específicos, propõe descrever e analisar concepções e políticas sobre o ensino de Arte; tendências conceituais desse ensino no Brasil e propostas do ensino de Arte na contemporaneidade. O marco temporal para o estudo das tendências abrange os períodos Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista. Para fundamentar as análises e reflexões, busca-se aporte teórico, sobretudo, em obras de Barbosa (1978, 1979, 1997, 2002, 2010) e Duarte Júnior (1991, 1995). A questão que conduz a investigação é: quais as concepções, fundamentos e tendências do ensino de Arte que se sobressaem na educação escolar no Brasil? Para alcançar os propósitos da pesquisa, optou-se por uma aproximação ao método fenomenológico, por meio de uma investigação teórica e descritiva, e em uma abordagem qualitativa, como entende Bicudo (2011). Ainda, com base nesta autora, fundamenta-se a análise de documentos legais. Como estudo teórico, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, com aporte em Lima; Miotto (2007) e Brandão (2003). A leitura constitui técnica basilar, pois, é por meio dela que é possível discernir as informações e os dados contidos no material escolhido, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua densidade e pertinência. Nesse caso, o procedimento utilizado foi a leitura cruzada, na qual, a partir de questões formuladas pelo leitor, buscam-se respostas em diferentes autores. A partir dos dados obtidos nas obras selecionadas, e com aporte no referencial teórico construído para a pesquisa, realiza-se uma síntese do conhecimento desvelado. Entre os resultados, sobressaem-se diferentes concepções de Arte e de seu ensino, sintetizadas nos três períodos propostos. As políticas públicas pertinentes expressam uma grande influência do movimento dos arte-educadores e culminam na atualidade pelo entendimento da Arte como conhecimento e de seu ensino obrigatório, embora cercado de críticas, sobretudo à proposta, em discussão, de uma base curricular comum. Na contemporaneidade, dá-se voz às ideias de dois pesquisadores europeus, Bergala (2011) e Fróis (2008, 2011), as quais repercutem no Brasil, sobre as relações cinema e educação bem

como museu e ensino escolar, além de se evidenciar a abordagem triangular no ensino de Arte, proposta por Barbosa (2010). Este trabalho induz à conclusão de que, sem a compreensão e o aprofundamento das concepções e políticas que sustentam o ensino de Arte, pode tornar-se sem consistência qualquer prática pedagógica que se proponha a uma atitude interdisciplinar frente a Arte e a Educação.

Palavras-chave: Arte. Ensino de Arte. Educação escolar. Fundamentos e tendências. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work has as its theme the fundamentals and art education trends in Brazil. Developed in the line of research "Educational Processes and their fundamentals," is integrated the research project "Interdisciplinary in basic education: studies through art and popular culture". Assuming that art contributes to the construction of an interdisciplinary knowledge, it allows the integration of different areas of knowledge, defined as general objective to understand the fundamentals and trends in art education in Brazilian schools. Assuming that art contributes to the construction of interdisciplinary understandings, it allows the integration of different areas of knowledge, defined as general objective to describe and analyze the fundamentals and trends in art education in Brazilian schools. Specific objectives, proposes to identify concepts and policies on the teaching of art; conceptual trends that education in Brazil and proposals of art education in contemporary times. The timeframe for the study of trends covers the Pre-Modernist periods, Modernist and Post- Modernist. In support of analyzes and reflections, we seek theoretical support, especially in works of Barbosa (1978, 1979, 1997, 2002, 2010) and Duarte Júnior (1991, 1995). With the specific objective, proposes to identify concepts and policies on the teaching of art, conceptual inclination of education in Brazil and proposals of art education in contemporary times. The question that leads the research is: what concepts, fundamentals and trends art of teaching that excel in school education in Brazil? To achieve the research purposes, we opted for an approach to the phenomenological method, through a theoretical and descriptive research, and a qualitative approach to understand Bicudo (2011). Although this author is based on the analysis of legal documents. As a theoretical study, carried out a literature search, with the contribution of Lima; Mito (2007) and Brandão (2003). This reading is a fundamental technique because it is through it that it is possible to discern the information and data contained in the chosen material, as well as to verify the relations between them in order to analyze its density and relevance. In this case, the procedure used was cross reading, in which, from questions posed by the reader, are sought out the answers from different authors. From the data obtained in the selected works, and authoritative in the theoretical framework built inn for research, is carried out a synthesis of knowledge unveiled. Among the results stands up different conceptions of art and is teaching can be summarized in three proposed periods. The relevant public policies express a great influence of the movement of art educators that culminate today the understanding of art as knowledge and their compulsory education, while surrounded by criticism, especially in the

proposal under discussion for a common curriculum base. In contemporary times, the voice is given to two European researchers ideas, Bergala (2011) and Frois (2008, 2011), which have repercussions in Brazil, on film relations and education and museum and school education, and focus the triangular approach to art education, proposed by Barbosa (2010). It is concluded that, without the understanding and the deepening of concepts and policies that support art education, can become without any consistency pedagogical practice that propose an interdisciplinary attitude towards art and education.

Keywords: Art. Art teaching. Fundamentals and trends. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Figura 1 - A primeira missa no Brasil, 1861. Victor Meirelles	47
Figura 2 - Aldeia de índios Tapuias, 1820.	48
Figura 3 – Segundo casamento de S.M.I. D. Pedro I, Debret	50
Figura 4 - Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816-1822)	51
Figura 5 - Escolinha de Arte do Recife, fundada em 1953.	58
Figura 6 - Oficina de Cinema, inspirada na 'hipótese cinema' de Alain Bergala, Florianópolis, 2015.	71
Figura 7 - Recorte de mostra fotográfica de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Profa. Claudia Beatriz Fontes. Escola Municipal Santa Maria, Uberaba, MG, 2015.	76
Figura 8 - Fundação Barnes	80
Figura 9 - Museu Oscar Niemeyer, Curitiba, Brasil	82
Figura 10 - Crianças no Museu Guimet, Paris	83

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AESP	Associação de Arte-Educadores
AIBA	Academia Imperial de Belas Artes
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CBC	Conteúdo Básico Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
CESUBE	Centro de Ensino Superior de Uberaba
DEBAE	Discipline d-based Art Education
EAB	Escolinhas de Arte do Brasil
EMEIF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENBA	Escola Nacional de Belas Artes
FAEB	Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil
INSEA	International Society of Education Trough Art
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEA	Movimento de Escolinha de Arte
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-Arte	Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte
PNE	Plano Nacional de Educação
POEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

UNIUBE	Universidade de Uberaba
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO.	15
1. CONCEPÇÕES E POLÍTICAS SOBRE O ENSINO DA ARTE	29
1.1 Concepção de Arte	29
1.2 Concepção de Educação Artística	30
1.3 Arte-Educação	31
1.4 Concepção de arte e seu ensino nas políticas educacionais	34
2. TENDÊNCIAS CONCEITUAIS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL	46
2.1 Período Pré-Modernista: o ensino de Arte como técnica	46
2.2 Período Modernista: o ensino de Arte como expressão e como atividade	55
2.3 Período Pós-Modernista: a Arte como cognição	61
3. FUNDAMENTOS E PROPOSTAS DO ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE	64
3.1 A abordagem triangular segundo Ana Mae Barbosa	64
3.2 A pedagogia do cinema na perspectiva de Alain Bergala	68
3.3 Os museus de arte e a educação na perspectiva de João Pedro Fróis	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por tema o ensino de Arte em escolas de educação básica brasileiras, suas concepções, fundamentos e tendências. Integra-se à linha de pesquisa “Processos educacionais e seus fundamentos” e ao projeto de pesquisa “Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”.

Para compreender a história do ensino de Arte no Brasil, há necessidade de termos em fatos que ocorreram em cada época. A partir da Lei 5692/71¹, estabeleceu-se uma educação tecnologicamente orientada, inclusive com a profissionalização da criança, em função da crescente demanda de trabalhadores, por causa da industrialização. Houve, então, o predomínio de uma concepção utilitária da arte; foi essa uma forma de profissionalizar mão-de-obra barata.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico fizeram parte dos programas das escolas. Era o único componente curricular que mostrava alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo. Nessa época, a arte foi incluída nos currículos como Desenho Geométrico. Segundo Barbosa (1979), a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio; ensinada através do método positivo, subordinava a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma. Buscou-se, com isso, melhorar a mão de obra para as indústrias e para a ciência. O teatro e a dança só eram lembrados em festividades escolares e datas comemorativas. A música teve seus momentos de glória com o Canto Orfeônico. O compositor Heitor Villa-Lobos pretendia levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o país.

No que se refere ao ensino da música, iniciou-se, então, um amplo movimento, apoiado pelo Governo, de Canto Orfeônico nas escolas regulares do Brasil. Essa modalidade de canto, [...], é definida como canto em grupo, mas com características diferentes do canto coral, que está ligado à formação profissional do músico [...]. O canto orfeônico, por sua vez, utilizava cantores amadores em conjuntos, não exigia/exige conhecimentos

¹ Sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma espartilhada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. Depois, a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera “razão técnica”, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do “processo educativo”. Esses aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma subeducação (CARNEIRO, 2015).

vocais apurados ou classificação de vozes e tinha por finalidade a alfabetização musical nas escolas regulares (DIA; LARA, 2012, p.912).

Segundo dados do *site* do Museu Villa-Lobos (2007), apreensivo com a indiferença com que a música era tratada nas escolas do Brasil, o compositor elaborou um projeto de Educação Musical que, dirigido à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi aprovado. Ele considerava que "o ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõem-se como uma solução lógica" (VILLA-LOBOS, 1946, p.504). Era nítida sua motivação pessoal: "A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude" (VILLA-LOBOS, 1946, p.498).

Em 1931, Villa-Lobos realizou, em São Paulo, a primeira grande concentração orfeônica a que chamou de Exortação Cívica, reunindo cerca de 12.000 vozes. No referido ano, o professor Anísio Teixeira² integrou-se a uma comissão do Ministério da Educação e Saúde, encarregada de estudar a reorganização do ensino secundário no país, e, na condição de Secretário de Educação, convidou Villa-Lobos para organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística, considerando o trabalho realizado pelo compositor em São Paulo, o qual foi levado ao conhecimento do então Presidente Getúlio Vargas.

Após trinta anos de atividades em todo Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, obrigatória a partir de 1931. Contudo, o ensino da arte enfrentou muitos equívocos durante essa fase, distanciando-se da área de estudo e voltado somente para atividades artísticas enquanto técnicas.

O ensino-aprendizagem da Arte, sustentado pela estética modernista, que teve início no movimento em torno da Semana de Arte Moderna de 1922³, alimentava as ideias de livre-

² Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) é considerado um dos maiores educadores brasileiros. Sua formação educacional foi fortemente influenciada pelo pragmatismo do filósofo John Dewey, de quem foi aluno e cujas ideias divulgou no Brasil, delineando os pressupostos do movimento da Escola Nova no país. A história da educação brasileira, no século XX, está marcada por suas ideias e ações em favor da democratização das oportunidades de acesso à educação pública, universal, gratuita, laica e de qualidade.

³ A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo, no Teatro Municipal, de 11 a 18 de fevereiro, teve como principal propósito renovar, transformar o contexto artístico e cultural urbano, tanto na literatura, quanto nas artes plásticas, na arquitetura e na música. Mudar, subverter uma produção artística, criar uma arte essencialmente brasileira, embora em sintonia com as novas tendências europeias, essa era basicamente a intenção dos modernistas. Durante três dias - entre 13 e 17 de fevereiro de 1922 - o Teatro Municipal de São Paulo foi tomado por sessões literárias e musicais no auditório, além da exposição de artes plásticas no saguão, com obras de Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Martins Ribeiro, Paim Vieira e Yan de Almeida Prado, entre outros, em um contexto repleto de agitações políticas, sociais, econômicas e culturais. A elite, habituada aos modelos estéticos europeus, sentiu-se afrontada em suas preferências artísticas, o que, na verdade, contribuiu para abrir o debate e a difusão das novas ideias em âmbito nacional. Em meio a esse redemoinho histórico, surgiram as vanguardas artísticas e linguagens liberadas de regras e de disciplinas. Considera-se que o principal legado da Semana de Arte Moderna foi libertar a arte brasileira da reprodução nada criativa de padrões europeus e dar início à construção de uma cultura essencialmente nacional (SANTANA, A. L. InfoEscola).

expressão infantil, voltando-se para o desenvolvimento natural da criança. O professor passou a ter importante papel nas orientações das habilidades artísticas desenvolvidas pelos alunos, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. Barbosa (1979, p. 46) revela que os grandes divulgadores dessas ideias, além dos educadores, foram artistas e psicólogos e, por isso, talvez, “promover missões terapêuticas passou a ser a maior missão da Arte na Educação”.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei considerada uma reforma voltada para o 1º e 2º graus, durante, portanto, o período de regime militar, iniciado em 1964. Segundo Barbosa (1989, p. 1),

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico.

Fora das universidades, desde 1948, existiu um movimento muito ativo (Movimento Escolinhas de Arte) que procurava desenvolver a auto expressão dos jovens alunos por meio do ensino das artes. O movimento Arte-Educação iniciou-se na década de 1980, com a finalidade de conscientizar e organizar os professores, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal (BRASIL, 2000, p. 30). A partir de então, aumentaram as discussões sobre a valorização do professor, política educacional para as artes e arte-educação e ação cultural do arte educador na realidade brasileira.

Em 1988, iniciaram-se as discussões para a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96⁴; na qual, pensava-se, seria retirada a obrigatoriedade

⁴ Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o dia 20/12/96 assinala um momento de transição, significativo para a educação brasileira. Nessa data, completados 35 anos, revogou-se a 1ª LDB com as alterações havidas no período, entrando em vigor nossa 2ª LDB. O Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro” e, com esse ato, dividiu, formalmente, a conhecida história da Nova LDB: um primeiro momento, caracterizado por amplos debates entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.) e outro, atrelado à orientação da política educacional governamental e assumido pelo professor homenageado. Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do Governo, está vencendo a política neoliberal dominante (com a reestruturação do Estado na

do ensino de arte, da “Educação Artística”; ao contrário, a promulgação e a vigência dessa Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe a obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica, com conteúdos próprios, ligados à cultura artística ((BRASIL, 2000). Assim, o ensino de Artes tornou-se um componente curricular e passou a ter a mesma importância que os demais, ainda que em tese, pois efetivamente não se observa isso.. Essa nova diretriz para a Educação obrigou cada um dos Governos de Estado a se adaptar e rever suas propostas.

É proposta, então, a Abordagem Triangular⁵ por Ana Mae Barbosa, também conhecida como Proposta Triangular. Essa abordagem procura englobar vários pontos de ensino aprendizagem ao mesmo tempo como, por exemplo, a leitura da imagem ou objeto (por meio de análise, interpretação e julgamento), prática artística (fazer/criar) e contextualização (referenciar o objeto no mundo).

Para dar maior suporte à LDB/96, surgem os PCN elaborados pelo Governo Federal, em 1996, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano com o objetivo principal de padronizar o ensino no país.

Os PCN-Arte são constituídos a partir de estudos que buscam desenvolver, no meio escolar, aspectos da área de conhecimento da arte, como a natureza e a abrangência da arte-educação bem como as práticas educativas e estéticas (BRASIL, 2000, p. 15). Ele é dividido em duas partes: a primeira propõe o histórico da arte no âmbito educacional, produção cultural, conteúdos e critérios para o ensino; a segunda divide a disciplina de arte em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Cada uma das quatro linguagens é relacionada com seus conteúdos, objetivos e critérios de avaliação.

A história da arte deixa bem claro que a Arte é de suma importância quando inserida no cotidiano escolar, é fundamental para o aprendizado das mais diferentes disciplinas. A interdisciplinaridade, cada vez mais, vem sendo discutida para se trabalhar na educação, em

direção de um Estado mínimo, mediante privatização, desregulamentação, flexibilização, terceirização e globalização da economia. Seriam da responsabilidade do Estado – a menor possível – a saúde, a educação, a distribuição da justiça e segurança, por exemplo), não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente. A lei foi produzida, existe. Enquanto lei, resta-nos identificar, compreender e avaliar a intencionalidade de suas propostas, para a adoção das posturas pertinentes (CARVALHO, 1988, p. 1).

⁵ O processo de criação da Abordagem Triangular iniciou-se na década de 1980 e foi sistematizado no período de 1987/1993, no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP.

todos os níveis: educação básica⁶, graduação, pós-graduação, pois ela traz um conhecimento circular, que contribui para um conhecimento que interage saberes.

Segundo Barbosa (2003, p. 105), “a interdisciplinaridade não parece ter uma definição estanque, a cada texto novo que leio, a cada pesquisa que encontro, vislumbro um novo aspecto, uma nova definição”. Ressalta, ainda, que, por meio da Arte, é possível desenvolver a percepção cultural e imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo compreender a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Definido o tema da pesquisa, buscamos o material bibliográfico que lhe desse aporte em três tipos diferentes de fontes informacionais: as fontes primárias (teses, dissertações, livros, artigos científicos, anais de congresso e documentos legais), as fontes secundárias (artigos de revisão bibliográfica, dicionários) e as fontes terciárias (bases de dados bibliográficos, os índices e as listas bibliográficas). Com o auxílio da internet, buscamos material para o estudo da literatura em diferentes fontes: acervo de bibliotecas universitárias, Periódicos Capes, banco de teses de universidades, Portal da ANPEd⁷, Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library* e Domínio Público, os quais dão acesso imediato ao texto completo.

A localização dos primeiros materiais ocorreu nas listas de citações de trabalhos fundamentais para o tema ou similares ao que pretendíamos fazer, nas listas de citações de revisões recentes da literatura, em ideias dadas pela orientadora, colegas e eventos científicos. Também consultamos números recentes e sumários de algumas revistas importantes na área.

⁶ A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (CURY, 2002, p. 169-1170).

⁷ A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED foi criada em 1978, e optou por congregar não só programas de pós-graduação, mas também pesquisadores. [...]. Estimo que essa foi uma das opções mais felizes e de maior alcance na história da associação. É isso que explica os dois fundamentos sobre os quais se apoiam a ANPEd e as suas práticas: de um lado, a base constituída pelos sócios individuais, pela estrutura de grupos de trabalho, pelas reuniões anuais e regionais, com a preocupação centrada na produção e disseminação do conhecimento, dando, por aí, sustentação à pós-graduação (ao ensino e às avaliações externas dos programas); de outro, a base constituída pelos programas de pós-graduação e o Fórum de Coordenadores, com a atenção voltada para a consolidação dos programas e para a participação como atores, não como meros pacientes, nas políticas públicas de pós-graduação e pesquisa, o que se traduz em apoio e benefício da produção e disseminação do conhecimento.[...] Defrontamo-nos com defrontamo-nos, aí, com duas concepções sobre a natureza da ANPEd e duas políticas distintas, que predominaram em diferentes momentos da caminhada da associação: uma, centrada na consolidação da pós-graduação e na produção e disseminação do conhecimento na área da educação ou no que a autora denomina "questões científico-educacionais"; a outra, voltada mais para o que a autora chama de "questões políticas", o que, se bem entendi, significa o envolvimento na (re)formulação da política educacional no país [...] (FERRARO, 2005).

Algumas leituras contribuíram para a escolha da temática desta dissertação: a tese *Geografia e Arte no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata*, de Jacqueline Myanaki (2008). Nesse trabalho, os conteúdos de Arte explorados buscam identificar as transformações da noção polissêmica de paisagem, concentrando-se no abstracionismo informal e nas paisagens do pintor brasileiro Antônio Bandeira um dos principais representantes dessa tendência no Brasil a fim de possibilitar um processo alternativo de percepção estética da paisagem. Os conteúdos de Geografia alinham-se principalmente com as pesquisas recentes da Geografia Cultural, que, após receberem múltiplas contribuições e influências, tais como da Antropologia, da História, da Filosofia fenomenológica e existencialista, concebe a paisagem como texto, como marca e matriz cultural, principais abordagens nas quais esta pesquisa inspirou-se.

Na dissertação “Arte e Matemática, subsídios para uma discussão interdisciplinar por meio das obras de M. C. Escher”, Barth (2006) busca um olhar do desenho geométrico em nível de linguagem, à educação do olhar e do raciocínio visual, para se compreender o significado do que é visto por meio da Arte e da Matemática e para promover o conhecimento matemático sobre o espaço e a forma, por meio da identificação de conteúdos de desenhos geométricos nas Artes Visuais.

No relato de experiência “A História e a Arte Cênica como Recursos Pedagógicos para o Ensino de Química: uma questão interdisciplinar”, as autoras Marilde Beatriz Zorzi Sá, Eliane Maria Vicentin e Elisa de Carvalho (2010) decidiram pôr em prática uma atividade que pudesse envolver as diferentes áreas do conhecimento. Tal recurso metodológico tinha como objetivos, dentre vários: articular o conhecimento científico, tecnológico e histórico numa perspectiva interdisciplinar, desenvolvendo o espírito investigativo e pesquisador, relacionando o momento histórico com a atividade de cada cientista em questão e posicionando-se criticamente diante de diferentes acontecimentos; participando de atividades artísticas, mostrando empenho e capacidade de se envolver em diferentes situações requeridas na construção e montagem de peça teatral. Para as autoras, o ensino da Química deve ser orientado de modo que o estudante perceba a vinculação dessa ciência aos mais diferentes contextos (históricos, políticos, sociais, culturais, religiosos e econômicos), reconstruindo significados; formando para os valores; determinando responsabilidades e atribuições; desenvolvendo o senso crítico, o compromisso com questões da sociedade; desenvolvendo atitudes de solidariedade, de compromisso com o ambiente; desenvolvendo autonomia e capacidade de se comunicar e de pesquisar.

Ainda podemos nos deparar com o entendimento da Arte na escola como entretenimento e prazer, o que vai de encontro às concepções dos arte-educadores como Elliot Eisner (2008), Barbosa (2002), e de pensadores como Friedrich Schiller (1994), Andrei Tarkovsky (1998) e Gaston Bachelard (1988), os quais refletem sobre a educação e a arte, ou sobre a ciência e a vida, a partir da arte.

Ao realizarmos o estudo da literatura atual sobre o tema, destacamos alguns textos que nos auxiliaram no início desta reflexão sobre o ensino de Arte.

Bacarin (2005), em sua dissertação analisa o movimento de Arte-Educação e o ensino de Arte no Brasil. A pesquisa parte da pergunta a respeito de que forma e em que circunstâncias históricas específicas a Arte-Educação passou a ter importância como componente curricular, nos diversos níveis da educação básica. Analisa o processo de inclusão da Arte na educação escolar brasileira, sua trajetória histórica, as influências das ideias europeias e norte-americanas até a sua inclusão no espaço escolar. Analisa, igualmente, a integração da Arte na educação escolar brasileira como componente curricular, desde a Lei 5.692/71 de 1971 até a LDB 9.394/96.

O autor faz, também, a análise dos PCN do Ensino Fundamental, aprovados na década de 1990, para os quais atribui a configuração de ensino de arte. Segundo Bacarin (2005), “A análise dessas fontes permitiu evidenciar que ainda são muitos os entraves e desafios a serem enfrentados no campo do ensino de arte”.

Só podemos entender a contemporaneidade quando recorremos ao passado. Desse modo, Gomes e Nogueira (2008) fazem um breve levantamento do percurso do ensino da arte no Brasil, associando política educacional, ensino e questões que norteiam professores de Arte, globalização e pós-modernidade. Segundo Gomes e Nogueira (2008, p. 588), “Nos últimos trinta anos, as tecnologias adentraram todas as esferas da vida humana. A educação se tornou um dos alvos desse processo de inserção das novas tecnologias na dinâmica do seu cotidiano”. Para acompanhar a globalização, a Arte busca algo novo e inovador, agregando as novas exigências da contemporaneidade; o ensino da Arte passa a ser fundamentado na Proposta Triangular que almeja um ensino amplo no sentido do conhecimento e a criatividade para fazer novos conhecimentos.

Bertocini (2011) teve como proposta de pesquisa compreender como o ensino de Artes Visuais está proposto e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental e 5ª e 6ª séries do Estado de São Paulo, bem como as experiências artísticas contemporâneas. Para alcançar seus objetivos, analisa uma parte da história do desenvolvimento de Arte no Brasil, passando por vários períodos, desde a

formação do artista, realizada nos colégios mosteiros, no período colonial; nos ateliês, na educação oficial, a partir da Academia Imperial de Belas Artes até o período contemporâneo. Buscou aporte em vários pensadores da Escola de Frankfurt, entre os quais, Adorno, Marcuse e Benjamin, para falar, analisar e compreender a importância da arte e da formação cultural na sociedade contemporânea. Segundo Bertocini (2011, p. 7),

os resultados alcançados a partir da análise dos documentos 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 artes consagradas e as contemporâneas.

Silva e Araújo (2007, p. 26), no artigo “Tendências e Concepções do ensino de Arte”, fazem um estudo e análise da trajetória histórica e sócio epistemológica da Arte/Educação no Brasil. Segundo os autores,

A Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento que, durante a sua trajetória sócio epistemológica, vem agregando diferentes estudos, os quais são frutos de pesquisas científicas na área da arte e seu ensino, pesquisas artísticas e da produção de conhecimento e saberes, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não escolar.

Para compreender as tendências e as concepções de ensino de Arte e como estão presentes na educação brasileira, Silva e Araújo (2007) buscaram aporte nos autores: Azevedo, Barbosa e Efland. Pode se constatar que as concepções do ensino de Arte não estão limitadas aos períodos históricos e nem se apresentam de forma isolada. Os professores utilizam, em uma mesma prática, ideias e conceitos diversos. Constatam, também, que, apesar da especificidade, algumas concepções são universais, apresentando expressões tanto no Brasil, como em outros países.

Sala (2013) enfatiza as concepções, legislação, obrigatoriedade e reconhecimento em torno da Arte na escola. Para a coleta dos dados empíricos, utiliza questionários e entrevistas realizadas com professores e gestoras, em específico, na Escola Jorge da Cunha Carneiro e da ENEIEF Oswaldo Hulse em Criciúma- SC. Na sua pesquisa, propõe entender quais são as implicações para o ensino de Arte na Educação Básica, a partir do movimento que dá ênfase à sua obrigatoriedade. A autora faz indagações como: a obrigatoriedade no ensino de Arte garante seu reconhecimento? Qual é a compreensão que gestores e professores têm sobre o Arte nas escolas? Em que medida o movimento pela obrigatoriedade e pela compreensão do ensino de Arte estão articulados?

Sala (2013, p. 112) concluiu que:

Pode-se verificar, por meio dos questionários e entrevistas realizados nas duas Escolas integrantes da presente pesquisa, que a disciplina Arte recebe o mesmo valor das demais disciplinas do currículo escolar. Entretanto, não é tratada com a mesma importância, mostrando que há disparidades e controvérsias entre os argumentos dos professores, professoras e gestores. Embora sejam percebidas práticas conduzidas pelos PCN de Arte e pelos PPPs das Escolas, persistem aquelas atividades e objetivos desvinculados dos propósitos que a Arte pretende alcançar, ainda calcados em abordagens que, esperava-se, tivessem sido superadas.

Silva (2012), em sua dissertação, propõe como estudo realizar um projeto em que possa levar o conhecimento de um determinado período social e político da história brasileira, - a ditadura militar da década de 1960-, aos alunos do Ensino Fundamental da rede pública; por meio da obra do artista Waldomiro de Deus⁸. O autor buscou integrar o estudo de arte no currículo básico da escola de Ensino Fundamental, contribuir para a transdisciplinaridade de disciplinas; instruir e direcionar o aluno rumo ao exercício da cidadania, mostrar que a arte é parte integrante do contexto social de onde se vive e instigar os adeptos da arte. Dentro da temática, analisa se os investimentos no sistema educacional estão coerentes com as políticas expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A dissertação de Ciabotti (2003) tem como objetivo abordar, por meio de questionários, temas que levam a autora a conhecer as práticas educacionais e concepções relacionadas ao ensino de Arte, em escolas municipais, na cidade de Uberaba, MG. Teve por objetivos verificar se os PCN-Arte foram aceitos e incorporados ao trabalho dos professores dessas escolas, e identificar as ações de apoio à implantação dos PCN desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. Para alcançá-los, a autora recorreu à história do ensino de Arte no Brasil e às Leis e aos Decretos vigentes que norteiam o conteúdo curricular nas escolas do Ensino Fundamental. Segundo Ciabotti (2003, p. 5), os dados obtidos

permitiram identificar um quadro de adesão às propostas dos PCN-Arte, ainda que, na organização da prática pedagógica das escolas isto não se

⁸ Waldomiro de Deus nasceu em Itagibá Bahia 12 de junho de 1994; desenhista e pintor considerado um dos mais criativos pintores naifs. Seu trabalho é reconhecido por temas como astronáuticos, a vida do interior da Bahia, religião, erotismo fantasia mística e crítica política. Seus traços são fortes, com cores chapadas e vibrantes, as composições não tem perspectiva, seus personagens sempre representados por mulatos pareçam flutuar no espaço. *Olney Kruse, 1979*. Fonte: <<https://www.escritoriodearte.com/artista/waldomiro-de-deus/>> Acesso em: 03 ago. 2016.

revele consistente, apontando a necessidade de se buscar estratégias de formação continuada de professores capazes de inseri-los numa prática educativa mais coerente com os princípios e estudos contemporâneos sobre o ensino de arte, sistematizados nos PCN-Arte.

Marcondes (2012) faz um estudo voltado para as políticas públicas educacionais em relação à Arte na Educação Básica, no Estado de São Paulo, no período entre a sanção da Lei Federal nº 4024 de 1961, que fixa as Diretrizes da Educação, até os dias de hoje. Como meio de coleta de informações, busca, por meio de entrevistas, ouvir os professores, saber o que eles pensam da proposta curricular, como a compreendem e de que forma tornam concreto o currículo escolar. A autora afirma que

a arte vem ganhando importância: na constituição e na LDB são sinônimos de mecanismos de ferramenta passível de garantia de uma sociedade mais envolvida com as diversas linguagens e com o patrimônio artístico; na grade escolar tem espaço, se não o melhor, ao menos um adequado já está assegurado; nos espaços e recursos materiais, alunos e professores têm acesso e liberdade para explorarem as possibilidades que a arte proporciona (MARCONDES, 2012, p.130).

O artigo de Dinelly (2011) tem como objetivo analisar o ensino da Arte nos conteúdos do Ensino Fundamental, verificar a sua aplicabilidade e as dificuldades de assimilação que apresentam, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A autora recorre à história para entender as mudanças ocorridas no seu processo de ensino aprendizagem. Destaca a precariedade em que as escolas públicas vivem, a falta de espaço adequado, a falta de material didático para a aplicação das aulas de arte. Propõe alternativa para a melhoria de qualidade no ensino, desde os espaços adequados até o material didático de qualidade.

Santana (2010), em sua tese, analisa a Lei 10.639/03 (Lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas). Ela analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, o que está sendo ensinado ou não nas séries iniciais e a folclorização racista. O autor espera encontrar formas de transformações que, “de alguma forma possa o ajudar a contribuir para que as diferenças culturais sejam respeitadas, aprendidas e vistas como riquezas dos grupos humanos.” (SANTANA, 2010, p. 13).

Nessa linha de pensamento investigada, sobretudo, em autores contemporâneos, partimos do pressuposto de que a Arte contribui para a construção de um conhecimento interdisciplinar, pois possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Neste trabalho, tivemos como objetivo geral compreender os fundamentos e tendências do ensino de Arte nas escolas brasileiras. Como objetivos específicos, buscamos descrever e analisar concepções e políticas sobre o ensino de Arte, tendências conceituais do ensino de Arte no Brasil e fundamentos e propostas do ensino de Arte na contemporaneidade.

O marco temporal para o estudo das tendências abrange os períodos Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista, tal como entendidos por Ana Mae Barbosa em “Inquietações e mudanças no ensino de Arte no Brasil” (2002a).

O referencial teórico que fundamentou as análises e reflexões baseou-se, sobretudo, em Ana Mae Barbosa (1975, 1978, 1984, 1991, 2002a, 2002b), a qual, mesmo aposentada, ainda é a principal referência em arte educação no Brasil. Para essa autora, a Arte-Educação é fundamental para o desenvolvimento da cognição, que é um processo amplo de interação do indivíduo com o meio ambiente, pelo qual é construído o conhecimento. Ela afirma, ainda, que:

Quando se expõe os alunos a obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita a esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe" (BARBOSA, 1997, p. 121).

Outra referência é João Francisco Duarte Júnior (1991), para quem a escola é o lugar onde se tem que abrir novas possibilidades a cada aluno, mostrando novas formas de ver e de pensar. Ele afirma que:

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 47).

Nas questões contemporâneas, relacionadas ao cinema na escola, buscamos o francês Alain Bergala (2008), ensaísta, roteirista, crítico e diretor de filmes de ficção e documentários. Atua como professor de Cinema na Universidade de Paris III, trabalhou como diretor e editor

na revista de cinema *Cahiers du Cinema*; bem como foi conselheiro da área de cinema do ministro francês Jack Lang, que, em 2000, elaborou um plano de cinco anos para a introdução das artes no Ensino Fundamental. Para o professor parisiense,

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo ‘estranho’ à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (BERGALA, 2008, p. 30).

Para o autor, o cinema deve ser utilizado, enquanto arte (criação do novo), para promover o encontro com a alteridade, como uma forma de o espectador relacionar sua existência a partir da visão do outro, compreendendo o mundo a partir de um olhar diferenciado, sensibilizado a partir da experiência do contato. Reconhece, ainda, que, e para muitas crianças, a escola é o único lugar de acolhida da arte. Com experiência no cinema, dentro e fora da escola, Bergala elaborou sua “hipótese-cinema”, considerando o cinema enquanto arte, para tentar responder a questão: “Como ensinar o cinema no âmbito da escola?”

As relações museu e processos educativos foram analisadas a partir de obras de João Pedro Fróis (2008), investigador Integrado do Centro de Investigação em Belas Artes da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, com áreas de investigação interdisciplinar em: Filosofia e História das Ideias na Educação Artística, Psicologia da Arte, Estética Experimental, Educação e Aprendizagem em Museus de Arte. Esse investigador português examina as mediações educacionais propostas pelos museus.

A questão que conduz a investigação, neste contexto, é: quais as concepções, fundamentos e tendências do ensino de Arte que se sobressaem na educação escolar no Brasil? Para respondê-la, optamos por uma aproximação ao método fenomenológico, por meio de uma investigação teórica e descritiva, e em uma abordagem qualitativa, na qual se busca a expressão do percebido expressado pela linguagem — falada, escrita —. Assim, a descrição é básica para essa perspectiva de pesquisa e o percebido solicita procedimentos de análise e interpretação Bicudo (2011). Ainda nessa autora nos fundamentamos para a realização de análise de documentos legais. Como estudo teórico, realizamos uma pesquisa bibliográfica, e para isso, buscamos aporte, também, em Lima e Miotto (2007). No caso dos estudos bibliográficos, a leitura apresenta-se como a técnica basilar, pois é por meio dela que

é possível discernir as informações e os dados contidos no material escolhido, bem como verificar as relações existentes entre eles, de modo a analisar a sua densidade e pertinência. Nesse caso, a técnica utilizada foi a leitura cruzada (BRANDÃO, 2003), na qual, a partir de questões formuladas pelo leitor, buscam-se respostas em diferentes autores. Essas respostas são, então, comparadas, apresentadas e discutidas pelo autor do trabalho. A técnica possibilita, assim, a construção de um texto em diálogo com autores que pesquisaram sobre o mesmo tema em investigação.

A aproximação ao método fenomenológico justifica-se no modo de realizarmos a pesquisa: temos um conhecimento primeiro sobre o fenômeno estudado (ser professora de arte), desvelado de modo direto pela percepção e que, embora em seus desdobramentos deslanche para a interpretação, ainda se mostra como um conhecimento ingênuo, como um pré-conhecer, já que ele ainda não foi tematizado, isto é, tomado como tema de estudo. Desse modo, o que assim sabemos não é utilizado como pré-julgamento, para fornecer explicações teóricas sobre o assunto. O fenômeno percebido faz parte da experiência vivida pela pesquisadora, e é a partir do que dele se destaca, mediante a interrogação posta, que é tomado como ponto de luz que ilumina o estudo rigoroso (BICUDO, BAUMANN, MOCROSKY, 2011, p. 159).

A experiência vivida⁹ e que me levou a esta investigação teve início no curso de Magistério, à época, Ensino Médio. A docência foi assumida em uma escola pública estadual para alunos do Ensino Fundamental. Sempre tive interesse por atividades de arte e de artesanato, tendo realizado vários cursos de extensão, oferecidos por lojas de aviamentos, de tintas e, ainda, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba. O contato com obras criadas por uma amiga, aluna do curso de Artes Visuais, oferecido pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba-CESUBE, foi um grande estímulo para, também, ingressar no mesmo curso, no qual me formei em 2008. No ano anterior, iniciei minha atuação como professora de Artes para o Ensino Fundamental, igualmente na rede estadual. A partir de 2012, vinculei-me à rede municipal de ensino, onde permaneço até hoje. Essa vivência levou-me a buscar um curso de Mestrado em Educação. O interesse pelo estudo do ensino de Arte cresceu após o envolvimento em pesquisas sobre arte e educação, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, nesta Universidade de Uberaba, e nas diversas atividades relacionadas ao projeto de pesquisa sobre interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular. Essas vivências constituem uma trajetória em busca de

⁹ Nesta narrativa sobre a experiência vivida, utilizo a linguagem na primeira pessoa.

um aperfeiçoamento profissional como professora de Arte e, igualmente, de uma formação e transformação humana, em que a educação da sensibilidade se faz presente.

Para expor o conhecimento construído, dividimos esta dissertação em três capítulos: no primeiro, descrevemos as concepções sobre A Arte e seu ensino, Educação Artística e Arte-Educação, assim como desvelamos os dizeres das políticas educacionais vigentes sobre o ensino de Arte nas escolas brasileiras. No segundo, relatamos as tendências conceituais do ensino de Arte no Brasil, identificando as diferentes concepções de ensino de Arte na Tendência Pré-modernista, em que é proposto o ensino de Arte com técnica; na Tendência Modernista, em que se identifica o ensino de Arte como expressão e na Tendência Pós-modernista, que entende a Arte como Conhecimento. No terceiro, apresentamos três propostas do ensino de Arte na escola na contemporaneidade: a primeira, a Abordagem Triangular para o ensino de Arte, segundo Ana Mae Barbosa; a segunda, a relação cinema e educação, na perspectiva de Alain Bergala; finalmente, a terceira, a interação museus de arte e educação na perspectiva de João Pedro Fróis.

1. CONCEPÇÕES E POLÍTICAS SOBRE O ENSINO DA ARTE

Neste capítulo, apresentamos o conceito construído sobre Arte, Educação Artística e Arte–educação. Abordamos, também, de forma breve, o que dizem as políticas educacionais vigentes sobre o ensino de Arte nas escolas brasileiras.

1.1 Concepção de Arte

Filósofos e artistas conceituam a Arte de acordo com o tempo em que a estão vivenciando. Todos têm algo em comum, conceituar Arte é muito complexo. Segundo Abbagnano (2000, p. 81),

Arte designa todo um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana, podendo ser dívida em dois grupos ou áreas de conhecimento, a judicativa que consiste em apenas conhecer e a dispositiva ou imperativa, que simplesmente dirige determinada atividade do conhecimento.

Segundo Pareyson (2001, p. 25), “a Arte no pensamento pode ser dividida em três grupos: como fazer, como conhecer e como exprimir”. Para Gombrich (2000, p. 15), “nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Não prejudica ninguém dar o nome de Arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente, como tal palavras pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes”.

Para Coli (1995 p. 10), a Arte é uma possível explicação, definição ou emissão de um juízo de gosto sobre os objetos. Essa definição nos leva a pensar que Arte é o que julgamos ser de um determinado objeto de acordo com o nosso gosto.

Bertoncini (2011), citando Dewey (2008), concebe a Arte como conhecimento e experiência, afirmando que, em todas as funções mentais, participam: intuição, inteligência é emoção. Para esse filósofo,

A Arte compreende modelar o barro, esculpir o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, representar papéis 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, *apud* BERTONCINI, 2011, p. 54).

Conceituar Arte depende de quem a formula e da época dessa elaboração. Não é

possível entender a cultura de um país sem conhecer sua obra artística. Arte é artefato, linguagem, emoção, conhecimento. Por meio das artes, é possível desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e analisar a realidade de maneira a transformá-la.

Barbosa (2003) em uma entrevista à *Revista Art*, conceitua Arte de forma clara. Ela diz que: “Arte é artefato, não é natureza. Arte é linguagem presentacional que pode intertextualizar com outras linguagens [...]. Arte é emoção, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível” (BARBOSA, 2003, não paginado).

A Arte existe desde os tempos mais remotos, ela sempre esteve e está presente no mundo. As relações e maneiras de ver e sentir do homem é que se diferenciam com tais objetos. A Arte vem do pensamento e o homem a materializa, seja por meio de escrita, gesto, fala ou imagem. Uma obra artística não acaba com o tempo, em cada época, ela nos mostra que é capaz de ser transcendente “imortal feito por mãos mortais, adquire presença tangível para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, escrever e ser lido” (ARENDRT, 1981, p, 181).

1.2 Concepção de Educação Artística

A discussão em torno da nomenclatura Educação Artística é bastante discutida no Brasil. Essa educação pode-se dizer que é um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significados de formas artísticas apresentadas por significados e por meio das imagens visuais, sonoras, corporais ou literárias.

Segundo Silva (1998, p, 1), “A educação artística corresponde com a formulação, quer teórica quer prática, de uma constância normativa, transformada no esgotamento das suas possibilidades, na prescrição de uma regra cultural, isto é, na concepção estável de uma forma de identidade e de controle da cultura”. Essa educação realiza formas e maneiras úteis de formação artística.

Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 5.692/71¹⁰, a qual se situa, como tal, em posição abaixo da Constituição Brasileira. Um educador brasileiro lembra-nos que

¹⁰ Concebida em um momento histórico, político, econômico e cultural do país fortemente demarcado e moldado por um projeto de sociedade, de homem, de educação, caracterizados e influenciados pelos efeitos ideológicos desenvolvidos e implantado pela ditadura militar em diferentes segmentos da sociedade brasileira de tal período – (1964-1985). O período do golpe militar de 1964, ocorrido no Brasil, tem, em suas características, um Estado brasileiro organizado e governado pelos militares, e é caracterizado pela falta de democracia, por supressão de direitos constitucionais, pela censura, pela perseguição política e pela repressão aos que eram contra, o regime militar.

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2004, p.2).

No art. 7º dessa lei, o ensino da Arte passou a ser obrigatório no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, com nomenclatura Educação Artística. Segundo Barbosa (1979), a Educação Artística era uma atividade e não uma disciplina e caracterizou-se na escola, sobretudo, pela espontaneidade, abalizada por uma metodologia que priorizava a livre-expressão, um deixar-fazer sem maior comprometimento com o saber artístico.

Em 1973, foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, na modalidade curta, com duração de dois anos e com um currículo que contemplava a polivalência dos conteúdos: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas.

Durante a V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília, em 04 de agosto de 1988, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) se pronunciou e expôs sua reivindicação, que era incluir o espaço da Arte na redação da LDB, em processo de discussão. No dia seguinte, uma carta com as conclusões do I Congresso da FAEB foi encaminhada para o V Congresso Brasileiro de Educação, com a moção intitulada “A Educação Artística ausente na nova LDB”. Essa moção reivindicava atenção mais adequada para a Arte; que ela constasse como disciplina básica nos currículos de 1º e 2º graus (DIA; LARA, 2012, p. 930).

Mais tarde, com aprovação da Lei nº 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade, o ensino de Arte passou a constituir componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2000, p. 30). A nomenclatura Educação Artística foi renomeada como Arte e passou a constar nos documentos oficiais, o que foi legitimado pela publicação dos PCN para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que tratam da grande área de Arte, com orientações para as áreas de artes visuais, música, teatro e dança. Mas, não foi apenas um renomear, o sentido do ensino de Arte foi modificado pelo movimento dos arte-educadores na década de 1990.

1.3 Arte-Educação

A expressão arte-educação - educação através da Arte foi criada por Herbert Read em

1943, popularizou-se e chegou até nós, segundo Duarte Jr (1991, p. 12). O autor, ainda na mesma página, afirma que estudar arte-educação não significa que a pessoa virá a ser artista, a arte-educação “quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas”.

Diversos autores têm realizado estudos que norteiam a Arte-Educação, como: Eisner (2008), Barrett (1979), Duarte Jr (1991, 1995), Dewey (1980), Gloton; Clero (1973), Read (1954), entre outros. Para esses autores, a Arte-Educação é bastante complexa; cada um, a respeito dela, tem um ponto de vista, às vezes contraditório, no final se fundam em um único pensamento e crenças no papel da Arte-Educação.

O Movimento de Arte-Educação no Brasil, com a influência de Dewey na Semana da Arte Moderna, em 1922, teve a contribuição da artista Anita Mafalti e Mário de Andrade, os quais se apoiavam nas ideias de livre-expressão. Em um primeiro momento, o Movimento se constituiu fora da escola regular.

Em 1930, esse movimento vinculou-se às novas exigências educacionais, deixando a arte de livre-expressão e abrindo espaço para a industrialização, ou seja, arte capitalista. Nessa década, o educador Anísio Teixeira foi convidado para organizar os programas para as disciplinas das escolas primárias na Bahia. Através do projeto de novos programas e da inter-relação de disciplinas, produziu uma mudança que venceu o antigo sistema de escolas para perpetuação das classes sociais (BARBOSA, 2004). Esse professor inseriu, nesse contexto, a educação corporal e relacionou trabalhos manuais e exercícios físicos com atividades intelectuais, criou as Escolas Parque, entre outras ações. Na época, rompeu com padrões estéticos e metodológicos.

O grupo de Arte-educadores trouxe diversas discussões que geraram novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de Arte nas escolas. Em 1988, o movimento ganhou força com as discussões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a qual retiraria a obrigatoriedade do ensino das artes do currículo escolar; o que não aconteceu.

Constituído nessa década de 1980, o movimento Arte-educação teve como finalidade inicial “conscientizar e organizar os professores, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como na educação informal” (BRASIL, 2000, p.30). A partir de então, aumentaram as discussões sobre a valorização do professor, as políticas educacionais para as Artes e Arte-educação, e ação cultural na realidade brasileira.

O que define o movimento de Arte-Educação é o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética. Gloton; Clero (1973, p. 143) destaca que, por intermédio

desses três eixos, o ensino de Arte nessa abordagem

possibilita a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas da criança. [...]. Fornecer múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto.

Com a Abordagem Triangular, criada por Barbosa na década de 1990, também conhecida como Proposta Triangular, procurou-se englobar vários pontos de ensino aprendizagem ao mesmo tempo, como, por exemplo, a leitura da imagem ou objeto (por meio de análise, interpretação e julgamento), a prática artística (fazer/criar) e a contextualização (referenciar o objeto no mundo).

A contextualização consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. É necessário estabelecer relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Segundo Barbosa (2005, p. 142), interpretar a conjuntura de uma obra de arte consiste em situá-la, não só historicamente,

“[...] mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla”.

De acordo com Barbosa (1998, p. 38), “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado por meio da “Abordagem Triangular”. Algumas das características dessa proposta é que ela é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista bem como pós-modernista por integrar tudo isso e articular Arte como expressão e cultura na sala de aula. Essa proposta veio para reestruturar o ensino de Arte que já estava desacreditado.

Para Read (1954), é importante analisar, em conjunto, a ação do professor e a do educando quanto à influência do meio externo, para se estabelecer uma educação estética voltada ao desenvolvimento do ser humano.

A teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética não menos que musical e auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética, a educação

desses sentidos sobre os quais se funda a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentimentos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada (READ, 1954, p. 33)

O desenvolvimento psicológico e a livre-expressão são ideias que conduzem a Arte-Educação e proporcionam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Em 1954, Read fundou a *International Society of Education Through Art* (INSEA) com o objetivo de, por meio da Arte, difundir a paz no mundo bem como promover o progresso e o entendimento maior entre os povos do Universo. Ele propunha, assim, a tese de que a arte seria a base da educação, ressaltando a importância da educação estética na regeneração moral da humanidade.

Segundo Barbosa (1988), não houve questionamento, nos congressos, em relação à posição dos Arte-Educadores como veículos de transmissão e consolidação da ideologia que predominava no sistema de ensino da época.

O movimento de Arte-Educação, no Brasil, tem influência até a época vigente. Segundo Barbosa (2002a, p. 52), “a maioria dos métodos introduzidos sob a inspiração de Dewey no ensino de Arte no Brasil continuam sendo utilizados e muitas vezes considerados vanguarda educacional”. Dewey (1980) defendia uma educação estética do indivíduo como via de transformação de uma racionalidade tecnológica emergente, defendendo uma aprendizagem centrada na experiência da criança. Para isso, considerou dois princípios fundamentais: primeiro, a escola deve ser o núcleo da vida em comunidade; segundo, a educação deve partir da experimentação. Para o filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano, a escola é um instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os benefícios que a Arte provoca como expressão do relacionamento entre várias atividades.

As ideias e os princípios que fundamentaram a Arte-Educação multiplicaram-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de Arte-Educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação em Arte (BRASIL, 1997). O movimento expandiu as discussões sobre a valorização do professor dentro da escola e da Arte.

1.4 Concepção de Arte e de seu ensino nas políticas educacionais

1.4.1 Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em 20 de dezembro de 1961, no Governo João Goulart, foram promulgadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da Lei 4.24, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei, no seu Art. 26, parágrafo único, determinava que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961, p.156) e mais, no Art. 38, item IV, a organização do ensino de grau médio deveria observar as normas e incluir atividades complementares de iniciação artística. Esses dois artigos vigoraram por dez anos.

Em 1971, por meio da Lei 5692, no artigo 7º, torna-se obrigatória a Educação Artística nos currículos de 1º e 2º grau. Com a titulação de atividade educativa e não disciplina, no Parecer nº 540/77 do MEC, consta que: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao saber das tendências e dos interesses”. (BRASIL, 2000, p.28). Seguindo essa linha de pensamento, nessa lei, acrescenta-se a importância ao estímulo da livre expressão. Não fala sobre sua organização, na qual se estabeleceriam os planejamentos das aulas com objetivos, métodos e avaliações.

Nessa época, o sistema educacional enfrentava dificuldades em relação à formação dos professores; muitos sem habilitação e preparação para o domínio de várias linguagens artísticas como Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas.

Entre os anos de 1970 e 1980, os antigos professores e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas, tornando-se professores polivalentes em Arte. Com isso, o ensino enfraqueceu, visto que o professor trabalhava com propostas e técnicas separadas, dando a ilusão de que seria o bastante para se aprender todas as formas de Arte. O resultado dessa formação esfacelada produz várias gerações de professores de Educação Artística com concepções superficiais da Arte e de seu ensino. Em sua grande maioria, os docentes responsáveis pela formação desses professores eram especialistas em suas próprias linguagens. A ideia da polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos. Queriam formar professores polivalentes com professores especialistas.

Para atender à procura de profissionais qualificados, em 1973, o Governo Federal criou cursos de licenciatura em Educação Artística, que não foram suficientes, pois a demanda era grande. A disciplina Educação Artística foi tornada obrigatória, mas não criaram condições para que o trabalho do professor e as atividades artísticas pudessem ser atendidas. Faltavam recursos para o professor, espaço para a arte cênica, recursos para a pintura era

pequeno, carga horária, entre outros. “Nessas condições os professores de Arte acabaram por desempenhar um papel decorativo no interior da escola” (DUARTE JR, 1995, p.135).

Em 20 de agosto de 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹. A Lei em vigor foi aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Mais conhecida como LDB de 9.394/96, a partir dela, a Arte ganhou importância: de mera atividade se igualou às outras disciplinas, com a denominação de Arte e tornou-se obrigatória na Educação Básica.

No Art. 3º dessa LDB, a Arte é citada no inciso II: Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a Arte e o saber” (BRASIL, 1996).

No capítulo da Educação Básica, das disposições gerais, o inciso IV do Art. 24 confere uma flexibilidade referente às turmas de diferentes séries. Esse artigo dispõe que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

Diferente dos PCN, que foram organizados para direcionar os currículos escolares, mas não tinham um caráter de obrigatoriedade, ficando apenas como sugestão de referências curriculares, o Art. 26, parágrafo 2º da LDB refere-se à Arte como componente obrigatório: “O ensino da arte especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). E, “a partir dessa obrigatoriedade, as décadas seguintes tornaram-se palco de novos debates, destacando-se, entre estes: o conteúdo a ser ensinado nas aulas de Arte e a formação do professor de arte” (UEM, 20--).

A base nacional comum deveria envolver, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural bem como da realidade social e política.

O Art. 32, seção III do Ensino Fundamental, deixa claro que,

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...] II, a compreensão do ambiente

¹¹ A partir da LDB 9394/96, buscou-se uma proposta de educação que viesse a atender os anseios dos programas mundiais de erradicação do analfabetismo e de possibilidade de todos terem acesso à escola e nela permanecerem. O contexto da LDB de 1996 era de pós-Constituição federal de 1988, sofrendo influência de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990), e o acordo de Salamanca (1994), que eram direcionados a minimizar os déficits educacionais mundialmente (FIORIN; FERREIRA; MANKEL, 2013).

natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

No Art. 36, Seção IV, lemos que o currículo do Ensino Médio deverá observar as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das *artes*; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 2008, foi decretada e sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva uma emenda no que se refere à Música no currículo escolar. Essa emenda alterava a Lei nº 9.394/96 e dispunha a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Comparando a LDB atual com a lei 5692/71, observamos que a lei vigente trata do ensino de Arte como o que abarca linguagens artísticas distintas na escola. Não se menciona, contudo, a educação artística, mas sim a Arte e o seu ensino. O que indica essa variação de nomes? Pensamos que a troca de denominação, nem sempre, ratifica a transformação de argumentos, pressupostos e práticas implícitas, fazendo com que, na verdade, as linguagens sejam separadas, embora aprisionadas em uma área chamada Arte. O acontecimento de diferentes linguagens, nem sempre, ocorre na realidade. Deparamo-nos, na realidade, frequentemente, é com a exclusividade da aula de artes plásticas, deixando os alunos sem contato com outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro.

Para dar maior suporte à LDB/96, foram promulgados os PCN-Arte, propostos pelo Ministério da Educação, estabelecendo pilares para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano, com o objetivo principal de padronizar o ensino no país. Esses parâmetros foram constituídos a partir de estudos que buscavam desenvolver, no meio escolar, aspectos como a natureza e a abrangência da Arte-educação e as práticas educativas e estéticas, levando o aluno a ampliar sua imaginação, percepção, sensibilidade e cognição (BRASIL, 2000, p.15). Eles priorizam a Arte na composição do currículo obrigatório no ensino, uma conquista dos Arte/Educadores após longa luta em prol da importância da Arte na formação do aluno.

1.4.2 Os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo processo de elaboração remonta ao ano de 1995, começaram a chegar às escolas a partir do final de 1997, quando o MEC publicou o primeiro conjunto de documentos, destinado às quatro séries iniciais do ensino fundamental, com ampla divulgação pelos meios de comunicação.

Esses Parâmetros foram propostos como norteadores na elaboração dos planos de aula, sem caráter obrigatório e seus conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor. Seu uso é obrigatório apenas na rede pública de ensino. As redes particulares e municipais seguem suas próprias diretrizes¹².

Os PCN-Arte foram estruturados na Proposta Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Nessa proposta, os conteúdos estão articulados dentro do processo de ensino e aprendizagem; eles se apresentam por intermédio de ações, em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar a Arte.

Segundo essas diretrizes, “a proposição sobre aprender e ensinar Arte tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de Arte para todo o ensino fundamental” (BRASIL, 2000, p.19). Nesse contexto, a mediação do professor é importante, cabe a ele escolher e direcionar as atividades.

O objetivo do ensino da Arte é propiciar a capacidade de criação e produção bem como e o aprendizado estético, nas linguagens artísticas definidas nas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Parte-se do princípio de que, na contemporaneidade, a comunicação e expressão são essenciais, pois o aluno, por meio delas, expande seu conhecimento, desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação.

Para Bertoncini (2011, p. 91), a comunicação e expressão, além de expandirem os conhecimentos dos alunos, também “fortalecem suas relações com o mundo, tanto interna como externamente”. A Arte também contribui para a capacidade de o aluno relacionar-se com outras disciplinas e outras culturas, ampliando seu conhecimento interdisciplinar e sua percepção sobre o que está a sua volta. Isso tudo possibilita que o aluno tenha um olhar crítico acerca do que existe, criando condições para mudar a realidade.

¹² A partir de sua implantação, os PCN suscitaram discussões em que se polarizam posições que vão desde a adesão entusiasmada à total rejeição. Em meio às expectativas quanto às suas implicações e possíveis repercussões nas salas de aula do ensino fundamental, têm se apresentado, como objeto de discussão mais frequente, questões que vão da necessidade ou não da existência de parâmetros curriculares com abrangência nacional à natureza de seus conteúdos e propostas, ou, ainda, quanto à forma com que os esmos foram elaborados. Tais reflexões e, ainda, uma análise crítica bem detalhada poderá ser encontrada pelo leitor na publicação do Grupo de Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, da UFPB, “É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PENA; CARVALHO; FONSECA, 2001).

A Arte é apresentada pelos PCN como disciplina, linguagem necessária para todo o desenvolvimento do aluno e com saberes específicos. A Arte nos ensina que “é preciso reorganizar referências a cada momento; e o fato de estar aberto a novas experiências é um requisito essencial para a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). Uma possível síntese, nesse aspecto, poderia ser:

[...] O objetivo do ensino de Arte na escola é 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 participativo. (BRASIL, 1998, p. 20).

A escolha e a organização de conteúdos gerais de Arte têm como fundamento a depuração de alguns critérios, que igualmente conduzem o delineamento dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança” (BRASIL, 2000). Esses conteúdos estão articulados dentro do contexto dos três eixos norteadores: 1 - a produção: refere-se ao fazer artístico dos alunos e dos produtores de Arte; 2 – a apreciação: refere-se à apreciação de arte e do universo; 3 – a construção: refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal e dos colegas, não necessariamente nessa ordem.

A seleção dos temas é baseada em critérios que visam despertar a curiosidade, estimulando o conhecimento da própria cultura e a descoberta da cultura do outro em diferentes épocas. Os conteúdos gerais de Arte estão propostos para serem trabalhados na Educação Básica. Os de primeira a quarta série devem ser definidos nas modalidades artísticas específicas. Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental de Arte, segundo os PCN são:

A arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, [...] técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na sociedade, [...] as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1997, p. 52).

Segundo Barbosa (2008, p. 99), “a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a Arte é capaz de proporcionar”.

a) Artes Visuais

Estão incluídos, nas Artes Visuais: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance. O ensino das Artes Visuais deve estar sempre atualizado. “A escola deve colaborar 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, 2000. p. 61).

Os conteúdos para o primeiro e segundo ciclos são: 1 - Expressão e Comunicação no fazer; 2 - As artes visuais como apreciação, como produto Cultural e Histórico.

b) Dança

A dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Através dela, uma pessoa pode expressar o seu estado de espírito. O corpo necessita se movimentar-se, o movimento é a expressão do corpo. Segundo Brasil (2000, p. 67), “A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia. Nas ações do cotidiano, como correr e pular. Ela se movimenta para adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade”.

A dança, na escola, pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento; favorece a criatividade. É, ainda, um instrumento que contribui para o desenvolvimento psicomotor, pessoal e a construção de conhecimento.

Os conteúdos da dança estão agrupados em três aspectos principais: 1- a dança na expressão e na comunicação humana; 2 – a dança como manifestação coletiva; 3 – a dança como produto e apreciação estética.

c) Música

A música interage com todas as culturas e raças, contribui para a formação integral do aluno. Promove a expressividade e a sociabilidade. Sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. “A escola precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção” (BRASIL, 2000, p. 75). Música, como conteúdo, tem a finalidade de garantir a presença dela, no Ensino Fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o seu desenvolvimento. Os conteúdos da música estão agrupados em três aspectos principais: 1- comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; 2 – apreciação significativa

em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; 3 – a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

d) Teatro

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação (BRASIL, 2000, p. 83).

Na escola, a arte cênica promove oportunidades para o aluno vivenciar fatos através de dramatizações e construções de episódios, levando em conta a experiência de vida, conhecimentos e sentimento do aluno. “Ao buscar soluções criativas na construção de cenas, os alunos afirmam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano.” (BRASIL, 1997, p. 88). Seus conteúdos estão agrupados em três aspectos principais. participação; o teatro como produção coletiva; o teatro como produto cultural e apreciação estética.

Refletimos que cada escola inserida em uma determinada comunidade possui sua própria realidade social que difere da realidade de outras escolas localizadas em comunidades, bairros ou cidades diferentes. Esse fato interfere diretamente na maneira pela qual o professor irá escolher os conteúdos a serem aplicados, pois isso dependerá dos alunos para quem se dirige a ação pedagógica e não apenas dos recursos da escola.

As políticas não podem ficar alheias à realidade das escolas e dos seus alunos, uma vez que se interpela a qualidade do ensino da Arte em muitas instituições por lhes faltarem infra-estrutura, material de apoio e professores especializados. As leis, parâmetros, diretrizes e toda a gama de documentos legais que incentivam e direcionam esse ensino necessitam ser acompanhadas de modificações no espaço escolar. O corpo docente carece de reconhecimento profissional e atualização contínua, pois, sem adquirir um conhecimento básico em Arte, torna-se impossível contribuir para que uma consciência crítica e valores vinculados à Arte se desenvolvam em seus educandos. Sem reconhecimento profissional, não há uma condição digna de trabalho e de remuneração.

Além dos aspectos mencionados, para aplicação de todas as linguagens, é necessário que todas elas sejam trabalhadas equitativamente no contexto escolar, ou corre-se o risco de permanecer a hegemonia das artes plásticas, apenas com uma extensão um pouco maior.

1.4.3 O Conteúdo Básico Comum - CBC

O Currículo Básico Comum – Arte: ensino fundamental e médio é uma proposta curricular, lançada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no ano de 2005, na qual se estabelecem os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, assim como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Essa proposta define uma diretriz anual, para todas as séries, daquilo que o professor deve frisar em suas aulas, durante o ano letivo. Em outras palavras, é uma diretriz anual, para todas as séries, daquilo que o professor deve frisar em suas aulas, durante o ano letivo.

Durante a elaboração dessa proposta, seus autores afirmam que se depararam com duas ordens de preocupação:

inserir o ensino de Arte de forma que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso; propor um programa exequível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo (PIMENTEL; CUNHA; MOURA, [2005], p. 11).

O CBC conceitua a Arte como a “oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, de desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos”. Por meio da Proposta Triangular, oferece possibilidades aos alunos na construção de conhecimentos, da apreciação, no fazer e na contextualização. Ainda, segundo o CBC, ensinar arte significa, possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística (PIMENTEL; CUNHA; MOURA, [2005], p. 12-13).

Essa diretriz estadual divide-se em duas partes: a primeira para o Ensino Fundamental de 6º a 9º, ano e a 2ª para o Ensino Médio¹³. Essa proposta estadual fundamenta a avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e, ainda, embasa o estabelecimento de um plano de metas para cada escola.

De acordo com as notas dos alunos, é que se avalia o grau do progresso deles, da escola e dos seus servidores. Na elaboração e aceitação do CBC nas escolas, montou-se um sistema de apoio ao professor, por meio do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), disponibilizando os arquivos dos CBCs. Nesse Centro estão disponíveis: sugestões,

¹³Em Minas Gerais, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos a partir do Decreto nº 43506, de 06 de agosto de 2003, posteriormente, regulamentado pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2000). O Ensino Médio permaneceu com três anos.

orientações didáticas, roteiros de atividades, textos didáticos, itens de avaliações, experiências simuladas, vídeos educacionais, dentre outros. O CRV oportuniza aos professores o acesso a recursos de qualidade para a organização do seu trabalho docente e reduz as diferenças entre regiões e Estado.

Embora o CBC-Arte afirme que não esgota todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas apenas expressam os aspectos primordiais que não podem deixar de ser ensinados, na verdade não há uma flexibilidade para o docente ministrar o que considera relevante para o conhecimento dos alunos. O professor é limitado em vários aspectos: pela quantidade de conteúdos (equivalente a 80% da carga horária, sendo o tempo restante destinado a atender as definições do projeto pedagógico da escola, o qual é orientado pelo CBC); pelas solicitações das coordenações pedagógicas e, sobretudo, pelos objetivos da SEE-MG que cobrará esses objetivos em suas próprias avaliações, como é possível inferir das declarações da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, no período 2003-2007, Vanessa Guimarães Pinto (*apud* MOURA, 2011, p. 72).

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor.

Portanto, a pressão sobre os professores, para priorizar as determinações do CBC, passa não apenas pela busca de otimizar nos alunos as habilidades almejadas, mas até pela sua condição como professor, que se não lograr atingir o que lhe é determinado, pode afetar a premiação de sua escola e ainda ter decorrências negativas em sua carreira docente.

1.4.4 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE), visa estabelecer metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos (2014 a 2026).

Pensando em uma reforma para melhorar a educação básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o Ministério da Educação apresentou uma proposta preliminar à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Essa base será o ponto para discutir as melhores propostas se visto que é a primeira vez, na história, que se permite participação e contribuição da população em um debate com tamanha relevância.

De acordo com o ex-Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, a Base vai significar que qualquer aluno, em qualquer estado, município ou, escola, tenha o mesmo direito de aprendizagem e, se mudar de um estado para outro, tenha o mesmo currículo.

A segunda versão da proposta de Base Nacional Comum Curricular a ser apresentada está prevista para o mês de abril de 2016 e, em julho, será apresentada a versão final.

Ficou estabelecido, na primeira versão preliminar CBC de Arte, que não se pretende alterar sua concepção ou estrutura, a matriz curricular vai continuar abrangendo os Conteúdos Básicos Comuns, elaborados no ano de 2000. Analistas, técnicos, especialistas e professores chegaram à conclusão de que a ideia principal é renovar, adequar ao que já existe.

Segundo a proposta curricular de arte existente, foram incorporadas orientações pedagógicas, conteúdos, ciclos e gradação para facilitar o trabalho do professor, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Em relação às orientações pedagógicas, traz sugestões para o professor trabalhar as habilidades referentes a cada tópico, foram sugeridos alguns “sites” de busca, vídeos, filmes e documentários; lembrando que as sugestões evidenciadas “não pretendem de forma alguma, esgotar as diversas possibilidades para se ensinar as habilidades propostas” (BNCC, 2016, não paginado).

No Brasil, os adeptos da ideia de uma base curricular nacional são muitos, especialmente os que se preocupam com a atual influência dos exames de larga escala e dos sistemas de ensino sobre o currículo que chega às salas de aula. Do outro lado, no eixo central das críticas está a discussão sobre a autonomia do professor, sua formação, condições de trabalho e real participação no debate.

Apesar de aprofundar discussões levantadas nas diretrizes e nos parâmetros curriculares nacionais, a proposta tem recebido críticas de entidades científicas, sindicais e organizações da sociedade civil tanto no que se refere ao seu conteúdo quanto à forma como está sendo construída. É o caso da ANPED que, em seu portal, postou o ofício encaminhado à Conselheira do CNE, profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar - “A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da Associação Brasileira de Currículo- ABdC, manifesta-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC a

consulta pública como Base Nacional Comum Curricular” (ANPED, 2015, não paginado).

Entre os motivos, são pontuados:

- . Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades [...].
- . Qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola [...].
- . Direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações [...].
- . A diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, [...] é desconsiderada no corpus teórico do documento [...].
- . Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores [...].
- . O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas [...].

Os que são favoráveis consideram a Base Curricular como instrumento de equidade e justiça, capaz de integrar populações que ficaram de fora do processo de escolarização. Ponderam, ainda, que a Base é muito positiva porque vai orientar a formação de professores. Ela não vai ser feita por meio de livros didáticos e poderá ter uma baliza mais clara. Os favoráveis defendem que a escola é apenas uma parte da vivência cotidiana dos alunos; o que não impediria a preservação das identidades locais (CENPEC, 20--).

O espaço para os debates, críticas e concordâncias revela uma intenção democrática. Havemos de que ficar atentos para que todas as vozes sejam ouvidas.

No próximo capítulo, apresentamos três tendências conceituais do ensino de Arte no Brasil, ressaltando que as escolhidas não abarcam todo o universo de concepções que cercam esse ensino.

2. TENDÊNCIAS CONCEITUAIS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é descrever as tendências conceituais do ensino de Arte, abrangendo as etapas Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista. Dentro dessas tendências, identificamos diferentes concepções. Assim, descrevemos a concepção de ensino de Arte como técnica, no pré-modernismo; como expressão e também como atividade, no modernismo, e, finalmente, a concepção do ensino de Arte como conhecimento na pós-modernidade. No decorrer desta parte, discorreremos sobre essas concepções, o contexto sócio histórico a que pertenceram, quais as matrizes teóricas que as fundamentaram e quais foram os seus princípios metodológicos.

2.1 Período Pré-Modernista: o ensino de Arte como técnica

O ensino de Arte, no Brasil, passou por várias transformações durante a sua trajetória histórica. Nesse percurso, as mudanças foram seguindo as tendências da época vivida, decorrentes de mobilizações culturais, sociais, políticas, filosóficas, estéticas e políticas. Durante esse tempo, foi somado um amplo conhecimento com diferentes estudos e pesquisas científicas em torno da arte e de como ensinar arte, ou seja, o ensino de Arte na educação escolar.

Silva e Araújo (2007, p. 3) afirmam que o ensino de Arte, no Brasil, possui três tendências conceituais com as seguintes denominações: ensino de Arte Pré-Modernista, ensino de Arte Modernista e ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno. Segundo esses autores

percebe-se que o Modernismo, através da utilização de prefixos grego latinos (pré e/ou pós), nomeia as outras tendências da Arte/Educação no Brasil. A nossa compreensão é a de que o Modernismo, tanto na Arte como na Arte/Educação, é considerado a grande ruptura no modo de conceber a arte e o seu ensino, que tradicionalmente era centralizada no ensino da técnica.

Como igualmente comenta Barbosa (1975, p. 44), “na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922”.

Dentro dessas tendências, temos diferentes concepções de ensino de Arte. Na

tendência Pré-Modernista, temos a concepção de ensino de Arte como técnica; na tendência Modernista, como Expressão e como atividade; e na tendência Pós-Modernista, temos a concepção de ensino de Arte como conhecimento.

As primeiras revelações do ensino de Arte como educação no Brasil foram através da educação jesuítica. Para uma melhor compreensão e aceitação de sua proposta educacional colonizadora, os jesuítas utilizavam diferentes linguagens artísticas como o teatro, a música, o canto coral, com o objetivo de catequizar e educar os índios que no país se encontravam.

Esses religiosos eram compostos por uma equipe que tinha como missão de catequizar os nativos desse país. Tinham, como denominação, “Companhia de Jesus” e, como objetivo, a catequese.

Figura 1 - A primeira missa no Brasil, 1861. Victor Meirelles.



Fonte: Obvius, Blog.. Disponível em: http://obviousmag.org/coisas_de_dri/2015/inquietacoes-artisticas-na-pintura-brasileira-do-seculo-xix-parte-i.html.

Essa Companhia demonstrou-se empenhada na construção da história artística brasileira.

Foram os pioneiros na introdução do que poderíamos creditar como estilo artístico; possuíam gosto pelos ambientes requintados, preocupavam-se com a função pedagógica colégios, e eram encarregados de espírito missionário, procurando envolver seus fiéis, não somente por palavras, mas também pelo caminho das imagens. COLOMBO FILHO, 2002 *apud* BERTONCINI (2011, p. 50).

Os jesuítas utilizaram várias artimanhas para conhecer os índios e conquistar a confiança deles. Segundo Amsberg (2009), envolveram-se com os nativos de modo a conhecer suas lendas, crenças e histórias. Esse conhecimento coletado serviu na realização de montagem de peças teatrais, para ensinar e convencer os índios da existência de Deus, Demônio, Céu e Inferno.

A Arte não só serviu para catequese, como também para aproximação cultural, ensino de valores e a construção da identidade brasileira na produção artística.

Nessa época, os índios aprenderam técnicas de trabalhos manuais, canto, a manipulação e fabricação de instrumentos musicais, trabalho com a madeira, feitiço de utensílios e objetos de uso diário.

Figura 2 - Aldeia de índios Tapuias, 1820.



Fonte: Johann Moritz Rugendas - Centro de Documentação D. João VI.

Em 1557, o empenho dos jesuítas para a nova civilização e aculturação começou a dar bons frutos. De um lado, músicas e danças indígenas e, do outro, conhecimento dos jesuítas; daí surgem as primeiras manifestações da arte dramática brasileira.

Os jesuítas construíram três colégios no século XVI: o colégio de Salvador, em 1561, de Olinda, em 1587 e do Rio de Janeiro, em 1585. Essas instituições tinham três disciplinas que faziam valer seus cursos e conteúdos; elas eram: Letras Humanas, Artes e Teologia. O curso de Artes ou Ciências Naturais, denominação do curso de Filosofia, era composto por Lógica, Física, Matemática, Ética e Matemática. Ofereciam, também, o curso de Teologia.

No ano de 1575, o colégio de Salvador foi o primeiro a conceder graus acadêmicos, com um curso de três anos aos formandos, que receberam o título de bacharel em Arte. Depois de dois anos, o colégio conferiu o título a três alunos externos e dois jesuítas, o título de primeiras láureas (igual ao doutorado) de Mestre em Artes. “Tais festas e doutoramento marcam o apogeu dos estudos no Brasil no século XVI” (LEITE, 1938, P. 98).

Academia Imperial de Belas Artes

A chegada da Família Real no Brasil ocorreu em março de 1808. “Além de inúmeras pessoas e toda a corte, trouxeram também uma máquina impressora, bibliotecas, obras de arte, documentos, bens pessoais e outros objetos de valor” (OLIVEIRA, 2004, p. 947). No aspecto cultural, Dom João VI trouxe a Missão Francesa para o Brasil, estimulando o desenvolvimento das artes em nosso país. Criou o Museu Nacional, a Biblioteca Real, a Escola Real de Artes e o Observatório Astronômico. Vários cursos foram criados (agricultura, cirurgia, química, desenho técnico) nos estados da Bahia e Rio de Janeiro. Na realidade, “a Família Real, sob a liderança do Príncipe Regente D. João VI, mas contingenciada pela política internacional dominada pelo Ingleses, via a cultura sob o prisma do conceito francês de “cultura”, ou seja, adotavam a visão francesa de *civilisation* que determinava que o estilo da corte deveria seguir os cânones estabelecidos pela nobreza francesa. Assim que se estabeleceu no Rio de Janeiro, D. João VI, não tardou em contratar uma “Comissão Francesa”, composta por arquitetos e artistas franceses, liderados por Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny, para transformar o vilarejo de São Sebastião do Rio de Janeiro, numa cidade integrada na “civilização”. A ideia de civilização como significado de cultura passou a ter relevância no pensamento brasileiro e iria marcar a campanha de reformas urbanas do início do século XX” (BERBEL, 2011).

Segundo Barbosa (2008), o ensino formal de arte começou em 1816, no Rio de

Janeiro, com a chegada dessa Missão Artística Francesa, trazida pela Família Real. Faziam parte dessa missão grandes nomes de artistas da Europa como: Joaquim Lebreton (1760-1819), Nicolas Antonie Taunay (1755-1830), Auguste Marie Tauany (1768-1824), Charles Pradier (1786-1848), François Ovide, Sigismund Neukomm, Charles L. Levasseur, Louis S. Meunié, François Bonrepos, Jean-Baptiste Debret (1768-1848) Level, Pilite, Fabre, Nicolas M. Enout, Loris J. Roy e seu filho Hippolyte e Pierre Dillon, com o objetivo de fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofício. O mais notório deles é Debret, de quem trazemos uma obra.

Figura 3 – Segundo casamento de S.M.I. D. Pedro I, Debret.



Fonte: Lago, Pedro Corrêa do. Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831.

Dentre vários decretos e nomes, a instituição Escola Real de Ciências, Artes e Ofício (figura 4) passou por três mudanças em seu nome até chegar a Escola Nacional de Belas-Artes. O primeiro foi Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, pelo decreto de 12 de agosto de 1816; voltada às artes aplicadas, às atividades e à indústria. Depois de 04 anos, com o decreto de 12 de outubro de 1820, passou a chamar-se Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; um mês depois outro decreto a designava com o nome de

Academia Imperial de Belas-Artes; só depois da proclamação da República é que passou a chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes (ENBA), nome que perdura até o presente.

Essa Academia passou por um período de recusa por motivos de ordem estética, pois os membros da Missão Francesa eram de orientação neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte. A instituição tinha como marca o ensino do desenho do modelo vivo, do retrato, desenhos de estamparias e as cumpriam com regras rígidas pré-estabelecidas.

Figura 4 - Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816-1822).



Fonte: Diretório Monárquico do Brasil.

Segundo Barbosa (2008, p. 19),

nossa tradição era na época marcadamente barro-rococó, de repente o barroco foi substituído pela frieza do neoclássico. Nesta época o Brasil importava os modelos da Europa que aqui já chegavam tarde, e desatualizados conforme outros padrões de modernidade. A missão Francesa encontrou no Brasil obras feitas por artistas humildes [...] uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro.

A arte feita por artistas humildes era vista pelos nobres como um produto pobre, feita por simples artesãos, sem mérito. Assim, o ensino de Arte e a obra produzida no Brasil não tinham valor. Afastando a arte da população, ela passou a ser vista como adorno, como uma atividade supérflua não tendo importância em si.

A Arte como acessório ficou subtendida no Decreto de 12 de agosto de 1816, promulgado por D. João VI, o qual determinava a fundação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro. Essa escola deveria promover e difundir

a instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes socorros da estética para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos (BARBOSA, 2008, p. 20).

Como é possível observar, esse documento legal identifica a Arte como acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como atividade com importância própria.

Os Liceus tiveram uma grande aceitação das classes mais desfavorecidas, obtendo um número grande de matrículas. Essas instituições tinham a tarefa de formar o artífice e os artistas oriundos das classes operárias.

Mesmo com a importância dada à Arte neoclássica, as artes visuais tiveram pouca influência em comparação às atividades voltadas à literatura. Essa importância decorre da educação jesuítica, que deixou como herança a valoração das atividades literárias, em detrimento das atividades manuais, por serem executadas pelos trabalhadores escravos.

A estrutura e o currículo do ensino jesuítico se baseavam no *Ratio Studiorum*, e compunham quatro cursos: o elementar, o de humanidades, o de artes e o de teologia. No Brasil, o *Ratio Studiorum* foi adaptado e, no curso elementar, ensinavam-se as primeiras letras (ler, escrever e contar) e a doutrina católica. Já o curso de humanidades, ministrado em latim, com dois anos de duração, abrangia o ensino de gramática, retórica e humanidades. O ensino das línguas grega e hebraica foi substituído pelo tupi-guarani, o curso de teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor e estudava a teologia moral e a teologia especulativa (dogmas católicos). Dentre esses cursos, o que mais se propagou foi o curso de letras humanas, dividido em três classes: gramática, retórica e humanidades, que

correspondiam ao *Trivium*, ou seja, ao currículo das artes literárias ou letras da Paideia (gramática, retórica e dialética).

D. João VI trouxe para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir Artes na Educação dos príncipes. Em primeiro momento nomeou o pintor francês *Palliére* para ser professor de desenho e pintura da princesa e do príncipe de Beira; só depois nomeou como mestre de seus filhos o pintor Simplício Rodrigues da Silva (Sá), que ensinava aulas de pintura e desenho.

Na tentativa de amenizar a antipatia pelo trabalho manual, em 1811, a pintura e o desenho passaram a fazer parte do currículo do Colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, em um colégio só para rapazes de alta classe, no Rio de Janeiro. Nessa época, não só o ensino literário e retórico foram os percursos da repulsa pelo trabalho manual ou a técnica. Nesse sentido, outro fator de grande relevância foi a exploração do trabalho escravo e a falta de atividades industriais.

Barbosa cita, em seu livro *Arte-Educação no Brasil*, um fragmento de um texto no qual mostra a forma pela qual ocorria o preconceito contra a Arte como trabalho,

O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-se a exercida pelo escravo, não a professa porque à arte o mesmo horror que volta a todo trabalho, de que tira proveito por alheio usufruto, não procura engrandecer-se, aperfeiçoando-a. O venerando Patriarca de nossa independência, José Bonifácio de Andrade, quando em 1823 apresentou à Assembleia constituindo o primeiro dos nossos projetos sobre abolição do elemento servil, projeto esse que foi traduzido e publicado em inglês pelos abolicionistas dessa nacionalidade, considerava a escravidão como barreira insuperável ao desenvolvimento da agricultura e artes industriais. “O homem livre”, escreveu alguns anos mais tarde o Visconde de Cairu, ‘jamais se põe a par do escravo, a infinita distância de estado os repele de toda racional aliança, e parceria. Por isso se acha estabelecida a escravidão, o trabalho da agricultura e artes fica desonrado, como única ocupação de cativos’ (FERREIRA, 1876, *apud* BARBOSA, 2008, p. 27).

Nessa abordagem, nas primeiras décadas do século XIX, segundo o mesmo autor, os escravos eram empregados desde os mais ousados trabalhos até os mais delicados, como fazer chapéus, joias, móveis, nas casas de modas, tipografias e outros.

Na tentativa de propagar um ensino de Arte ao alcance de todos, Manuel de Araújo Porto Alegre, quando ocupou a diretoria da Academia de Belas-Artes (1855), tentou instituir, no mesmo estabelecimento de ensino, duas classes de alunos, o artesão e o artista, frequentando as mesmas disciplinas básicas, estabelecidas no artigo 78 e 79 do título VIII do regulamento de 1855, que assim dizia: as aulas de “Matemática Aplicada, de Desenho

Geométrico, de Escultura de Ornatos, que fazem parte do ensino acadêmico, têm por fim também auxiliar os progressos das Artes e da Indústria Nacional” (BARBOSA, 2008, p. 28)-

Essa reforma no ensino, feita por Araújo Porto Alegre, contribuiu como um grande avanço para unificar o ensino. Foi determinado o conteúdo de cada matéria, visto que não foram feitas modificações quanto aos métodos. Na primeira série, o Desenho figurado continuou a ser cópia de estampas; na Pintura, continuaram os princípios neoclássicos, obteve-se mudança apenas no sentido de suavizar a rigidez com que era ensinada. O método antigo permaneceu com uma nova linguagem, sustentando, de um lado, o povo e de outro, a elite.

Em 1860, foram criados os cursos noturnos para a formação do artesão, retirados os estudos preparatórios, deixando-o somente com aplicação de técnica para o ensino profissional.

O ensino de 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 o secundário (BARBOSA, 2003, p. 16).

Entre o período de 1831 a 1911, o ensino de Arte na Academia Imperial das Belas Artes, não teve grandes mudanças, o ensino era baseado em cópias de retratos de pessoas que faziam poses, de santos ou imagens de santos, estampas e paisagens. Esse ensino era mais comum nas escolas de meninas de classe alta.

Em 1888, com abolição da escravatura e com a Proclamação da República em 1889, grandes reformas aconteceram em toda sociedade, incluindo uma mudança radical nas instituições escolares, para estabilizar o processo de desenvolvimento do Brasil.

Com um novo regime político no Brasil, os liberais e os positivistas viram na educação um campo estratégico para a efetivação dessas mudanças. O ensino do desenho e a ciência passaram a ser vistos como peças fundamentais para essa transformação. Passaram ser “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos” (BARBOSA, 2008, p. 30).

Rui Barbosa foi o grande representante da corrente liberal brasileira,

sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país, só possível através do desenvolvimento industrial. A educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento (BARBOSA, 2008, p. 44).

Por meio das reformas educacionais de Rui Barbosa, o ensino do Desenho foi incluído no currículo escolar. A partir daí, o desenho passou a ser ensinado pelo Padre João Ribeiro Pessoa de Melo no Seminário Episcopal de Olinda; seu objetivo era ensinar o desenho como forma de veículo para o desenvolvimento do raciocínio, buscando melhorar a mão-de-obra para a indústria.

Não se sabe quais métodos eram utilizados no ensino do Desenho nessa época. Há indícios de que sua inclusão no currículo seja uma aula régia de Desenho. As classes eram esparsas e avulsas e o ensino ministrado por professores, pagos pelo Governo, que não obedeciam a nenhum plano estabelecido. Nelas se ensinavam matérias (filosofia, retórica, etc) que mais constituíam o remato do que as bases da instrução pública (BRIQUET, *apud* BARBOSA, 2008, p. 23).

Nesse período, a arte era direcionada em prol da mão-de-obra para a indústria e para a ciência; uma Arte como técnica. Essa concepção permanece enraizada nas práticas escolares, no ensino do desenho e do desenho geométrico sem a contextualização necessária.

Portanto, o ensino de Arte, como técnica, prioriza o ensino de técnicas artísticas, visa à preparação do indivíduo para o trabalho e à utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, (SILVA; ARAÚJO, 2007).

2.2 Período Modernista: o ensino de Arte como expressão e como atividade

2.2.1 O ensino de Arte como expressão

O início do século XX foi marcado pela efetivação do ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias e sua obrigatoriedade, lembrando que a Arte formal, nessa época, era entendida somente como o Desenho.

O movimento conhecido como Modernismo, ou movimento de Arte-Educação, surgiu com a influência de Dewey. Os primeiros escritos desse filósofo norte-americano sobre arte e ensino de Arte podem ser classificados como naturalistas. E foram exatamente esses escritos que maior influência exerceram sobre a arte-educação no Brasil. O divulgador dessa fase do pensamento estético de Dewey foi Nereu Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1929, Sampaio defendeu sua tese de cátedra, na qual enunciava o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino de Arte, apontando como pressuposto teórico as ideias desse educador estadunidense expressas em *The school and*

society (1915). Nesse livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho por meio dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Sampaio (1929, *apud* BARBOSA, 2002 a, p. 78-79) declarava que “seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real”.

Com a crise político-social contestatória da oligarquia e a tentativa de instauração de um regime mais democrático, na década de 1920, uma reflexão sobre o papel social da educação aflorou. A educação primária e a escola se tornaram o centro das atenções reformistas por meio do movimento ‘escola nova’. Defendia-se, então, o 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 ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na ‘escola nova’ foram, sobretudo, inspirados em Dewey, defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira¹⁴ e incorporados às reformas educacionais do Distrito Federal, no Espírito Santo, em Pernambuco e em Minas Gerais.

Anísio modernizou a educação no Brasil com o Movimento Escola Nova¹⁵. Tomou como ideia central a arte como experiência, valorizava a arte final, ou seja, arte como experiência consumatória, utilizada para fixar e organizar noções de conteúdos de outras disciplinas.

De acordo com Barbosa (2003, p. 1), houve má interpretação no conceito das ideias de Dewey, pois a experiência consumatória “é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final”. Essa interpretação equivocada das ideias de Dewey levou o ensino de Arte a caminhos distintos no Brasil e foi consumada, por exemplo, na coleção de José

¹⁴ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Após formação adquirida em colégios jesuítas de Caetité e Salvador, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922 e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em Nova York, em 1929. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em março de 1971. Considerado um dos maiores educadores brasileiros, Anísio Teixeira deixou uma obra pública que, ainda hoje, está à frente do nosso tempo. Sua formação educacional foi fortemente influenciada pelo pragmatismo do filósofo John Dewey, de quem foi aluno no Teachers College e cujas ideias divulgou no Brasil. Mas foi, sobretudo, nos embates entre a gestão cotidiana da educação e sua visão de futuro, em meio a aliados e adversários, que aprendeu a organizar homens e instituições (FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 20--, p. 1).

⁹ A Pedagogia Nova, ou movimento da Escola Nova, teve suas origens na Europa e nos Estados Unidos, séc. XIX, chegando ao Brasil apenas em 1930 só foi difundido na década de 50\60, fundamentada na Psicologia e na Biologia. Essa concepção pedagógica valorizava o desenvolvimento da expressão e da criatividade. (FERRAZ E FUSARI, 1992, p. 29).

Scaramelli (1931), *Escola Nova Brasileira*, fundamentada nos ideais educacionais escolanovistas, a qual apresenta exemplos práticos de aulas, ligados à experiência consumatória. Para esse autor, a utilidade da arte era ajudar a criança na fixação do conteúdo aprendido em outras disciplinas.

Outro fato característico desse período foram as Escolinhas de Arte. Elas existiram fora da escola tradicional, como ensino informal que defendia a ideia da arte como livre expressão, uma arte que viesse de dentro, uma arte sentida, uma arte expressada com sentimentos.

Figura 5 - Escolinha de Arte do Recife, fundada em 1953.



Fonte: Blog, Produzindo arte: Escolinha de Arte do Recife

Um exemplo, segundo Barbosa (2003, não paginado) foi a iniciativa de Anita Malfatti (1860–1964), que começou, em seu atelier, as primeiras orientações para criança baseadas na livre expressão e no espontaneísmo, e com um curso na Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo. Mário de Andrade contribuiu na área da filosofia da arte, valorizando o ato da criação no desenho livre e uma Arte para criança. Barbosa (1985) afirma que essa metodologia passou a gerar experiências terapêuticas e era considerada a maior função da Arte na Educação.

As Escolinhas ofereciam, inicialmente, na década de 1940, cursos para crianças e, algum tempo depois, começaram a oferecer cursos de formação continuada para professores. Após os cursos para formação de professores, os ex-alunos criaram suas próprias Escolinhas de Arte que chegaram a um total de 32 escolinhas no país (figura 5).

Barbosa fala, em uma entrevista, que a denominação “Escolinha não era pejorativa; na época, era considerada uma forma carinhosa de dizer escola para criança, daí se deu essa denominação Escolinha de Arte, que nada mais era entendida como escola para pequeno” Vilaça (2012, vídeo).

Com a criação da Escolinha de Arte, no Brasil, novos horizontes se abriram e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser o desenvolvimento da capacidade criadora ou livre-expressão.

Nessa época, o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas viviam novas experiências e novas técnicas de ensino. Baseado na estética modernista e com base na tendência escola novista, “o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo” (BRASIL, 2000, p. 26). Assim, era um ensino de Arte sem rigidez, voltada ela para a espontaneidade da criança.

Em 1947, novos atelieres começaram a ser criados em várias cidades do Brasil, com o objetivo de deixar que a criança se expressasse sem interferência de um adulto.

É ainda Barbosa (1975) que ressalta ser a arte como livre-expressão, originada do movimento artístico Expressionismo, o qual tinha como finalidade representar não a realidade objetiva, mas as emoções e reações subjetivas que objetos e eventos suscitasse no artista com amplo uso de distorção, exagero e simbolismo, em que se pensava que a Arte não poderia ser ensinada, mas expressada.

A livre-expressão contribuía na produção criadora da criança e aos poucos os professores foram perdendo a preocupação no sentido de se o aluno tinha ou não talento, dando valor apenas ao fazer; o que gerou a banalização do deixar fazer, sem nenhum tipo de intervenção. Nesse sentido, o papel do professor também passou a ficar insignificante: “a ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a genuína e espontânea expressão infantil” (BRASIL, 2000, p.22).

A livre expressão foi submergindo em ideias vagas, e o ensino de Arte foi perdendo as suas reais características, deixando que muitas atividades fossem ministradas em outras disciplinas.

Os professores, nessa época, passaram a usar livros. As literaturas a que os mestres e estudiosos de arte recorriam eram: Dewey, Lowenfeld e Read. Os professores procuravam desenvolver a auto expressão nos alunos, ensinando-lhes as técnicas e depois deixando as crianças e adolescentes se expressarem livremente.

2.2.2 Ensino de Arte como atividade

A ausência de conteúdos próprios da área de Arte na escola provocou a emergência de uma concepção de ensino fundamentada apenas na promoção de atividades relacionadas às linguagens artísticas. Tal concepção foi legitimada pela Lei 5692/71 ao instituir a Educação Artística integrada à grande área de Comunicação e Expressão. “Terminologia ultrapassada para o período em que foi criada, diante dos avanços possibilitados pelos diferentes estudos e discussões da área da arte e seu ensino, desenvolvidas no Brasil, Estados Unidos e Europa” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 10).

Essa lei, promulgada durante o período de ditadura militar, desempenhou apenas a função de aparentar um caráter humanista no currículo. Segundo Barbosa (1989, p. 1)

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo.

As atividades eram exercidas por docentes polivalentes, de outras áreas, que não expressavam compreensão do sentido do ensino de Arte. Cumpriam, apenas, o dever de preencher horários. Segundo Silva e Araújo (2007), não há registros históricos de um referencial teórico que lhe desse aporte. Essa concepção constituiu uma grande mostra do tecnicismo no ensino de Arte.

Apesar de existirem por um breve período, essas atividades se incorporaram ao repertório escolar e podem ser observadas, por exemplo, em apresentações artísticas em datas comemorativas e em decoração da escola para a realização de festas, comemorações, culminâncias de trabalhos, presentes para o Dia dos Pais, Dia das Mães, entre outras.

Silva e Araújo (2007, p. 10) comentam que “a concepção de ensino de Arte baseada exclusivamente no “fazer artístico” contribuiu muito para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar. Essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de Arte das três primeiras versões da nova LDBEN”.

Críticos contundentes desse tecnicismo, os arte-educadores iniciaram o movimento cujos princípios foram incorporados na nova legislação, com o entendimento de que a Arte é uma área de conhecimento peculiar, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem específicos.

2.3 Período Pós-Modernista: a arte como cognição

A concepção de ensino de Arte como conhecimento, ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a ideia da arte, na educação, com ênfase na própria arte, denominada por Eisner (2008) como o essencialismo no ensino de Arte. A corrente essencialista: acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Atualmente, no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte-educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que, segundo Barbosa (2005), vem se impondo, cada vez mais, entre os arte/educadores brasileiros. Essa compreensão nos impele a pensar de maneira diferente o ensino de Arte na escola, gerando a mudança das nossas inquietações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”. Essa questão vem suscitando, ao longo de mais de duas décadas, teorias e estudos que procuram elucidar o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos artísticos.

É nessa ressignificação de paradigmas que nasce, no Brasil, a Tendência Pós-Moderna de ensino de Arte. A explicação dessa terminologia é dada por Barbosa (1998, p. 33) quando afirma:

[...] nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência, vivendo um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo ‘pós’ do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc. Queremos

explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado.

Segundo Silva e Araújo (2007, p. 12),

o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino de Arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, eclodiram, no cenário nacional, as associações de arte/educadores e cursos de pós-graduação (“lato sensu” e “stricto sensu”), fazendo com que surgissem novas reflexões sobre o ensino de Arte e novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito escolar, como dito em capítulo anterior.

A partir dos estudos de Barbosa (1998; 2002b), é possível compreender que, entre outros princípios, a concepção de ensino de Arte, como conhecimento, está baseada no interculturalismo¹⁶, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos. Para essa autora, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna” (2002a, p. 19).

Em *Inquietações e Mudanças no ensino de Arte*, Barbosa (2002a, p. 86) afirma que:

enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas”. Defendendo essa ideia, Richter afirma que ‘esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais’.

No entanto, esse processo precisa estar apoiado em uma perspectiva interdisciplinar, que vem sendo defendida por Barbosa desde a década de 1980, ao afirmar que polivalência não é interdisciplinaridade. Nessa compreensão, o ensino de Arte deve ser interdisciplinar consigo mesmo, por meio de diferentes linguagens, como, também, com outras áreas do conhecimento humano. Seria o que poderíamos chamar de uma “educação sem territórios e

¹⁶ As ideias de Ana Mae Barbosa sobre arte, educação e cultura podem ser mais aprofundadas pelo leitor interessado, em textos de sua autoria como: “Arte, educação e cultura” (20--); “Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais” (2005); “Inquietações e mudanças no ensino de Arte” (2002); “Tópico utópicos” (1998).

fronteiras”, conforme esclarece Barbosa (1984, p. 68). O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é fundamental para o ensino de Arte.

A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a *bodyart*, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo *art* são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte (BARBOSA, 1984, p. 68).

Um outro princípio defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna refere-se à aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, denominados por Barbosa (2002b) como ações imprescindíveis para a concepção da Arte como epistemologia.

No próximo capítulo, apresentamos três grandes influências no ensino da Arte na contemporaneidade.

3. FUNDAMENTOS E PROPOSTAS DO ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Nosso propósito, neste capítulo, é destacar três aspectos contemporâneos do ensino de Arte. O primeiro refere-se à abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa; o segundo é apresentar as ideias do cineasta francês Alain Bergala sobre as relações cinema e educação; o terceiro é expor os conceitos do pesquisador português João Pedro Fróis sobre as interações museu e escola, ambos com repercussões no Brasil.

3.1 A Abordagem Triangular segundo Ana Mae Barbosa

Durante o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, no final dos anos 1980, quando se tratava da necessidade de reconfiguração da educação artística, enfocando a leitura crítica como ponto chave para o desenvolvimento, Ana Mae Barbosa deu início ao desenvolvimento da nova proposta para o ensino de Arte.

Influenciada pelas tendências internacionais, ela criou a Proposta Triangular de ensino de Arte, entendida como um sistema que busca dar conta da epistemologia de arte na contemporaneidade.

Primeiramente, a proposta era chamada de Metodologia Triangular, porém, a metodologia foi revista e a nomenclatura sofreu alteração e passou a denominar-se Abordagem Triangular.

Essa abordagem foi desenvolvida e pesquisada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP),

testada por uma equipe de doze arte-educadores. A equipe pesquisava a leitura de obras de arte do acervo do museu com crianças, adolescentes e adultos sem nenhuma instrução técnica ou erudita sobre a Arte. Após sua estruturação, a proposta foi difundida em várias regiões do país através da Fundação *Iochpe*¹⁷. BARBOSA, 1998, p.35).

Em 1997, os proponentes dos PCN estabeleceram que a Proposta Triangular fizesse parte da área de Arte. Na época, a Proposta foi apresentada como sendo a salvação e em

¹⁷A Fundação Iochpe é uma organização civil que se dedica a apoiar profissionais e empresas em suas ações de investimento social. É mantenedora do Instituto Arte na Escola que, desde 1989, incentiva e qualifica o ensino de Arte.

forma de receita. Como se não bastasse ter sido apresentada de forma equivocada, sua nomenclatura foi trocada por: fazer arte, leitura de obra de arte e contextualização. Depois, mudaram para Produção, Apreciação e Reflexão nas séries iniciais, e Produção, Apreciação e Contextualização nas séries seguintes.

Segundo Barbosa (1998), a origem dessa abordagem está em uma dupla triangulação: de um lado, três vertentes do ensino e da aprendizagem: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a contextualização (história da arte); de outro, a tríplice influência que a originou: os movimentos das *Escuelas al Aire Libre* do México, os *Critical Studies* (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Art Education* (DBAE), dos EUA.

Nessa abordagem, portanto, a construção do conhecimento em Artes realiza-se quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. O programa do ensino de Arte deve, assim, ser elaborado a partir de três ações básicas: i) ler obras de Arte - baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos, no sentido de que a Arte não se reduz ao certo ou errado, considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência e o objeto de interpretação é a obra e não o artista; ii) fazer Arte - baseia-se em estimular o fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação; iii) contextualizar: consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. Essa tríade permite que o aluno compreenda uma obra de arte e em que condições o faz.

A fé, ainda muito propalada no Brasil, de ausência expressiva da criança é muito combatida por Ana Mae Barbosa. A autora afiança ser a contextualização da obra artística muito significativa, sobretudo por combater o juízo de os cânones artísticos serem neutros. Assevera, igualmente, que a criança, mesmo não escolarizada, detém valorações construídas a partir de sua vida familiar, das mídias a que possui alcance e da cultura local. Sendo assim, a orientação estética do professor de Arte não estaria, de nenhum modo, infringindo seu suposto potencial de criação isento de influências, pois esse não existe.

A leitura requerida nessa abordagem não é somente leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, é estendida a leitura de mundo. “Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1998, p. 35).

Na Proposta Triangular, é o professor que escolhe onde começar, não há uma sequência a seguir, o que importa é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem dentro de um contexto histórico e se termine no fazer artístico.

Nessa linha de pensamento, Rizzi (2010) comenta que é necessário, também, estabelecer relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Contextualizar a obra de arte consiste em fazê-lo não só historicamente, mas, além disso, nas dimensões social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla, como foi criada, como era o mundo e as pessoas daquela época e, a partir disso, é possível comparar com os dias correntes, os materiais usados, os novos contextos. O processo da tríade precisa ser interlaçado, não se pode separar cada fase e distanciá-las. Barbosa afirma que o processo de estudar e fazer arte deve ser pensado a fim de desenvolver a cognição e também uma forma de aprendizagem.

O pós-modernismo, como vimos no capítulo anterior, caracteriza-se por um uso do sentido crítico para que possamos não apenas apreciar a Arte, mas compreendê-la. Mais que isso, é preciso entender e analisar criticamente esse mundo extremamente visual em que vivemos, de estímulos constantes que acabamos absorvendo sem tempo para críticas. Segundo Barbosa (2002), em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos, entre outros. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos, por meio delas, inconscientemente. A educação deveria estar atenta ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe por meio da arte e tornar os alunos conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-os de que estão aprendendo com elas.

O processo de contextualizar uma obra de arte não precisa limitar-se às informações biográficas e históricas; no entanto, elas complementam o entendimento da imagem. O importante é aliar essa base teórica com o fazer artístico, a experiência, a prática, a vivência. Esse é o momento em que se pode interagir com a obra, aplicando, na prática, os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização.

“A educação cultural que [também] se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor acerca do mundo visual e não uma educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40). O professor escolhe a metodologia para trabalhar a leitura de imagem, que pode ser estética, semiótica, iconológica ou outra. De posse da metodologia escolhida, o professor faz com que o aluno passe por uma triangulação de aprendizagem, mostrando possibilidades em desenvolver percepção, observação, imaginação e sensibilidade.

A Abordagem Triangular contribuiu na valorização da disciplina como área de conhecimento, com conteúdos próprios, deixando de ser uma arte da livre-expressão, sem especificidade, uma arte do fazer por fazer.

De acordo com Barbosa (1998, p. 38), “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular”.

Encerrando este item, trazemos duas longas, porém necessárias citações. São palavras oriundas de uma densa reflexão sobre as tendências no ensino de Arte e as diferentes concepções, por nós já descritas neste trabalho. A fala é de Fernando Hernández-Hernández (2015), professor da Unidade de Pedagogias Culturais da Faculdade de Belas Artes e coordenador da Pós-graduação em Artes e Educação da Universidade de Barcelona, Espanha.

Cada uma das perspectivas, o desenho, o expressionismo, a perspectiva disciplinar ou a educação da cultura visual, surgem porque outras perspectivas oferecem elementos para o diálogo. Porque abrem caminhos para outras formas de pensamento, as quais possibilitam outras práticas. Por isso, os movimentos, as tendências dentro dos campos do saber ou das práticas sociais, sempre fazem parte de um diálogo entrecruzado. Ainda que não se reconheça, ainda que nos esforcemos em negar a existência do outro. Somos o que somos, abrimos caminho através das nossas ações, porque outros, anteriormente, abriram uma trilha que agora permite que continuemos a nossa. Sem o caminho aberto, não poderíamos avançar, ainda que esse caminho siga em outra direção.

Por esse motivo, sempre seguimos adiante, em companhia, inclusive, daquilo que já avaliamos, de que não somos mais integrantes; porém, constatamos que aprendemos a descobrir a região distinta e intrincada das relações entre a educação e as artes.

Mas o fato é que, além disso, os caminhos coexistem, renovam-se e adquirem novo vigor a partir do surgimento de uma perspectiva que, inicialmente, pode até questioná-los. O desenho hoje é um valor em alta como forma de pensamento e representação, resgatada pela perspectiva das multimodalidades. A expressão foi revalorizada no campo das terapias criativas e adquiriu nova força junto a práticas performativas de expressão. A perspectiva disciplinar se expandiu, incorporando novos conhecimentos e saberes, e ampliando os sentidos das artes mais além dos limites inicialmente definidos a partir dos princípios modernistas que deram a ela o impulso inicial. A educação da cultura visual é cada vez mais híbrida e superou a fase de ampliação de formas de representação, focando em formas de relação que dialogam não apenas com a complexidade das práticas artísticas contemporâneas, mas que incorporam formas de fazer decorrentes de outras tendências (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2015).

Por tudo isso, segundo o educador espanhol, a atitude de posicionar-se pelo enfrentamento pode ser compreendida como busca para exercer influência e poder. Mas o que foi, nesse contexto, escrito não se refere a grupos que guerreiam entre si, para conquistar poder. As posições não são excludentes. Afinal, todos buscam alcançar o mesmo objetivo: o reconhecimento cívico da educação desde as artes, para construirmos uma sociedade mais justa, na qual os homens possam contar suas próprias histórias, livremente, com reconhecimento de autoria, pois são sábios portadores de um conhecimento único.

Essas palavras alertam-nos para não assumirmos uma posição maniqueísta na qual o bem, o correto e o adequado estariam na tendência de ensino de Arte atual, e o mal, o inadequado seriam inerentes às experiências passadas. A história das ideias mostra que conceitos fecundam concepções posteriores, o pensamento nutre-se de conhecimentos similares, mas também dos saberes antagônicos.

Cumpre-nos ressaltar, ainda, que Barbosa reconhece a influência do pensamento de Paulo Freire em suas teorias e práticas. O educador da conscientização, da transformação e da autonomia também propõe uma ‘abordagem triangular’ no processo de ensino-aprendizagem e seus pontos principais são: leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos (as) educando (as) e agir para transformar, ou seja, fazer. Apesar de Freire ter desenvolvido sua metodologia e teoria pedagógica em um campo mais amplo e nunca ter se referido diretamente ao ensino de Arte, é bom lembrar que o pedagogo se valia de leitura de imagens com situações do cotidiano dos(as) educandos(as) para alfabetizar adultos em zonas rurais.

Esse exercício freireano de reflexão e crítica socioculturais deixa sua marca na produção intelectual e posicionamento político da arte-educadora em toda a sua trajetória.

3.2 A pedagogia do cinema na perspectiva de Alain Bergala

Alain Bergala nasceu em 08 de agosto de 1943, em Brignoles, localidade no sudeste da França. Ensaísta, roteirista e diretor francês de filmes de ficção e documentários, crítico de cinema foi professor de cinema na Universidade Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Esse cineasta defende a importância das obras cinematográficas no espaço escolar, não só para explorar técnicas de produção e conteúdos curriculares, mas também para discutir questões universais. Ele foi o responsável por tornar essa ideia realidade no final da década de 1990 e início 2000, quando se tornou conselheiro de cinema de Jack Lang, Ministro da

Educação na França, com quem discutiu e montou um bem-sucedido projeto para artes na educação.

Bergala vê a importância dessa dualidade que é cinema e educação pelo fato de os filmes serem uma fonte muito importante para a formação do imaginário, ainda mais na atualidade, em que as crianças leem pouco. “Quando defendo a cultura cinematográfica, considero válido assistir aos vídeos na televisão ou em salas de exibição” (BERGALA, 2008, p. 48).

O projeto desse cineasta foi elaborado para as escolas públicas francesas em 2001. Seu objetivo era incluir o cinema como arte no espaço escolar, permitindo um encontro com a alteridade e, em consequência, construindo um espaço de respiração estética dentro da instituição educativa.

No projeto desenvolvido por Bergala na França, *LesArts à l'école*, foi proposto elaborar aulas como oficinas de um projeto artístico, nas quais se estabelecesse uma colaboração entre docentes e artistas de diferentes áreas. O cineasta elaborou algumas atividades teórico-práticas a serem desenvolvidas em um período de cinco anos. A partir delas, um acervo em DVD foi criado, composto por 100 filmes exemplares da história do cinema, com os seguintes objetivos:

- organizar a possibilidade do encontro com filmes selecionados segundo critérios artísticos, em que se estabelecesse uma relação na qual o professor seria um pensador, um mediador;
- possibilitar aos alunos o desenvolvimento do gosto e a aprendizagem do hábito de frequentar filmes;
- propiciar o estabelecimento de conexões e laços entre diferentes filmes, ao contextualizar cada produção dentro de uma linguagem de obras referenciais, possibilitando aos alunos a percepção de um conteúdo, de um acervo cinematográfico e não apenas de obras isoladas;
- realizar atividades como editar fragmentos de filmes para apreciação e análise a fim de serem utilizadas nas oficinas-aulas, onde a linguagem cinematográfica seria analisada e percebida a partir de um diálogo de comparação;
- realizar a experimentação do fazer artístico pelos alunos, o expressar através do cinema em que os estudantes seriam os cineastas, estimulando sua percepção para o ato de criação vivido pelos cineastas.

Os motivos para a criação desses DVDs é o próprio Bergala que relata a Campos, Zanardini e Riemer (2012, p. 1)¹⁸ :

Na França é esperado que todo professor que se formou na Universidade conheça o mínimo sobre cinema, porém este não é um critério. Todo professor, mesmo sem formação, mas que demonstre vontade, desejo verdadeiro de realizar essa tarefa, pode realizar o projeto. Pensando nisso, tentei realizar uma formação nacional. No norte da França, formei cem professores e no sul mais cem, em um curto espaço de tempo. Foi uma formação bastante aprofundada e o professor teve que aplicar o que aprendeu na sala de aula. Há muitas classes de cinema em que o professor não tem formação. Então, como eu sabia que haveria pessoal sem formação, bem como lugares que não têm uma sala/um projetor de cinema, onde não se poderiam ver filmes, criei uma coleção de DVDs, não como os DVDs comerciais, mas trechos de filmes que levassem o professor e, principalmente, o aluno, a pensar nessa experiência. Gostaria que os educadores que não tivessem formação pudessem ter o mesmo que os outros, ou seja, alguma coisa que pudesse ser usada na classe e que os auxiliasse no momento de mostrar, incitar a discussão, a reflexão.

A questão mais relevante, portanto, é: se há um projeto para se criar algo que o professor não tem na formação específica, torna-se imperioso que lhe seja dada essa formação e que lhe seja dado acesso ao material básico que o auxilie nesse trabalho.

Essa afirmação nos conduz a dois aspectos a serem discutidos na escola: a formação inicial e continuada de professores a as políticas públicas educacionais que garantam essa formação além de recursos para realização dos projetos.

Bergala pretendia levar a arte cinematográfica para a escola, com qualidade, com profissionalismo e como experiência estética e criativa, contrário à atitude existente que é apenas o de utilizar o cinema como instrumento didático ou forma de apreciação. O produtor francês propunha uma aula em que o cinema fosse visto como arte, com seu potencial educativo em um todo.

O artista das lentes (2008, p. 39) diz; “é preciso que se ofereça uma abordagem sensível do cinema como arte plástica e como arte dos sons, em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros linguageiros”. Nesse contexto, o importante é propiciar aos alunos não somente o contato com obras de arte, mas também o saber apreciar e vivenciar a própria imagem. Para desenvolver o

¹⁸ Entrevista concedida a Márcia Regina Galvan Campos e Darice Zanardini, do Portal Dia a Dia Educação, publicação da Secretaria de Educação do Paraná, e a Michelle Riemer, do Museu da Escola, em julho de 2012. Disponível em: <http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1160> acesso em 12 fev. 2016.

projeto dentro da escola, ele tem que ser ministrado por um profissional/artista, um profissional que não tenha vínculo com a escola.

Na arte, não se pode negar ao aluno o momento da criação do fazer. Na Hipótese-cinema, Bergala (2008, p. 34) diz:

Respeito a relação entre a abordagem crítica, a “leitura” dos filmes, e a passagem ao ato, a realização. Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à deciptagem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte.

O autor acrescenta que, no ato do fazer, nessa experiência, há algo de insubstituível, vivido tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. O fazer estimula a percepção e a reflexão do aluno; por isso, após a reflexão e a análise, o ato de fazer é indispensável no processo de aprendizagem.

Ao defender o fazer, Bergala (2008, p. 30) o atrela à introdução do artista na escola, dizendo que “a arte não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo ‘estranho’ à escola”, elemento perturbador de seu sistema de valores, comportamentos e normas.

Figura 6 - Oficina de Cinema, inspirada na 'hipótese cinema' de Alain Bergala, Florianópolis, 2015.





Fonte: Imagem: Imprensa da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. Blog Minuto Lumière.

Em Florianópolis, SC, foi realizada, em 2015, uma Oficina de Cinema para ser apresentada na 14ª Mostra de Cinema Infantil. Em um pequeno exercício, sugerido por Bergala, foi possível ter um primeiro contato com aspectos da produção cinematográfica, como o papel da direção, dos produtores, dos atores e dos editores (figura 6).

A atividade exigiu organização, disciplina e concentração, tão necessários no fazer cinematográfico e incorporados pelos participantes, alunos entre 7 e 10 anos de idade e foi coordenada por uma educadora bacharel em cinema e produtora de vídeos.

Para o cineasta,

a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se. O artista, como elemento exterior à instituição e familiarizado com a instabilidade provocada pelo contato com a arte, teria, então, mais condições de proporcionar novas atitudes nos alunos diante desta situação (COHN, 2013, p. 188).

O projeto de inclusão do cinema como Arte dentro da escola é de grande relevância porque essa acaba sendo para muitas crianças a única oportunidade de encontro com o cinema. Um cinema diferente do encontrado nas salas de exibição. O que considera decisivo nessa experiência, não é nem mesmo o saber sobre o cinema, mas a maneira como nos apropriamos do seu objeto: “pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto cinema” (BERGALA, 2008, p. 27).

Segundo o escritor e cineasta, “a arte, para permanecer arte, devia permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem, pois a arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição”. O autor deixa claro que um projeto de cinema, como Arte, no contexto de uma disciplina escolar, não poderia ser ministrado por um professor da escola

pelo fato de que esse incorporaria regras que “anulariam sua força e acabariam por neutralizar sua potência” (BERGALA, 2008, p. 30).

De certa forma, o medo do cineasta parisiense faz sentido, pois são diversos os problemas apontados dentro do sistema educacional, amarrados por burocracias ou por velhos hábitos; que ainda persistem na contemporaneidade.

O olhar criativo de Bergala mostra-nos, ainda, que arte não se ensina, mas se encontra, experimenta-se e se transmite por outras vias além do discurso. A escola pode possibilitar o encontro com o cinema, ajudar os alunos a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não pode obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme. Esse processo é absolutamente individual, ainda que ocorra numa situação de experiência muda coletiva (LEITE; RODRIGUES, 2008, p. 100).

Outra dimensão dessa “hipótese-cinema” refere-se à relação entre a abordagem crítica, a leitura dos filmes e a sua realização. Para Bergala, não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador, que, por natureza, seria forçosamente limitada à leitura e à formação do espírito crítico; nem, de outro, uma pedagogia da criação artística, da passagem ao ato, quando os alunos experimentaríamos o fazer artístico, colocando-se no lugar dos cineastas e tendo a oportunidade de expressar-se através do cinema. É essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso implementar em uma educação para o cinema como arte, aprendendo a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação. A grande arte no cinema se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo que não poderia existir senão através do cinema. A arte que se contenta em enviar mensagens não é arte; e isso vale também para o cinema (LEITE; RODRIGUES, 2008, p. 100).

Com base na avaliação da relação específica entre cinema e espectador, que se constitui como um problema de ordem interna e externa ao sistema educativo, Bergala apresenta-nos a sua estratégia. Graças à possibilidade tecnológica do DVD, a ideia é fornecer uma coletânea inicial de filmes capazes de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo. Como? Estabelecendo uma pedagogia do cinema mais leve, do ponto de vista didático, que relacione filmes, sequências, planos e imagens oriundas de outras artes. Sua missão é facilitar o acesso ao que ele chama de “baú de tesouros” sempre disponíveis numa filmoteca, tanto para professores quanto para alunos. Não seria, portanto, um programa fechado, composto de obras obrigatórias e um sistema de avaliações (LEITE; RODRIGUES, 2008, p.100).

Para o cineasta educador, só é possível considerar o encontro com a obra de arte, como

uma experiência real, se esse encontro desencadear o sentimento de sermos expulsos do conforto dos nossos hábitos incorporados de consumidor, fazendo-nos questionar nossas ideias e preconceitos.

A pesquisadora brasileira sobre as interações cinema e educação, Cohn (2013, p. 187) assim escreve:

Bergala parte da premissa de que é preciso propiciar o encontro com o cinema como arte, em que o cinema não estaria na escola como conteúdo ilustrativo/elucidativo para propósitos exteriores a ele, mas como forma que pensa e faz pensar; como obra estranha e provocadora; como espaço poético, capaz de propiciar a seu espectador-aluno uma apreciação subjetivada, imaginativa, criativa e sensível.

A pedagogia da criação, como propõe Bergala, ocorre tanto no fruir como no fazer: ambos são indispensáveis ao processo de aprendizagem da Arte, mas o fazer, a passagem ao ato, revela-se, após a reflexão e a análise, como um segundo espaço de transbordamento do que não se pode traduzir apenas em palavras, mas plasticamente, aprofundando e trazendo para outra dimensão o processo criativo-imaginativo.

Cohn (2013, p. 193) sintetiza convergências entre as ideias de Bergala e a experiência do ensino de Arte no Brasil:

[1] O reconhecimento do cinema e da arte como formas que pensam; [2] a importância da experiência do fazer na pedagogia da criação; [3] a necessidade da presença do artista no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem; [4] as relações entre o prazer e a aprendizagem, na perspectiva docente e discente; e [5] a necessidade do respeito ao tempo de estranheza no contato com a arte.

No entanto, a pesquisadora brasileira aponta, também, aspectos de divergência. Ao defender a presença do artista na escola, o cineasta e professor parte da premissa de que a inclusão de um projeto de cinema como Arte no contexto de uma disciplina escolar, inserida no currículo e ministrada por um professor da instituição, o encarceraria em regras que anulariam sua força e acabariam por neutralizar sua potência. Porém, diz a comentadora, “a inserção da Arte como disciplina, apesar de sujeita à ameaça encarceradora já sugerida no próprio termo, não tem impedido o desenvolvimento de experiências significativas de encontro com a arte dentro da escola” (COHN, 2013, p. 195).

Um segundo argumento pela defesa da Arte como disciplina ministrada por um professor especialista refere-se às diferenças culturais e artísticas. Enquanto na França se

oferece formação em cinema no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nos cursos universitários, além de ser o centro europeu mais importante na produção cinematográfica, no Brasil, por outro lado, a maioria das pessoas não participa de eventos artísticos, por razões socioeconômicas ou culturais. Assim, comenta Cohn (2013), a escola torna-se o único local de contato com uma Arte institucionalizada. Para essa professora, arte na educação básica é conquista recente e é resultado de décadas de experiência de seu ensino. Segundo a mesma autora, (p. 196) “a Arte como disciplina escolar obrigatória no currículo do ensino básico, é a sua situação de ‘curso localizado’ que nos possibilita a continuidade e o amadurecimento de projetos educativos de longo prazo, que podem se recriar e se reelaborar continuamente”.

Pensamos que, se os argumentos de Cohn são fundados na nossa realidade cultural e escolar, podemos pensar, igualmente, em experiências de trazer o artista até a escola e realizar, com ele, um processo de criação. Citamos como exemplo as atividades realizadas por Claudia Beatriz Fontes (2015), professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberaba, MG, a qual, participando de um Programa da CAPES, o Observatório da Educação, organizou um estudo, apreciação e um fazer fotográfico. Para isso, ela convidou um fotógrafo que trabalhou com os alunos sobre arte fotográfica, estimulou-os a criar, e esse projeto deu origem a uma exposição de mais de 400 fotografias em temáticas diferentes. Sob a temática “Meio ambiente”, os alunos receberam noções básicas de fotografia e saíram a campo para realizar suas atividades. A figura 7 mostra uma dessas fotografias.

Figura 7 – Recorte de mostra fotográfica de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Profa. Claudia Beatriz Fontes. Escola Municipal Santa Maria, Uberaba, MG, 2015.



Fonte: Foto Lorraine Mara. Escola Municipal Santa Maria, Uberaba, MG.

Essa experiência de trazer o artista para a escola vem incorporando-se ao cotidiano da sala de aula. A arte na escola é um encontro com a alteridade. É algo que causa estranheza porque rompe com a cultura escolar instituída. O artista interroga o já visto, desloca olhares, remove o instituído, inventa ideias e possibilidades. Pensamos, nessa perspectiva de Bergala, que professores e artistas não disputariam espaço no território escolar, mas poderiam atuar de modo complementar.

3.3 Os museus de arte e a educação na perspectiva de João Pedro Fróis

João Pedro de Oliveira Ferreira Fróis é natural de Lisboa (1957), professor, escritor e investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, Universidade Nova de Lisboa, e do Centro de Investigação em Belas Artes (Lisboa). Áreas de investigação: Filosofia e História das Ideias na Educação Artística, Psicologia da Arte, Estética Experimental,

Educação e Aprendizagem em Museus de Arte. Suas áreas de investigação são Filosofia e História das Ideias na Educação Artística, Psicologia da Arte, Estética Experimental, Educação e Aprendizagem em Museus de Arte. É Investigador Colaborador do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa e membro do *International Council of Museums*, UNESCO.¹⁹

João Pedro Fróis procura mostrar, em seus escritos, a história do surgimento da educação nos museus, como ela foi se configurando; as dificuldades que, ao longo do tempo, foram surgindo; o autor se limita a falar das dificuldades e soluções encontradas, a agradecer um público cada vez mais exigente e, a mesmo tempo em conservar as obras de arte sem deixar de lado a sua verdadeira história. Expõe realidades, pensamentos e práticas contemporâneas sem sair do foco que é a procura de ações e experiências pertinentes à educação em museus.

3.3.1 Educação e cultura

Educação e cultura são primordiais para o desenvolvimento intelectual do ser humano; a educação é entendida, de modo geral, como a ação pela qual uma pessoa transmite algo a outra, por diferentes meios ou técnicas, com o intuito de educar, ou seja, transmitir conhecimento. É através das técnicas que o ser humano cria seu entendimento para desenvolver, criar e satisfazer suas necessidades, visando à sua melhor integração em si ou social.

A educação, de certa forma, é um fato indispensável, ela é universal é, ao mesmo tempo, obedece a sua cultura que é transmitida ao longo de todos os tempos. De forma que, ao longo dos tempos, a educação serve também para corrigir e aperfeiçoar cada necessidade e técnica que irão surgindo.

As sociedades se organizam de formas variadas, nesse sentido, a educação também caminhará de acordo com as diferenças. Os processos educativos se dividem por alguns grupos sociais, uns dão maior relevância à transmissão de saberes e outros se aproximam mais do aperfeiçoamento e por meio de uma mudança mais significativa. Entretanto, é por meio da educação que se transmite o conhecimento, valores, símbolos, habilidades e hábitos.

Segundo Jean Claude Forquin (1991 *apud* Valente, 2009, p.86), [...] “a educação e a cultura aparecem como faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma

¹⁹ Segundo informações do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens de Lisboa, Pt.

realidade, uma não pode ser pensada sem a outra”. A educação é transmitida por diversas e variadas instituições, das quais a escola formal é apenas um veículo.

Seguindo essa linha de raciocínio, existem as instituições museus que têm a incumbência de preservar seu acervo; e, além dessa atividade, realizam o processo educativo/pedagógico. Em primeiro momento, as atividades educacionais são preparadas com base em modelos sociais e culturais, visto que os conteúdos culturais e históricos são interpretados em um novo contexto e criado; depois, as informações são transmitidas aos visitantes.

3.3.2 Educação em museus

As primeiras alusões à missão pedagógica das coleções de arte foram evocadas por Francis Bacon (1561-1626) no ano de 1627, na obra *A Nova Atlântida*. O filósofo inglês fez referência à Casa de Salomão, “local onde as maravilhas da ciência e retratos dos grandes inventores se expunham para o bem de todos os cidadãos” (FRÓIS, 2008, p. 64).

Essa sensibilidade pedagógica acompanhou a criação do primeiro museu de Belas Artes em França e, ao longo do século XX, foi lentamente metamorfoseada a partir de contributos disciplinares diversos.

Fróis (2008) narra que a educação em museus foi discutida pela primeira vez no final do século XIX, na Alemanha, por *Alfred Lichtwark* (1852-1914), diretor do Museu de Arte de Hamburgo, entre 1886 e 1914. *Lichtwark* foi precursor do movimento de educação estética na Europa, evidenciando a ideia de entender o museu como um lugar que oferece a educação cultural e artística para alunos. Teve como ponto de partida a compreensão das obras de arte para o desenvolvimento da educação artística. E, para entendê-las, recorreu à indagação socrática em que “o sujeito centrasse a sua atenção nos detalhes visuais das obras no espaço do museu” (FRÓIS, 2008, p. 64).

George Kerschensteiner fundador da escola ativa²⁰, colaborou com *Alfred Lichtwark* na ideia de abertura às artes. A educação era relacionada à pedagogia moderna, em que a criança é vista como um ser social, que pensa e é capaz de fazer separações.

Lichtwark, ao assumir a responsabilidade de estender os museus à educação, viu que novas prioridades surgiam, além das que possuía. Era preciso melhorar os recursos para a facilitação de acesso do público às coleções. Assim, junto a sua equipe, organizou

²⁰ Escola Ativa é o mesmo que Escola de Trabalho, seu objetivo é formar cidadãos competentes para o trabalho.

“conferências, visitas em ateliês, promoveu exposições de arte infantil, desenhou programas para o envolvimento das famílias” (FRÓIS, 2008, p. 64).

Nos Estados Unidos, o museu *Metropolitan*, em Nova York, e o museu de Belas-Artes, de Boston, passaram a introduzir o ensino de Arte-educação. Um trabalho que, segundo Barbosa (1979), funcionava à parte do museu, por ser julgado um conteúdo de pouca importância.

A colaboração de John Dewey, aparentemente circunscrita ao espaço e ao tempo em que ocorreu [década de 1930], foi determinante para o modo como a educação artística nos museus foi estruturada nos Estados Unidos da América. A filosofia educativa e estética elaborada por Dewey influenciou, de modo determinante, o pensamento e as ações que ocorreram e persistem ao longo do século XX na educação nos museus de arte (FRÓIS, 2008, p. 65).

A insistência na percepção das obras de arte, proposta por Dewey, que visava ao “enriquecimento cultural” dos indivíduos, estava em sintonia com a teoria do pragmatismo educacional e da experiência estética de John Dewey, tal como ela se apresenta em *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação* (1959) e *Arte como experiência* (1980).

Não podemos deixar de citar o colecionador americano Albert Barnes, outro importante idealizador da ideia da abertura às artes ao público mais jovem e ao ensino através das artes. No século XX, Albert Barnes²¹ tornou-se o colecionador de arte mais importante de sua época. Tinha opiniões opostas ao ensino da história da arte, ao ensino público e aos museus. “Ele, entendia que essas instituições abafavam a auto expressão e apreciação da arte, por de certa forma, impedir a relação direta entre público e coleções” (FRÓIS, 2008, p. 64). Com o intuito de fazer o que entendia por correto, Barnes criou uma fundação com o seu próprio nome a “Fundação Barnes”.

Essa Fundação tinha como objetivo promover o progresso da educação e da apreciação das belas-artes. Seu método científico envolvia a apreciação e avaliação das obras de arte. Para Barnes, sua Fundação era educativa e não uma galeria pública. Tinha como missão vários programas, “um deles era de preparar os visitantes através de um método de percepção estética que lhes permitisse partilhar a compreensão resultante do encontro com a arte”. (CHATEAU, 2003, p.65 *apud* FRÓIS, 2008).

²¹ Albert C. Barnes (1872-1951) considerado o “capitão da indústria” americana, médico, químico, empresário, colecionador de arte e escritor. (FRÓIS, 2008, p. 64).

Figura 8 – Fundação Barnes



Fonte: Chérie City, 2012.

Na essência, Barnes considerou a apreciação artística, não apenas como uma questão de emoção, mas também como fusão entre emoção e inteligência.

Com a Arte Moderna em alta, os museus passaram a realizar um trabalho de conscientização, para o público e conservadores da época, na tentativa de fixar a importância da função educativa em museus.

A partir desse pensamento, os museus passaram a ser vistos como uma instituição educativa e não somente como galeria de arte, onde a apreciação artística e a inteligência se fundem para formar a compreensão das obras de arte.

3.3.3 O museu

As obras de arte, independentemente da sua grandeza ou glória artística, são entidades que isoladamente, não têm sentido, a não ser que encontrem um olhar atento, uma mente que pensa e um coração que sente” (HOOPER-GREENHILL, 2000, *apud* FRÓIS, 2008, p.70).

Outra definição de museu e sua função está presente nos Estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM), de 2013:

o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. (ESTATUTOS DO ICOM, 1974, *apud* SOARES; CURY, 2013, p. 64).

Para Fróis (2008) a realidade, ao mesmo tempo em que o museu apresenta as obras, representa também os princípios culturais, sociais e estéticos de uma determinada sociedade e oferece aos indivíduos oportunidades e desafios que outros tipos de entidades não oferecem.

Tornar a arte pública e movê-la, com o aparato de interpretação que a sustenta e alimenta, de uma esfera relativamente privada do ateliê do artista e da academia para o domínio público, é um dos modos como às artes podem circular e conviver como parte de um sistema cultural mais alargado, presumindo-se que a pedagogia subjacente à exposição é transparente para os visitantes (FRÓIS, 2008, p. 65).

Segundo o educador português, a contemporaneidade remete-nos, cada vez mais, a compreender que também é necessário investir em tecnologias e na arquitetura, poderíamos assim dizer no visual. O autor ainda salienta de que, na contemporaneidade, “essas instituições tornaram-se entidades socialmente visíveis. Esse fato integrou-as a projetos arquitetônicos gigantescos, ligadas à organização de exposições mediáticas, divulgadas por uma publicidade agressiva” (FRÓIS, 2008, p. 66). Dentre vários, destacam-se os “supermuseus” e os centros de arte contemporânea como o “*Centre Georges Pompidou*, em Paris, o *Musée d’Art Contemporain*, de Montral, [...] ou o Museu de Arte Contemporânea de Serralves” (FRÓIS, 2008, p. 66). Pela sua beleza arquitetônica, esses museus são, ao mesmo tempo, conteúdo e forma da coleção artística.

No Brasil, temos museus que se enquadram nesse perfil arquitetônico. Sobressaem-se, nesse aspecto, duas grandes obras do arquiteto Oscar Niemayer: o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, localizado no estado do Rio de Janeiro e o Museu Oscar Niemeyer localizado na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná (figura 9).

Para atrair seu público, esses museus oferecem diariamente diferentes atrações, despertando, cada vez mais a curiosidade na mente das pessoas. Nota-se que um dos reflexos da condição contemporânea é o deslumbramento do espectador, e a única coisa que dá sentido à massa é o espetáculo. “Daí a necessidade de produzirmos consumidores o aproveitamento das artes”. Fróis (2008, p. 66).

Figura 9 – Museu Oscar Niemeyer, Curitiba, Brasil.



Fonte: Time out, Rio de Janeiro.

Em consequência a esse fascínio, fica a preocupação: qual serviço educativo os museus de arte devem oferecer aos diversos públicos; em uma no qual época a obra de arte reside no fato de ser dada a ver e ser apresentada para a interpretação, cada qual com sua finalidade.

Num ambiente de vivência da pós-modernidade, a possibilidade de as obras de arte existirem como tal reside no facto de serem dadas a ver e apresentadas para a interpretação, de existirem na sua própria finalidade como objectos para a inteligibilidade. Aqui junta-se-lhe uma dificuldade: a de apetrechar o objecto artístico com um conjunto de repertórios de interpretação, possibilitando a abertura a um público mais vasto, a criação e o aprofundamento da sua dimensão pedagógica. Isto é concretizado quando o museu cria para os visitantes espaços e tempos particulares para a interpretação (FRÓIS, 2008, p. 66).

Para se ter um bom funcionamento e sucesso de um museu de arte, é preciso verificar a qualidade das experiências que são oferecidas aos seus visitantes. As experiências estão relacionadas “com fatores extrínsecos e intrínsecos; a qualidade física, as condições expositivas do trabalho de curadoria estão relacionadas com os fatores extrínsecos, já as

características sociais psicológicas, culturais e educacionais dos visitantes, estão relacionadas com os fatores intrínsecos” (FRÓIS, 2008. p. 66).

No entanto, as explicações das obras de arte aos visitantes acabam sendo um trabalho exigente e fatigante pelo fato de exigir do mediador não só o domínio de saberes transversais, mas também ter competência para despertar e manter o interesse dos visitantes nas longas explicações. Para diversificar esse trabalho, os museus se desdobram para oferecer os mais variados tipos de atividades, em atender aos seus diversos públicos. Incluem palestras, visitas guiadas, programas para as escolas, publicações específicas, visitas guiadas, programas para as famílias, ateliês, cursos de formação, parcerias com outras organizações, programas educacionais “online”, nos quais justificam a existência do museu e o seu bom êxito. (Figura 10).

Devido às exigências por um museu em movimento, a profissionalização dos funcionários se fez necessária, relata ainda Fróis (2008). Em contra partida, há um disparate profissional entre o curador o arte-educador; deixando a ideia de que a categoria do curador é mais importante e inteligente e o arte-educador fica em uma posição inferior. Isso gera insegurança nos arte-educadores em relação a sua profissão dentro dos museus e os deixa sem perspectivas de crescimento profissional.

Figura 10 - Crianças no Museu Guimet, Paris.



Fonte: Le blog de Thierry Jamard.

Barbosa (1989, p.129) comenta que, no Brasil, tem-se trabalhado muito nessa questão, ao estabelecer uma boa relação entre curadoria, pesquisa e Arte-Educadores, com o intento de harmonizar e igualar essas profissões dentro dos museus. “Parte-se do princípio que cada um tem o compromisso de facilitar a comunicação e a apreciação do público”.

Retomando Fróis (2008), lemos sua afirmação de que a educação nos museus, desde o começo, foi planejada como um auxílio humanizado de projetos e experiências à pedagogia da exposição. São muitos os estudiosos nessa área que pesquisam sobre os problemas da educação nos museus, na ânsia de se ter um trabalho de qualidade.

Em 1930, Arthur Melton, segundo Fróis (2008, p. 67), via os museus como instituições educativas e, a partir daí, promoveu uma série de estudos, com o objetivo de verificar a eficácia educacional das práticas museológicas. Na sua concepção, era necessário organizar uma ciência da educação para os museus, baseada no conhecimento do comportamento dos visitantes. Para isso, era necessária a utilização do método de observação.

Em 1928, iniciaram-se os primeiros estudos empíricos nesse procedimento, com o objetivo de substituir as deduções sobre o comportamento dos visitantes pela exatidão dos estudos científicos, disponíveis em artigos e monografias. Tal processo baseava-se no fato de a da educação em museu ter como prioridade aguçar a sensibilidade estética e artística do seu público desde a criança até o público adulto.

Ao longo do tempo, o museu viu na educação a oportunidade de expandir seu conhecimento sobre o desenvolvimento humano, na comunicação, na percepção, na natureza intelectual, em estudos de avaliação.

Na contemporaneidade diferentes abordagens vêm se afirmando no sentido de que o conhecimento não pode ser só transmitido, tem que ser oportunizado para que cada um individualmente construa o seu conhecimento. Nesse sentido, é importante que o museu estimule o conhecimento já adquirido do visitante, direcionando-o aos conhecimentos e as informações das exposições.

No que se refere aos modelos de educação artística em museus, na contemporaneidade, tem-se uma vasta diversidade de dispositivos e intervenção nos museus de arte. Graças ou não a essa diversidade de visitantes, fica, por parte dos educadores de museus, o medo de se distanciarem da aprendizagem escolar.

Segundo Fróis (2008, p. 68):

A educação em museu tem como objetivo primordial abrir o museu a diversos públicos, por exemplo, aos mais jovens, na crença de que este tipo de educação deve começar cedo, levá-los a descobrir diferentes universos de

modo activo. Pretende formar a sensibilidade estética e artística da criança, as atitudes afectivas, o sentimento positivo em relação aos objectos, favorecer o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação ao passado e ao presente [...]. A partida, pode ser entendida como uma área multidisciplinar, que inclui as tradições da educação estética e artística e se inscreve num registo de educação não formal.

Assim, ainda segundo Fróis (2008), o museu de arte pode ser um lugar privilegiado para a experiência estética, a qual se refere a quatro dimensões: a primeira, relacionada com os saberes do visitante; a segunda, refere-se à experiência emocional, à curiosidade, à fantasia e à satisfação; a terceira, ao impacto perceptivo que a beleza dos objetos, suas formas e refinamento exercem no observador, além das comparações estilísticas e técnicas, que despertam a atenção do visitante e, por último, a dimensão comunicativa, que mostra como a relação com a arte contribui para a compreensão do próprio sujeito fruidor e a relação com as culturas de vários tempos e lugares. A experiência estética é a síntese harmoniosa dessas quatro dimensões mencionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o percurso, os fundamentos e as tendências do ensino de Arte na escola brasileira significou assimilar um objeto decorrente de um extenso processo histórico, entremeadado de cruzamentos de conceitos filosóficos, estéticos e pedagógicos, de ações educativas, visões de mundo bem como movimentos e decisões políticos, ou seja, uma teia de sentidos múltiplos.

Na pesquisa, explicitamos as características gerais e a trajetória histórica da arte a partir da sua constituição fora do espaço escolar, sob influência dos ideais e princípios europeus e norte-americanos, avançando-se até a inclusão da arte como área do conhecimento, obrigatória na educação básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, sob a denominação de ensino de Arte.

Tratamos de explicar de que forma e em que circunstâncias históricas específicas o referido movimento, que não era endógeno ao ensino formal brasileiro, passou a ter importância como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica. Assim, partindo do conceito de Arte, descrevemos, por meio de recortes históricos, esse ensino nos períodos pré-modernista, modernista e pós-modernista. Apresentamos, ainda, políticas públicas educacionais que se destacam na proposta do ensino de Arte e tendências que identificamos, na contemporaneidade, com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, e a influência que começa a se fazer presente do cineasta Alain Bergala e do pesquisador sobre a relação museu e escola, João Pedro Fróis.

Neste espaço que dedicamos ao desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o objeto investigado, trazemos algumas ponderações.

Sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte, refletimos que essa definição foi em decorrência da tendência tecnicista da década de 1970 e se inseriu no processo de alterações na educação nacional. Essa educação era avaliada como exígua para a formação de profissionais capazes de atender ao mundo tecnológico em expansão. A Arte, nessa perspectiva, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização, em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista do que humanista.

Em relação aos PCN-Arte, identificamos uma regularidade discursiva que se desvela pelo destaque à ideia de deterioramento e atraso. A superação do passado é tomada como mote para a edificação da perspectiva definida nesse documento; a proposta é mostrar que, no futuro, se nos engajarmos nesse projeto, tudo será melhor. Segundo os PCN-Arte: “O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, *se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si*” (BRASIL, 1998, p. 103, grifos nossos).

Os PCN-Arte expõem aos professores seus limites e, por outro lado, apresentam técnicas variadas que lhes são acenadas como a prática pedagógica mais apropriada para alcançar as metas educacionais propostas pelo Estado brasileiro. É esse docente, definido a partir da sua carência, o destinatário das políticas de educação. Essas políticas determinam qual educação deve ser efetivada. Ao definir os rumos que as mudanças no ensino de Arte devem seguir, o discurso oficial espera que os objetivos propostos sejam partilhados por todos e, assim, governem pela sua força institucional. A prática docente, segundo esse documento, deve ter a mudança, a transformação e a construção de um país melhor como propósito.

Portanto, pensamos que esse discurso seduz pelas possibilidades de intervenção, de transformação e de sucesso que oferece e pelo conjunto diversificado de técnicas que utiliza. Além disso, engana porque induz à identificação de suas metas com nossos desejos, anseios e vontade de transformação.

Pensamos, ainda, que as propostas estudadas sobre o ensino de Arte não explicitam um compromisso com o questionamento da estrutura de dominação social e nem mesmo debate a natureza livre da Arte dentro de uma estrutura da sociedade rigorosamente controlada pelos sistemas de poder, produção de mercadoria e indústria cultural. A última, a indústria cultural produz conformismo, regressão e barbárie, pois a sua forma é a da arte-mercadoria. A sociedade, administrada sob a lógica do mercado (ilusoriamente dito livre), tenta esconder a ausência de liberdade e a desigualdade. No plano da Arte-educação, tal fato é a morte da própria Arte-educação, uma vez que ela é inconciliável com o controle e a privação da autonomia.

Para contrapor-se a isso, é preciso fortalecer o movimento da autonomia da Arte, pois somente a Arte insubmissa ao controle uniformizador e ao império da mercadoria pode ativar o exercício da transformação da sociedade. Para serem coerentes com a arte que ambiciona ser livre, os parâmetros e diretrizes para o ensino de Arte não podem pactuar com nenhuma forma de dominação social, seja a exclusão social do trabalho, seja a censura da própria Arte.

Esses comentários não significam que não houve avanços nas políticas sobre o ensino de Arte. Sabemos que oficializar esse ensino na vida escolar define um marco na história da educação brasileira, mas elas devem ser continuamente refletidas, questionadas e revistas.

Refletimos, ainda, que o ensino de Arte levanta questões como: a formação do professor para que incorpore essa dimensão em trabalhos interdisciplinares; a definição de políticas públicas educacionais que garantam essa formação e os recursos necessários para efetivação dos projetos; a mudança da cultura escolar para que a dimensão do imaginário, do sensível, do encantamento, da criatividade, assim como da presença do artista na escola, em práticas complementares com o professor, sejam entendidas, dialogadas, refletidas e incorporadas no gesto pedagógico.

Em complementaridade, conduz-nos, ainda, à discussão sobre as práticas interdisciplinares. Na escola, as artes não só precisam ter seu espaço peculiar como componente curricular, não obstante ensinadas por meio da experiência interdisciplinar mas também, igualmente, cabe-lhes percorrer todo o currículo, densificando a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades de aprendizagem dos estudantes. Esse pensamento nos aproxima novamente de Read (1934), que fala de Arte como um elemento humano agregador que, em interação com outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem.

Nossa atitude fundamenta-se no entendimento de que a Arte, em si mesma, tem um sentido de comunicação extensionista, por si mesma, é difusiva. A Arte não comunica, ela é comunicação. A pedagogia da Arte confunde-se com sua presença. O seu aparecer é o seu ser. A Arte é uma epifania criativa que socializa a experiência humana na saga que os passos da prática da liberdade descrevem.

A Arte é a própria assinatura do homem, como ser situado e dado em uma época cultural e em uma área de civilização. A criação artística nunca é puramente adjetiva, não é adorno.

No processo criativo, a Arte contribui para a humanização e a educação do homem. Ao ser desenvolvida como fruto da criação e do trabalho humano, histórica e socialmente datado, ela possuirá todas as peculiaridades e probabilidades próprias à vida humana em sociedade. Dessa forma, a arte é expressão de uma realidade que, ao ser produzida, resulta tanto em objetos artísticos quanto produz seu criador, concebendo-o como ser que sente, percebe, conhece, expressa e toma posição ante a sua vida cotidiana. A arte é consequência de um processo aberto de concepção, expressão e produção totalmente humana. Por seu intermédio, o artista e o público têm ensejo de educarem-se, humanizarem-se, ao edificarem-

se como sujeitos pela expressão e socialização de uma perspectiva de vida que açambarca o conjunto das determinações históricas, da qual o ser humano é, concomitantemente, síntese determinada e determinante.

A relevância da arte confunde-se, assim, com a importância de estudos sobre o seu ensino. Desse pensamento decorre uma indagação: ao percebermos que fundamentamos nossas questões iniciais, mas vislumbramos, também, perspectivas que deverão ser aprofundadas (como os valores éticos, o contexto social e cultural, a formação pedagógica, o diálogo com artistas, entre outros), a qual delas daríamos prioridade? Nosso olhar de educadora volta-se para os estudos que possam contribuir para a compreensão do sentido da Arte na formação humana. Que cheguemos a uma pedagogia que possibilite a professores e alunos perceberem que há uma maneira de nos acercarmos da obra de arte que não é igual ao acercamento de um tema, de um conceito, de uma ideia assim é, porque nós compreendemos a beleza de um canto de um pássaro, de uma música de Mozart, mas não os explicamos. Nós entendemos aquilo que não tem nome, mas não o explicamos conceitualmente. Se vemos as obras dos impressionistas, compreendemos o sentido de movimento naquela maneira de apreender a fugacidade da vida, quando os artistas estão dizendo, à maneira de Heráclito, que tudo passa, que tudo é vir-a-ser. Os grandes deslumbramentos, os grandes *insights*, as grandes intuições não possuem conceitos e juízos organizados logicamente. Nós os conhecemos de outro modo, mas é conhecimento (ABREU-BERNARDES, 2010).

Refletimos, igualmente, que a Arte não procura só o estético, só a beleza, mas temos o intercâmbio de vários valores. O homem esteve, por muito tempo, embriagado de estética e deixou de lado valores que merecem ser ressaltados. São valores mágicos, místicos, religiosos, morais, lúdicos, encontrados na criatividade contemporânea e vitais social, mental, comunitária. Talvez, até ousadamente, propomos que, ao ensinar Arte, deixemos de lado o belo e busquemos o sentido da beleza moral, ética que está sempre às voltas com a criatividade hoje. A criança e o jovem fazem Arte, eles inventam o conceito de Arte a todo momento e nós mestres temos que estar atentos para não tentarmos impor os nossos valores, para que o aluno descubra outros que sua criação intensifica.

Compartilhamos concepções de educação que osem reunir, na escola, professores, arte-educadores e artistas em atividades partilhadas e complementares. Buscando essa coerência ao encermos esta dissertação, damos a palavra ao cineasta artista Andrei Tarkovsky (1998, p. 38) que afirma, a partir de questões como “por que a arte existe? Quem precisa dela? Na verdade, alguém precisa dela?”

De qualquer modo, fica perfeitamente claro que o objetivo de toda arte — a menos, por certo, que ela seja dirigida ao "consumidor", como se fosse uma mercadoria — é explicar ao próprio artista, e aos que o cercam, para que vive o homem, e qual é o significado da sua existência. Explicar às pessoas a que se deve sua aparição neste planeta, ou, se não for possível explicar, ao menos propor a questão.

REFERÊNCIAS

- ABREU-BERNARDES, S. T. **Arte e filosofia na professoralidade**. Curitiba: CRV, 2010.
- _____. (Orgs). **Interdisciplinaridade: pesquisas e práticas**. Uberaba: UNIUBE, 2015.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/nafreitas/abbagnano-nicola-dicionrio-de-filosofia-15776809>>. Acesso em: 19 mar. 2015.
- AMSBURG, D. **Os Jesuítas e suas Influências no Ensino e na Arte Brasileira**. São Paulo: Blog Mania Colorida, 2009. Disponível em: <http://maniacolorida.blogspot.com.br/2010/03/os-jesuitas-e-sua-influencia-no-ensino_28.html> Acesso em: 26 jul. 2016.
- ANPED. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Portal. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.
- APOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARENDETT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- BACARIN, L. M. B. P. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, 2005.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACON, F. **A Nova Atlântida**. Ed. Zero, séc. A, 1971.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix, 1975.
- _____. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Teoria e prática da educação artística**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984, 1985.
- _____. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- _____. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536> Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. **A Imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

_____. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

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

_____. **Inquietações e mudanças no ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. CUNHA, T. P. (Orgs). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 11-28.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art & n. 0, s/p, out. 2003.** Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. Arte, educação e cultura, [20--]. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat5.pdf>>. Acesso em 10 maio 2016.

BARTH, G. M. P. **Arte e Matemática**, subsídios para uma discussão interdisciplinar por meio das obras de M. C. Escher. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_barth.pdf>. Aceso em: 26 mai.2015.

BARRETT, M. **Educação em Arte.** Lisboa: Presença. 1979.

BERBEL, J. Cultura em debate II – A Atribulada História do Ministério da Cultura. 2011. Disponível em: <<http://reberbel.com/2011/08/04/cultura-em-debate-ii-a-atribulada-historia-do-ministerio-da-cultura/>>. Acesso em: 9 maio 2016.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTONCINI, E. M. P. **Arte e Educação: Re-construindo o presente.** Presidente Prudente. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Paulista Júlio de Mesquita

Filho, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: EM Provana Bertoncini - 2011 - repositório.unesp.br. Acesso em: 08 de set. 2014.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BICUDO, M. A. V. M. A. V.; MOCROSKY, L. F.; BAUMANN, A.P.P. Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. IN: BICUDO, M. A. V. (Org). **A pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. Disponível em: <

<https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/.../ComunMariaViggianiB...>> Acesso em 05 abr. 2014.

BONAPARTISMO. In: DEÁCK, C. **Verbetes de economia política e urbanismo**, [19--). Disponível em:

http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/bonapartismo/index.html. Acesso em: 05 dez. 2015.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília: Cortez, 1981.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 14 dez. 1962. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92>. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Dispõe a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:< www.planalto.gov.br/...o2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum: Arte**. Ensinos Fundamental e Médio. Governo Federal. Disponível em:<

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF. v. 6, 1998. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. Base Nacional Comum Curricular. **CBC/Arte Versão Preliminar 2015**. Governo Federal. Disponível em: basenacional.comum.mec.gov.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Centro de Referência Virtual do Professor. **Orientações Pedagógicas**. Governo Federal. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967>. Acesso em: 10 out. 2015.

CAMPOS, G. R. M.; ZANARDINI, D.; RIEMER, M. Entrevista Alain Bergala. **Dia a Dia Educação**. Paraná, 2012. Disponível em:
<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1160>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, C. Entrevista com João Duarte Júnior. **Contrapontos**, n.3, p. 362-367, dez 2012. Disponível em:< www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039>. Acesso em: 02 mar. 2015.

CARVALHO, D. P. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf>>. Acesso em 13 maio 2016. Ciênc. educ., Bauru, v.5, n.2, p. 81-90, 1998.

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS. **Investigadores**: João Pedro de Oliveira Ferreira Fróis. Disponível em:
<<http://www.cecl.com.pt/pt/investigacao/investigadores/41-portugues-pt/investigacao/investigadores/investigadores-colaboradores/89-joao-pedro-frois>>. Acesso em: 15 maio 2016.

CHÉRIE CITY. **The barnes foundation re-opens in Philadelphia**, 2012. Disponível em:< <http://cheriecity.co.uk/2012/06/06/the-barnes-foundation-re-opens-in-philadelphia/>>. Acesso em 15 maio 2016.

CIABOTTI, N. Q.S. **Os Parâmetros curriculares Nacionais** e o novo enfoque dado ao ensino de Arte na educação escolar de Uberaba. 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003. Disponível em:
<http://www.uniube.br/propepe/mestrado/educacao/lista_2003.php>. Acesso em: 08 abr. 2016.

COHN, G. O ensino contemporâneo da Arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-Posições** [online], v. 24, n.1, p.179-199, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 mar.2016

COLI, J. **O que é Arte?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

COLOMBO FILHO, E. Sobre os objetos barrocos. In: TIRAPELI, Percival. **Arte Sacra Colonial: Barroco Memória Viva**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.80. p. 168-200, set., 2002. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/es/v23n80/1229.pdf.. Acesso em: 21 abr. 2016.

DEWEY, J. **The school and society**. Chicago, Il: The University of Chicago Press, 1915. Disponível em:<<https://ia601408.us.archive.org/33/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>>. Acesso em 10 maio 2016.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. Tradução de Jordi Claramonte. **El arte como experiencia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2008.

_____. **A Arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

DIA, S. G. A.; LARA, A. M. B. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, IX, 2012, João Pessoa, **Anais...** Paraíba: UFPA, 2012. p. 908-936. Disponível em:< www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

DINELLY, F. P. **Ensino de arte no Brasil**: uma análise dos conteúdos do ensino fundamental. Disponível em:<http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_80238_201111220229545f02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

DIRETÓRIO Monárquico do Brasil. **Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios**. Disponível em:< <http://diretoriomonarquicodobrasil.blogspot.com.br/2010/08/escola-real-academia-imperial-de-belas.html>>. Acesso em 13 maio 2015.

DUARTE JR. J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Ed. Papyrus, 1991.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas SP: Ed. Papyrus, 1995.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, jul-dez, 2008. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2015.

ESCOLINHA de arte do Recife. Blog, **Produzindo arte**. Disponível em:
<<https://produzindoarte.wordpress.com/2013/03/16/escolinha-de-arte-do-recife/>>. Acesso em:
12 mar. 2016.

FAN, S. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.** São Paulo, v. 3, n.7, set./dez. 1989. On-line. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

FERRAZ, M. H.C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

FIORIN, B. P.; FERREIRA, L. S.; MANKEL, M. C. M. M. A Lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 5, nº 9, jan.-jun., 2013. Disponível em:
<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/969/639>>. Acesso em
11 maio 2016.

FONTES, C. B. O estudo da Língua Portuguesa por meio da arte fotográfica. In: ABREU-BERNARDES, S. T.; LIMA, G. G. (Orgs). **Interdisciplinaridade: pesquisas e práticas**. Uberaba: UNIUBE, 2016. p. 512-521.

FRÓIS, J. P. Os museus de Arte e a educação: discursos e práticas contemporâneas. **Museologia**, Lisboa, nº 2, p. 62-75, 2008. On-line. Disponível em:
<<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2353>>. Acesso em 09 mar. 2016.

FRÓIS, J. P. As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte. **Educação**, Porto Alegre, n.3, p. 263-270, set/dez. 2011. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile9277/6774>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. [Blog]. Biografia resumida de Anísio Teixeira. 20--.
Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira> Acesso em
15 out. 2015.

GLOTON, R.; CLERO, C. **A atividade criadora na criança**. Lisboa: Estampa, 1973.

GOMBRICH. E. H. **História da Arte**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2000.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S.M.A. ensino de Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. v.16, n.61, p.583-595, 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 20 mar. 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Possibilidades no ensino de Arte complementares ou excludentes? In: BOJUNGA, S. Abordagem triangular e cultura visual. **Boletim Arte na Escola**, ed. 76, maio-jun. 2015. Disponível em:
<<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>>. Acesso em 9 maio 2015.

KRUSE, O. **WALDOMIRO de Deus**. *Escritório de Arte*. São Paulo: s.ed., 1979. Disponível em: <<https://www.escriitoriodearte.com/artista/waldomiro-de-deus/>>. Acesso em: 03 de ago. de 2016.

LE BLOG de Thierry Jamard. Musée Guimet. Vendredi, 13 janvier, 2012. Disponível em: <<http://thierry.jamard.over-blog.com/article-le-musee-guimet-vendredi-13-janvier-2012-104634091.html>>. Acesso em: 09 maio 2016.

LEITE, G. P. C.; RODRIGUES, M. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. **Resenha**. UFRJ, p. 98-103. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n9/8_resenha_a_hipotese_cinema_98_a_103.pdf> Acesso em: 09 abr. 2015.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1938.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO. R. C T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2 Acesso em: 9 maio 2015.

LOBOS, L. M. **Villa-Lobos**. Rio de Janeiro. Museu. 2007. Disponível em: <http://museuvillalobos.org.br/villalob/index.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MARCONDES, V. V. **Políticas públicas**: o ensino de arte na educação básica. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86840>. Acesso em: 09 out. 2015.

MEIRELES, V. **Primeira Missa no Brasil**, 1860. Acervo Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Blog Obvious. Disponível em: <http://obviousmag.org/coisas_de_dri/2015/inquietacoes-artisticas-na-pintura-brasileira-do-seculo-xix-parte-i.html>. Acesso em: 16 maio 2016.

MINUTO LUMIÈRE [blog]. Oficina de Cinema, inspirada na 'hipótese cinema' de Alain Bergala, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://cineducacao.blogspot.com.br/2015/06/minuto-lumiere-2015.html>>. Acesso em 15 maio 2016.

MOURA, C. F. O atual CBC da SEE-MG e suas indagações: cidadania ou alienação ao aprendizado histórico no ensino fundamental? **Humanidades & Tecnologia em Revista**, Paracatu-MG, ano V, v. 5, p. p. 65-104, jan.-dez., 2011. Disponível em: <<http://www.finom.edu.br/downloads/Humanidades-e-Tecnologias-2011.pdf#page=65>>. Acesso em 25 jun. 2016.

MUSEU Oscar Niemeyer, Bienal de Curitiba, Curitiba, PR. Disponível em: <http://bienaldec Curitiba.com.br/espacos/page/7/> Acesso em: 15 maio 2016.

MYANAKI, J. **Geografia e Arte no ensino fundamental**: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata, 2008, 247 f. Tese (Doutorado em Geografia Física)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-02122008-174011/pt-br.php>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

OLIVEIRA, M.M. de. As origens da educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. Rio de Janeiro. **Ensaio aval**, n. 45, p. 945-958, 2004.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

PIMENTEL, L. G.; CUNHA, E. J. L.; MOURA, J. A. **Proposta curricular: Arte – ensino fundamental e médio - CBC**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, [2005]. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Conte%20C3%BAAdos%20B%20C3%A1sicos%20Curriculares%20-%20Arte.pdf> Acesso em: 6 out. 2015.

READ, H. **Educación por el arte**. Buenos Aires: Paidós, 1954.

RIZZI, M.C. de S. Ensino de Artes – Proposta Triangular – Ana Mae Barbosa: **Resenha do Capítulo 5. Caminhos Metodológicos**. 2010, s/p. In: BARBOSA, A. M. (org.). Inquietações e Mudanças no ensino de Arte. São Paulo, Cortez, 2002. Disponível em: <<https://rhose2010.wordpress.com/ensino-de-artes-proposta-triangular/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

RUGENDAS, J. M. **Aldeia de índios Tapuias**, 1820. Centro de Documentação D. João VI. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Miss%C3%B5es_jesu%C3%ADticas_na_Am%C3%A9rica#/media/File:Rugendas_-_Aldea_des_Tapuyos.jpg>. Acesso em 15 maio 2016.

SÁ, M. B. Z.; VICENTIN, B. M.; CARVALHO, E. A História e a Arte Ciência como Recursos Pedagógicos para o Ensino de Química – uma questão Interdisciplinar. **Química na Escola**, São Paulo, n. 1, p. 09-13, 2010. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_2/>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SALA, G. S. **Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento**. 2013, 109p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013. Disponível em: repositorio.unesc.net/handle/1/1695. Acesso em: 09 abr. 2016.

SANTANA, A. L. **Semana de Arte Moderna**. InfoEscola. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/semana-de-arte-moderna/> Aceso em 15 maio 2016.

SANTANA, J. A Lei 10.639 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. 2010, 250f. Tese (Doutorado em Educação_- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SCARAMELLI, J. **Escola Nova Brasileira**. São Paulo: Livraria Zenith, 1931. (Coleção).

SCHILLER, F. Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos. Tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa, **Imprensa Nacional-Casa da Moeda**, 1994. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/silva_02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016

SILVA, A. R. **As pinturas de Waldomiro de Deus: Signos e desejos a favor da educação na escola de ensino fundamental**. 2012, 75 f. Dissertação (Mestrado em História Política e Bens Culturais)- Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10245>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da arte/educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS—GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30, 2007, Caxambu, 2007. **Anais...**, 2007, p.18. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 06 ago. 2015.

SILVA, V. Educação artística. In: CONGRESSO DE VISEU. Acção nº 18/2011. Prof2000. Centro de formação de Penalva e Azurara, 11 de Nov. de 1998. s/p. On-line. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/mglfm/vitorcom.htm>>. Acesso em: 06 set. 2015.

SOARES, B.B.; CURY, M. X. **Conceitos-Cheve de Museologia**. São Paulo: Ed. Armand Colin, 2013.

TARKOVSKY, A. **Esculpir o tempo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: 1987.

UEM. **Curso de Artes Visuais**, 20---. Disponível em: <<http://portal.nead.uem.br/cursos/graduacao/arv.pdf>>. Acesso: em 9 maio 2016.

VALENTE, M. E. A. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. Museu de Astronomia e Ciência Afins-Mast. **Mast Colloquia**, Rio de Janeiro, v.11, p. 83-98, 2009. Disponível em: <http://www.mast.br/livros/mast_colloquia_11.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2016.

VILAÇA, S. Ensino de Arte no Brasil-CEAD-EBA-UFMG. **Vídeo** (20:16). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GXJeJmE4ns>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

VILLA-LOBOS, H. Educação musical. **Boletim Latino Americano de Música**. Rio de Janeiro, v. I, n. 6, abr., p. 515 - 588, 1946.