

## **TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA DA ARTE/EDUCAÇÃO**

SILVA, Everson Melquiades Araújo – UFPE – [eversonmelquiades@bol.com.br](mailto:eversonmelquiades@bol.com.br).

ARAÚJO, Clarissa Martins de – UFPE – [cmaraujo@ufpe.br](mailto:cmaraujo@ufpe.br).

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: CNPq

### **Arte/Educação: Campo de Conhecimento Empírico-Conceitual**

Observa-se que o ensino de arte, desde a década de 1970, tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Azevedo (1997), vem se constituindo como uma “questão socialmente problematizada”; uma temática que tem sido tratada, até certo ponto, com abundância pela literatura educacional brasileira, sob variados ângulos e critérios e que conta, inclusive, com um amplo movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado “Arte/Educação”.

Dessa forma, a Arte/Educação é epistemologia da arte. É a ciência do ensino de arte (BARBOSA, 1998b, 2002b; RIZZI, 2002; SAUNDERS, 2004). Nesse sentido, a Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento que, durante a sua trajetória histórica e 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/saberes, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não-escolar.

Assim, a Arte/Educação, como campo de conhecimento empírico-conceitual, tornou-se aberto a diferentes enfoques e vêm agregando em seu *corpus* uma diversificada linha de atuação, estudo e pesquisa, tais, como: a formação do professor para o ensino de arte; a história do ensino de arte no Brasil; Dança/Educação; Educação Musical; o ensino da arte na educação escolar; o ensino da arte na educação não-escolar; o ensino das artes visuais; o ensino inclusivo de arte; os fundamentos da Arte/Educação; os processos de aprendizagem da arte; Teatro/Educação; entre outros.

Apesar dos diferentes olhares desse campo de conhecimento, o enfoque desta pesquisa está relacionado ao campo do ensino da arte na educação escolar.

Sobre o ensino da arte na educação escolar, diferentes estudos vêm sendo realizados para diagnosticar essa prática educativa (SILVA, 2004; ALMEIDA, 2001; BARBOSA, 2002b, 2002d). A partir desses estudos e de uma simples observação analítica sobre a prática de ensino da arte na escola vamos encontrar a presença de

diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos, tais, como: (1) produção de desenho, pintura e atividades artísticas livres; (2) realização de dramatizações didáticas; (3) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (4) assistir a apresentações artísticas; (5) realização de jogos teatrais e jogos dramáticos; (6) ensino do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e a aplicação desses conteúdos a objetos; (7) pintura de desenhos e figuras mimeografadas; (8) preparação de apresentações artísticas e objeto para comemoração de datas comemorativas e festivas; (9) leitura e releitura de obras de grandes artistas; (10) pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos; entre outros.

A nossa compreensão é a de que por trás de cada atividade dessa existe, respectivamente, uma concepção de ensino de arte, que teve sua origem ao longo da trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil; pois, essas são práticas que historicamente vêm se afirmando e se cristalizando na educação escolar.

Segundo Barbosa (2005), nos últimos anos a necessidade de compreendermos a área de Arte/Educação em relação com a cultura que nos cerca tem gerado muitos estudos importantes. Dentre esses estudos, Barbosa (2005) vai citar os trabalhos de Räsänem (1998), Agirre (2000) e Eisner (2002). De forma geral, esses teóricos buscaram estabelecer quais as concepções de ensino de arte estão presentes nas práticas pedagógicas na contemporaneidade. No entanto, o diagnóstico realizados por esses pesquisadores estão relacionados aos seus contextos sociais e históricos imediatos, neste caso, estamos nos referindo ao ensino de arte desenvolvido respectivamente na Finlândia, Espanha e Estados Unidos da América. No entanto, como este fenômeno tem se caracterizado na realidade educacional brasileira?

Entendendo que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente e que não são fenômenos que se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes em determinada realidade, buscamos através desta pesquisa compreender quais as tendências e concepções de ensino de arte estão presentes na realidade educacional brasileira.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória na literatura brasileira especializada sobre Arte/Educação. Do levantamento realizado, apenas os estudos sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação foram selecionados para fazer parte do rol de documentos que seriam analisados. Os estudos selecionados foram os de Azevedo (2000; 2003; 2005), os de Barbosa (1984; 1975; 1998a; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d;

2005), o de Efland (2005), o do INEPE (1980), o de Jogodzinski (2005), os de Richter (2002; 2003), o de Rizzi (2002) e o de Varela (1986).

Utilizamos, como procedimento para a análise dos estudos, as técnicas da análise de conteúdo, sistematizadas por Bardin (1977). Diante da especificidade do nosso objeto de investigação e da compreensão de que a análise de conteúdo não é um instrumento, mas, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, adotamos para tratamento e análise dos dados desta pesquisa os procedimentos da análise temática. Desta forma, A nossa análise foi operacionalizada a partir de quatro operações básicas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos; (4) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

Na próxima seção, apresentaremos os dados encontrados a partir da realização do percurso metodológico que acabamos de explicitar. Esses resultados são frutos tanto da análise dos conteúdos manifestos, como da análise dos conteúdos latentes, encontrados nas unidades de contexto, conforme poderá ser verificado, a seguir.

### **O Ensino de Arte na Educação Escolar: as Diferentes Tendências e Concepções de Ensino**

Conforme explicitado na seção anterior, a partir dos diferentes estudos na área dos fundamentos e da história da Arte/Educação, foi possível caracterizar as tendências e as concepções de ensino de arte presentes na trajetória histórica da educação brasileira.

Dessa forma, os resultados apontaram que o ensino de arte no Brasil possui três grandes tendências conceituais, que, didaticamente, classificamos em: (1) Ensino de Arte Pré-Modernista; (2) Ensino de Arte Modernista; e (3) Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno.

Assim, percebe-se que o Modernismo, através da utilização de prefixos gregos/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. “Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922” (BARBOSA, 1975, p. 44).

Dentro dessas tendências, vamos encontrar, diferentes concepções de ensino da arte. Na Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e finalmente na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento.

No entanto, quais os princípios e finalidades do ensino da arte nessas concepções? Quais os seus contextos sócio-históricos? Quais as matrizes teóricas que as fundamentam? Quais os princípios metodológicos? Para responder a essas questões iremos, a seguir, caracterizar todas essas concepções de ensino de arte, que acabamos de explicitar.

### **O Ensino de Arte como técnica**

A idéia de ensino de arte como técnica está ligada à origem do ensino de arte no Brasil.

Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões. O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.

Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa.

Todos os membros da Missão Francesa possuíam uma orientação neoclássica, que marcou o seu modo de ensinar arte. No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.

Com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a Proclamação da República (1889), os liberais e positivistas provocaram grandes reformas nas diferentes esferas da sociedade, com a pretensão de consolidar o novo regime político do Brasil, através de uma mudança radical nas instituições.

Nessa direção, a educação brasileira teve que acompanhar esse novo momento político, pois os liberais e os positivistas encaravam a educação como um campo estratégico para a efetivação dessas mudanças.

Dessa forma, o ensino de arte passou a desempenhar um importante papel, através do ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência, sendo “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos” (BARBOSA, 2002c, p. 30).

A corrente liberal teve em Rui Barbosa o seu grande representante, o qual propôs, através de suas reformas educacionais, a implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho.

Tomando como base os princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação.

Conforme apresentado neste breve histórico, aproximadamente, quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de arte como técnica. No entanto, essa concepção de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico, pois, ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

Observa-se, então, que a orientação de ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa.

Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito.

Contrapondo-se à Tendência Pré-Modernista do Ensino de Arte, que foi caracterizada pela concepção de ensino de arte como técnica, a partir de 1914, começou

a despontar a Tendência Modernista, através da influência da pedagogia experimental, conforme apresentaremos a seguir.

### **O Ensino de Arte como expressão**

A concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Apesar de o MEA ter se constituído na prática em um movimento de ensino de arte extra-escolar, ele exerceu grande influência sobre o ensino de arte na escola. Essa influência se deve ao fato de o MEA ter se constituído como o primeiro importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica e metodológica de nossa Arte/Educação (AZEVEDO, 2000). Um outro fator foi que o MEA, durante mais de duas décadas, foi responsável pela formação inicial e continuada dos arte/educadores de diferentes regiões brasileiras, conforme apresentado nos estudos de Varela (1986).

No entanto, a origem histórica da Tendência Modernista do Ensino de Arte no Brasil antecede à criação do MEA. Dessa forma, diferentes fatores contribuíram para o surgimento da Tendência Modernista de Ensino da Arte que, ao longo de mais de duas décadas, iriam produzir um campo fértil para a criação do MEA.

A partir de 1914, através da influência americana e européia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. Apesar dessa nova concepção psicopedagógica ter tido seu início em São Paulo, ela passou a influenciar o Brasil como um todo, a partir da atuação dos diferentes educadores paulistas nas reformas educacionais dos outros Estados da Federação.

Entretanto, apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922.

Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti desempenharam um papel fundamental na introdução das idéias da livre-expressão do ensino de arte para as

crianças, através da implementação de novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança, conforme citação abaixo:

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Com a democratização política do Brasil na década de 1930, surgiu um movimento de renovação educacional denominado “Escola Nova”. Inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey, esse novo ideário pedagógico foi trazido para o Brasil através dos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira.

Nesta direção, o MEN se contrapõe ao modelo pedagógico tradicional, defendendo no centro das discussões educacionais da época uma nova concepção de criança, conforme citação abaixo:

[...] nela a criança não era pensada como miniatura de adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original, comunicando-se por meio de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonoro (AZEVEDO, 2000, p. 37).

Foi nesse campo fértil que, em 1948, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim.

A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado MEA, formado por um conjunto de “140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em

Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e a outra na cidade de Rosário” (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Com o surgimento do MEA como um grande e importante movimento, novas possibilidades surgiram para a Arte/Educação brasileira, conforme explicitado por Barbosa:

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral (BARBOSA, 1975, p. 46).

O MEA, ao longo de sua história, recebeu diferentes influências e contribuições teóricas de educadores, psicólogos, artistas. No entanto, as bases conceituais que marcaram profundamente o MEA devem-se aos estudos dos estrangeiros Herbert Read, especialmente da sua obra “Educação Através da Arte” (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” (LOWENFELD, 1977).

Essas obras traduziam o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. A grande Arte/Educadora Noêmia Varela foi de fundamental importância na introdução desse ideário pedagógico no MEA.

Ainda segundo Azevedo (2000), um outro valor ressaltado pela Arte/Educação Modernista era a democratização da Arte através da dessacralização da obra de arte, baseada na idéia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se através da arte, inclusive crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, para que a criança fosse capaz de produzir a sua própria arte era preciso preservá-la da arte instituída, que era produzida pelo adulto, pois, a arte adulta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo.

Na proposta do MEA, a aproximação com o universo da arte adulta deveria acontecer naturalmente. Nesse sentido, a função do Arte/Educador era interferir o mínimo possível na arte da criança. Essa maneira de proceder iria possibilitar conservar



um valor fundamental divulgado pela Arte/Educação Modernista: a originalidade como um fator primordial do fazer artístico.

Conforme acabamos de apresentar, o ensino de arte modernista possui uma trajetória conceitual de, aproximadamente, 57 anos (1914-1971). Se comparada à tendência pré-modernista (arte como técnica), ela possuiu uma trajetória relativamente curta. No entanto, apesar dessa curta trajetória, a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade deixou marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola. Dessa forma, encontramos, ainda, na escola práticas de ensino de arte, tais, como: (1) produção de desenho e pintura como forma de expressão do pensamento da criança; (2) levar as crianças para assistirem a diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e a exposições em museus de arte e em centros culturais. Atividades essas, realizadas, sem, contudo, terem sido planejadas as estratégias de compreensão do conhecimento artístico antes, durante e após a excursão didática, caracterizando-a, apenas, como uma simples aula passeio. Essas atividades, em geral, são trabalhadas de forma “livre”, sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre de forma espontânea, sem haver necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor.

Dessa forma, a grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante.

É a partir dessa idéia que vai surgir a concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido. Essa interpretação custou à área de arte ser configurada apenas como uma mera atividade, sem conteúdos próprios, conforme verificaremos na concepção de ensino de arte como atividade, que apresentaremos a seguir.

### **O Ensino de Arte como atividade**

A concepção de ensino da arte baseada na simples realização de atividades artísticas é resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar.

Essa concepção de ensino foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A partir dessa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da rubrica “Educação Artística”. Uma 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.

No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade.

No contexto político e social do Regime Militar, a Lei 5.692/71 desempenhou, apenas, uma função meramente ideológica, que tinha como objetivo dar um caráter humanista ao currículo. “As artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 2002b, p. 9).

Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação.

É necessário destacar, que diferente das outras concepções de ensino de arte, não encontramos em nossos estudos registros históricos ou conceituais de uma matriz teórica que a fundamentasse. Na realidade, essa concepção é a maior expressão da presença do tecnicismo pedagógico no ensino de arte.

Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou no ensino de arte diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais, como: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras.

Isenta de qualquer conteúdo de ensino, a concepção de ensino da 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, nos meados da década de 1980.

Convictos da necessidade do ensino de arte no desenvolvimento intelectual das novas gerações, os arte/educadores brasileiros se organizaram e lutaram politicamente para garantir a presença da arte no currículo escolar, a partir da idéia de que arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios, e não apenas uma mera atividade, conforme poderemos verificar na concepção de ensino de arte, a seguir.

### **O Ensino de Arte como conhecimento**

A concepção de ensino de arte como conhecimento, ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a idéia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Eisner (2002) como o “essencialismo” no ensino de arte. Segundo Rizzi (2002), a corrente essencialista:

...acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade (RIZZI, 2002, p. 64-65).

Por tanto, 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 impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte”

para “como se aprende arte”. Questão essa que vem gerando, ao longo de mais de duas décadas, teorias e estudos, tais, como os trabalhos de Pillar (2001), de Barbosa (2002b) e de Parsons (1992), entre outros, que buscam explicar o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos artísticos. É nessa re-significação de paradigmas que nasce, no Brasil, a Tendência Pós-Moderna de ensino de arte. Para explicar essa terminologia, Barbosa afirma:

Como diz Homi Bhabha, 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 (BARBOSA, 1998a, p. 33).

Dessa forma, a nossa compreensão é a de que o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da 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 da 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.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, iniciando-se, logo em seguida, discussões sobre a nova LDBEN. Em três de suas versões, foi retirada a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Organizados, os arte/educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do aluno. Iniciou-se, aí, uma longa luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

Foi nesse contexto de luta que, em 20 de dezembro de 1996, os arte/educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do ensino de arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da nova LDBEN, de nº 9.394, que, depois de quase uma década, revogou as disposições anteriores e consagrou, oficialmente, a concepção de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que o ensino de arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A partir dos estudos de Barbosa (1998a; 2002b; 2002d), Richter (2002; 2003), Efland (2005) e Jogodzinski (2005) foi possível compreender que, entre outros princípios, a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

Segundo Barbosa, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna” (2002d, p. 19), através da “idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002b, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002; 2003) como Barbosa (1998a; 2002d) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as referidas autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais, como multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. No entanto, Barbosa (2002d) e Richter (2002) nos alertam que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a “interculturalidade”.

No livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, Barbosa nos explica 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” (2002d, p. 19).

Defendendo essa idéia, 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” (2002, p. 86).

No entanto, esse processo precisa estar apoiado em uma perspectiva interdisciplinar, que vem sendo defendida por Barbosa (1984), desde a década de 1980, ao afirmar que polivalência não é interdisciplinaridade. Nessa direção, Richter explica que, diferente da “multidisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, a “interdisciplinaridade”:

...indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento (RICHTER, 2002, p. 85).

Nessa compreensão, o ensino de arte deve interdisciplinar consigo mesmo, através de diferentes linguagens, como, também, com outras áreas do conhecimento humano. Seria o que poderíamos chamar de uma “educação sem territórios e fronteiras”, conforme esclarece Barbosa:

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central 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 está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, designados por Barbosa (2002b) como ações necessárias para a compreensão da Arte como epistemologia.

Com o esvaziamento dos conteúdos do ensino de arte, que vinha ocorrendo desde o início do Século XX, através da Tendência Modernista da Arte/Educação, surgem, na década de 1970, no cenário internacional, alguns pensadores que propunham resgatar os conteúdos para as aulas de arte. Foi desse movimento que apareceram, no cenário da Arte/Educação, diferentes abordagens de ensino da arte.

Inspirada nesses teóricos e nessas abordagens, Ana Mae e suas colaboradoras sistematizam, na década 1980, a partir das atividades educativas desenvolvidas no

Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP), a abordagem pós-colonialista no ensino de arte do Brasil, denominada Proposta Triangular de Ensino de Arte, conforme afirmação abaixo:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998a, p. 35).

Para uma maior compreensão sobre Abordagem Triangular de Ensino de Arte, do ponto de vista das teorias educacionais e das teorias da aprendizagem, Barbosa afirma:

A educação cultural que 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, 1998a, p. 40).

Ao contrário da concepção de ensino como técnica – que valoriza o produto artístico em detrimento do processo – e da concepção de ensino de arte como expressão – que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético –, a concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de arte, trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a idéia de arte como processo e produto, que vem sendo defendida por Barbosa (1975), desde a década de 1970.

Na contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos, como a orientação mais adequada para o

desenvolvimento do ensino de arte na educação escolar. A seguir, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e suas contribuições para o campo educacional.

### **Considerações Finais**

Essa divisão que acabamos de apresentar tem um caráter mais didático e analítico do que prescritivo e normativo, pois, a partir de uma observação mais cuidadosa, é possível verificar que as diferentes concepções de ensino de arte que acabamos de apresentar não estão limitadas aos períodos históricos em que eles surgiram e tampouco estão circunscritos de forma isolada na prática educativa dos professores, pois, podemos encontrar em uma mesma prática a presença de concepções de ensino de arte completamente antagônicas, conforme apresentada na pesquisa realizada por Silva (2004). Elaboramos essa classificação para que pudéssemos compreender cada concepção dentro do contexto social e histórico em que elas surgiram.

Ao confrontarmos a classificação que elaboramos com a classificação elaborada nos estudos dos teóricos estrangeiros Räsänem (1998), Agirre (2000) e Eisner (2002), foi possível compreender que esse fenômeno possui características singulares na realidade educacional brasileira. No entanto, constatamos também, que apesar da singularidade, algumas concepções aparecem tanto no Brasil, como em outros países, constituindo-se como fenômeno “universal”. A explicação para este fato está na origem e derivação epistemológica dessas concepções, o que deve se constituir em um novo objeto de estudo.

Esperamos que o presente estudo possibilite o desenvolvimento de um olhar mais clínico e crítico sobre a prática pedagógica de ensino de arte desenvolvida no âmbito da educação escolar brasileira e que possa subsidiar a re-configuração do ensino de arte voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento cultural.

### **Referências Bibliográficas:**



AGIRRE, I. **Teorías y prácticas en educación artística**. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000.

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências**. 5f. Recife, 2005 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Isto é arte? Um reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador. **Educação, arte e inclusão**. Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, A. M. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. 10f. São Paulo, 2005 (mimeo).

\_\_\_\_\_. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002d.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984.

\_\_\_\_\_. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002d.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EISNER, E. **The arts the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 1980.

JOGODZINSKI, J. As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença: 1992.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RÄSÄNEM, M. **Building bridges**. Helsinque: University of Art and Design, 1998.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUNDERS, R. J. Arte-educação. In: COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SILVA, B. e. **A inserção da arte no currículo escolar** (Pernambuco, 1950-1980). 2004. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.