

ARTE E EDUCAÇÃO: PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE ARTE

ART AND EDUCATION: THINKING ABOUT TEACHER TRAINING FROM PEDAGOGICAL APPROACHES AND CONCEPTIONS OF ART

40

Me. Cristiane Lopes da Costa Veloso¹

Resumo

Este artigo trata de considerações sobre o estudo teórico das tendências pedagógicas na perspectiva da pedagogia liberal tradicional, pedagogia liberal renovada, pedagogia liberal tecnicista e pedagogia progressista crítica social dos conteúdos (LIBANEO, 2006) e sobre as concepções de Arte como saber, expressão, linguagem e cultura (AGUIRRE, 2005) sendo ambas – tendências pedagógicas e concepções de Arte – alicerces para a formação do professor de Arte para a educação básica. Trata-se de um estudo teórico que aborda os análises de Barbosa e Coutinho (2011) com o intuito de refletir sobre a importância destes fundamentos para a formação docente de professores de arte que atuam ou venham a atuar na Educação Básica no contexto educacional brasileiro. Com estas reflexões espera-se fomentar conhecimentos que favoreçam o aprimoramento profissional destes professores de arte.

Palavras-chave: formação docente em arte, concepções de arte, tendências pedagógicas e ensino de arte

Abstract

This article brings considerations on the theoretical study of pedagogical trends from the perspective of traditional liberal pedagogy, renewed liberal pedagogy, technical liberal pedagogy and progressive social critical pedagogy of content (LIBANEO, 2006) and on the conceptions of Art as knowledge, expression, language and culture (AGUIRRE, 2005) being

¹ Doutoranda do PPGMUS-UFMG, Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Departamento de Processos de Ensino e Aprendizagem, Disciplina Arte na educação, da UEMG/CBH.

both – pedagogical trends and conceptions of Art – foundations for the training of Art teachers for basic education. This is a theoretical study that addresses the analyzes of Barbosa and Coutinho (2011) with the aim of reflecting on the importance of these foundations for the teaching training of art teachers who work or will work in Basic Education in the Brazilian educational context. With these reflections, we hope to foster knowledge that favors the professional improvement of these art teachers.

Keywords: teacher training in art, conceptions of art, pedagogical trends and art teaching

Introdução

Partimos de uma contundente afirmação: O ensino de Arte na educação básica brasileira *permanece* um grande desafio na atualidade. O verbo *permanecer* está em destaque não por acaso uma vez que existem permanências históricas que tornam o ensino de Arte nas escolas de educação básica brasileiras bastante desafiador. Incluímos nestas permanências a polivalência², a situação da disciplina ser ofertada por profissionais sem formação em Arte, o tratamento dado a Arte no currículo da educação básica como um componente menos importante e a baixa carga horária destinada ao mesmo, dentre outros. Neste sentido, iniciamos este estudo motivados pela compreensão de que a história do Ensino de Arte na educação básica traçada por seus aspectos históricos e metodológicos por diversos pesquisadores desde o início do século XX continua sendo um estudo necessário ao cenário da Arte na educação brasileira.

² “(...) é importante ressaltar que a questão da *polivalência* assume, no âmbito das artes, uma característica diferenciada das outras disciplinas, pois, quando este conceito esteve em voga, durante os anos 1960 e 70, o conhecimento em torno do assunto ainda era insipiente e não existiam associações corporativas ou acadêmicas que protegessem a área da *tradição inventada* pelo Conselho Federal de Educação, em plena ditadura militar (RIBEIRO, 1999). Assim, se os especialistas em ensino de ciências não permitiram que os conteúdos da física, química e biologia fossem tratados como se tudo fosse a mesma coisa – procedimento que foi também adotado pelos especialistas em línguas, que fizeram valer suas capacitações para o ensino do português, inglês, francês ou espanhol –, para a educação artística a recomendação oficial forçava os professores a tratar as artes visuais, a música e as artes cênicas no mesmo tempo e espaço, como se tivessem natureza idêntica e propósito semelhante.” Santana (2010, p. 10-11)

Para traçar um campo de reflexão em torno desta afirmação, neste estudo tomamos como problemática os desafios da Arte na educação básica brasileira a partir do viés da formação docente em arte, apontando como temática dois aspectos: as abordagens pedagógicas e a história do ensino (Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, 2011). Neste artigo, retomamos as concepções de Arte por entendermos que permanece atual a necessidade de fazer reverberar tais estudos por serem os mesmos reveladores da necessidade de permanente contextualização para pensar a prática docente. Ao relacionarmos as abordagens pedagógicas ao percurso histórico do Ensino de Arte ao longo do século XX no Brasil, podemos analisar as permanências formativas para o Ensino de Arte assumidas na Educação Básica nos dias de hoje.

As tendências pedagógicas são proposições que fundamentam a visão de ensino no geral e interferem na concepção de Ensino de Arte e conseqüentemente na formação docente em Arte. É entendendo criticamente essas concepções e tendências pedagógicas como fundamentos à formação e prática docente que situamos o educador quanto à concepção de Arte funcionando como alicerces para a prática pedagógica. Assim, apresentaremos as tendências pedagógicas na perspectiva da pedagogia liberal tradicional, pedagogia liberal renovada, pedagogia liberal tecnicista e pedagogia progressista crítica social dos conteúdos (LIBANEO, 2006), associando estas tendências pedagógicas às concepções de Arte como saber, expressão, linguagem e cultura (AGUIRRE, 2005), revisitando o que anteriormente fora realizado por Barbosa e Coutinho (2011). Estas aproximações, assim como exposto por Coutinho et. al. (2013) são um esforço de abstração para a compreensão da realidade tratadas como fundamento que interfere na perspectiva educativa, em que poderemos perceber a relação de visão de Arte com o objetivo traçado para a formação docente.

Seguindo para além do exposto por Barbosa e Coutinho (2011), que relacionam a pedagogia tradicional à concepção de Arte como saber e a tendência pedagógica liberal renovada à concepção de Arte como expressão, aqui também expomos a tendência pedagógica liberal tecnicista e progressista crítica-social dos conteúdos relacionadas à concepção de Arte como

linguagem e como cultura.

1. A pedagogia liberal tradicional – a Arte como saber

“A pedagogia tradicional é introduzida no Brasil no ensino de arte (...) no século XIX, percorre todo século XX e permanece ativa ainda hoje, sobretudo nos cursos universitários, onde nos formamos professores” (BARBOSA e COUTINHO, 2011. 41A primeira tendência analisada pode ser considerada como aquela que historicamente se configurou como predominante por fundamentar concepções de educação no Brasil até os dias de hoje: a pedagogia tradicional. Assim,

A pedagogia tradicional (...) carrega uma concepção idealista de educação que “induz a acreditar que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 22- 23). Creditar à educação e ao conhecimento um poder tão determinante é uma atitude ingênua e pouco crítica. O sistema educacional é um dos sistemas que compõem a sociedade, é um sistema entre outros, dependente, portanto, de uma vasta rede de interesses e valores (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 41).

No Brasil, a pedagogia tradicional emerge como fundamentação para a formulação do sistema educacional brasileiro em todo século XIX e adentra o século XX, influenciada inicialmente tanto pelo viés católico jesuítico quanto pelo pensamento liberal³ da época. Sustentada por fundamentos didáticos que preconizam a importância da autoridade do professor (uma vez que é ele quem detém o conhecimento), que acredita que o processo de aquisição de conhecimento se dá através de elaborações puramente mentais, e que a escola deve instrumentalizar o jovem para o mundo do trabalho, a pedagogia tradicional surgiu como o fruto de uma necessidade funcional no contexto de uma época. A pedagogia tradicional se configura “como um modelo

³ O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

de cunho reprodutivista que cumpre a função de manter a divisão social existente” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 43).

Neste modelo, o saber é algo instituído, estruturado através de “práticas que não levam em conta os aspectos sensoriais e emocionais, apartadas da vida cotidiana dos sujeitos implicados no ato educativo. A configuração espacial e física de nossas escolas revelam ainda muito dessa concepção” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 42).

É neste contexto que se configura a visão de Arte da pedagogia tradicional, uma visão pautada no modelo iluminista onde a Arte é considerada como um *saber instituído*. Esse *saber instituído* irá revelar um dos principais aspectos pertinentes ao Ensino de Arte, o dilema entre educação de elite e educação popular. Esse aspecto fora inaugurado por um marco histórico: a criação da Escola Imperial das Belas Artes, onde já estava presente essa ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira. Na área específica de educação artística esse dilema encampa os questionamentos, já instaurados na Europa, entre Arte como criação e Arte como técnica, que “reforça as clássicas dicotomias entre as belas artes e o artesanato, as artes liberais e as artes mecânicas, a arte erudita e a arte popular, etc.” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 43). Deste modo,

A ideia de conhecimento adquirido já revela uma concepção de educação pautada em valores instituídos, como um capital simbólico, usando aqui a terminologia de Pierre Bourdieu. No campo do ensino de arte, a partir desta concepção o valor do capital simbólico se define pelo valor do objeto artístico, valor esse predefinido pelas instituições que regem o próprio campo da arte. Portanto, esta é uma concepção que visa à manutenção e reprodução de um sistema elitista (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 41).

Logicamente, a implantação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas e da formação de professores e essa tendência formativa influenciaria essa formação. Foi em 1835, em Niterói, fundada a primeira escola normal que posteriormente se fundiu ao Liceu Provincial (em 1847) “o que possibilitou uma formação diversificada, visando à preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu

currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas, a música” (LOUREIRO, 2003, 48-49). “A função da música nas instituições que formam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade” (LOUREIRO, 2003, p.49).

Aqui aparece outro aspecto pertinente ao Ensino de Arte marcado pela influência da educação tradicional na formação de professores: o aspecto eminentemente disciplinar desse modelo. Isso aconteceu não somente nos primórdios da implantação do sistema de ensino, mas notamos sua marca, por exemplo, durante o Estado Novo.

A Sema organizou ainda um minucioso programa de canto coletivo, para orientação dos professores, que, além de conter hinos patrióticos e escolares obrigatórios nas escolas, apresentava um repertório especial de canções folclóricas – guia prático – para ser trabalhado nas instituições de ensino. Pela proposta da Sema, o canto integrava um extenso calendário com datas comemorativas de caráter cívico-pedagógico, tudo dentro de um espírito de coletividade e esmerada disciplina (LOUREIRO, 2003, p. 63).

Nesse período foi necessária a implantação de cursos de formação de professores em um curto espaço de tempo. Com isso, era comum que as orientações para os professores que passassem por estes cursos fossem contínuas, gerando também um controle constante de sua prática pedagógica.

Estes professores, forjados em somente um mês de aulas, tinham que continuar a ser orientados durante toda a sua prática pedagógica. Estabeleceu-se, então, entre os professores de música e o Sema uma relação pedagógica-realimentadora e fiscalizadora. Objetivava-se fazer com que toda a escola pública participasse cantando das gigantescas concentrações orfeônicas que ocorriam na época. O Sema, por intermédio desta ação centralizadora que priorizada a disciplina e o civismo, passaria a controlar o fazer musical da escola pública (FUKS *apud* LOUREIRO, 2003, p.61).

Assim, consideramos possível afirmar que a pedagogização da Arte na escola é fruto da tendência tradicional de educação. Com ela, o Ensino de Arte se associa às teorias estéticas

miméticas, que pressupõe regras e princípios universais, uma vez que seu fundamento metodológico baseia-se na imitação e na progressão das dificuldades para a aquisição da perfeição tanto das formas, como da capacidade de executar tais formas, que se associa “ao padrão de beleza neoclássico e se fundamenta na historiografia da arte construída desde o Renascimento” (BARBOSA e COUTINHO, p. 42).

2. A pedagogia liberal renovada – a Arte como expressão

Na realidade, tanto a pedagogia tradicional quanto a renovada estão em consonância com as transformações do final do século XIX, num sentido mais amplo, ligadas à pedagogia liberal, que aflui a necessidade de preparar o educando para a modernidade que estava por vir, dando a ele a ideia de que poderia alcançar pelo seu próprio esforço seu desenvolvimento no sentido de desempenhar suas aptidões individuais na sociedade. A diferença crucial entre as duas pedagogias é que uma se sustenta pela base conservadora (pedagogia tradicional) e a outra pela renovada. A pedagogia renovada tem suas raízes no romantismo dos séculos XVIII e XIX. Os aspectos sensoriais e sentimentais, as emoções e experiências estéticas são centrais nesta concepção.

A tendência *liberal renovada* acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parteda própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (MANESCHY, 2012, p.2).⁴

A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, no início do século XX, e se configura

⁴ Retirado dos anais do Seminário de Maneschy, cujo trabalho faz a seguinte referência: “O presente capítulo de autoria de José Carlos Libânio é a reprodução do capítulo 1 - "Tendências Pedagógicas na Prática Escolar" - do livro Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985, autorizada pela Editora e pelo autor (...)” (MANESCHY, 2012, p. 1).

como um modelo educacional denominado Escola Nova⁵. Cabe aqui ressaltar, os aspectos desse modelo que abriram caminho para mudanças em relação à concepção de Ensino de Arte assumidas nesta tendência, apresentadas sinteticamente através da citação de Barbosa e Coutinho (2011), em um pequeno trecho apontando que esta tendência,

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não- diretivismo; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia (FUSARI e FERRAZ *apud* BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.43).⁶

Assim, esse modelo favoreceu que a ideia de *arte como expressão* influenciasse a concepção de Ensino de Arte, que passa a ser assumido como um elemento fundamental na educação integral do ser humano. Nesse contexto, aflora a concepção de educação *através da arte*, disseminada através de publicações de Herbert Read (Educação pela arte, publicado em 1943) e Victor Lowenfeld (no início da década de 1970 como Desenvolvimento da capacidade criadora), que estabelece as etapas da evolução gráfica, que tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte/educadores de vanguarda que dentre outras coisas, desloca o foco do Ensino de Arte do produto para o processo, destacando a importância da Arte na educação não por si mesma, mas pelo que ela poderia contribuir para a formação do indivíduo, a fim de construir uma sociedade mais humana e democrática. Note que neste caso também aparece uma concepção idealista, porém com fundamentos mais progressistas⁷ que a pedagogia

⁵ Os pressupostos teóricos da escola nova foram inspirados principalmente nas ideias de John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira¹⁰ (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 15). Dentre outros pressupostos, a escola nova defendia a ideia de arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência.

⁶ Fusari e Ferraz (1991) destacam as esclarecedoras comparações de Dermeval Saviani entre o modelo tradicional e a pedagogia da Escola Nova.

⁷ O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (MANESCHY, 2012, p. 7)

tradicional.

Estes conceitos passam a fazer parte do jargão das propostas, currículos e planos de aula por puro idealismo, pois na maior parte das vezes não estavam associados a práticas que realmente os realizassem. A utopia do desenvolvimento livre e criativo do sujeito, que busca transcender o conhecimento da arte em benefício do sujeito, do crescimento pessoal, moral e social, caiu num vazio (IMANOL *apud* BARBOSA e COUTINHO, 2011 p. 44).

Essa visão de Ensino de Arte baseada na *livre expressão*⁸ abre caminho para diversas possibilidades educativas que certamente trouxeram contribuições para o Ensino de Arte, como a promessa de uma prática comprometida com a liberação das emoções, o lúdico como meio de aprendizagem, além da possibilidade de fruição de diferentes linguagens artísticas. Mas na prática, essa era muitas vezes apenas uma postura ideológica esvaziada principalmente devido a ausência de formação adequada do professor. Barbosa e Coutinho (2011), afirmam que os cursos de formação de professores mantiveram-se na conformação tradicionalista, sendo possível afirmar que embora a Arte tivesse um papel bem definido na Escola Nova, já naquele momento havia problemas em relação aos professores. Foi devido à ausência de formação adequada ao professor que as práticas escolanovistas se configuraram como experiências de deturpação da concepção de Arte como Expressão presentes na Escola Nova.

Um fator importante a ser destacado gira em torno da ruptura que esse processo sofreu com o período ditatorial Estado Novo, em que as pesquisas em torno dessas ideias foram interrompidas. E talvez por isso, foram justamente as ideias deturpadas que permaneceram. Muitas delas foram retomadas no período de Ditadura Militar. Assim, o modelo da Escola Nova deixou como herança histórica a proposta de um ensino “não sequenciado nem articulado, composto de um apanhado de atividades de experimentação de materiais e técnicas. A negação dos instrumentos de avaliação, a desorientação de grande parte dos

⁸ O termo livre expressão foi inicialmente usado pelos escolanovistas e (influência de Dewey – arte como expressão) e supervalorizado entre 1948-1958 – Arte como Livre expressão) (BARBOSA E COUTINHO, 2011, p. 34).

professores por falta de formação e fundamentação levou ao que se passou a chamar de *laissez-faire*, o deixa fazer” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 44).

3. Entre a pedagogia liberal tecnicista e a pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos: a Arte como linguagem

Neste tópico não partimos da proposta pedagógica para identificar a visão de Arte, e sim o contrário, partimos da visão de Arte para identificar a proposta pedagógica. Isso porque ao nos depararmos com o conceito de Arte como linguagem, não encontramos referência direta em relação a qual tendência pedagógica influenciou, ou poderia abarcar essa proposta formativa.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), o conceito de Arte como linguagem nasce no século XX, com a conhecida virada lingüística. Desenvolvido com base na psicologia da percepção onde os teóricos da comunicação visual buscaram estabelecer os elementos constitutivos desta linguagem, tais como: o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz, a textura. Assim, é possível determinar códigos visuais aptos para a intercomunicação entre os vários setores da sociedade. Esse conceito também repercutiu no Ensino de Arte, que nesta perspectiva teria como ponto central a linguagem visual.

No contexto brasileiro, no âmbito escolar há ecos desta tendência, sobretudo, nas escolas técnicas, em nível médio. No entanto, não é difícil encontrar em programas curriculares do ensino fundamental, sistematizações didáticas que tem sua origem no ordenamento desta concepção da linguagem visual. São aquelas proposições que começam trabalhando com o ponto, a linha e terminam estudando a composição (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 47).

Identificar qual tendência pedagógica poderia abarcar essa visão de Arte como linguagem constituiu-se em tarefa reveladora. Inicialmente pensamos na pedagogia liberal tecnicista como a mais adequada, uma vez que seus princípios baseiam-se em organizar a educação escolar como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas e é exatamente isso o que se propõe a determinação de códigos de linguagem.

Na pedagogia liberal tecnicista, cabe ao professor organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos que atendam ao sistema social global, que é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza) cientificamente descobertas. A atividade da "descoberta" é função restrita dos especialistas e a "aplicação" é competência do processo educacional comum, assim como se apresenta as pretensões da proposta de Arte como linguagem: os teóricos da comunicação visual determinaram os códigos visuais e a escola assume esses códigos como uma espécie de gramática das formas.

Outro aspecto comum entre a abordagem de Arte como linguagem e a pedagogia liberal tecnicista se refere ao desenvolvimento de competências úteis e necessárias para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. No Ensino de Arte como linguagem, isso aparece através do enfoque que o professor deve estabelecer entre a alfabetização visual e o desenvolvimento das tecnologias visuais do século XX, acentuando como centro da aprendizagem o enfoque formalista, a partir da análise dos signos visuais. É neste sentido que a pedagogia liberal tecnicista determina que

A escola atue, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam (MANESCHY, 2012, p.5).

Por fim, identificamos no propósito formativo da visão de Arte como linguagem o estabelecimento de competências e objetivos mensuráveis, assim como preconiza a pedagogia liberal tecnicista. Para esta tendência pedagógica, os conteúdos de ensino

São as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É

matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc. (MANESCHY, 2012, p.5)

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), no propósito formativo da visão de Arte como linguagem o que importa é o desenvolvimento de competências para a leitura e emissão de textos visuais, tendo como paralelo os processos de aprendizagem da linguagem verbal.

As competências e objetivos formativos se resumem a: habilidades de ver-observar; habilidades de leitura para decodificar as imagens ou mensagens visuais; habilidades de escritura-produção de imagens ou mensagens visuais; habilidades para emitir mensagens com e sobre as imagens (AGUIRRE *apud* BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 46).

Diante do exposto, poderíamos considerar que a visão de Arte como linguagem se adequou à tendência pedagógica liberal tecnicista. Logicamente, não podemos afirmar que esta tendência gerou essa visão de Arte. Porém, diante das dificuldades encontradas tanto por uma quanto por outra para efetivas manifestações na prática escolar, é possível analisarmos esse fato sob uma perspectiva contextual.

A influência da pedagogia tecnicista remonta à segunda metade dos anos 50 (PABAE - Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Apesar da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética

em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada (MANESCHY, 2012, p.6).

Se a orientação escolanovista deveria ceder lugar à tendência tecnicista, no Ensino de Arte isso não aconteceu nem mesmo no nível da política oficial (como já foi visto anteriormente). Segundo Barbosa e Coutinho (2011), a esse fato foi atribuída à intenção do regime militar em dar “uma cara” humanista ao ensino. Porém, levanta-se aqui outra questão: é devido ao enfoque formalista do Ensino de Arte como linguagem, que restringe esse ensino à análise da qualidade sígnica da linguagem visual e despreza seus aspectos históricos e culturais, que consideramos a visão de Arte como linguagem atrelada a uma tendência liberal tecnicista. Porém, uma vez implantada, esta visão de Arte como linguagem poderia oferecer desdobramentos críticos, desinteressantes às intenções liberais e ditatoriais daquele contexto.

As contribuições que a visão de Arte como linguagem poderiam gerar passam, por exemplo, pela capacidade de desenvolver no aluno a condição crítica de análise de manipulações midiáticas e interesses publicitários de induzir o consumismo. É nesse sentido que poderíamos pensar em desdobramentos para a visão de Arte como linguagem que se relacionam à tendência pedagógica progressista crítica-social dos conteúdos.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (MANESCHY, 2012, p.7).

O papel da escola na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos consiste na preparação do aluno para as contradições do mundo adulto. Faz isso por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, a fim de garantir uma participação ativa na democratização da sociedade. É por meio da “intervenção do professor e por sua própria participação ativa, que o aluno passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma

visão sintética, mais organizada e unificada” (MANESCHY, 2012, p.9).

A questão dos conteúdos de ensino é de extrema importância para esta tendência, e por isso, a Arte como linguagem poderia estar em consonância com esta proposta. Contudo, a limitação formalista da Arte como linguagem impede que os conteúdos sejam tratados conforme a pedagogia “dos conteúdos” que os encara como realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimiladas de forma indissociável da sua significação humana e social (MANESCHY, 2012, p.9).

.Diante da afirmação de Barbosa e Coutinho (2011), que aponta a existência de um esforço de superação desta limitação formalista é possível pensar que a visão de Arte como linguagem parte de uma vinculação filosófica com a tendência liberal tecnicista em direção à vinculação com a tendência progressista crítica-social dos conteúdos.

A limitação formalista que não aprofunda as relações históricas e culturais na análise dos objetivos e imagens vem sendo atualmente contornada por abordagens do tipo semiótica e pós-estruturalistas. São tentativas de atualização da ideia de alfabetização visual, como as que têm se efetivado com as propostas educativas provenientes dos estudos da cultura visual (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 47).

Nesta perspectiva poderíamos pensar o papel do professor dentro dos parâmetros da tendência pedagógica progressista crítica-social dos conteúdos em relação ao Ensino de Arte. Como para essa tendência a formação do professor é elemento fundamental, uma vez que é necessária uma maior competência técnica do mesmo (que inclui domínio do conteúdo e das formas de transmissão), as perspectivas para sua efetivação no contexto da polivalência são frustrantes. Ou seja, é o professor que media a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos, proporcionando elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência e os estereótipos, momento em que se pretende uma "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada, mas esse esforço do professor torna-se inalcançável diante da exigência de integração das artes.

4. Para além das pedagogias liberal e progressista – a arte como cultura

Não há uma resposta unívoca acerca do que é arte. Sua conceituação varia conforme o tempo, o espaço e os povos. Sua apreciação depende da leitura particular dos indivíduos, podendo ser considerada jogo, diversão, luxo, inutilidade ou manifestação do espírito (...) (Arão Paranaguá Santana).

As pedagogias liberal e progressista em suas diversas modalidades são frutos de uma sociedade centrada na noção de progresso, ou seja, centradas numa concepção moderna de sociedade. Todas as ideias de educação tal como conhecemos hoje ainda são pautadas em objetivos que consistem em

Transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (SILVA, 2007, p.111).

Talvez possamos dizer que, infelizmente, a escola não acompanha as mudanças que se abrem na contemporaneidade: a pós-modernidade e toda a complexidade de suas perspectivas. Assim, mesmo as pedagogias críticas dependem do pensamento moderno.

A teorização crítica não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e liberto. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna (SILVA, 2007, p. 115).

A visão de Arte como cultura é fruto da pós-modernidade. Antes de apontarmos o que vem a ser essa visão de Arte como cultura, traçaremos um breve esclarecimento sobre esta nova época histórica que estamos vivendo, “a pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade” (SILVA, 2007, p. 111).

Inicialmente é preciso esclarecer, a pós-modernidade apresentada aqui como a época histórica

que vivemos é fruto da análise de um movimento intelectual chamado pós- modernismo, que proclama através de “um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos” (SILVA, 2007, p.111), uma série de questionamentos em torno de certos princípios antes considerados fundamentais e irreduzíveis.

O pós-modernismo nasce como uma oposição ao modernismo: em termos estéticos, como uma reação às regras e aos cânones do classicismo, atacando as noções de pureza, de abstração e funcionalidade que caracterizaram a literatura e as artes; em termos sociais, como questionamento aos pressupostos de progresso constante e às teorias que pretendem explicar num único sistema a compreensão total do funcionamento do universo e do mundo social; em termos filosóficos, como uma crítica às pretensões totalizantes do saber; em termos políticos, como um apontamento da dependência de certos princípios considerados fundamentais relacionados principalmente à noção humanista de que o ser humano tem certas características essenciais que devem servir de base para a construção da sociedade; em termos epistemológicos, como uma desconfiança em relação ao sujeito moderno, que está soberanamente no controle de suas ações como um agente livre e autônomo, consciente e guiado pela racionalidade.

As oposições ao pensamento modernista são apresentadas através do fundamento pós-modernista, fruto de uma inspiração de sua vertente estética, de que não existe uma linearidade de culturas, de estilos, de modos de vida. Assim, o pós-modernismo, privilegia: em termos estéticos, o pastiche, a colagem, a paródia, a ironia, a mistura, o hibridismo, a mestiçagem; em termos epistemológicos, a concepção de sujeito fragmentado e dividido, que é pensado, falado e produzido pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso; em termos filosóficos, a condição de incerteza e dúvida; em termos políticos, o local, a cena social e cultura preferindo o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas.

Mesmo que não se aceitem certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificar que a cena social e cultural contemporânea apresenta muitas das características descritas na

literatura pós-moderna. Sobretudo, os “novos” meios de comunicação e informação parecem corporificar muito dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros, pastiche, colagem, ironia. Pode-se inclusive observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada. As instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos de progresso e democracia parecem crescentemente desacreditados. A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna (SILVA, 2007, p. 114-115).

É nesse cenário que emerge a visão de Arte como cultura. Diferentemente dos modelos anteriores, que se apóiam na ideia de Arte como um sistema autônomo onde o sujeito se relaciona com o “objeto” artístico criado, seja pelo saber normatizado, pela expressão interior ou pela linguagem, na pós-modernidade a Arte é concebida como um fato cultural. Nas palavras de Barbosa e Coutinho (2011):

Aqui cabe situar que quando falamos em cultura na perspectiva da pós-modernidade, ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogeneizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidades e contradições (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 48).

Diante dessa visão de Arte, seria necessário o estabelecimento de novas tarefas educativas para o Ensino de Arte, o que implicaria em mudanças no modelo de preparação de professores, tendo em vista sua responsabilidade em desenvolver um exercício consciente do magistério, enquanto possibilidade de decifrar e modificar esteticamente o mundo.

Então, com o fito de desenvolver uma argumentação filosófica sobre a educação estética, propõe-se o seguinte problema: numa época como a atual, de tantas indagações e perplexidades “de tecnologia avançada, iluminismo científico e iluminação estética” (NUNES, 1976, p. 3),

torna-se essencial identificar o projeto contido no ensino das artes, para então verificar como ele pode ter êxito e adquirir relevância social (SANTANA, 2010, p.5).

Assim, o exercício consciente do Ensino de Arte exige, antes, a identificação de um projeto de Ensino de Arte, que se esbarra justamente no esvaziamento do ideal modernista de projeto. Contudo, o contexto da concepção de Arte como cultura entremeando os ideais liberais e progressistas está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997) e favorece esse novo exercício pois, para além dos pressupostos dedicados ao ensino de Arte presentes nos PCN's (1997), temos também a questão do Pluralismo Cultural proposto como tema transversal no mesmo. Isso nos diz de um outro desafio contemporâneo, aquele que exige que repensemos o papel do Ensino de Arte em termos de sua relevância social, principalmente no contexto de produção de nossa realidade complexa destacada pelo amálgama social de diferentes universos culturais, quais sejam, o popular, o erudito, os tradicionais, o artesanato, a cultura de massa, os cibernéticos, os identitários, dentre outros, todos estes ainda complexificados pelo esvaziamento do sentido do pensamento moderno de projeto de país (com implicações na educação).

Desde a década de 90 do século XX até os dias de hoje vivemos a batalha pelo desenvolvimento da concepção de Arte como cultura como uma frente necessária para a formação dos professores de Arte para a educação básica. Ana Mae Barbosa, em seu livro *A imagem no Ensino de Arte*, de 1991, torna-se um marco metodológico para o Ensino de Arte por apresentar como um fundamento para o Ensino de Arte a compreensão de que é necessário partir da herança estética e cultural dos alunos para o desenvolvimento de um projeto de Ensino de Arte. Contudo, a autora adverte que caso o ensino de arte não seja bem conduzido, pode-se criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas.

O que tomou o lugar do projeto modernista? Foi o identitarismo ou o moralismo? O capitalismo predatório ou o empreendedorismo individualista? Questões pertinentes ao

complexo contexto pós-moderno que não nos fornece respostas para pensar o que faz o ideal de uma educação multicultural sobreviver dentro da escola.

Considerações Finais

Este artigo partiu de uma necessidade de clarificar conceitualmente os aspectos concernentes à formação do professor de Arte para a educação básica. Identificamos a necessidade de retomar os estudos de Barbosa e Coutinho (2011) e discutir o mesmo no que se refere à compreensão de Arte como cultura, visto que o lugar da Arte dentro da escola básica continua sendo um desafio.

Nessa pesquisa, assumindo os limites aqui apresentados, concluímos que o Ensino de Arte na atualidade é entendido como uma educação estética e abarca também o enfrentamento ao modelo escolar que atende a um sistema neoliberal que diz do “preço de tudo e do valor de nada”. Mesmo diante de um conjunto de fatores contextualizados em Tendências Pedagógicas e Concepções de Arte que afetam o Ensino de Arte, persiste a necessidade de ampliarmos a reflexão para a construção de um Ensino de Arte multicultural, crítico, contextualizado em construção de conhecimento em Arte. Como abrir espaço para novas perguntas em um contexto de tantas respostas prontas? Estes e outros enfrentamentos estão atrelados ao conjunto de fatores que tornam o Ensino de Arte no contexto atual pauta permanente.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Gauvão. *Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: UNESP, 2011.

Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em: 06 abril 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed.

São Paulo: Loyola, 2006.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

MANESCHY, Patrícia. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. Seminário De Tendências Pedagógicas No Brasil, 2012.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes*. Revista Lamparina. EAB/UFMG. V. 1 nº1, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias críticas do currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.