

Olhares sobre o Ensino de Arte em Manaus e região

Caroline Caregnato
(org.)



mul
ti
ar
tas

**Olhares sobre o
Ensino de Arte em
Manaus e região**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo Costa

Reitor

Cleto Leal

Vice-Reitor

editoraUEA

Maristela Barbosa Silveira e Silva

Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

Secretária Executiva

Síndia Siqueira

Editora Executiva

Samara Nina

Produtora Editorial

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)

Alessandro Augusto dos Santos Michiles

Allison Marcos Leão da Silva

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro

Izaura Rodrigues Nascimento

Jair Max Furtunato Maia

Mario Marques Trilha Neto

Maria Clara Silva Forsberg

Rodrigo Choji de Freitas

Conselho Editorial

Caroline Caregnato
(org.)

**Olhares sobre o Ensino de Arte
em Manaus e região**



Jamerson Eduardo Reis
Coordenação Editorial

Síndia Siqueira
Assistência Editorial

André Yukio Tanaka
Erick Cundiff
Samara Nina
Silas Menezes
Projeto Gráfico

Samara Nina
Diagramação

Elise Mendes
Luana Aguiar
Revisão

Bianca Vieira
Wesley Sá
Revisão de prova

Samara Nina
Conversão para eBook

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Estado
do Amazonas

O45
2021

Olhares sobre o ensino de arte em Manaus e região / Organização:
Caroline Caregnato. -- Manaus: Editora UEA, 2021.

154 p.: 21 cm

ISBN: 978-65-87214-58-0

Inclui bibliografia

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação artística - Estudo e ensino.
I. Caregnato, Caroline. II. Título.

CDU: 372.87 (811.3)

Editora afiliada:



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

- 10 Apresentação
- capítulo 1
- 13 **Modernidade e pós-modernidade no Ensino e Aprendizagem de Arte**
Caroline Caregnato
- capítulo 2
- 49 **Características da praxis de uma professora de Arte**
analisando o Ensino de Arte
Iago Leandro Luniere Teixeira
- capítulo 3
- 75 **Concepções sobre o Ensino de Arte de uma professora da cidade de Manaus**
uma análise de diferentes conceitos pedagógicos
Izabel Matos da Silva Brasil
Francinete Nogueira Lira
- capítulo 4
- 91 **Análise das concepções pedagógicas de uma professora do Ensino de Arte em Manaus**
Rafael Seixas de Almeida

- capítulo 5
- 103 **Polivalência e contextualismo presentes em um ensino com aspectos pedagógicos tradicionais evidenciados por uma professora de Arte**
Mateus Silva dos Santos
- capítulo 6
- 121 **O Ensino da Arte na contemporaneidade**
entrevista com um professor de música da rede federal de Manaus
Aline Vasconcelos Barreto
Antonio José Soares da Silva
- capítulo 7
- 139 **Análise da entrevista a uma professora de Arte do município de Manacapuru**
Geane Vasconcelos de Souza
Reginaldo de Castro Feitosa
- 154 **Sobre os autores**

*Eu quero desaprender para aprender de novo
Raspar as tintas com que me pintaram
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos*

Rubem Alves

Ao Iago (in memoriam)

APRESENTAÇÃO

Os textos apresentados nesta coletânea são resultado dos trabalhos de um grupo de estudantes de graduação, alunos do curso de Licenciatura em Teatro. Esses trabalhos foram desenvolvidos sob minha supervisão, ao longo dos anos de 2014 e 2015 dentro do contexto das disciplinas de Seminário de Arte-Educação e Fundamentos do Ensino da Arte, ofertadas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Essas disciplinas buscam: levar os futuros docentes a uma análise crítica das tendências pedagógicas para o ensino da Arte, manifestadas ao longo da história brasileira; propor uma reflexão sobre as propostas contemporâneas para o ensino de Arte; e refletir sobre o ensino de Arte na escola atual e no contexto regional de Manaus e região metropolitana, no qual estão inseridos os futuros professores. As atividades realizadas durante nossos encontros envolveram o estudo de textos que versam sobre temas como a história do Ensino de Arte no Brasil, as tendências pedagógicas que influenciaram e têm influenciado a prática dos professores de Arte, a Proposta Triangular para o Ensino de Arte, a questão da Polivalência, e sobre as justificativas Essencialistas e Contextualistas para a presença das Artes nos currículos escolares.

Em paralelo à realização desses estudos teóricos e buscando aproximar as teorias estudadas da realidade do ensino de Arte, propus aos acadêmicos a realização de pesquisas, efetuadas por meio de entrevistas estruturadas, buscando observar se existiriam reflexos dos temas, estudados em nossas leituras, também nas práticas de alguns professores de Arte de Manaus e entornos. Assim, os estudantes de Licenciatura em Teatro se reuniram em grupos ou trabalharam individualmente buscando identificar na prática aquilo que lemos e discutimos.

Após uma fase inicial de construção coletiva das questões de entrevista, os estudantes foram levados a buscar um professor de Arte, com ou sem formação específica na área, para a realização

da pesquisa. Todos os professores participantes foram informados sobre a natureza do estudo realizado e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar do trabalho. Após a realização das entrevistas por cada um dos grupos ou dos autores individuais, passamos à análise conjunta do material coletado, realizada à luz dos conceitos estudados ao longo das disciplinas de Seminário de Arte-Educação e Fundamentos do Ensino da Arte. Após esse trabalho de reflexão conjunta, os acadêmicos pesquisadores se responsabilizaram pela sistematização das respostas oferecidas pelos entrevistados, pela organização das análises e produção dos relatos de pesquisa.

Os resultados coletados pelos estudantes são bastante intrigantes. Ora podemos observar discursos que apontam para a adoção da Polivalência ou para a adoção irrefletida de posturas tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas, que se fazem presentes mesmo na fala de professores com formação específica em Arte. Por outro lado, em alguns trabalhos podemos observar discursos que apresentam práticas “arejadas”, puches do desejo de construção de um Ensino de Arte significativo para nossas crianças, jovens e adultos.

As reflexões levantadas pelos trabalhos apresentados nesta coletânea são relevantes para pensarmos o Ensino de Arte no Brasil como um todo e também, especialmente, para pensarmos o Ensino de Arte em Manaus e região metropolitana.

No contexto geográfico amazonense, carecemos ainda de oportunidades quantitativamente dignas de formação docente em nível de graduação e pós-graduação. No Amazonas, estado com extensão territorial maior que a de países como França, Alemanha ou Espanha, existem cursos de graduação ofertados por universidades públicas, de forma regular e presencial nas áreas de ensino de Música (UEA e Ufam), de Teatro (UEA) e de Dança (UEA) apenas na capital, e na capital e em Parintins são ofertados cursos de ensino de Artes Visuais (Ufam). Além disso, as oportunidades de formação pós-graduada são escassas e os professores de Arte ainda estão pouco articulados, sofrendo as mesmas agruras, mas isolados em seus cotidianos escolares devido à falta de associações locais fortes, que congreguem e representem os arte-educadores do estado.

Acredito que iniciativas de compreensão da realidade do Ensino de Arte, como as que são apresentadas neste trabalho, podem ajudar a tornar visíveis realidades que precisam ser modificadas ou mesmo incentivadas e podem insuflar transformações por

meio da reflexão e da conscientização de que podemos fazer mais por nossos alunos e, conseqüentemente, por nós mesmos, arte-educadores, e por nossa área de atuação. Dando voz aos professores de Arte e analisando suas práticas, podemos refletir sobre o ensino que queremos e sobre o que podemos e devemos fazer para que tenhamos o que almejamos.

O capítulo que abre esta coletânea de textos apresenta um breve panorama teórico de temas que permeiam o Ensino de Arte moderno e pós-moderno, e que foram investigados nas entrevistas aos professores de Arte, apresentadas ao longo dos demais capítulos deste livro. Assim, o leitor que se interessar por um aprofundamento ou que deseje ter acesso a uma introdução sobre uma parte do que é abordado ao longo do livro, pode ser indicado a uma leitura desse primeiro capítulo.

Contudo, cada um dos trabalhos apresentados, após o capítulo introdutório, também é autoexplicativo, já que eles abordam de forma resumida as mesmas questões do primeiro texto e também outras mais, na medida em que são analisados os discursos do professor de Arte entrevistado por cada autor ou grupo de autores. Embora os resultados das entrevistas, apresentados em cada um dos capítulos, se repitam em diversos momentos, optamos por manter os trabalhos isolados a fim de que o leitor possa não apenas comparar as recorrências entre as diferentes práticas narradas, mas também para que ele possa observar as especificidades de cada discurso e que acabam por se manifestar ao longo do trabalho.

Para finalizar, gostaria de registrar que é com grande satisfação que organizo esta coletânea de textos. Ela traz olhares sobre a realidade do ensino de Arte em Manaus e região que não buscam dar conta de tudo o que é feito na cidade e nos seus arredores, tampouco se propõem a oferecer receitas ou ditar formas de atuação docente. Esses olhares, construídos por sujeitos ímpares, com leituras pessoais e críticas da realidade que os cerca, refletem desejos de transformação e de confiança na possibilidade de mudança. Espero que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir de forma positiva para a solidificação do ensino de Arte no Amazonas e que sirvam de estímulo para a construção de novas reflexões e de novas ações pedagógicas.

Caroline Caregnato

1

**MODERNIDADE
E PÓS-MODERNIDADE NO
ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ARTE**

Caroline Caregnato

As práticas pedagógicas, seja no campo do ensino dos diversos saberes ou no caso específico do ensino de Arte, são permeadas por concepções de homem, de sociedade, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de escola, entre outras, embora nem sempre observemos isso.

Os professores geralmente não possuem consciência das concepções que estão implícitas em suas práticas. Como relata Libâneo (1994, p. 19),

uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos.

Dessa forma, muitos professores de Arte trabalham sem que percebam criticamente suas ações pedagógicas e suas implicações, reproduzindo irrefletidamente práticas que se tornaram consagradas pela tradição ou que foram vivenciadas no momento em que esses professores eram estudantes. Contudo, é fundamental que os educadores busquem conhecer mais sobre as concepções inerentes às suas práticas, a fim de que se tornem conscientes de suas ações pedagógicas, possam defender seus ideais com propriedade e possam propor transformações no trabalho pedagógico.

Na sequência iremos abordar as concepções ou teorias pedagógicas mais presentes nas práticas dos professores brasileiros. A categorização dessas teorias pedagógicas foi construída no Brasil, principalmente, por dois importantes nomes do campo da Educação: Saviani (1985) e Libâneo (1994). Apesar de proporem classificações

diferentes para as diversas tendências pedagógicas, esses autores dialogam em vários pontos. O quadro abaixo apresenta um paralelo entre as classificações de cada um desses autores:

Quadro 1 – Classificação das tendências pedagógicas nas perspectivas de Saviani (1985) e Libâneo (1994)

Saviani (1985)		Libâneo (1994)	
Teorias não-críticas	Pedagogia tradicional	Pedagogias liberais	Pedagogia tradicional
	Pedagogia nova		Pedagogia renovada progressista
	Pedagogia tecnicista		Pedagogia renovada não-diretiva
Teorias crítico-produtivistas	Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica	Pedagogias progressistas	Pedagogia libertadora
	Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado		Pedagogia libertária
	Teoria da escola dualista		Pedagogia crítico-social dos conteúdos
Teoria crítica	-		

Saviani (1985) defende a existência de dois grandes grupos de teorias pedagógicas: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Esse autor ainda apresenta a proposta de uma terceira teoria, que oferecerá um contraponto às duas anteriores: a teoria crítica. Libâneo (1994), por sua vez, trabalha com dois grandes grupos de classificação: as pedagogias liberais, que podem ser comparadas ao que Saviani (1985) intitula “teorias não-críticas”; e as pedagogias progressistas. A pedagogia crítico social dos conteúdos, assim denominada por Libâneo (1994), pode ser relacionada à teoria crítica, defendida por Saviani (1985).

As tendências pedagógicas que mais exercem influência sobre as práticas dos professores – incluindo-se aqui os professores de Arte – são as teorias não-críticas, também chamadas de pedagogias liberais: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova¹ e a pedagogia

¹ Ao apresentarmos a pedagogia nova abordaremos também as pedagogias renovada progressista e renovada não-diretiva, pois, como veremos, a escola nova foi permeada por variadas tendências e concepções. Optamos por utilizar a nomenclatura “pedagogia nova” por ela ser mais comumente usada que as anteriores (pedagogia renovada progressista e pedagogia renovada não-diretiva).

tecnicista. Neste capítulo, iremos abordar essas três tendências relacionando-as ao ensino de Arte.

Como afirma Libâneo (2010), as pedagogias expostas no quadro 1 se constituem em correntes modernas ainda vigentes na escola do século XXI. Para além dessas correntes, têm surgido nos últimos anos tendências pedagógicas pós-modernas, algumas das quais já têm ganhado espaço na escola e outras, que ainda continuam restritas às discussões acadêmicas. Ao término desse capítulo, faremos uma breve incursão pelas teorias pedagógicas contemporâneas discutidas por Libâneo (2010), buscando relacioná-las às discussões atuais sobre o ensino de Arte.

Como este capítulo não tem a pretensão de encerrar a discussão sobre as tendências pedagógicas, o leitor que se sentir interessado por compreender um pouco mais a respeito do assunto, especialmente no que diz respeito às correntes pedagógicas que não serão contempladas aqui (as pedagogias progressistas, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria crítica) poderá se remeter às referências que são apresentadas ao final do texto.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL NO ENSINO DE ARTE

Pressupostos teóricos

A pedagogia tradicional busca preparar intelectual e moralmente o aluno para a sociedade, e ela acredita que o caminho que deve ser percorrido por todos os estudantes é o mesmo, cabendo a estes se esforçarem para obter sucesso em seus estudos (LIBÂNEO, 1994). Cabe ao professor transmitir os conhecimentos que foram historicamente estruturados e que são reconhecidos ou legitimados pela sociedade. Esses conhecimentos, muitas vezes, estão distantes das situações experimentadas no cotidiano pelos alunos, mas devem ser aprendidos para que o estudante se desenvolva intelectualmente. Segundo Mizukami (1986), existe até mesmo uma hierarquização entre os conhecimentos:

Algumas matérias são consideradas mais importantes que outras, o que se constata pela diferença de carga horária entre as disciplinas do currículo. Privilegiam-se igualmente o verbal (escrito e oral), as atividades intelectuais e o raciocínio abstrato.

É nessa perspectiva que o ensino de Arte se enquadra na educação básica. Essa disciplina é usualmente considerada como menos importante que outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, que chegam a constar todos os dias da semana na distribuição de aulas dos alunos de muitas escolas. Ao professor de Arte, geralmente, cabe apenas uma aula semanal, ou duas, na melhor das possibilidades.

Segundo a análise de Saviani (1985), a pedagogia tradicional está associada a uma concepção filosófica essencialista. Suchodolski (2002) nos explica que as concepções essencialistas se manifestam na pedagogia desde os tempos da Antiguidade Grega e da filosofia de Platão. Esse pensador acreditava que o homem deveria se libertar do mundo empírico, relacionado ao lugar onde habitam o corpo, os desejos e os sentidos. O homem deve se aproximar do mundo ideal, onde residem as ideias, o pensamento e a essência verdadeira de todas as coisas. Nessa concepção, a educação deve levar o homem a dominar seu corpo e seus desejos, libertando-se assim da existência empírica para que possa acessar a essência das coisas ou a verdade do mundo das ideias.

Podemos compreender, a partir do exposto, o porquê da valorização da razão e do intelecto, em detrimento de outras formas de compreensão do mundo, que é defendida pela pedagogia tradicional. A Arte e o universo dos sentidos “desviam” o homem das virtudes do mundo das ideias. Assim sendo, ela se torna uma disciplina menos importante que outras, que visam o desenvolvimento da razão e da objetividade supostamente com mais propriedade que o ensino da Arte.

Se a Arte se mantém na escola, isso ocorre especialmente porque ela ajuda a desenvolver a inteligência, o gosto pela leitura dos alunos entre outras contribuições “extra-artísticas”. Ou seja, a presença da Arte é justificada porque, supostamente, ela contribui para o desenvolvimento de conhecimentos “mais importantes” ou “mais necessários” que os próprios conhecimentos artísticos. Em síntese, a Arte é encarada com frequência como forma de promover o desenvolvimento do intelecto, e é a isso que se deve sua importância. Assim é que o desenho, especificamente, acaba sendo valorizado na perspectiva tradicional (ARRIAGA, 2005), pois ele é entendido como uma forma objetiva de representação da realidade, que envolve a razão e mobiliza o intelecto, já que sua realização requer (em certos casos) a utilização de técnicas baseadas

em preceitos científicos, na execução de cálculos matemáticos e, portanto, objetivos.

Segundo Arriaga (2005), o desenho se fixa na escola regular europeia durante a segunda metade do século XIX com dupla função: primeiramente, formar mão de obra capacitada para atuação na indústria em crescente expansão, que demandava profissionais com competências manuais para desenhar e pintar, modelar, tecer, imprimir, etc; em segundo lugar, formar consumidores capazes de discriminar o feio do belo, e de escolher e comprar artefatos produzidos pela indústria. No Brasil, segundo Fusari e Ferraz (2001), o desenho também passa a ser praticado dentro das escolas por influência de Rui Barbosa que, no final do século XIX, defendia a importância de seu ensino para o desenvolvimento industrial do país.

Um dos ecos dessa valorização do ensino de desenho foi a criação de cursos de graduação em Educação Artística com habilitação específica em Desenho, em que os futuros professores aprendiam desde técnicas de desenho de observação até desenho geométrico. Alguns desses cursos ainda são ofertados nos dias de hoje, embora muitos cursos de Educação Artística já tenham trocado suas nomenclaturas e revisto seus componentes curriculares.

Na perspectiva da pedagogia tradicional, o professor é visto como um importante agente no processo de esclarecimento dos sujeitos, já que é entendido como o instrumento pelo qual o aluno pode acessar o saber. Graças à importância que é conferida ao professor na pedagogia tradicional, ele passa a ser considerado como o centro do processo de ensino. Dessa forma, até mesmo a organização do espaço da sala de aula é feita de modo que o educador ocupe o foco das atenções, uma vez que na escola tradicional o professor se coloca na frente da sala, diante dos alunos, ocupando espaço de destaque. Os estudantes, por sua vez, são dispostos em fileiras, de costas uns para os outros, para que prestem atenção apenas no professor. Segundo Mizukami (1986), o ato de aprender é considerado como uma cerimônia, nessa perspectiva, devendo o professor se manter distante dos alunos.

Se nos remetermos às nossas experiências primeiras enquanto alunos, ou mesmo às situações mais atuais de ensino, provavelmente observaremos que o professor pode ser entendido com frequência como o centro do processo. Observando o contexto específico da aula de Arte, o professor é, quase sempre, quem determina os conteúdos do ensino. O aluno não participa de nenhum processo

de escolha ou de planejamento. Com frequência as escolhas do professor são feitas em função do que é mais conveniente para o educador, e não propriamente em virtude do que seria mais instigante para o aluno, ou mais fortemente relacionado com os problemas da vida real que este experimenta.

Ainda devemos ressaltar que os professores são concebidos como centros do processo de ensino pelos próprios estudantes. Basta observarmos o modo como os alunos geralmente se portam diante do professor quando esse propõe alguma tarefa. A quem se remete o aluno buscando saber se acertou ou errou um exercício? A quem se remete o estudante buscando aprovação ou reprovação para uma produção de desenho, música, dança, etc.? Remete-se ao professor, que é entendido como a única figura dentro do processo de ensino que está apta a definir a precisão de uma resposta ou a realizar uma avaliação.

Na pedagogia tradicional, o professor tem como tarefa organizar o conhecimento em uma gradação lógica, para que ele possa ser transmitido aos estudantes. Conforme a análise de Saviani (1985), essa organização ocorre em cinco etapas, realizadas nessa ordem: **1. Preparação:** recordação da lição anterior ou dos conteúdos já trabalhados. As aulas tradicionais costumam começar com uma revisão do que foi estudado anteriormente. **2. Apresentação:** um novo conhecimento é colocado diante do aluno pelo professor. **3. Comparação e assimilação:** o aluno assimila o conhecimento novo por meio de comparações ou aproximações com outros conhecimentos já aprendidos. **4. Generalização:** uma vez que o aluno já tenha assimilado o novo, ele é levado a generalizar seu conhecimento, ou seja, a associá-lo com fenômenos diferentes dos que foram expostos pelo professor. **5. Aplicação:** é o momento em que os conhecimentos do aluno são verificados por meio de exercícios novos, que exigem a aplicação do que foi aprendido. Essa etapa é, geralmente, realizada por meio de tarefas de casa.

Para a pedagogia tradicional, a criança é entendida como um adulto em miniatura. Assim, a sequência metodológica exposta acima não se altera, independentemente da idade dos sujeitos a quem se destina a instrução. Como observa Mizukami (1986), essa tendência pedagógica não se fundamenta em nenhuma teoria empiricamente validada, o que poderia explicar a crença na igualdade das formas de aprendizagem do adulto e da criança que os adeptos da pedagogia tradicional manifestam. Segundo Libâneo (1994) e Mizukami (1986),

o professor tradicional acredita que, por meio do treino/repetição e da memorização ocorre a formação de hábitos, o desenvolvimento da disciplina e a aquisição de informações, independentemente de quem sejam os sujeitos da aprendizagem. A metodologia adotada pelos adeptos da pedagogia tradicional envolve, ainda, o uso de aulas expositivas e/ou a realização de demonstrações, conduzidas sempre pelo próprio professor.

No campo do ensino das diversas linguagens artísticas, o modo de organização metodológica em cinco passos, exposto acima, não é tão evidente quanto em outras áreas do conhecimento, mas ainda assim essa forma de estruturação pode ser observada. Por exemplo, nas aulas de Música, que envolvem o ensino de instrumento, é comum que o professor inicie uma aula ouvindo o repertório que foi passado como tarefa de casa para o aluno. Ou seja, o professor começa retomando a “aplicação”, que pode ser entendida também como uma revisão, ou forma de “preparação” para a transmissão de novos conhecimentos. Após a recapitulação do que foi estudado na aula anterior, o professor geralmente segue para a “apresentação” de novos conteúdos, envolvendo quase sempre a demonstração do que deverá ser dominado pelo aluno. Por fim, o próprio aluno é convidado a “assimilar” o que observou, tentando ele próprio tocar o que foi executado pelo professor. Em alguns casos, segue-se à aplicação do que foi assimilado também a outras peças ou exercícios, ocorrendo uma espécie de “generalização”, e novas tarefas são passadas para que o aluno volte a praticar em casa. A repetição e a memorização são estimuladas usualmente também durante essas aulas.

A transmissão de conhecimentos, outra característica da pedagogia tradicional, também demonstrou seus ecos no campo do ensino de Arte. Arriaga (2005) relata que a ideia de transmissão de saberes artísticos está presente desde, pelo menos, o século XVII e o início do processo de consolidação das academias de ensino das Belas Artes, que trabalhavam com o ensino de pintura e escultura. A valorização do treino e da repetição, fundada na imitação dos grandes modelos artísticos também era – e é ainda hoje em muitos contextos – enfocada pelo modelo academicista de ensino das artes, abarcando, assim, outra característica da pedagogia tradicional. O ensino de desenho, praticado durante o final do século XIX e início do XX nas escolas regulares, também era baseado na cópia e em uma sequência objetiva de ensino. Primeiro, os alunos copiavam

desenhos prontos, depois copiavam modelos de gesso para, por fim, realizar desenhos de observação do real (ARRIAGA, 2005).

Como relata Mizukami (1986), o aluno é entendido, na perspectiva da pedagogia tradicional, como uma tábula rasa – expressão em latim que significa algo como “folha em branco”. Ou seja, o aluno é visto como alguém que nada sabe e que deve receber passivamente tudo aquilo que lhe é transmitido. Nessa perspectiva, cabe ao estudante ouvir atentamente o professor, sem desviar seu foco de atenção e sem conversar com seus colegas. Os trabalhos em grupo, envolvendo a cooperação entre alunos, não são estimulados, já que o processo de ensino é individualizado e centrado no professor.

Apesar de diversas linguagens artísticas demandarem o envolvimento coletivo, o ensino das artes ainda tende à individualização e à negação da interação em diversos momentos. As aulas de Música centradas no ensino de um instrumento são, talvez, um dos exemplos mais claros de como isso pode acontecer. Os alunos realizam aulas individuais, em que se relacionam apenas com um professor, sempre que o contexto escolar permite isso – geralmente essas práticas ocorrem em escolas particulares ou escolas especializadas no ensino de Música. Muitos educadores musicais, vinculados à pedagogia tradicional, defendem que essa é a melhor forma de ensino, possivelmente por ignorarem as contribuições que a interação com outros alunos, mesmo que em níveis diferentes de desenvolvimento musical, poderia proporcionar a seus estudantes. Assim, o ensino de uma linguagem artística potencialmente agregadora, como é o caso da Música, acaba por promover a individualização.

Ainda conforme Mizukami (1986), a pedagogia tradicional enfatiza o produto da educação e não o processo de aprendizagem dos estudantes. A ênfase está no conhecimento que deve ser dominado pelo aluno, não havendo um olhar mais detalhado sobre o processo de desenvolvimento que deverá ser percorrido pelo estudante para que ele chegue a dominar esse conhecimento.

Segundo Ferraz e Fusari (2009), para o ensino de Arte baseado nessa perspectiva o que importa é o resultado. Desse modo, as exposições de trabalhos dos estudantes passam a ser valorizadas tanto no campo das Artes Visuais quanto no campo da Música, da Dança e do Teatro. De forma quase generalizada, o que as escolas esperam do professor de Arte é a demonstração dos produtos de seus alunos para os pais e a comunidade, em festas e datas comemorativas.

Críticas

Para Saviani (1985), a escola tradicional falha aos seus intentos iniciais de universalização do ensino. Segundo esse autor, a pedagogia tradicional começou a se consolidar com a ruptura do Antigo Regime na Europa e com o surgimento da idade moderna, ou seja, ela começa a se constituir no momento em que a burguesia passa a clamar por seus direitos e pela igualdade de condições entre os sujeitos. A escola tradicional vem, precisamente, resgatar os marginalizados por meio do esclarecimento, fazendo com que o acesso à informação deixe de ser um direito apenas das elites e passe a ser direito de todos – ao menos do ponto de vista ideal já que, na prática, essa ideia não se consolidou até os dias atuais.

Ainda segundo esse autor (SAVIANI, 1998), no Brasil, a escola tradicional ganha força a partir da década de 20, com a luta pela escola pública para todos e pelo ensino obrigatório. A escola, naquele momento, era vista como “redentora da humanidade”, sem que se tenha conseguido atingir efetivamente essa redenção. Conforme nos aponta Saviani (1985), a escola tradicional acaba se tornando uma instituição excludente por ser centrada no professor, provocando assim o seu distanciamento dos estudantes e, com isso, o distanciamento dos alunos que não se ajustam ao sistema escolar.

Talvez uma das críticas mais evidentes aos ideais da pedagogia tradicional diga respeito à ênfase que é conferida ao professor e ao ato de ensinar ou transmitir conhecimentos. Nessa perspectiva pedagógica, ocorre o esquecimento de uma das pontas da relação professor-aluno, ou seja, esquece-se do estudante, a quem se dirige o professor. Essa negação dos alunos também se evidencia na defesa de que todos devem aprender da mesma forma, obedecendo-se assim ao ideal de igualdade entre os sujeitos, independentemente de quem sejam ou a que classe social pertençam. Para isso basta que o aluno se esforce. Assim, percebemos que é o aluno que deve se adaptar à escola. A escola, em contrapartida, não tem responsabilidade se o aluno não aprende.

Daí provém também a crença ingênua de alguns professores de que se há ensino, existe, obrigatoriamente, aprendizagem. A questão, entretanto, não é tão simples. Snyders (2001, p. 165), ao criticar a ideia de transmissão, afirma: “quer se queira ou não, nunca se pode deitar os conhecimentos de um recipiente para outro; o professor é aquele que ajuda uma experiência jovem a encontrar

a própria elucidação”. Ou seja, é uma ilusão acreditarmos que simplesmente por transmissão de conhecimentos (“fazendo deitar os conhecimentos”) um professor possa fazer o aluno aprender. A aprendizagem requer envolvimento do estudante com o conteúdo abordado pelo professor. Nesse sentido, a outra ponta da relação – o aluno – deve ser entendida como sujeito ativo, e não meramente como criatura passiva. Para que ocorra a aprendizagem, não basta que seja ofertado o ensino. É preciso que o aluno se mobilize no sentido de construir seus próprios conhecimentos.

A mobilização do aluno, contudo, não é estimulada pela pedagogia tradicional porque o professor é, precisamente, a figura que toma iniciativas para resolver todos os problemas com os quais pode se envolver um grupo de alunos. Essa postura diretiva, como afirma Snyders (2001), gera comodismo e não permite o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Assim, ao invés de preparar os alunos para a vida em sociedade, como é o lema da pedagogia tradicional, essa corrente acaba por formar sujeitos incapazes de se adaptar autonomamente a um mundo que vive constantes transformações, como é o caso de nossas sociedades atuais.

Retomando os métodos empregados na pedagogia tradicional, devemos relembrar ainda o estímulo à memorização. Santos (2010) realiza uma crítica bastante pertinente a esse procedimento, que é usualmente associado à aprendizagem, dizendo que é preciso

Não mais entender a memorização e a repetição como sinônimo de aprendizagem. Memorizar conceitos ou fórmulas não é aprender. Aprender passa pela memória, mas não se reduz à memória. Memorizar não provoca relações entre os diversos conhecimentos em processo e os conhecimentos já estruturados (SANTOS, 2010, p. 72).

Ainda com relação à crença dos adeptos da pedagogia tradicional, de que é função da escola preparar o aluno para a vida em sociedade, podemos perceber, embutida nessa afirmação, a crença de que o aluno é um sujeito que nada sabe antes de sua entrada na escola – a famosa teoria da “tábula rasa”. É preciso que tenhamos em mente que toda criança, ao iniciar seus estudos, leva consigo conhecimentos, visões de mundo e uma bagagem cultural adquirida pelo contato com sua família e com membros de sua sociedade. É ingenuidade acreditar que a criança seja um

ser “imaculado”, que não conhece nada sobre o mundo, assim como também o é acreditar que a própria escola seja uma instituição imparcial, que apresente à criança o mundo “tal como ele é”. A escola é, antes, resultado da sociedade na qual está inserida e, como afirmam os adeptos das teorias crítico-reprodutivistas, ela está longe de ser imparcial, pois a própria escola é um dos aparelhos usados pelo Estado para manter o modo de organização social vigente e que privilegia as elites.

Podemos, ainda, apontar uma crítica ao individualismo estimulado pela pedagogia tradicional. Como vimos, nessa corrente os trabalhos em grupo não costumam ser realizados. Assim, os alunos são privados da possibilidade de chegarem a soluções coletivas para seus problemas e às quais o adulto não tem acesso, ou mesmo não seria capaz de formular. A ênfase no individualismo ainda gera competição entre os estudantes e a tendência dos alunos a manterem suas descobertas e seus conhecimentos apenas para si próprios, sem compartilhar com os demais, não contribuindo assim para o desenvolvimento dos outros estudantes (SNYDERS, 2001).

A PEDAGOGIA NOVA NO ENSINO DE ARTE

Pressupostos teóricos

A corrente denominada como pedagogia nova envolve ideais comuns a uma série de pedagogias que buscavam a renovação do ensino tradicional. Libâneo (2013) utiliza a nomenclatura “pedagogia renovada” para se referir ao que é convencionalmente conhecido como “pedagogia nova”, pois, para esse autor, a pedagogia renovada se refere

tanto ao movimento da educação nova propriamente dito, que inclui a criação de “escolas novas”, a disseminação da pedagogia ativa e dos métodos ativos, como também a outras correntes que adotam certos princípios de renovação educacional, mas sem vínculo direto com a Escola Nova; citamos, por exemplo, a pedagogia científico-espiritual desenvolvida por W. Dilthey e seus seguidores, e a pedagogia ativista-espiritualista católica (LIBÂNEO, 2013, p. 64-65).

A educação nova – também chamada de “escola nova” – a que se refere o autor da citação, foi um movimento educacional amplamente difundido na Europa e nos Estados Unidos no início do

século XX. De acordo com Saviani (1985), a escola nova começou a se fixar no Brasil em meados da década de 1920 e início da década de 1930. Os marcos do estabelecimento da pedagogia nova foram a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação, em 1924, que reuniu educadores interessados em transformar a escola tradicional, a realização da I Conferência Nacional de Educação, em 1927 e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

No campo específico da Arte, um dos grandes nomes associados à implementação da escola nova no país foi Augusto Rodrigues, fundador da Escolinha de Arte do Brasil. Essa instituição começou a funcionar em 1948, visando o desenvolvimento do comportamento criativo e harmonioso da criança por meio da prática livre e espontânea das artes plásticas (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Uma das principais referências da escola nova foi o pedagogo e filósofo americano John Dewey, proponente da pedagogia progressivista (ou pragmática). Essa corrente defende que os conteúdos do ensino devem ser definidos em função das experiências que o sujeito vivencia no seu dia-a-dia, e que o principal é que o aluno desenvolva habilidades cognitivas que o permitam aprender a aprender, ou seja, que possibilitem ao estudante se adaptar constantemente à transformação vertiginosa de conhecimentos que vivenciamos em nossa sociedade. Ainda se valoriza a ideia de que os sujeitos podem aprender fazendo, ou seja, podem aprender por meio da experimentação, da pesquisa e da descoberta. Os trabalhos em grupo são estimulados nessa perspectiva, já que a interação é entendida como condição necessária para que ocorra a aprendizagem. As atividades propostas aos alunos ainda são pensadas de modo a se adequarem às suas etapas de desenvolvimento psicológico. O professor não ocupa lugar privilegiado segundo a visão progressivista, cabendo a ele estimular o desenvolvimento livre e espontâneo da criança (LIBÂNEO, 1994).

Outra corrente influente dentro do grande campo da pedagogia nova foi o não-diretívismo, baseado principalmente nas ideias do psicólogo americano Carl Rogers. Na perspectiva não-diretiva, a atividade de ensinar é entendida como pouco importante. Dessa forma, “o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam” (MIZUKAMI, 1986, p. 7). Na perspectiva rogeriana, ele (o professor) passa a ser concebido como um facilitador, uma pessoa que deve ajudar o aluno a se autodesenvolver, confiando em sua capacidade de aprender

por si próprio. Nesse sentido, as relações pedagógicas passam a ser centradas no aluno, cabendo ao professor se ausentar, demonstrando respeito e aceitação pelo estudante tal como ele seja. A transmissão de conteúdos passa a ser evitada, estimulando a iniciativa dos estudantes para que escolham os assuntos que julgam mais interessantes e que desejam estudar. Desse modo, o interesse pelos conhecimentos culturais decresce e a ênfase cai sobre os métodos de ensino. A avaliação deixa de ser realizada pelo professor, nessa perspectiva, ficando ela a cargo do próprio aluno, que se autoavalia (LIBÂNEO, 1994).

As aulas de Arte, especialmente quando focadas sobre o ensino de Artes Visuais e ministradas por professores sem formação específica, frequentemente apelam para princípios do não-diretívismo. São comuns nas escolas brasileiras atividades livres como o desenho, a pintura, a colagem de sucatas ou a modelagem em massinha. Nessas atividades, os alunos são apresentados a uma série de materiais e convidados a produzir “algo criativo”. Nenhum conteúdo específico é abordado pelo professor, já que os próprios conteúdos deixam de ter importância na perspectiva não-diretiva. Os estudantes trabalham, dessa forma, sem nenhum direcionamento, e o professor passa a agir como facilitador que não exerce autoridade sobre os alunos, que não dialoga propondo outras alternativas de representação e que aceita incondicionalmente qualquer produção, alegando – nem sempre com sinceridade – sua beleza. As imagens ou objetos produzidos pelos estudantes nessas atividades livres são frequentemente estereotipadas. Ao estimular esse tipo de trabalho, muitos professores acreditam estar contribuindo para a autoexpressão do estudante e para o desenvolvimento da sua “criatividade” – palavra esta que se tornou modismo e foi esvaziada de sentido.

Ainda de acordo com Mizukami (1986), apesar de a pedagogia não-diretivistas valorizar os métodos de ensino em detrimento dos conteúdos, não existe um método único, que possa ser recomendado a todos os professores. Cada educador deve, antes, formular suas próprias propostas de trabalho, abandonando as aulas expositivas características da pedagogia tradicional e dando liberdade para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Assim como os adeptos da visão progressivista, os não-diretivistas acreditam que a aprendizagem se dá por meio da experimentação. O controle dos alunos passa a ser negado, mesmo que esse controle seja feito

com a intenção de tornar as pessoas mais felizes – como no caso da pedagogia tecnicista, que veremos a seguir. A ênfase deixa de ser dada sobre o produto do trabalho do aluno, passando a se voltar para seu processo de desenvolvimento no decorrer das aulas.

As características do não-diretívismo, expostas pela autora citada acima, também podem ser facilmente verificadas no ensino de Artes Visuais. As aulas expositivas são, com frequência, abandonadas, de modo que as atividades realizadas em sala passam a se resumir a experimentações práticas, desprovidas de fundamentação. O produto do trabalho do estudante deixa de ter importância, passando para o primeiro plano o processo de experimentação e prática. Desse modo, o professor deixa de observar o material apresentado pelos alunos, afinal, uma avaliação dos produtos elaborados pelo estudante requer uma verdadeira apreciação estética, nem sempre simples de ser realizada e para a qual nem todos os professores estão preparados. Assim, o educador passa a conferir notas aos alunos por participação e envolvimento com as atividades de sala, pesando mais o processo que o produto.

Uma das mais conhecidas experiências de aplicação do não-diretívismo foi realizada por Neill, fundador de uma escola em Summerhill, na Inglaterra, durante a década de 1920. Nessa escola, os alunos não eram coagidos a fazer nenhuma atividade. As crianças deveriam ser livres para fazer o que quisessem e quando quisessem. Assim, elas escolhiam as matérias que gostariam de estudar, podendo escolher até mesmo se gostariam ou não de estudar e de participar das aulas. Como nenhum conhecimento se constitui em verdade absoluta e inquestionável, nenhum conteúdo escolar era imposto aos alunos de Summerhill. Alimentava-se, nessa escola, a crença de que todas as crianças nasciam com capacidades naturais, dadas pela natureza, e de que a educação não deveria intervir no desabrochar natural dessas capacidades. Assim, os desejos das crianças por se tornarem médicos ou varredores de rua deveriam ser respeitados, não cabendo ao professor intervir sobre eles (SNYDERS, 2001).

Em outras experiências não-diretivas, semelhantes a essas e relatadas por Snyder (2001), as crianças dialogam sozinhas e resolvem seus conflitos sem a interferência do professor, seja por meio de conversas ou ações diretas, ou ainda com o respaldo de um conselho composto por outros estudantes e que tem como responsabilidade ponderar sobre conflitos dentro do cotidiano escolar.

No campo das artes, uma série de propostas dialoga com os princípios expostos acima. O pintor austríaco Franz Cizek montou uma escola de Arte, em Viena, na virada do século XIX para o XX, voltada para crianças, e onde os alunos deveriam criar livremente, sem ter contato com as produções artísticas do mundo adulto, mantendo “pura” a imaginação infantil. Herbert Read, autor do livro *Educação pela Arte*, dá sequência às ideias de Cizek ao defender que toda a educação deveria se basear no ensino de Arte, que desperta a paz e a harmonia nos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno, para a comunicação de sentimentos e até mesmo para a formação de virtudes morais. Victor Lowenfeld, discípulo de Cizek, sintetiza os ideais de seu mestre e de Read ao afirmar que o objetivo do ensino de Arte não é a Arte em si, mas o desenvolvimento da criança (ARRIAGA, 2005, p. 225-229).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a pedagogia nova é marcada, hoje em dia, principalmente pela influência do construtivismo inspirado em Piaget, em Vygotsky, ou em uma mistura de ambos. Entretanto, esses autores são frequentemente compreendidos de forma deturpada em suas teorias. A pedagogia nova com viés construtivista também tem grande influência sobre os documentos oficiais destinados atualmente à educação.

Conforme sintetiza Mizukami (1986), a influência de Piaget na pedagogia nos aponta para a necessidade de que o professor intervenha (ao contrário da perspectiva não-diretiva) ajudando o aluno a construir seu conhecimento. O professor deve agir provocando o desequilíbrio cognitivo do aluno por meio da proposição de problemas. Esse desequilíbrio incita a adaptação do estudante e a busca por novas aprendizagens. Nessa perspectiva, ainda as respostas dos estudantes, mesmo que erradas, devem ser consideradas pelo professor no momento da avaliação como sendo capazes de revelar os estágios de desenvolvimento do aluno, e como sendo pontos de partida para novas aprendizagens.

Portanto, aquilo que se convencionou chamar de “pedagogia nova” é, na verdade, um apanhado de várias teorias, algumas mais diretas que outras. Suchodolski (2002) salienta que os adeptos da pedagogia nova apresentavam concepções divergentes, pois enquanto uns diziam acreditar na ideia de desenvolvimento autônomo e espontâneo da criança (ideia inatista), outros defendiam a necessidade de uma adaptação social da criança (ou seja, outros negavam o inatismo). Existiam, portanto, divergências

epistemológicas dentro do próprio movimento desde seus primórdios. Mas, de forma geral, também podemos afirmar que as diversas correntes que compõem a pedagogia nova apresentam características em comum. Saviani (1985) sintetiza essas características, estabelecendo uma comparação entre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional. Para esse autor, a passagem da escola tradicional para a escola nova levou a um deslocamento do

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-diretívismo; da quantidade para a 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. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1985, p. 12-13).

Nesse campo de valorização dos sentimentos, dos aspectos psicológicos do ser humano, dos interesses individuais e da espontaneidade, a que se refere o autor da citação, a Arte ocupa papel de destaque. Como afirma Suchodolski (2002), a realização de atividades como trabalhos manuais, desenhos, apresentações teatrais, entre outras, envolvem o aluno, estimulando seu interesse, despertando a espontaneidade e a expressão de sentimentos. Disso provém a valorização à produção plástica, teatral, musical, em dança, etc, da criança, característica da pedagogia nova e que contrasta com o que é proposto na pedagogia tradicional, para a qual a Arte é uma disciplina de menor importância.

As bases da pedagogia nova começaram a se delinear com o que Suchodolski (2002) chama de pedagogia da existência. Essa pedagogia começou a se manifestar com a ascensão do protestantismo, que questionava os valores da Igreja Católica e a ideia de que o homem deveria se anular na busca pela espiritualidade. Ela é marcada por ideias do Renascimento, como o reconhecimento da individualidade humana e da noção de desenvolvimento humano. Rousseau, Pestalozzi e Froebel foram importantes nomes no processo de delineamento das ideias

existencialistas, já que defendiam que a criança não poderia ter seu desenvolvimento maculado pelo adulto, devendo se autodesenvolver de forma livre e espontânea.

Críticas

Saviani (1985) salienta que o ambiente escolar necessário para a realização da pedagogia nova é um ambiente bastante diferente daquele que é requerido pela escola tradicional. Segundo esse autor, a escola nova requer salas de aula que sejam ricas em materiais didáticos, e que estimulem a criança a se desenvolver espontaneamente. Os professores, nessa perspectiva, devem trabalhar com turmas pequenas para que seja possível o estabelecimento de relações interpessoais. Esse tipo de organização escolar requer grande quantidade de investimentos financeiros. Logo, salas bem equipadas passam a ser exclusividade de escolas particulares, destinadas às elites. Libâneo (1994) também enfatiza que os pressupostos escolanovistas são mais empregados em escolas particulares.

Por outro lado, ainda segundo Saviani (1985), os professores atuantes na escola pública também passaram a levar princípios da pedagogia nova para esse ambiente. Contudo, sem a devida estrutura e com salas superlotadas, a aplicação desses princípios na escola pública trouxe mais prejuízos que benefícios. Conforme afirma o autor, houve “o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, fazendo assim “rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 1985, p. 14). Desse modo, a escola nova contribui para o aumento da distância entre a qualidade da formação que é ofertada aos alunos nas escolas particulares e públicas.

Libâneo (1994) apresenta uma crítica semelhante à de Saviani (1985). Para ele, a grande ênfase que é dada pela pedagogia nova à experimentação, à pesquisa e ao autodesenvolvimento desfavorece as crianças que não dispõem de conhecimentos prévios ricos, que sejam fornecidos pela família ou mesmo pela escola. Essas crianças, geralmente pertencentes às classes sociais mais pobres, ainda não dispõem dos pré-requisitos necessários para construir suas próprias aprendizagens com sucesso, necessitando da transmissão

de conhecimento aos quais não tiveram acesso em seu meio social, e que o professor escolanovista deixa de ensinar, pois a “transmissão” passa a ser uma palavra – e, especialmente, uma prática – vista com maus olhos. Ou seja, ao negar a transmissão, a pedagogia nova nega também a possibilidade de expansão dos horizontes culturais a que estão sujeitos os alunos, contribuindo assim para a ampliação das desigualdades entre os indivíduos e que essa pedagogia sonhava em eliminar.

Outras críticas à pedagogia nova ainda são apontadas por Libâneo (1994). Segundo o autor, essa corrente contribuiu para a desvalorização da cultura enquanto patrimônio da humanidade, uma vez que as construções culturais das sociedades não são mais transmitidas à criança, cabendo a ela construir seu próprio saber – e, entendamos aqui, suas próprias referências culturais, como se ela própria não estivesse inserida em um meio social que possui uma história cultural. A compreensão das relações escolares, segundo a ótica da psicologia e a valorização da criança, chegaram também a assumir proporções desmedidas, uma vez que atitudes de imaturidade ou agressividade passaram a ser aceitas como naturais pelos professores escolanovistas, não cabendo intervenções, já que o educador deve respeitar os alunos e seu desenvolvimento autônomo.

A própria possibilidade de que os alunos aprendam todos os tipos de conteúdo escolares por conta própria é questionada por Snyders (2001). Segundo esse autor, existem conhecimentos, como os textos literários ou os teoremas matemáticos, que podem não ser dominados espontaneamente em sua completude por todos os sujeitos, já que a aprendizagem de certos saberes envolve insucessos que podem desestimular o aluno a seguir sua aprendizagem. Nesse caso, a intervenção do professor é fundamental para que o aluno siga e chegue, até mesmo, a acessar conhecimentos que, por conta própria, talvez não tivesse interesse em acessar.

Ainda discutindo a questão da abordagem dos conteúdos, poderíamos ser levados a louvar a valorização ao ensino de Arte que é promovida pela escola nova e que observamos no texto acima. Contudo, é importante salientar que essa valorização não acontece de fato, pois os conteúdos artísticos não são trabalhados (ARRIAGA, 2005). As linguagens artísticas servem como instrumentos para promover a expressão pessoal, a alegria, ou mesmo a aprendizagem de outros conteúdos escolares. O domínio de saberes artísticos específicos não é abordado pelos professores que não

podem intervir sobre a expressão infantil para não impedir o seu desabrochar espontâneo, ou para não macular o imaginário das crianças com imagens de Arte adulta. Na verdade, esse imaginário já está maculado por uma série de referências, adquiridas a partir da indústria cultural, e que não são questionadas pelo professor com a intenção de fazer com que o aluno avance em sua apreciação estética e amplie suas necessidades de consumidor de produtos culturais. Como afirma Snyders (2008), o professor que não aborda as “obras-primas” de uma cultura priva seus alunos da verdadeira alegria que é poder acessar o que nos dizem os artistas com suas produções.

Outra ideia associada ao que vem sendo discutido e que precisa ser problematizada é a crença de que os alunos nascem com capacidades ou desejos por aprender, e que são determinados pela natureza. Essas capacidades são, antes, resultado de determinantes sociais. Se alguns manifestam o desejo de serem mecânicos ou costureiras, e outros de serem médicos ou engenheiros, isso não se deve a uma questão inata. Como afirma Snyders (2001, p. 63), “estatisticamente falando e apesar de algumas exceções, é de um lado da escala social que brotam as vocações de engenheiro, do outro as vocações de costureira”. Assim, se acreditamos na natureza inata das vocações e mesmo dos desejos por aprender, acabamos por fazer vista grossa a uma realidade muito mais complexa, e que nos leva ao ponto de manter imutável um quadro que é injusto e que oprime nossos alunos. Portanto, ao defendermos essas ideias acabamos por negar a nossos estudantes a dignidade humana em lugar de respeitá-la.

Snyders (1984, p. 19) defende que a escola deve ser

capaz de desmistificar o próprio desejo das crianças, capaz de explicar-lhe porque é que ela tem esse desejo, de onde lhe vem essa limitação dos seus desejos, capaz de a auxiliar a ultrapassar os seus desejos primeiros e dirigir-se para desejos culturais que, de outro modo, ficariam a ser monopólio da classe dirigente.

Outra crítica relacionada a esta é a ideia de que os alunos podem resolver sozinhos (sem a mediação de um adulto) e de forma justa os seus conflitos. O problema inerente a essa convicção que, aparentemente visa estimular o desenvolvimento da autonomia, é o de que somente as classes favorecidas são tradicionalmente ouvidas, exatamente porque se fazem ouvir. Dentro da escola,

as coisas não são diferentes. Estatisticamente, são as crianças de classes mais altas que se servem melhor da palavra. Desse modo, sem a intervenção de um adulto, as crianças acabam simplesmente por reproduzir na escola uma realidade não igualitária, imaginando que assim estão fazendo justiça e resolvendo a contento de todos seus problemas (SNYDERS, 2001).

Ainda uma ideia que merece ser problematizada é a de que “a criança deve ser livre para fazer o que quiser”. Sem a intervenção ou mediação de um adulto na atividade de compreender o mundo, a criança fica encerrada no seu próprio universo. O professor que defende esse tipo de argumentos não advoga em favor da liberdade do ser humano. Ele é antes um conformista, pois não acredita que os horizontes da criança possam se expandir por meio da escola. A efetiva liberdade só pode ser atingida com o acesso ao conhecimento, pois sem esclarecimento continuamos ignorantes de nossa própria existência, acreditando, por exemplo, que o grande entrave à liberdade infantil é o professor – quando na verdade ignoramos o intrincado jogo de forças que compõem nossa sociedade.

Especialmente no campo do ensino da Arte ainda afloram ideias como a de que não se deve inculcar nas crianças conhecimentos próprios do mundo adulto para não tolher sua criatividade. Contudo, devemos ter em mente que

os criadores de teorias novas, quer seja em física ou em Arte, eram ao mesmo tempo aqueles que conheciam mais profundamente as teorias precedentes; e foi precisamente tomando apoio nesses conhecimentos adquiridos (e assimilados) que puderam dar um passo em frente. O novo não surge do nada; consiste em aprofundar, mesmo modificando-o completamente, o que já tinha sido obtido (SNYDERS, 2001, p. 121-122).

O acesso ao conhecimento é, portanto, condição indispensável para que a criança desenvolva não apenas sua criatividade, mas para que se desenvolva integralmente.

Nessa mesma perspectiva também devemos ponderar que o aluno não deve ser privado da avaliação pelo outro, como ocorre na escola nova que busca evitar o julgamento, a inibição e a competição entre os alunos, e em que a autoavaliação é, por vezes, a única forma de avaliação existente. A avaliação confronta

o estudante com uma realidade diferente da sua, com a perspectiva do outro. Nesse sentido, oferece-lhe um retorno de como suas ações são percebidas por quem o cerca e do que se espera dele mundo afora. Eliminar a avaliação para eliminar a competição entre os alunos é, nas palavras de Snyders (2001), o mesmo que quebrar o termômetro sem acabar com a febre.

Essas discussões nos levam a considerar que a ênfase na criança e em suas necessidades psicológicas e individuais não pode sobrepujar o ensino de conteúdos. Acredita-se que a imposição de conhecimentos não traz nada para o desenvolvimento da criança, mas

a experiência do aluno tem necessidade da cultura para sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes (SNYDERS, 2001, p. 313).

Dessa forma, a criança deve se expressar – sim, deve. Mas deve sair, também, do nível elementar de suas expressões pelo contato com o outro e com toda uma cultura, social e historicamente construída.

Nesse sentido, o professor deve valorizar os conhecimentos que a criança traz, partindo deles em seu processo de ensino, mas deve, também, fazer com que a criança avance em seus saberes. Isso é, de fato, libertá-la e respeitá-la. Dessa forma, anular-se diante do aluno – como faz o professor escolanovista – não contribui para o desenvolvimento de relações mais igualitárias. O professor que se ausenta inibe as comunicações e as trocas verdadeiras. Esse profissional apenas reproduz em sala de aula as relações sociais não-igualitárias e reinantes, em que uns se calam e outros poucos se exprimem (SNYDERS, 2001).

A PEDAGOGIA TECNICISTA NO ENSINO DE ARTE

Pressupostos teóricos

De acordo com Libâneo (1994), a pedagogia tecnicista começou a se instalar no Brasil por volta da segunda metade da década de 1950, passando a figurar, especialmente nos documentos oficiais, a partir do final da década de 1960 e início de 1970. As leis

5.540/68 e, especialmente, 5.692/71 marcam a implementação do tecnicismo no país.

A pedagogia tecnicista se estabelece a partir das decepções geradas pelas tentativas de implementação da pedagogia nova. Como discutimos acima, este modelo pedagógico não contribuiu para o desaparecimento da evasão escolar e dos altos índices de reprovação, de modo que a escola continua sendo destinada a poucos e a pressão social por oferta de educação a todos continua existindo. Dessa forma, a pedagogia tecnicista irá, nas palavras de Saviani (1985), propor uma reestruturação do ensino por meio da organização racional e objetiva da educação, fazendo com que as interferências subjetivas sejam minimizadas e buscando tornar o ensino um processo mais eficiente. Em síntese, a escola passa a ser organizada de modo empresarial, visando a eficiência do ensino.

Segundo Libâneo (1994), essa eficiência no processo de ensino é buscada pela pedagogia tecnicista com a transmissão de informações precisas, objetivas e rápidas, que preparem o aluno para a atuação no mercado de trabalho. A ênfase deixa de estar sobre a qualidade das informações a serem transmitidas ao aluno e não há espaço para a construção de reflexões ou problematizações a partir do que é apresentado pelo professor. Portanto, a transmissão de “conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc.)” (MIZUKAMI, 1986, p. 27) volta a ser o alvo da educação, substituindo o “aprender a aprender” proposto pela escola nova.

No ensino de Arte, observamos, portanto, um retorno ao racionalismo e à ideia de transmissão propostos pela pedagogia tradicional, com a diferença que, a partir da pedagogia tecnicista, os conteúdos do ensino passarão a ser organizados e transmitidos de forma ainda mais objetiva que anteriormente. Como veremos a seguir, isso ocorre especialmente por influência dos estudos científicos sobre o comportamento humano.

A valorização do “saber fazer”, em lugar do “aprender a aprender”, se evidencia nas aulas de Arte que, a partir do paradigma tecnicista, passam a se focar na realização de atividades baseadas em diferentes procedimentos técnicos (FERRAZ; FUSARI, 2009). Especialmente no ensino voltado para as Artes Plásticas, os alunos são levados a experimentar técnicas que se tornaram clássicas como a colagem com sucatas, o decalque de objetos colocados sob uma

folha de papel e riscados com giz de cera, a colagem de bolinhas de papel de crepom, feijões ou outros alimentos sobre uma superfície, entre outras atividades.

Segundo Saviani (1985) e Libâneo (1994), a pedagogia tecnicista é influenciada pela psicologia behaviorista. Assim, passa-se a entender que a escola deve fazer uso de técnicas específicas, fornecidas pelos estudos científicos do comportamento humano, para educar os alunos. O processo educativo é entendido como um “processo de condicionamento” ou, em outras palavras, como um processo que visa à modificação de comportamentos por meio das consequências impostas ao sujeito diante de suas ações. As técnicas de condicionamento mais utilizadas envolvem o uso de “castigos” toda vez que uma resposta ou um comportamento inadequado é manifesto pelo aluno, ou a concessão de prêmios, privilégios, elogios entre outros “benefícios” ao estudante sempre que esse se comporta de forma adequada. Assim como ocorria com a pedagogia tradicional, a proposta tecnicista se constitui em uma pedagogia diretiva, em que cabe ao professor exercer controle sobre o aluno por meio da modelagem de comportamentos (MIZUKAMI, 1986).

Tanto no contexto das aulas de Arte, quanto no contexto das demais disciplinas da educação básica, a nota é frequentemente usada como castigo ou como prêmio pelos professores tecnicistas, visando controlar o comportamento dos estudantes. Assim, os professores conferem pontos por participação aos alunos que se envolvem nas atividades propostas e que se comportam conforme o que o professor julga como adequado. Do mesmo modo, pontos são retirados toda vez que um aluno falha em trazer de casa um material solicitado para a aula de Artes Visuais ou quando os estudantes “fazem corpo mole” nos ensaios de Dança, Teatro e Música.

Assim como ocorria na pedagogia tradicional, os conteúdos ensinados para o aluno são ordenados em uma sequência lógica dentro da perspectiva tecnicista. Contudo, essa sequência passa a ser estruturada de acordo com pesquisas e teorias do campo da psicologia – especialmente do behaviorismo. Assim, a matéria a ser ensinada é dividida em pequenos passos, que poderão ser vencidos pelo aluno sem grandes dificuldades, aumentando-se gradualmente o nível de complexidade das tarefas até que a habilidade a ser construída seja de fato formada (MIZUKAMI, 1986).

Esse modo de estruturação do ensino em pequenos passos pode ser observado de forma mais evidente no ensino de Música

voltado para a aprendizagem de um instrumento. Os livros didáticos, utilizados com os estudantes, costumam ser organizados em pequenas lições que, na maioria das vezes, poderão ser vencidas pelo aluno sem muitas dificuldades. Assim que uma etapa de aprendizagem é consolidada, o aluno segue para um próximo passo, em que o grau de dificuldade da tarefa será maior que o anterior, mas ainda não tão elevado a ponto de não poder ser superado pelo aluno.

A estruturação dos conhecimentos a serem transmitidos ao estudante também deixa de ser realizada pelo professor na pedagogia tecnicista, passando para as mãos de especialistas, supostamente mais capacitados que ele para esse trabalho pedagógico. Cabe ao professor, como “prêmio de consolação”, estruturar sua aula ou seu curso de forma racional e objetiva, obedecendo a um formato pré-determinado ao qual todas as disciplinas devem se adequar – os famosos planos de aula ou planos de curso, divididos em itens como conteúdos, objetivos, metodologia, materiais didáticos e avaliação (SAVIANI, 1985).

Ao contrário das aulas de Arte escolanovistas, que são estruturadas a partir dos interesses do aluno e de forma nem sempre previamente determinada, as aulas tecnicistas são rigorosamente planejadas – embora esse planejamento, geralmente, não seja obedecido e cumpra apenas uma função burocrática, de atendimento às demandas organizacionais do ensino.

Entretanto, não é pelo fato de o professor realizar essa dimensão de planejamento que podemos dizer que ele volta a ser entendido como o centro do processo de ensino. Ao contrário do que ocorria nas tendências tradicional e nova, na pedagogia tecnicista o centro do processo de ensino deixa de estar no professor ou no próprio aluno:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1985, p. 16-17).

Portanto, o foco da educação se desloca para a organização do processo de ensino, de forma que professor e aluno são retirados de foco. A organização do ensino é realizada por um grupo de especialistas, designados pelas instâncias governamentais relacionadas à educação ou mesmo por empresas privadas e terceirizadas que realizam atividades como a elaboração de livros e materiais didáticos, modelos de aulas e atividades, etc.

Desse modo, no ensino de Arte passam a aflorar propostas curriculares com listas de conteúdos engessadas e que os professores são praticamente obrigados a seguir à risca, independentemente de seu contexto de trabalho, com a pretensão de que assim possa ocorrer um ensino de qualidade. Os livros didáticos passam a ser adotados pelas escolas visando o aumento da eficiência do ensino, e os professores de Arte se tornam meros executores de lições propostas em apostilas, ou em consumidores e reprodutores de aulas de Arte vendidas em revistas de educação ou compartilhadas pela internet.

Uma das características da pedagogia tradicional ainda é o uso de recursos tecnológicos nas aulas, como televisões, rádios, gravadores, projetores, entre outros, sugerindo assim a modernização do ensino e a melhoria de sua qualidade. Embora o uso desses materiais possa contribuir em muitas situações de ensino, geralmente esses recursos são subutilizados nas aulas de Arte, havendo a simples exposição de imagens com o uso de projetores, ou a exibição de filmes e músicas, sem que ocorra nenhuma discussão ou problematização acerca do que foi visto/ouvido (FERRAZ; FUSARI, 2009; FUSARI; FERRAZ, 2001).

Assim como ocorria na pedagogia tradicional, na perspectiva tecnicista “debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 30). Outra característica que a pedagogia tecnicista herda da pedagogia tradicional é a ênfase no produto em detrimento do processo de aprendizagem do aluno (MIZUKAMI, 1986).

Críticas

Como vimos, a pedagogia tecnicista se constitui em uma espécie de atualização da pedagogia tradicional. Por isso, não vamos nos deter muito com relação às críticas, já que parte do que se discutiu anteriormente também é válido aqui.

É importante apenas que frisemos que, assim como ocorreu com a tendência tradicional, a implantação do tecnicismo na educação não cumpriu seus intentos de melhoria da eficiência e da qualidade do ensino. Segundo Libâneo (1994), essa eficiência é buscada com o atendimento ao máximo número de crianças com o menor custo possível. Isso só é possível com a uniformização dos processos de ensino, com a ênfase na técnica ou no aprender a fazer, e com a simplificação dos conteúdos. Tudo isso, por sua vez, contribui para que a qualidade da educação se torne ainda mais comprometida.

O alto nível da escola, que busca a pedagogia tecnicista, também não é atingido porque ela se foca não nos conteúdos a serem transmitidos, como a pedagogia tradicional, mas na aquisição de habilidades práticas, no saber fazer, na formação técnica e na preparação para o mercado de trabalho. Portanto, falta nessa perspectiva o domínio cultural e científico dos conteúdos que poderia contribuir para uma prática mais solidamente formada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2014).

A organização do ensino, que passou a ser o foco da pedagogia tecnicista, é um dos primeiros pontos que merece ser analisado. O aluno, que era ouvido na pedagogia nova, voltou a ser calado na perspectiva tecnicista. O professor, que ao menos era visto como um profissional competente e capaz de organizar sua própria atividade pedagógica pela pedagogia tradicional, passa a ser entendido como incapaz de tomar decisões e de realizar seu trabalho docente. Assim, os professores desacreditados passam a recorrer às “receitas prontas”, muitas vezes ensinadas em cursos de curta formação e por professores que supostamente possuem maior competência para determinar o que os docentes devem fazer em suas salas de aula. Nesses cursos, os professores se apropriam de meras técnicas plásticas, jogos teatrais, músicas para serem cantadas ou tocadas e outras atividades que podem ser aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha um objetivo muito claro do que aquelas ações procuram desenvolver e com quais conteúdos artísticos elas se relacionam. Muitas vezes nem os próprios professores que ofertam esses cursos compreendem a finalidade das atividades que propõem.

Além de cursos breves, o mercado voltado para os professores tecnicistas ainda oferta materiais didáticos de todo tipo, em especial livros didáticos, que apresentam uma versão resumida e superficial de uma série de conteúdos escolares. A qualidade desses materiais utilizados pelos professores de Arte é, muitas

vezes, bastante questionável, já que as empresas dedicadas à produção de livros didáticos e produtos congêneres são regidas pela lógica capitalista e prezam pela lucratividade. Dessa forma, fica relegada em segundo plano a remuneração justa de uma equipe de profissionais capacitados e em número suficiente para a realização do trabalho proposto, como também, a qualidade pedagógica do que é comercializado. Muitos livros ainda tratam de questões do senso comum em Arte, não abordando pontos polêmicos ou que expandam a compreensão do aluno acerca dessa área, para que sua aceitação mercadológica seja maior.

Boa parte desses produtos ainda é elaborada sem que o professor ou o aluno, a quem se destinam as propostas, sejam ouvidos pelos sujeitos que participam das atividades de organização do material. Dessa forma, nem sempre os materiais didáticos se adequam à realidade cultural e regional dos estudantes. Algumas propostas tampouco chegam a se relacionar com o que vivenciam os alunos de determinados contextos, como comunidades rurais ou ribeirinhas, sendo desconsideradas outras possibilidades de exploração das linguagens artísticas às quais os autores de materiais didáticos geralmente não têm acesso.

A parte do planejamento do ensino que cabe ao professor – a elaboração de planos de curso e de aula – por sua vez, acaba se convertendo em simples atividade mecânica, que visa atender às demandas burocráticas da escola. Esses planejamentos geralmente seguem a modelos pré-determinados, que são os mesmos para todas as disciplinas, inclusive para a Arte. Nem sempre as especificidades de uma aula voltada para as linguagens artísticas podem ser descritas dentro de um plano de aula ou de curso tradicional. Em muitos contextos de aula de Música, por exemplo, a lacuna “conteúdos” se torna bastante complexa, isso sem mencionar que, muitas vezes, se torna praticamente impossível planejar de antemão todo o trabalho que será realizado com alunos de instrumento, por exemplo, que vivenciam um processo bastante pessoal e individualizado de aprendizagem com o professor.

Como mencionamos acima, a pedagogia tecnicista é elaborada a partir de princípios da psicologia behaviorista, que acredita que a aprendizagem é sinônimo de “mudança de comportamento”. Santos (2010) frisa que esse tipo de abordagem pode ser útil para o desenvolvimento de determinados tipos de competências, mas não necessariamente para todas as formas de aprendizagem. Nas

palavras da autora, a abordagem behaviorista “tem sua utilidade na internalização de hábitos mecânicos, como, por exemplo, dirigir um carro” (SANTOS, 2010, p. 76). Desse modo, podemos nos questionar sobre sua aplicação ao campo do ensino de Arte, uma vez que o que se busca com essa disciplina é, atualmente, mais do que a aprendizagem de comportamentos como pintar, dançar, interpretar ou cantar.

A PÓS-MODERNIDADE: CORRENTES PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE

Apesar da grande difusão das pedagogias modernas e da sua – ainda – persistente permanência nas escolas, Libâneo (2010) nos apresenta um amplo conjunto do que ele denomina como pedagogias pós-modernas, marcadas pelas ideias contemporâneas que permeiam o campo da educação como um todo e, segundo Arriaga (2005), também o próprio campo da Arte e do ensino de Arte.

As pedagogias pós-modernas, elencadas por Libâneo (2010), se constituem em um amplo leque de correntes que apresentam pontos em comum. Essas correntes defendem ideias pós-modernas como a de que o conhecimento sistematizado e o poder da ciência devem ser relativizados, pois, nenhum conhecimento é absoluto ou incapaz de ser revisto. Disso decorre, também, que nenhuma cultura ou forma de encarar e viver a realidade é superior às demais. Propõe-se que todas as culturas possuem igual valor, não sendo mais aceita a dominação cultural. Assim sendo, os educadores devem partir dos contextos culturais dos alunos, ajudando-os a construir seus próprios valores, com respeito à diversidade e tolerância, sem, contudo, deixar de lado os conteúdos escolares, ou o que Libâneo (2001, p. 50) chama “cultura geral de base, da ciência e da arte”.

Defendendo esses ideais, surge a corrente pedagógica multiculturalista que, no campo específico do ensino de Arte, irá colocar em cheque a hegemonia das chamadas grandes obras da história da Arte, que vigorou e vigora em muitos contextos até os dias atuais, e que levou o ensino das linguagens artísticas a se focar basicamente sobre as produções de artistas brancos, do gênero masculino e herdeiros de uma tradição de Arte dita erudita e europeia. Em decorrência dessa problematização, questionam-se, também os limites que definem a classificação de produções como artísticas e não-artísticas. Assim, a aula de Arte na pós-modernidade

deve passar a abordar: os diversos tipos de Arte, já que “a” Arte como produto de uma cultura específica passa a ter sua legitimidade questionada; as diversas produções de uma cultura que possuam valor estético, independentemente de seu caráter de Arte, artesanato, produto da cultura popular, produto da indústria cultural ou outro que seja (aliás, essas próprias classificações perdem seu sentido na pós-modernidade com o rompimento das delimitações entre linguagens artísticas e mesmo entre áreas do conhecimento).

A relativização do conhecimento e o reconhecimento da inexistência de culturas superiores, permitido pela familiarização com modos diferentes de vida a que temos tido acesso atualmente, nos encaminha para o respeito pela diversidade, de modo que as diferenças entre os sujeitos não se constituam em obstáculos para as relações humanas. Assim, a educação como um todo e, em especial, o ensino de Arte, tem buscado dar voz a populações tradicionalmente marginalizadas e às suas produções artísticas e culturais. Nas palavras de Arriaga (2005, p. 298):

Frente a un pasado educativo restrictivamente orientado hacia el universo de los ciudadanos blancos y varones, la educación de la postmodernidad quiere integrar en el curriculum las especificidades culturales de diversos colectivos sociales como las mujeres, las gentes de color, las minorías étnicas, los homosexuales y lesbianas, los discapacitados físicos y la población no urbana o simplemente pobre.

O ato de dar voz aos grupos sociais tradicionalmente excluídos é resultado, segundo nos sugerem Efland, Freedman e Stuhr (1996), de um olhar mais crítico para as relações entre poder e educação, proporcionado pela pós-modernidade. Segundo esses autores, a definição dos objetos de estudo da aula de Arte passa a ser entendida como sendo realizada por grupos sociais que dominam o poder, ou por seus representantes, e que, portanto, formas de produção artística que não reflitam seus interesses não são tradicionalmente consideradas nas aulas. A superação das relações desiguais de poder perpassa, portanto, pelo empoderamento das culturas marginalizadas, mediante sua abordagem nas aulas de Arte.

Essas ideias nos remetem a outra perspectiva pedagógica pós-moderna voltada para o ensino de Arte, o reconstrucionismo, que defende a aprendizagem não apenas de conteúdos relacionados

à arte tradicional, mas também relativos à produção midiática, de modo a tornarem os sujeitos conscientes e críticos sobre esse âmbito de suas experiências sociais. Nessa perspectiva, quando especialmente voltada para o ensino de artes visuais, tem se trabalhado com o conceito de “cultura visual” e com a ideia de que é necessária a formação dos estudantes para que se coloquem conscientemente diante das produções contemporâneas relativas ao âmbito visual e, não necessariamente, entendidas como obras de Arte (ARRIAGA, 2005; EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 1996).

Na pós-modernidade, também se passa a compreender que a obra de Arte abre espaço para a realização de diversas leituras, e não apenas uma, fruto de uma única perspectiva. Assim, entende-se que o artista não tem perspectiva privilegiada diante da leitura de sua própria obra, e que sua forma de compreender seus objetos artísticos não é a “mais válida”. Esse paradigma derruba a ideia de que se deve buscar as intenções do autor (ou dos autores) ao se ler uma produção musical, visual, cênica, etc, pois a perspectiva do artista não é mais a única possível ou mesmo a mais precisa a respeito da obra. A ênfase deixa de estar, em síntese, no artista e mesmo no seu trabalho, e passa a se concentrar no leitor da obra e no próprio ato de leitura, que é o que constitui a obra enquanto tal (EFLAND, FREEDMAN, STUHR, 1996).

Outra ideia defendida pelas concepções de educação pós-modernas é a de que os conhecimentos, fragmentados em disciplinas pela modernidade, precisam se integrar, para que se comuniquem e sejam eliminadas as fronteiras entre eles. No campo da Arte pós-moderna, a própria delimitação tradicional de linguagens artísticas é rompida, de modo a se entremear, se mesclarem diversas linguagens dentro de um mesmo trabalho (ARRIAGA, 2005).

Daí decorre um termo bastante usual nos discursos pedagógicos contemporâneos: interdisciplinaridade. Segundo Libâneo (2010, p. 42), a interdisciplinaridade também pode ser chamada de “inter-relação entre os saberes científicos”.

No caso da Arte, a aceitação da interdisciplinaridade abre a possibilidade de que se englobe no ensino os vários tipos de fazer artístico, de modo que se possa trabalhar de forma mais aprofundada com manifestações estéticas híbridas que não poderiam ser incluídas em uma única linguagem artística, como é o caso da performance (ARRIAGA, 2005). Contudo, é importante que nos mantenhamos atentos, pois a abordagem de conteúdos em Arte

não pode se perder nas mãos de professores sem capacitação para esse trabalho, o que contribuiria – e tem contribuído, infelizmente – apenas para o esvaziamento e o tratamento superficial dos conteúdos artísticos.

Na educação pós-moderna também se defende a ideia de que o conhecimento não é construído de forma linear, como supunham as pedagogias modernas, mas em forma de rede, afinal, o conhecimento se dá a partir das múltiplas interações que os sujeitos travam não apenas dentro do ambiente escolar, mas também em seu contexto social. Essa interação forma uma rede de compartilhamentos bastante intrincada e que não pode ser simplesmente comparada a uma sucessão linear (LIBÂNEO, 2010).

A ideia de linearidade está associada, no campo do ensino de Arte, a concepções modernas que compreendem as obras construídas ao longo da história como uma sucessão de produções rumo ao progresso. Essa concepção visava a legitimação da Arte moderna, mas, como frisam Efland, Freedman e Stuhr (1996), diante da cada vez mais questionada ideia de uma caminhada rumo ao progresso na sociedade em que vivemos, a existência de uma narrativa histórica como essa perde sentido. Assim, passam a ser valorizadas as “pequenas narrativas”, que contam as histórias de grupos sociais marginalizados, geralmente não abarcados nas “grandes” narrativas históricas do modernismo e que descrevem suas próprias formas de expressão artística.

É interessante observar o quanto a escola e a aula de Arte da atualidade ainda se mantêm presas à narrativa histórica do modernismo. De modo geral, os livros didáticos de Arte contemplam a história da arte masculina europeia, incluindo algumas poucas incursões em algo próximo do que poderíamos chamar de pequenas narrativas, quando estas incursões existem. A ideia de progresso ainda aparece evidente na organização das aulas de diversos professores, que abordam formas de Arte primitiva com estudantes em início de escolarização artística e que resguardam a abordagem de formas de Arte mais “evoluídas”, como a Arte contemporânea, para alunos supostamente mais “evoluídos”, como os estudantes de séries finais do ensino fundamental ou ensino médio. Essa concepção linear, baseada na ideia de progresso, é, como viemos discutindo, estranha à pós-modernidade, para a qual o conhecimento é construído em rede por meio do estabelecimento de múltiplas relações entre saberes.

Na perspectiva pós-moderna, a razão e a subjetividade não são mais dicotomizadas como eram nas pedagogias tradicional, nova ou mesmo tecnicista. Ao conhecer o mundo, o sujeito utiliza sua razão, que é permeada pela dimensão afetiva, não sendo possível a separação entre esses dois polos do sujeito (LIBÂNEO, 2010).

No campo do ensino da Arte, esse pressuposto nos leva a compreender que a leitura de uma obra e o fazer plástico, cênico, musical, etc., do aluno, se dão tanto no âmbito da subjetividade e da autoexpressão, quanto no âmbito da racionalidade e da objetividade. Segundo Efland, Freedman e Stuhr (1996), a liberdade expressiva continua sendo um ideal da educação em Arte pós-moderna, mas sem que sejam abandonados os conteúdos específicos, “objetivos”, dessa área que, aliás, passam a ser compreendidos de forma ampliada, como acabamos de discutir, contemplando produções estéticas desconsideradas até a modernidade.

A própria concepção do artista, de acordo com Efland, Freedman e Stuhr (1996), enquanto criatura individual e isolada de um contexto social pelo modernismo, passa a ser revista pela pós-modernidade. O artista passa a ser entendido como fruto de uma sociedade e de um conjunto de situações contingentes, que ajudam a determinar as obras que ele produz. Portanto, rompe-se com a ideia do artista e do aluno como seres individuais, voltados apenas para a sua subjetividade, como proposto pelo modernismo e, em especial, pela escola nova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estarmos inseridos na era pós-moderna, diversos professores de Arte, e mesmo de outras disciplinas, mantêm discursos e práticas próprios das pedagogias modernas. Como vimos na introdução deste texto, dentro das pedagogias modernas estão compreendidas a pedagogia tradicional, a nova e a tecnicista, abordadas acima.

Saviani (1998), ainda em meados da década de 1990, descreveu um quadro das práticas e ideais pedagógicos dos professores brasileiros que, apesar de passados já mais de 30 anos, continua extremamente atual (poderemos observar isso também ao longo de diversos capítulos desse livro). Esse autor afirma que os professores, em muitos casos, possuem uma “cabeça” que é escolanovista em virtude da formação superior que receberam e durante a qual se

falou muito em valorização do aluno e de seus interesses, relações inter-pessoais, aprendizado ativo, etc. Contudo, a escola dentro da qual esse professor trabalha é, ainda, uma escola tradicional, superlotada, sem condições estruturais adequadas e extremamente pobre em termos de materiais didáticos, laboratórios, biblioteca. Completando o quadro, o sistema de ensino ao qual o professor está sujeito é tecnicista e exige dele o máximo de eficiência, com o menor custo possível. Assim, podemos perceber na prática de muitos professores uma tentativa de adequação à realidade que acaba por promover uma prática que entremeia aspectos das três pedagogias discutidas acima.

Nesse panorama, a adoção de posturas pós-modernas não requer propriamente a negação do passado ou das tendências modernas, até mesmo porque tal negação tem se mostrado inviável ou impraticável, como acabamos de observar. De acordo com Efland, Freedman e Stuhr (1996), a própria ideia de originalidade e de negação do passado é uma ideia moderna. Segundo esses autores, uma das características da pós-modernidade é a assimilação do modernismo, mas de modo a recriar suas ideias, partindo-se de uma visão crítica e não meramente reprodutiva daquela realidade.

Dessa forma, nos parece que a educação em Arte pós-moderna precisa não negar o seu passado. É preciso conhecê-lo de modo profundo, visando a sua recriação na contemporaneidade, valorizando-se os grupos sociais marginalizados e suas produções culturais, observando-se não apenas a arte erudita, mas todos os produtos estéticos das sociedades e as relações de poder que permeiam essas produções, compreendendo-se a inter-relação entre áreas do conhecimento e o próprio conhecimento como algo construído em rede e não de modo linear.

REFERÊNCIAS

ARRIAGA, Imanol Agirre. *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: OCTAEDRO/UEB - Universidad Pública de Navarra, 2005.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston: The National Art Education Association, 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3 ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. As pedagogias não-directivas. In: SNYDERS, Georges; LÉON, Antoine; GRÁCIO, Rui. *Correntes actuais de pedagogia*. Lisboa: Horizonte, 1984.

_____. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* São Paulo: Centauro, 2001.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.

2

CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE ARTE analisando o ensino de arte

Iago Leandro Luniere Teixeira

Diversos trabalhos sobre o Ensino de Arte têm discutido as tendências pedagógicas existentes na Educação – como o Ensino Tradicional, Novista ou Tecnista (FUSARI; FERRAZ, 2001; FERRAZ; FUSARI, 2009) – ou sobre os objetivos do Ensino de Arte, como discutem os essencialistas e os contextualistas (ALMEIDA, 2012, p. 11; LANIER, 2013, p. 68). No entanto, é importante salientar que estes tipos de estudos são raros quando se trata da realidade da cidade de Manaus. Assim, verificamos a necessidade de que pesquisas com esta inspirem futuros questionamentos que sejam, se não amplos e dedicados ao levantamento de dados e respostas “universais”, ao menos suficientes para a produção de reflexões sobre a realidade do Ensino de Arte em Manaus. Tais questionamentos e reflexões não devem, portanto, manter-se apenas sobre as “velhas” questões políticas e socioeconômicas que afetam alunos e professores, mas também sobre o modo como os professores concebem o Ensino de Arte. A compreensão do quadro atual das práticas pedagógicas no Ensino de Arte em Manaus se faz necessária para nos possibilitar refletir sobre nossos atos enquanto educadores já inseridos no campo de trabalho ou em formação. É importante lembrar que para atingir tal compreensão, devemos primeiro perpassar por análises sobre a realidade do ensino de Arte na atualidade. Portanto, definimos como nossos objetivos principais: analisar teoricamente um pequeno recorte das atuais práticas pedagógicas no Ensino de Arte e apresentar reflexões sobre essa prática.

Para iniciarmos a análise dos dados levantados, é preciso revisitar o processo histórico do Ensino de Arte no Brasil, que expõe a influência de algumas tendências pedagógicas. Tais tendências no Ensino foram herdadas ora de teorias levantadas na Europa,

ora de teorias norte-americanas. Assim como a construção cultural brasileira, o Ensino de Arte no país é fruto de imbricações ideológicas, como é o caso da Proposta Triangular criada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (1998). É possível verificar, em uma análise sobre os métodos aplicados no Ensino de Arte atualmente, a presença de características metodológicas que, anteriormente, foram aplicadas ao longo da História do Ensino Brasileiro, levando-nos à conclusão de que não haveria a aplicação de uma pedagogia apenas, mas uma miscigenação destas práticas que são heranças históricas. Assim, sobre a construção histórica do Ensino de Arte no Brasil, podemos apontar cinco momentos: o Ensino Jesuítico no Brasil Colonial; o Ensino das Artes em Liceus e Instituições do Brasil Imperial, com influência da Missão Francesa; que, por extensão, dá nascimento ao Ensino Tradicional e que, por fim, é seguido pelas pedagogias do século XX: Escola Nova (ou Pedagogia Nova, ou Pedagogia Novista, ou Escolanovista) e a Pedagogia Tecnicista (FUSARI; FERRAZ, 2001; FERRAZ; FUSARI, 2009).

Num segundo momento, além da exposição histórica, abordaremos as correntes que tratam dos objetivos do Ensino de Arte. Levantamos duas possibilidades e caminhos teóricos: a proposta essencialista do Ensino de Arte e a proposta contextualista, enunciadas por Ana Mae Barbosa (1984) e Vincent Lanier (2013). Por fim, iremos abordar teoricamente uma proposta para o ensino de Arte: a Proposta Triangular, defendida e formulada por Ana Mae Barbosa (1998), e o problema da polivalência.

A compreensão destas teorias nos possibilita ter embasamento para uma análise do nosso objeto de estudo, que é a prática de Ensino de um professor de Arte. Neste sentido, escolhemos uma professora de Arte com a qual realizamos uma entrevista estruturada (SEVERINO, 2007, p. 125), a fim de coletar respostas capazes de nos informar sobre quais tendências pedagógicas influenciam sua práxis, seus objetivos em sala de aula como Arte-educadora, se se detém em uma prática polivalente, e se adota a Proposta Triangular. Desta forma, podemos propor reflexões em torno de uma pequena parcela do Ensino de Arte na cidade de Manaus, contribuindo assim para um início de compreensão de tal realidade.

CONTEXTOS HISTÓRICOS E OS OBJETIVOS E CAMINHOS DO ATO DE ENSINAR ARTE

Tratando-se das atuais práticas de Ensino de Arte realizadas no Brasil, é importante que façamos uma contextualização histórica de tal processo, pois essa postura nos permite “redimensionar posicionamentos e novas orientações sobre o trabalho de Arte na escolarização e na sociedade no mundo contemporâneo” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 37), e redimensionar posicionamentos é, portanto, assumir “melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte”, sabendo “como a Arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 24-25). Assim, quando analisamos as construções históricas do fazer pedagógico, reconhecemo-nos nelas e esclarecemos a nós mesmos como atuamos e quais outras possíveis construções históricas desejamos realizar (FUSARI; FERRAZ, 2001).

Em uma abordagem do contexto histórico da pedagogia, podemos perceber que as práticas educativas nascem de mobilizações no âmbito político, social, filosófico, “e, no caso da Arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 37). Sobre o processo histórico do Ensino de Arte no Brasil, Ferraz e Fusari (2009, p. 37-38) resumem-no, na obra *Metodologia do Ensino de Arte*, da seguinte forma:

No Brasil [...] foram importantes os movimentos culturais na correlação entre Arte e educação desde o século 19. A fundação de centros artísticos como a Escola de Belas-Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador, e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome, definiram nessa ocasião a formação de profissionais de Arte ao nível institucional. No século 20, foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a influir no Ensino artístico. [...Tivemos] a “Semana de 22”, a criação de universidades (anos 30), a manifestação das Bienais de São Paulo a partir de 1951, dos movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura, a introdução da pós-graduação em Ensino de Arte (anos 70), a organização profissional e a criação de associações de Arte-educadores (a partir dos anos 80), entre outros, acompanharam o Ensino de Arte em sua expansão na educação formal e outras experiências [...].

Acerca da relação entre estas influências geradoras das práticas educativas que, por seu turno, constituem as principais tendências pedagógicas que regeram (e regem) o Ensino no Brasil, podemos entender que os meios sociais são, portanto, causadores diretos das transformações no campo do Ensino – sendo tais fenômenos sociais um ato catalisador ou desestimulador de mudanças sistêmicas² do Ensino.

Assim, pensando nas influências externas que recebeu o Ensino de Arte brasileiro, podemos considerar os jesuítas como aqueles que primeiro marcaram o Ensino no Brasil. Partindo deste pressuposto, podemos levantar algumas suposições sobre possíveis influências que se perpetuaram até os dias atuais. No estudo sobre as relações entre as características religiosas e econômicas em países Europeus e Americanos, realizado por Souza (2007), percebemos que, em se tratando do Ensino, o nível educacional independe da influência religiosa em um determinado Estado nos dias atuais, porém, a influência reformista do século XVI foi fundamental para o acontecimento de mudanças drásticas na visão estatal sobre o Ensino. Sobre isto, ele explica:

Até meados do século XVI, antes da Reforma Protestante, saber ler e escrever era privilégio dos nobres e do clero. Os estudos davam-se nos mosteiros, conventos e nos palácios, o povo em sua maioria era analfabeto. Porém, com a criação da imprensa e a tradução da Bíblia do Grego e Latim para o Alemão, feita por Martinho Lutero, uma grande revolução educacional começou a ocorrer por todos os países Reformistas, como na Inglaterra, Alemanha e Suécia. Sendo a Bíblia agora disponível para qualquer pessoa, uma alfabetização em massa era necessária, até mesmo para a consolidação da Reforma religiosa (CANTU apud SOUZA, 2007, p. 73-74).

Em síntese, podemos considerar que a Reforma foi uma influência catalisadora na mudança política dos Estados no seu trato com a Educação, o que ocorreu em países como Inglaterra e Alemanha, que adotaram posturas protestantes e que, portanto, visaram a alfabetização em massa. Tal fenômeno social, no entanto,

² Morin (2011 p. 19-33) considera por *sistema* não apenas um conjunto de *unidades*, mas um complexo que convive com outros sistemas dentro do que ele chama de *ecossistema*. Os fenômenos sociais seriam, portanto, influências do ecossistema político-social sobre o Ensino, nele provocando mudanças.

não ocorreu em países como Portugal (extremamente católico), que demorou a se adaptar a esta ideologia em torno da massificação do Ensino e, conseqüentemente, estendendo tal conservadorismo às suas colônias. Porém, como visto por Barbosa (1998, p. 31), “o Ensino de Humanidades começou no Brasil pela Arte”.

Os Jesuítas, apesar de desenvolverem um Ensino em solo colonial, aparentemente movidos por anseios religiosos, detinham também uma pedagogia e uma didática estruturada, como deixa claro Piero (2008, p. 16):

[...] nossos estudos evidenciaram que o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* propunha para seus colégios, além de uma estruturação didático-metodológica, funcionando como espinha dorsal da educação jesuíta, uma atuação prática que deixava bastante espaço de manobra para cada professor ou cada colégio promover, da melhor forma, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos (científicos ou não).

Assim, os jesuítas se mantinham fiéis à Constituição da Companhia de Jesus, que era baseada na filosofia Aristotélica e em uma “teologia dos Padres”, mas dava aberturas que “explicitam que essa fidelidade deveria ser mantida ‘quando possível’, deixando espaço para uma ‘flexibilidade para o pensar autônomo e para o diálogo entre fé e ciência’” (PIERO, 2008, p. 16). Sobre o trato dos Jesuítas com o Ensino das Artes, Fusari e Ferraz (2001, p. 41) explicam que

as crianças eram atraídas principalmente pelos métodos que os jesuítas utilizavam, e que faziam do conhecimento um atrativo, aproveitando a música, o canto coral, o teatro e mesmo um aparato cerimonial.

Tal sistema de Ensino, fora dos deveres estatais, logo em seguida tem um forte declínio, quando o Estado, a partir da ascensão do Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas de seus territórios, tomando suas posses. Tal atitude atingiu o Ensino de humanidades, deixando-as desorganizadas até serem substituídas pelas intituladas *aulas régias*. Assistimos, portanto, à transferência de responsabilidade do Ensino para o Estado. Somente com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, foi que houve drásticas mudanças no cenário

político, econômico e cultural brasileiro que, por sua vez, afetaram também o Ensino. D. João VI, monarca da época, fundou instituições de toda ordem, dentre as quais havia aquelas responsáveis pelo sistema educacional leigo e superior, dividido em três níveis, sendo eles o primário (das primeiras letras), secundário e superior. Em separado, ficou também estabelecida a existência de cursos profissionalizantes (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 42).

Além da vinda da Corte Real, foram convidados ao Brasil uma gama de artistas europeus, majoritariamente franceses, para o que ficou conhecido como a “Missão Francesa”, que culminou, em 1816, na criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro. Dez anos mais tarde, esta instituição se tornou a Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Tais atos permitiram, portanto, a instalação do Ensino artístico promovido pelo Estado no Brasil. Vale salientar, porém, que as estruturas de Ensino seguiam padrões europeus neoclássicos. Outro ponto igualmente importante de se ressaltar era o interesse dos artistas europeus vindos com a Missão Francesa na representação do cotidiano da vida no período colonial (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Sobre a questão da Arte no Ensino, Ferraz e Fusari (2009, p. 43) explicam:

O Desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias, secundárias e normais (escola para formação de professores) e nos liceus de Artes e ofícios, que foram criados com feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas. Nos liceus de Artes e ofícios [...] procurava-se atender à demanda de preparação de habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria nacional.

É de se compreender que, no Brasil, num período não só eurocêntrico, como também diretamente governado por europeus, o Desenho tivesse uma reserva de importância. Na Europa o Desenho era tido como a base de todas as Artes, sendo, portanto, obrigatório nos primeiros anos do Ensino – com o Brasil, não seria diferente. Aqui, praticava-se o Ensino do Desenho visando desenvolver as habilidades gráficas e técnicas essenciais para a formação de mão de obra, além do domínio da racionalidade. Logo, os professores tinham por objetivo a preparação de futuros bons profissionais, doutrinados

pelo pensamento dominante que seguia o conceito europeu de belo e “bom gosto”. Seguindo esta linha de raciocínio, a música não apenas teria o devido espaço reservado no Ensino, como também era valorizada por ser a principal fonte de entretenimento da Corte. É somente a partir de 1854 que a música foi oficialmente instituída no currículo das escolas brasileiras. Havia, também, uma divisão clara de gênero, em que as meninas, especialmente as de famílias mais abastadas, eram devidamente educadas em suas residências, recebendo aulas especialmente de música (piano), bordado e outras lições domésticas. Em meio a tudo isso, percebe-se que as Artes Cênicas não são citadas pela historiografia, sendo conhecida apenas uma tentativa de ser fundada uma Escola de Arte Dramática no Rio de Janeiro, em meados do século XIX, idealizada por João Caetano, mas nunca efetivada (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 44).

Partindo destas reflexões, percebemos que o Ensino de Arte foi iniciado sob a tutela dos Jesuítas e posteriormente transferido à tutela de um Estado elitista e aristocrático. Assim, podemos começar a vislumbrar como o Ensino de Arte veio sendo sedimentado no Brasil. Como enuncia Barbosa (1998, p. 36): “Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que esta história de criatividade é para a criança rica”; e continua: “Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados”. Com isto, vislumbramos uma constatação das heranças históricas que sobrevivem no Ensino até hoje. É entre os séculos XIX e XX – perdurando até os dias atuais – que se manifestam mais claramente o que chamamos de tendências pedagógicas, ou seja, Pedagogias com conceitos definidos de educação, homem, conhecimento, etc. Dentre as principais tendências estão as pedagogias *Tradicional*, *Nova* e *Tecnicista*. Sobre a *Pedagogia Tradicional*, Fusari e Ferraz (2001, p. 26-27) explicam:

A Pedagogia Tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX manifestando-se até os nossos dias. A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática.

Partindo deste pressuposto, de que o aluno é “liberto” a partir do momento em que ele adquire conhecimentos, entende-se que a aquisição de conhecimentos se dá numa relação em que as elaborações intelectuais dos adultos são transmitidas didaticamente para o aluno que tem a capacidade de aprender e, assim, tornar-se o detentor e reproduzidor do saber. As autoras salientam que tal dinâmica pedagógica, em prática, revela “um Ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase no professor, que ‘passa’ para os alunos ‘informações’ consideradas verdades absolutas” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 27).

Ferraz, em parceria com Fusari (2009), levanta outros aspectos da *Pedagogia Tradicional*. “Nas primeiras décadas do século 20, o Ensino de Arte, mais especialmente o Desenho, apresentava-se impregnado de sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 44). Havia, portanto, um Ensino “voltado sobretudo para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45). As autoras completam:

[...] Daí ser muito reconhecida a habilidade de saber copiar as figuras, objetos e outros Desenhos que eram apresentados pelo professor. Este, apoiado em referências de ordem imitativa, levava aos alunos os modelos que eram selecionados da tradição clássica ou de livros, para serem repetidos pelos aprendizes. O perfeito conhecimento das formas como a reprodução de Desenhos de ornatos (estilização de elementos naturais), a cópia e o Desenho geométrico visava à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.

Reconhece-se, assim, que desde a instalação de oficinas de Artes e ofícios no período da Missão Francesa, o Desenho continua sendo o foco do Ensino de Arte, porém sob um escopo profissionalizante. Ferraz e Fusari (FERRAZ; FUSARI, 2009) reconhecem que tal pedagogia perdura até os dias atuais e explicam que a reprodução e a repetição são as principais metodologias para a abordagem dos conteúdos, com objetivos de exercitar o olho, tornando a visão mais apurada, a coordenação motora, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral mais desenvolvidos. As autoras frisam ainda que tais conteúdos são

considerados “verdades absolutas” sendo o professor a autoridade, o detentor do conhecimento, e o aluno, aquele que deve submeter-se ao conhecimento do adulto e à sua autoridade.

Sobre a *Pedagogia Tradicional*, Fusari e Ferraz (2001, p. 47) resumem as características que a compõem:

[...] o Ensino e a aprendizagem de Arte concentram-se apenas na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. Os conteúdos eram percebidos e trabalhados como um fim em si mesmo. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também a memorização, habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza, mas sem deixá-los criar ou explorar essas habilidades.

As primeiras décadas do século XX, no entanto, começam a fazer apontamentos para novas possibilidades de Ensino, em que a criança seria o centro da Pedagogia. Nasce, assim, a chamada *Pedagogia Nova*, resultado de um anseio pela democratização do Ensino.

Já de início o Escolanovismo contrapõe-se à educação Tradicional, avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. Ou seja, os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos. Além do mais, pautados por esse modo de entender a educação, os professores consideram menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos, como ocorre no *Ensino Tradicional* (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 31).

Percebe-se que, além de um novo apontamento, a *Pedagogia Nova* é também um contraponto ao Tradicionalismo iluminista aplicado ao Ensino. A linha de pensamento *Novista* nasceu com teóricos como John Dewey (1859-1952), que propunham a valorização dos interesses dos alunos, desenvolvendo, portanto,

as atividades cognitivas e um aprendizado a partir da prática. A ideia da *Pedagogia Nova* é a de que os conhecimentos produzidos pela humanidade seriam necessários de serem transmitidos aos alunos, mas que estes, passando por um Ensino instigador, poderiam facilmente encontrá-los e organizá-los de acordo com suas necessidades (FUSARI; FERRAZ, 2001).

Compreende-se, portanto, que o enfoque destes educadores na cognição do aluno é influenciado pelas correntes de pensamento que mantinham seu interesse na psique humana, como a Psicanálise e a Psicologia Cognitiva, além da Psicologia da Gestalt, que influenciava particularmente a Arte. Tal foco na Expressão torna-se, portanto, a marca da *Pedagogia Nova* (FUSARI; FERRAZ, 2001 p. 32-35).

Neste ponto, a Arte garante seu espaço na *Pedagogia Nova* ao se tornar o principal viés daquilo que se reconhece como expressão. A partir das ideias do filósofo e educador Viktor Lowenfeld (apud FERRAZ; FUSARI, 2009), a Arte deve ser ensinada visando o desenvolvimento natural do indivíduo, e não apenas uma profundidade intelectual, mas também social, emotiva, física, sensorial e psicológica. Compreende-se, assim, que não existiria um método geral que se aplicasse a todos os indivíduos, mas haveria uma necessidade de desenvolver vários métodos para uma aplicação de acordo com a realidade escolar, numa amplitude específica. Os objetivos desses métodos são trazer à consciência dos indivíduos a percepção de suas capacidades, “a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora à sociedade” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977 apud FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 37).

Importantes contribuições para a Educação no Brasil foram trazidas pela *Pedagogia Nova* com seus ideais e pesquisas, porém, Ferraz e Fusari (2009) salientam que, depois dos anos de 1960, professores começavam a cometer excessos utilizando o método da livre expressão, como desculpa de que tudo seria permitido. A ideia de uma livre expressão gerava o pressuposto de que os processos internos dos alunos precisavam ser externados, expressos e não exprimidos. Tal entendimento levava os professores a crerem que o aluno não deveria sofrer qualquer interferência em tal processo, levando a uma infundável criatividade, fazendo com que se cometessem (e ainda cometam) desvios de toda ordem:

Frequentemente, alunos são submetidos a exercícios inócuos ou, pior ainda, desestruturadores, que mais servem para instaurar ou fortalecer bloqueios do que para fazer fluir a criação. Frequentemente ouço alunos expostos a tais exercícios dizerem que foram submetidos a técnicas ridicularizantes. Por outro lado, outros, nas fases mais emocionadas das aulas de criação, insistem em querer expor suas emoções além do necessário para a consecução da obra, tomando o professor como o seu confessor (MESERANI apud FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 40).

Neste contexto de crítica, outra pedagogia começa a ser pensada, partindo do pressuposto de que a educação estaria sendo insuficiente para o preparo profissional. Assim, surge a *Tendência Tecnicista*, que começa a pensar na formação de um profissional mais preparado para o mundo tecnológico. Essa pedagogia começou a ser formulada desde a metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, chegando ao Brasil por volta das décadas de 1960 e 1970. Enquanto a *Pedagogia Tecnicista* era enraizada no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, introduzindo a Educação Artística no currículo escolar como uma atividade complementar. Professores, acostumados com a aplicação de saberes específicos de suas linguagens, viram tais conhecimentos serem transformados em simples atividades complementares. A Arte na educação era tratada sob um aspecto indefinido, gerando contradições como a aplicação de atividades de caráter escolanovista, e, no entanto, exigia-se que os professores realizassem planejamentos de aula, planos de curso, estabelecessem objetivos, metodologias de ensino e avaliação, tudo escrito de forma clara e organizada. Neste sentido, a Arte sofreu um recuo no cenário educacional, uma vez que as disciplinas existentes “como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical, deixam de existir e os professores têm que complementar suas formações”, já que a Educação Artística passa a abarcar as linguagens das Artes Visuais, da Música e do Teatro (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 41-42).

Sobre a lei nº 5692/71, Ana Mae Barbosa (1989) fala que os objetivos da exigência da formação de professores em diversas áreas poderiam até ser a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas no Ensino, porém, o que se produziu foram ações polivalentes danosas à qualidade do Ensino de Arte.

Na Arte Contemporânea é observável que diversas linguagens artísticas dialogam entre si. Porém, impor a especialização de um professor em mais de uma linguagem artística não seria necessariamente um ato interdisciplinar, pois como explica a autora, “Interdisciplinaridade é um trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe” (BARBOSA, 1989, p. 69), e que, portanto, o que se gera, é um profissional polivalente. A polivalência é descrita pela autora como “a síntese das Artes que, tentada há mais de dez anos no sistema, para todos os níveis de educação (1º, 2º e 3º graus), tem se demonstrado impossível, produzindo um inócuo fazer artístico pouco sólido e um apreciador de Arte despreparado” (BARBOSA, 1989, p. 88). De fato, um ato interdisciplinar requer uma troca entre especialistas, e que ambos almejem um objetivo comum, a partir de uma investigação conjunta, contribuindo num processo em que os indivíduos envolvidos construam e emoldurem os saberes segundo o processo dialético. Sobre isto, Barbosa (1989, p. 86) salienta: “Isto só é possível fazer quando dois ou mais professores, cada um muito competente em sua área, se dispõem a trabalhar juntos, procurando conhecer pelo menos horizontalmente a área que não lhe é específica”.

O que se constituiu a partir da Lei nº 5692/71 foi uma tendência pautada no Tecnicismo. Sobre como seria essa nova ideia de pensar educação, Ferraz e Fusari (2009, p. 41) explicam:

De início, essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. Na escola de Tendência Tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação – apresentam-se interligados.

Com a falta de formação adequada, a Pedagogia Tecnicista facilmente levou vários professores à busca de planejamentos e propostas de atividades divulgadas por materiais didáticos e apostilas, livros e manuais curriculares – estes, por sua vez, estando

em pleno auge mercadológico, tinham uma “discutível qualidade e não-compartilhamento de recursos para o aprimoramento dos conceitos de Arte” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 53). Desse modo, a influência Tecnicista fora desastrosa quando professores, ao invés de sentirem-se livres e focados na preparação de uma aula a ser construída de forma prazerosa, eram penalizados com os planejamentos do Ensino, o que se transformou

em um pesadelo para os professores, pois tiveram que adotar o modelo mecanicista de produzir planos, nos quais tinham que executar a modelagem dos objetivos educacionais, passando para os conteúdos, às estratégias e à avaliação.

Concluindo, Fusari e Ferraz (2001, p. 43) explicam que “hoje, as aulas de Arte apresentam influências das três pedagogias enunciadas – *Tradicional, Novista e Tecnicista* – em maior ou menor grau” e que “embora descritas separadamente, na prática se imbricam”.

Com relação ao Ensino de Arte podemos mencionar ainda a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998, p. 33-39), em que a base para o Ensino de Arte estaria em três atos básicos: o de *contextualização*, o *fazer artístico* (prática), e a *leitura de obras de Arte*. Inicialmente reconheceu-se, por algum tempo, a Proposta Triangular como uma metodologia de Ensino, o que a autora corrige, afinal, ela entende que o método é particular de cada professor em sua sala de aula, e que, portanto, o termo proposta seria mais adequado à definição. Ela explica as necessidades dos três atos que compõem a *Proposta Triangular*, de maneira que o objetivo primeiro de Ensinar Arte seria o de gerar indivíduos “alfabetizados” esteticamente – necessidade tão importante quanto a alfabetização verbal e escrita. Pela *Proposta Triangular*, o indivíduo seria exposto à Arte de modo reflexivo, propiciando a construção de sua capacidade de dialogar esteticamente com o seu meio ambiente por meio da experimentação. Assim, o *fazer artístico* pode até propiciar uma experiência estética aos alunos, no entanto, essa prática deveria ser complementada, *contextualizando*, ou exibindo pontes com a Arte produzida pelas diversas sociedades. Igualmente se faria necessário não só a apreciação de obras de Arte, mas uma *leitura* destas, proporcionando ao indivíduo um ato exploratório, que poderia influenciar, portanto, o seu *fazer*.

Esse processo não requer uma ordem singular: primeiro realizar a leitura de uma obra, depois contextualizá-la e, por fim, realizar uma produção a partir destas etapas – pelo contrário, o Ensino de Arte deve ser um ato fluído, ao passo que as formas de se relacionar com a Arte surgem no decorrer do próprio diálogo estético.

Agora, “que história da educação escolar em Arte queremos fazer?”, questionam Ferraz e Fusari (2009, p. 56). Vincent Lanier (2013, p. 69-77), forte defensor de posicionamentos essencialistas – tema a ser abordado a seguir – dentro do Ensino de Arte, ao analisar o ensino artístico, percebe que temos uma Arte elitizada e que, portanto, os caminhos primeiros pelos quais poderíamos inserir o indivíduo no contexto da Arte (ou, como ele chama, *Belas Artes*) é trabalhando primeiramente a Arte Popular, demonstrando que o contato do aluno com a Arte não é medíocre, mas inconsciente.

Além de metodologias e tendências pedagógicas nascidas de diversas influências históricas, que ainda hoje transitam entre as práticas dos profissionais do Ensino da Arte, verificamos também uma dicotomia entre seus objetivos neste campo. Autores como Lanier (2013) adotam a posição de que a Arte no setor da Educação de uma nação deve ter tão somente o objetivo de ensinar Arte. Tal posicionamento se dá por conta da popularização, entre os educadores, das contribuições que aparentemente esta linguagem inserida no contexto do Ensino oferece, sendo elas de toda ordem, como desenvolvimento emotivo, cognitivo, sensível, etc. Essas duas formas de conceber a importância do Ensino de Arte podem ser categorizadas como explica Barbosa (1989, p. 53-56):

Duas categorias de justificativas para o Ensino da Arte têm determinado sua função educacional. Uma delas, [...] abordagem “contextualista”, enfatiza as consequências instrumentais da Arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdo nas necessidades da criança. [...] Segundo os contextualistas, o contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da Arte. Ao contrário, a abordagem “essencialista” da educação artística considera principalmente a função da Arte para a natureza humana em geral. A Arte tem importância na educação porque a Arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza [...].

Os riscos de uma abordagem puramente contextualista, seriam, portanto, de ordem qualitativa, em que a busca por gerar benefícios diversos com o Ensino de Arte gere a diluição ou perda do foco principal desta disciplina: ensinar Arte! Pior, podendo

submeter o sistema de Ensino de Arte a objetivos espúrios, inclusive políticos, através de modelos de submissão, que são facilmente escamoteados, como a história já nos provou, e apresentamos com rótulos de progresso (BARBOSA, 1989, p. 55).

Concluindo, Ferraz e Fusari (2009, p. 54) explicam que atualmente “Começa a se ‘desenhar’ uma reformulação pedagógica que incorpora criticamente aspectos positivos das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora e pretende ser mais ‘realista e crítica’”. Tais formulações começam a apontar para uma educação em que a realidade social é levada em consideração para a elaboração de métodos que “não partem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora”, logo, a presença do professor “torna possível uma ‘ruptura’ entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais” (CEFANOR apud FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 55). Neste sentido, compreendemos uma relação entre tendências pedagógicas (Tradicionais, Novistas ou Tecnicistas), objetivando principalmente a formação estética do indivíduo (Essencialismo), podendo angariar a ele contribuições de ordem contextualista (Contextualismo), a partir de uma base de Ensino pautada no fazer artístico, na leitura de obras de Arte e na contextualização da obra de Arte (Proposta Triangular).

INVESTIGANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTE

Em 2011, ainda na graduação, fui convidado para “dar aulas” no Programa Federal Mais Educação, numa Escola do Ensino Básico, situada na zona oeste de Manaus. Ignorando minha própria ignorância, parti para a tarefa.

Nesta escola, fui construindo práticas quase irrefletidas e espelhadas nas práticas alheias de outros professores da escola e da faculdade de Teatro, sem um pensamento crítico em torno do que se reproduzia. Escutava muitos conselhos sobre o que

não devíamos fazer, e como devíamos tratar os alunos. Não preciso dizer o desastre que fui em sala de aula nesta primeira experiência. Lá, porém, o maior aprendizado foi a observação da condição social daquelas crianças. A escola, inserida num contexto comunitário, situada na periferia da cidade, tinha crianças carentes de toda ordem de fatores: crianças com pais que praticamente as abandonavam na escola, quando não, até mesmo em casa; outras tantas que reproduziam os atos violentos dos pais, colocando-nos em situações embaraçosas de todo tipo em cada oportunidade de tratar as causas dos conflitos – certa vez, tivemos até medo de comunicar a um pai sobre um ato violento do filho, imaginando que, muito provavelmente, o filho sofreria mais violência em casa.

Isso norteou minha pesquisa de iniciação científica. Durante quase oito meses, assistia às situações vivenciadas dentro da escola e, em contrapartida, saía caçando nos periódicos mais diversos possíveis todas as temáticas sobre *bullying*, violência escolar, livre expressão e o que mais me fosse dado pelos orientadores, amigos e colegas de pesquisa. Fui descobrir somente três anos depois como estava sendo contextualista. De fato, durante os oito meses, quis abraçar todas as problemáticas sociais na escola, dizer que o Teatro poderia ser uma excelente ferramenta para solucionar conflitos e, hoje, percebo quão *nonsense* era minha intenção. No final das contas, havia produzido uma longa revisão de literatura sobre o *bullying* e o Teatro como Ferramenta Social, um enorme senso heroico de querer dar contribuições diversas àquelas crianças e o discurso muito apurado de que a Arte era a salvação da sociedade na formação de indivíduos capazes, emotivamente desenvolvidos, politicamente ativos, sensíveis às diferenças e generosos. No final das contas, o que me restou foi a pergunta: e onde entra a Arte nisso tudo?

Esse é o risco e o preço a se pagar com práticas completamente assistencialistas, em que no final das contas, nem ensinamos Arte, nem damos alguma contribuição assistencial de fato – ficamos diluídos entre tantos objetivos e intenções, sem algum resultado. Ainda durante a graduação, momento no qual nos foi incentivada a presente produção, estudamos as tendências pedagógicas, as justificativas essencialistas e contextualistas, tivemos contato com a teoria da Proposta Triangular, além das questões da Polivalência e Interdisciplinaridade. Saindo a campo para identificar estes conceitos na práxis de um profissional do Ensino de Arte, consciente dos perigos pelos quais passei na primeira pesquisa, qual foi minha

surpresa ao retornar à escola onde realizei minhas primeiras experiências contextualistas e entrevistar uma profissional com concepções bastante contrastantes com as de minha vivência inicial.

Antes de tudo, vale dizer que para identificar os conceitos estudados nas práticas pedagógicas de nossa entrevistada, optamos pela Entrevista Estruturada, constituída de questões direcionadas e previamente organizadas junto aos colegas de graduação (SEVERINO, 2007, p. 125). A primeira e a segunda questão foram construídas a fim de identificar a polivalência a partir da informação sobre a formação do profissional e de quais linguagens ele trabalha em sala de aula. Em seguida, tentamos identificar quais tendências pedagógicas são mais presentes em suas práticas, dedicando, portanto, as perguntas de número três a sete a essa verificação. Nelas, buscamos levantar características próprias de cada tendência, como o uso exclusivo do livro didático, ou como é escolhida a metodologia do ano letivo, se há uma predileção pela livre expressão ou o seu incentivo. Após isto, buscamos identificar se a prática da professora é pautada não somente no fazer ou no apreciar, mas também na contextualização – e também, se tal apreciação é realizada como leitura de uma obra ou é um simples ato de observar a obra. Por fim, buscamos verificar quais as justificativas da professora para o Ensino de Arte, diagnosticando posicionamentos essencialistas ou contextualistas.

Quanto às perguntas sobre a formação profissional e quais as linguagens (Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música) eram ensinadas em sala de aula, obtivemos a seguinte resposta da professora entrevistada:

- A minha formação é na Universidade Federal do Amazonas, o curso é Licenciatura Plena em Educação Artística (antiga nomenclatura, né?). Formei em 2005 - o término do meu curso. [...] A minha formação mesmo foi na grade antiga do curso. Foi Desenho, né? Que seria um pouco da linguagem das Artes Visuais, né? Eu tive nessa grade antiga um curso de Percepções Musicais (I, II, III e IV), que me deu um pouco de suporte para trabalhar também um pouco de Música... tanto que eu desenvolvo um projeto na área de Música, mas, assim, iniciação, né? Iniciação básica com o instrumento flauta.

Sobre esta resposta, podemos levantar algumas considerações: a antiga nomenclatura do curso – Educação Artística – sugere a formação de profissionais segundo os moldes da polivalência. Essa sugestão também é reforçada pela fala da professora que afirma ter

estudado Percepção Musical durante sua formação em Desenho, o que nos faz supor que seu curso de graduação visava a formação de profissionais para também ensinar Música. Apesar de a profissional trabalhar a linguagem da Música, não podemos afirmar com total certeza uma característica polivalente, pois ela pode possuir preparo profissional suficiente para isso. É possível que observações da prática da profissional nos ofereçam uma resposta para essa dúvida. De qualquer forma, existe uma tendência à polivalência, já que a professora atua em uma área (Música) para a qual não é plenamente preparada por sua habilitação em Desenho e que incluía apenas quatro disciplinas sobre essa área de conhecimento, ao que parece.

Partindo para outras questões, desta vez com o intuito de identificar as tendências pedagógicas presentes na práxis da professora, perguntamos sobre o uso de livros didáticos, e se estes caracterizam-se como base para a formulação de suas aulas. A resposta veio rápida:

- Na verdade eu... [ri]. Não, eu não aplico. Não aplico não, eu só tento pegar umas ideias de várias fontes de consulta. De várias fontes de consulta, mas não tenho um livro didático.

Neste ponto, poderíamos identificar o uso exclusivo do livro didático como uma característica do Tecnicismo. Porém, por não nos deixar claro que tipos de outras fontes de consulta são estas, fica duvidoso afirmarmos se a professora é adepta de uma pedagogia em específico. Assim, podemos supor que, ao recusar o livro didático, provavelmente nossa entrevistada compreende que tais materiais podem ser produzidos com conteúdo duvidoso ou que não se ajusta à realidade dos alunos, o que nos afasta da possibilidade do Tecnicismo. Isso é reforçado quando perguntada sobre como a professora elabora a metodologia a ser aplicada no ano letivo. A resposta:

- O bom, assim, que eu vejo, né?... É que a gente tem uma liberdade, assim, para a gente entender e determinar aquele estilo que a gente... aquela metodologia que a gente vai apresentar para o aluno. Mas ela é bem livre, né? Eu parto, assim, do... sempre do que eu vejo, do que o aluno vai me ajudar, me contribuir comigo, algumas inquietações, o que ele tem também para oferecer e, a partir daí, eu trabalho em cima daquilo.

Ao analisarmos esta resposta, identificamos uma tendência possivelmente Novista. Ao decidir utilizar o contexto do aluno para traçar uma metodologia que melhor atenda às necessidades deste, revela-se, portanto, a proposição do aluno como centro do processo de Ensino, característica relevante da *Pedagogia Nova*.

Em seguida, deveria ser realizada uma pergunta sobre o incômodo do barulho em sala aos demais colegas de profissão, porém, no ato da entrevista, esta questão não foi realizada por falha do entrevistador. Como julgamos que esse fato não compromete a pesquisa, a entrevista não foi refeita.

Confirma-se a presença de uma tendência Novista na resposta à pergunta subsequente. Nesta, foi proposta à nossa entrevistada uma situação fictícia que trata de um professor que se surpreende com uma aluna criativa que vai além daquilo que ele propôs. A entrevistada inicia a resposta pondo-se no lugar do professor:

- Eu costumo sempre, assim, respeitar a livre expressão do aluno, né? Se ele está fazendo alguma coisa que ele achou, assim, diferente, ele vai acrescentar para mim, né? Então deixo... minha reação seria deixar ele fazendo aquilo. Depois a gente ia trocar ideias: “Eu fiz assim, aí você fez desse jeito, e eu queria saber seu motivo...”. Tentar valorizar aquele momento entre mim e ele.

Neste sentido, a caracterização Novista de nossa entrevistada vem de pronto no momento em que ela utiliza o termo “livre expressão”. Neste sentido, a valoração da livre-expressão é uma forte característica da *Pedagogia Nova*, como vimos anteriormente.

Como último recurso de verificação e confirmação das tendências pedagógicas de nossa entrevistada, lançamos a seguinte situação hipotética: “Fora passado para a turma um trabalho em que os alunos, utilizando-se do Desenho à mão livre, deveriam realizar uma reprodução de um objeto muito querido que estivesse em mãos. No ato de entrega, todos prontamente apresentaram seus trabalhos. Mas o professor percebe que Jonas fez seu trabalho rapidamente, nos últimos cinco minutos, e passou o tempo inteiro conversando sobre temas que não eram do interesse da aula. De fato, Jonas tem muito talento e reproduz um objeto que lhe é muito querido, mas sua participação nas aulas é muito vaga, suas faltas – apesar de insuficientes para reprovação – são constantes”. A partir disto, perguntamos à professora como ela agiria diante de uma situação como essa, e fornecemos duas opções de resposta. Numa, o professor aceita o trabalho e dá a nota normalmente, pois o prazo foi cumprido e a qualidade é muito boa. Essa opção foi desenhada para identificar a valoração do produto em detrimento do processo, o oposto da segunda opção, em que o professor recusa o trabalho e, se aceita, abate a nota, pois o aluno não participou da atividade, nem seu Desenho é fruto do processo proposto, mas sim de seu “talento” extraescolar. A resposta da professora entrevistada foi a seguinte:

- Eu fico com essa segunda opção. Porque eu preciso da participação dele, dessa interação, dessa interatividade. Ele vai com certeza... Vai ficar com uma nota bem inferior.

Aqui verificamos predileção pelo processo de Ensino em detrimento do produto final realizado pelo aluno. A predileção pelo produto é uma característica da *Pedagogia Tradicional*, e a predileção pelo processo aponta para propostas Novistas de Ensino. Neste caso, a resposta reforça nossa conclusão de que a entrevistada possui uma influência *Novista* em sua práxis.

Partimos para as perguntas que visam identificar o uso dos três componentes da Proposta Triangular – leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização. Foi realizada uma bateria de quatro questões com três respostas optativas: *nunca, às vezes e toda aula*. A primeira e a segunda pergunta dizem respeito à leitura de obras (seja visitando museus, concertos de música e ou apresentações de Teatro e Dança – ou assistindo reproduções). As respostas foram as seguintes sobre visitação:

- Nunca. Infelizmente, isso ainda falta trabalhar – esse quesito. Uma questão de articulação para leva-los... Para incentivá-los, sabe? Acho que eu tenho essa dificuldade... (pergunta do entrevistador: “Tem também algum problema com a Secretaria de Educação, o transporte e a logística?”) Exatamente, se a gente for também... Eles dificultam, tem a questão da burocracia. Acho que estou muito na questão de “você incentivar na sala de aula”. Mas, mesmo assim, é preciso que eles tenham esse contato para despertar, eles precisam ir “in loco”. Porque, assim, a gente falando, fica muito vago para eles. Eles já não têm essa visão toda... Tenho muita [dificuldade] mesmo.

A resposta sobre apreciar reproduções:

- Toda aula. Eu trabalho isso. Até porque foi minha formação, mesmo. Então, estou sempre trabalhando com a questão das imagens. Aí eu tento... Incluir dentro das minhas aulas alguma imagem – e faz um paralelo com o que a gente está trabalhando. Imagem está sempre presente.

As repostas nos levam a duas conclusões conflitantes: com a primeira questão, podemos afirmar que não é praticada a leitura de obras de Arte *in loco*, como dito pela professora. No entanto, fica perceptível uma forte influência externa às intenções de nossa entrevistada, o que pode pôr em dúvida qualquer afirmação que possamos fazer sobre sua prática de propor leituras de obras de Arte.

É na segunda questão, porém, que nos são ofertadas informações que possibilitam uma análise mais apurada: ao propor em toda aula o uso de reproduções de obras de Arte, entendemos que há um possível ato de apreciação. Devido ao fato de a professora afirmar traçar paralelos entre a obra e o que está sendo trabalhado em sala de aula, podemos levantar a suposição de que há não só apreciação, como também uma possível associação com o fazer. Em seguida, perguntamos sobre o fazer artístico, e se os alunos são incentivados à prática de desenhos, pinturas, danças, teatralizações, etc. A resposta:

- No caso dos Desenhos, eles fazem com uma certa frequência. E a Música também, pelo fato de eu conduzir um projeto de iniciação à Música através da flauta doce. Mas, assim, pelo fato de ser projeto, seriam alunos selecionados... Aqueles que se interessam. Porque tem muitos que não se interessam. Aí esses já não são contemplados. Então, coloca aí “às vezes”.

Logo em seguida, perguntamos se os alunos estudam História, Sociologia ou outros conhecimentos relacionados à Arte e com que frequência. A resposta:

- Nunca. Isso aí eu ainda não [abordo]...

Sobre estas últimas respostas, podemos realizar uma análise de que a Apreciação e o Fazer são de fato praticados, e até incentivados. No entanto, o ato de contextualizar historicamente, socialmente, etc., as obras apresentadas ou produzidas pelos alunos, não é praticado, o que nos faz perceber que existe certa deficiência a ser suprida no ato reflexivo sobre Arte. Neste sentido, contextualizar seria “estabelecer relações” e, portanto, tal prática “no processo Ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1998, p. 38). Assim, o saber é melhor efetivado quando “emoldurado pelo próprio sujeito”, e, portanto, contextualizar é dar oportunidades ao indivíduo de compreender o que aquele conteúdo tem a ver com sua vida (BARBOSA, 1998).

A última pergunta foi reservada para identificar justificativas por parte da professora acerca da importância da Arte na Escola. Tal pergunta era a mais importante, afinal, eu gostaria de fazer um comparativo com minhas experiências contextualistas na mesma escola onde atua a professora entrevistada. A pergunta realizada foi: “Você acha que é importante que os alunos tenham aula de Arte? Por quê?”. A seguir, transcrição da resposta:

- É importante, porque... Até pela razão de ser, de estar incluída dentro da grade, né? Rotulado no Ensino fundamental. Porque os alunos precisam ter esse conhecimento cultural, serem abertos, a gente precisa trabalhar essa sensibilidade para o visual, para o lúdico, para o canto, para as artes cênicas... O que seria um espetáculo de artes cênicas? O que você vai despertar no... [aluno]? Quanto sentimento desperta no próprio ser humano? A gente precisa desenvolver [isso]. E a gente não [vê isso]. E o educador tem essa finalidade – o Arte-Educador que a gente chama, né? Precisa, né?... É importantíssimo. [...] Ele falou... Quem foi que falou? Acho que foi o Freud... Que “a Arte não serve para nada, mas é o deleite da alma”. Foi ele que falou, né? Então, acho que isso fecha aí o nosso fato, nossa razão de ser e de estar no campo [do Ensino de Arte] e na escola.

Algumas observações precisam ser feitas. Nossa entrevistada inicia sua resposta com uma constatação óbvia, de que o Ensino de Arte é importante em si próprio, “pela razão de ser”. Em seguida, usa a justificativa de que os alunos precisam “*ter esse conhecimento cultural, serem abertos, a gente precisa trabalhar essa sensibilidade para o visual, para o lúdico, para o canto, para as artes cênicas...*”. Ora, tais afirmações nos apontam características Essencialistas, uma vez que não é de interesse ofertar através da Arte contribuições de ordem Contextualista social ou psicológica. Contudo, alguns apontamentos revelam também características Contextualistas, como o uso do termo “lúdico”. Mas, ao focar a importância de suscitar no aluno a sensibilidade para Arte, identificamos um objetivo de incentivar o aluno a uma ampliação estética, característica ímpar do Essencialismo.

Podemos entender que, para o ser humano, a Arte é tão importante quanto as demais disciplinas. Ao voltar da pesquisa de campo, retornei entusiasmado, pois minhas expectativas eram a de encontrar as respostas que corriqueiramente “estão na moda”: a de que a Arte é uma ferramenta ou um meio para colaborar com o desenvolvimento de outras tantas facetas humanas, já trabalhadas pelas demais disciplinas. Ao contrário, tive o prazer de encontrar uma entrevistada que me deu informações de experiências diferentes das minhas, que somam outras perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa representa uma etapa na tentativa de traçar uma compreensão do quadro do Ensino de Arte na cidade de

Manaus. A professora entrevistada se mostrou atenta a algumas discussões sobre o Ensino de Arte na contemporaneidade e, embora os dados coletados não sejam insuficientes para traçar compreensões mais complexas da realidade do Ensino de Arte em Manaus, eles nos permitem observar que tal realidade não parece ser de todo tomada por tecnicismos irrefletidos, nem tampouco congelada em práticas tradicionais de transmissão de conhecimento e imposição de verdades absolutas. É de se julgar, portanto, necessárias pesquisas mais aprofundadas e em escalas maiores para que, de tal maneira, possa ser possível realizar afirmações mais amplas sobre o quadro atual. Com a comparação deste estudo com os de colegas que realizaram pesquisas semelhantes já podemos vislumbrar uma parte desse quadro. Mas seria necessário irmos além, ampliando a pesquisa para as quatro zonas de Ensino da cidade, numa abordagem quantitativa, porém com análises qualitativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 11-38.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

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

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA JR. Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. In: Congresso Brasileiro de História Da Educação, I, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/007_armilio_e_marisa.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LANIER, Vincent. Devolvendo a Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 68-85.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PIERO, Iria Aparecida Storer Di. *Ratiostudiorum, educação e ciência nos séculos XVI e XVII: Matemática nos colégios e na vida*. 2008, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba-SP, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/CTXPRHATKPBB.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Nilson Levy. *Religião e desenvolvimento econômico: uma análise do judaísmo, catolicismo e protestantismo na Europa e América*. 97 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre – RS, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/9/TDE-2007-03-20T180526Z-423/Publico/388420.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

3

CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE DE UMA PROFESSORA DA CIDADE DE MANAUS

uma análise de diferentes
conceitos pedagógicos

Izabel Matos da Silva Brasil
Francinete Nogueira Lira

As diferentes concepções pedagógicas, manifestadas por professores de Arte, têm importância e influência no currículo escolar. Assim sendo, é essencial que nos tornemos conscientes de quais são essas concepções, para que possamos construir práticas que façam sentido para o aluno e para que possamos desenvolver nosso trabalho de forma mais crítica. A observação de concepções pedagógicas ainda permite aos discentes do curso de Licenciatura em Teatro (as autoras deste trabalho fizeram parte deste curso) examinar aspectos relativos ao ensino da Arte, bem como permite a elaboração de práticas pedagógicas que venham a contribuir para esse ensino.

Dessa forma, o conhecimento sobre a influência das diferentes correntes pedagógicas no ensino, sobre a Proposta Triangular, a importância do ensino da Arte e a questão da Polivalência pode conduzir o professor à reflexão sobre sua prática em sala de aula e também favorecer a construção de propostas de ensino.

O objetivo dessa pesquisa é detectar e avaliar as concepções pedagógicas manifestadas por uma professora de Arte de uma escola na cidade de Manaus em 2014. Durante este trabalho, foi realizada uma entrevista estruturada, a qual foi aplicada a uma professora graduada em Educação Artística que ministra aulas de Arte.

As respostas a essa entrevista foram analisadas qualitativamente à luz do referencial teórico que será apresentado, com o objetivo de nos permitir entender, mais especificamente, qual ou quais Pedagogias de ensino a professora aplica em suas aulas de Arte, se ela utiliza a Polivalência ou a Interdisciplinaridade, se a mesma emprega a Proposta Triangular, e como ela compreende a importância do ensino da Arte.

A COMPREENSÃO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

A Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional foi o primeiro modelo de concepção pedagógica a surgir como forma de ensino. No Brasil, ela aparece junto com a colonização e os jesuítas com seu trabalho de catequização, impondo aos índios uma educação europeia. Dessa forma, a escola cumpria seu papel de preparar os alunos tanto de maneira intelectual quanto moral.

Na aula de Arte conforme os moldes da Pedagogia Tradicional, os alunos aprendem desenho através da cópia de figuras do livro didático ou de desenhos do professor, valorizando, dessa forma, o traço e o contorno para se chegar ao aperfeiçoamento da técnica, além da preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 45), provém “daí ser muito reconhecida a habilidade de saber copiar as figuras, objetos e outros desenhos que eram apresentados pelo professor” da Pedagogia Tradicional.

As aulas incluíam os desenhos geométricos, figurados (de observação) e de ornatos. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 45) “os conteúdos eram bem discriminados e abrangiam noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição e esquemas de luz e sombra”. Os desenhos se limitavam a reproduções de imagens bem específicas e mantinham uma relação de equivalência ou similaridade grande com os objetos representados.

As autoras acima citadas ainda afirmam que esta Pedagogia tem como objetivo o resultado, o produto a ser alcançado, não o processo do aluno em Arte. Ela visa ainda a repetição, a reprodução de desenhos, com a finalidade de exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização e o gosto. A metodologia é centrada no autoritarismo do professor. O professor era considerado o centro do processo educativo e priorizava o incremento do intelecto e não da sensibilidade. Este não necessitava ter formação específica para ensinar desenho, pois as atividades eram centradas na repetição ou cópia. De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 45), o professor agia “[...] apoiado em referenciais de ordem imitativa, levava aos alunos os modelos que eram selecionados da tradição clássica ou de livros, para serem repetidos pelos aprendizes”.

Esta modalidade de ensino foi identificada em uma das falas da docente entrevistada, embora a resposta a outras questões nos leve a outras impressões. A pergunta realizada foi:

• Utilizando-se do desenho a mão livre, os alunos de uma turma deveriam realizar a reprodução de um objeto muito querido. Ao final da aula, todos prontamente apresentaram seus trabalhos. Mas o professor percebe que Jonas fez seu trabalho rapidamente, nos últimos cinco minutos. De fato, Jonas tem muito talento, e reproduz um objeto que lhe é muito querido. Mas a sua participação nas aulas é muito vaga, suas faltas, apesar da insuficiência para reprovação, são constantes. Como você acha que o professor deveria avaliar Jonas?

A resposta da professora foi:

- De acordo com o nível de criatividade do aluno, claro que levaria uma nota boa, mas pela observação do comportamento eu já retiraria alguns pontos desta nota, e eu sempre entrego na mão do pai [a avaliação], e explicaria que ele é muito talentoso, mas por ser indisciplinado eu tive que tirar esses pontos para que ele perceba que ele é bom nisso, mas precisa melhorar em outra coisa.

Esta resposta nos sugere uma postura de autoritarismo do professor, pois ela fala em “indisciplina” e em abaixar a nota do aluno porque ele tem que aprender que deve ser disciplinado e “precisa melhorar”. Esse método é muito utilizado por professores da Pedagogia Tradicional que acreditam, talvez sem consciência crítica disso, que os alunos devem receber punição, castigo para que eles se conscientizem que não podem contrariar o professor. A nota é usada como forma de ameaça ou para punir as desobediências.

A resposta dada pela professora ainda sugere a valorização do produto em detrimento do processo, o que é uma característica da Pedagogia Tradicional. A professora defende que o aluno faz algo criativo e que o trabalho foi entregue, logo, existe um produto que deve receber nota, quase que independentemente de qual seja o processo que conduziu a esse resultado final.

A Pedagogia Nova

A Pedagogia Nova opõe-se à Tradicional com base em uma estrutura pedagógica renovada, que se construiu a partir de diversas manifestações sociais e teve como base a Psicologia. Na época de construção dessa Pedagogia, havia uma preocupação em valorizar o universo subjetivo do indivíduo, com o desenvolvimento da inteligência e a compreensão de que existem etapas que a criança precisa percorrer até alcançar a fase adulta. Esta tendência

tem, como foco a livre expressão da criança e a expressão de seu desenvolvimento natural. Ferraz e Fusari (2009, p. 47) relatam, também, que os professores adeptos da Pedagogia Nova valorizam a individualidade do aluno.

A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e Gestalt.

Esta mudança de foco foi muito importante, pois colocou ênfase no aluno, como indivíduo pensante que aprende e que contribui para a sociedade, e não apenas no professor ou no conhecimento. As referidas autoras relatam que os professores escolanovistas buscavam um comportamento aberto, livre com a criança e alguns buscaram aprimorar-se:

[...] buscaram por conta própria informações e passaram a trabalhar com atividades que motivavam o estudante, seu interesse, e valorizavam sua espontaneidade. Estavam atentos às particularidades de seus alunos, sua individualidade que se somavam às experiências sociais do trabalho coletivo e da inserção na comunidade (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 51).

A docente entrevistada parece ser também adepta da Pedagogia Nova, pois afirma que seu foco é o aluno e seu processo de aprendizado ao responder às questões seguintes:

• Ao início de cada ano letivo, de que forma você escolhe sua metodologia?

Resposta:

- Eu escolho de acordo com o que foi acumulado durante o ano passado. Se eu vi que as crianças precisam de ver mais a temática dos negros, ou temática indígena, ou a história da dança mais avançada e assim por diante, eu já faço meu plano já acrescentando isso. Então, durante todo o ano eu trabalho com o plano dos exercícios práticos e teóricos, e incluo mais outros que eu sentir que a criança precisa dessa outra prática, ou dessa outra teoria... eu incluo no próximo ano.

Esta afirmação nos leva a considerar a adesão da professora aos conceitos estudados e aplicados pelos professores escolanovistas pelo fato de ela estar atenta às particularidades do aluno ao escolher sua metodologia, pois seu planejamento é elaborado a partir das necessidades dos estudantes. A professora ainda afirma que acompanha o processo de desenvolvimento do aluno e, a partir dele, determina o conteúdo e a metodologia que irá utilizar.

Observemos outra pergunta da entrevista:

• Numa determinada sala de aula, o professor propõe que os alunos realizem a reprodução de um desenho exposto no quadro. O desenho é uma figura geométrica que exhibe profundidade e perspectiva. Cada aluno que completa a reprodução se dirige ao professor para mostrar seu trabalho e tomar seu visto. Uma aluna, Mirian, demora-se muito para entregar seu trabalho, o que começa a incomodar o professor, já que ele precisa dar prosseguimento à segunda etapa da sua aula, em que ele explicará sobre perspectiva e profundidade. Ao se aproximar da carteira de Mirian, nota que ela está fazendo um desenho de um muro com pessoas andando ao lado dele. Como você acha que o professor deveria agir diante desta situação?

A resposta da professora foi a seguinte:

- *Ah! Simplesmente observando o desenho eu constataria que tem realmente o que o professor pede, que é profundidade e um outro pedido dele. Então, eu naturalmente falaria: “puxa! Que legal. Tu fizeste um desenho diferente do que eu queria, mas dentro do desenho tem o que eu peço”. Então não importa qual seja o desenho, ou se demorou ou não. O importante é que no desenho tenha o que eu peço e aí eu também tenho que observar a criatividade da criança.*

Esta resposta nos sugere a adesão da professora a dois tipos de concepções pedagógicas: Pedagogia Tradicional e Nova. A adesão à Pedagogia Tradicional fica subentendida quando a professora fala de obediência e do autoritarismo do professor: “*eu constataria que tem realmente o que o professor pede [...]*”, “*dentro do desenho tem o que eu peço [...]*”, “*O importante é que no desenho tenha o que eu peço*”. Em outra parte da resposta a docente indica que está interessada no aluno e nas suas manifestações pessoais, o que é uma característica da Pedagogia Nova: “*eu também tenho que observar a criatividade da criança*”.

Retomando a entrevista, apresentaremos novamente aqui uma pergunta e uma resposta já analisadas:

• Utilizando-se do desenho a mão livre, os alunos de uma turma deveriam realizar a reprodução de um objeto muito querido. Ao final da aula, todos prontamente apresentaram seus trabalhos. Mas o professor percebe que Jonas fez seu trabalho rapidamente, nos últimos cinco minutos. De fato, Jonas tem muito talento, e reproduz um objeto que lhe é muito querido. Mas a sua participação nas aulas é muito vaga, suas faltas, apesar da insuficiência para reprovação, são constantes. Como você acha que o professor deveria avaliar Jonas?

Retomando a resposta da professora:

- Ah! De acordo com o nível de criatividade do aluno, claro que levaria uma nota boa. Mas pela observação do comportamento eu já retiraria alguns pontos desta nota. E eu sempre entrego na mão do pai [a avaliação], e explicaria que ele é muito talentoso, mas por ser indisciplinado eu tive que tirar esses pontos pra que ele perceba que ele é bom nisso, mas precisa melhorar em outra coisa.

A primeira parte desta resposta apresenta características da Pedagogia Nova, pois a professora preocupa-se com o processo do aluno, já que usa como argumento para abaixar sua nota o fato de ele não haver se envolvido com o processo. Contudo, ainda é forte nessa resposta a questão da autoridade, o que nos faz pensar que a valorização do envolvimento do aluno com o processo ocorre porque a professora enfatiza a questão da obediência ao que foi proposto pelo professor de Jonas como atividade, e porque valoriza a manutenção da disciplina, o que não nos permite dissociar essa resposta da Pedagogia Tradicional.

A Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista foi introduzida no Brasil entre os anos 1960 e 1970, oriunda dos Estados Unidos. Ela surgiu em um momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender ao mundo tecnológico em expansão (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 41). A tendência Tecnicista visava um acréscimo de eficiência na escola:

De início, essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais 'competentes' e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de

industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho de incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.

A partir da Lei 5.692/71 foi introduzida, no currículo escolar, a Educação Artística e as disciplinas de Arte como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas e Educação Musical, deixam de existir. Tudo era feito de maneira que os estudantes correspondessem aos interesses da sociedade industrial, e a elaboração de objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação passam a ser o foco no processo de ensino-aprendizagem Tecnicista.

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 41).

As autoras citadas acima relatam que, com essas mudanças, os professores de Arte brasileiros passaram a basear seus ensinamentos nos objetivos que eram traçados de forma a provocar mudanças no comportamento dos alunos, a fim de atender ao que era esperado pela sociedade. Além disso, os professores passaram a fazer uso abundante de recursos tecnológicos áudio visuais tais como gravadores, retroprojetores, mimeógrafos, cartazes, etc., o que era um indício de modernização do ensino (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 52).

A falta de formação específica dos professores de Arte na década de 70 (pois até o momento não existia formação específica em Educação Artística) contribuiu para que os mesmos se sentissem despreparados e inseguros, buscando cada vez mais o auxílio dos livros didáticos, produzidos para o consumo pela “indústria cultural” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 42).

Em relação ao Tecnicismo, a professora entrevistada demonstrou não ser adepta a essa corrente ao afirmar que não utiliza um livro didático, e ao responder a uma das perguntas da entrevista:

- **Você aplica as atividades de algum livro didático na sua aula?**

Resposta:

- Não, não, eu não comecei assim. Comecei com as experiências de Dança práticas mesmo. Eu fiz muitas oficinas, muito curso de prática da Dança, de improvisação, de atividades lúdicas. Tudo que eu aprendi nas oficinas eu busco praticar nas aulas. Praticamente eu não vou muito para os livros didáticos.

Polivalência

Barbosa (1985, p. 69) observa que a Polivalência foi instituída pela Reforma de 1971. A autora está referindo-se à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692, instituída em 1971, a partir da qual se estabelecem os primeiros cursos de graduação de Educação Artística, nos quais o graduando estudava as várias linguagens artísticas (Teatro, Música e Artes Plásticas). Com esta formação, o professor poderia supostamente transitar nas diferentes áreas de conhecimento em Arte. Segundo Lima (2007, p. 64), o termo polivalente passou a ser usado para identificar o professor que atua em mais de uma das áreas de conhecimento que compõem o currículo nacional.

A partir destes conceitos de Polivalência apresentados, pode-se afirmar que a professora entrevistada é uma profissional polivalente. Observamos isso nas respostas fornecidas a duas questões da entrevista:

- **Qual a sua formação?**

Resposta:

- Me formei em Educação Artística em 1996. Procurei essa faculdade porque eu gosto muito de Arte. Sempre gostei de brincar, de assistir Teatro na televisão, que na época não tive oportunidade de ir assistir Teatro, de fazer aula de Dança e a partir do momento que eu entrei na faculdade comecei a fazer aula de Dança... e também tenho formação com especificação em Desenho. Então, a Dança veio depois que eu entrei na faculdade. Da faculdade eu fiz pós-graduação em Arte e Multimídia. [Em] 1996, 2010 e 2012 tentei fazer a faculdade de Dança, mas não deu, e agora em 2014 fiz a pós-graduação em Dança Educação.

- **Você trabalha com qual ou quais das linguagens artísticas em sala de aula: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro?**

Resposta da professora:

- [...] *Mesmo trabalhando com Dança, inclui também o Teatro e Música...*

Com a resposta a estas duas perguntas, percebe-se que a professora é polivalente, pois sua formação é em Educação Artística com habilitação em Desenho e especialização em Dança, mas em suas aulas também trabalha o Teatro e a Música, para os quais não possui formação específica.

Interdisciplinaridade

Barbosa (1985) procura deixar claro que Polivalência não é Interdisciplinaridade, tendo em vista que alguns professores ainda interpretam de maneira errônea estes dois termos. A autora esclarece que Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe, e que este conceito vem se identificando cada vez mais com a ideia de integração:

Esta ideia de integração no campo da educação vai muito além da proposta de relacionamento entre disciplinas. Fala-se constantemente, nos textos de educação, em integrar razão e emoção; teoria e prática; indivíduo e sociedade; conhecimento factual e experiência; e até integração interinstitucional (BARBOSA, 1985, p. 70).

Logo, a partir desta afirmação, conclui-se que a Interdisciplinaridade envolve mais de um professor, não apenas um profissional polivalente, para que não aconteça que os alunos tenham que “deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor” (BARBOSA, 1985, p. 70).

Em seus estudos, Barbosa (1985, p. 77) cita as pesquisas de Petrie para esclarecer que, na Interdisciplinaridade, cada professor participante deve ter um conhecimento interpretativo das outras disciplinas, ou de todas as áreas de estudo envolvidas em um projeto, além de conhecimento focal da disciplina de sua específica competência.

Baseada neste conceito, a resposta da professora entrevistada a uma das questões da entrevista demonstra que ela compreende e pratica a Interdisciplinaridade:

• **Como você agiria se o barulho da sua sala incomodasse a turma ao lado?**

Resposta:

- Eu faria a parceria com o professor do lado. Por exemplo, se aqui agora está tendo uma aula com o professor falando das crianças que estão trabalhando com os bichos. Daqui a pouco eu saio daqui e vou lá com ele e digo “vamos agora trabalhar juntos. Eu trabalho o movimento e você trabalha a questão da interpretação dos animais”, e aí a gente trabalha juntos. Então, eu fiz um plano para agora e aí eu observei que houve essa interferência do professor. Eu deixo meu plano e começo a trabalhar com aquilo que está tendo agora.

Através desta resposta, nota-se também algo importante, pois ao buscar a parceria de um outro professor para somar em suas aulas de Dança, inclusive fazendo mudanças em seu plano de aula, a professora entrevistada preocupa-se que o professor especialista em determinada disciplina ensine seus conhecimentos específicos para que o processo ocorra de maneira que os alunos tirem o melhor proveito.

A Proposta Triangular

Barbosa (2007) mudou a forma de ensinar Arte no Brasil. Empenhada em tornar acessível o saber em Arte, propôs que os estudantes tivessem acesso a conteúdos artísticos de acordo com as suas realidades pessoais e sociais em escolas particulares e da rede pública, contribuindo para a inserção da Abordagem Triangular, que propõe que o ensino de Arte contemple o fazer artístico, a leitura de obras de arte e de objetos e a contextualização.

A professora entrevistada demonstrou que utiliza todos os eixos da Proposta Triangular mencionados: o fazer, a leitura da obra e o contextualizar.

Em sua resposta a duas questões a professora entrevistada diz trabalhar a prática e sugere trabalhar também com a apreciação:

• Em sua aula de Arte os alunos frequentam concertos, assistem a espetáculos de Dança ou Teatro ou frequentam exposições com que frequência?

Resposta da professora:

- É... Praticamente toda aula elas praticam a questão da Dança, né? Já é uma atividade artística, e às vezes eu levo colegas meus, outros alunos que estão mais avançados para se apresentar. Eu levo elas para assistir a aula do outro professor de Música que está ao lado. Então, geralmente elas sempre estão tendo estas atividades.

A resposta a outra questão semelhante contempla novamente o fazer e sugere a apreciação/leitura:

• **Em sua aula de Arte os alunos fazem desenhos, pintura, encenam, dançam, tocam instrumentos ou cantam, com que frequência?**

Resposta:

- *Praticamente toda aula elas têm uma atividade de interpretação, da Dança, de técnica, desenham também. Mas o canto e a Música às vezes. É claro, desenho, pintura, apreciação sempre.*

Em sua resposta a outra pergunta, a professora contempla a contextualização:

• **Em sua aula de Arte os alunos estudam história, sociologia, economia, ou outros conhecimentos relacionados à Arte com que frequência?**

Resposta:

- *Sempre. Sempre eu estou tocando na questão anatomia, para elas conhecerem o corpo delas e o corpo de outras pessoas, das colegas. Então sempre a anatomia está com elas.*

Com estas respostas podemos analisar que a professora não apenas se preocupa com o *fazer*, mas também faz com que seus alunos apreciem obras de arte, mesmo sendo de colegas mais experientes, e contextualizem de acordo com o conteúdo ensinado, que neste caso é, segundo ela, a anatomia.

Contextualismo e Essencialismo

De acordo com Barbosa (1985), duas categorias de argumentos a favor do ensino de Arte (Contextualismo e Essencialismo) têm justificado a presença dessa disciplina na escola e determinado a sua função educacional, sendo a mais difundida delas o Contextualismo. Este conceito surgiu com a prática dos arte-educadores de verificar o contexto em que as pessoas a quem irão ensinar Arte estão inseridas, para estabelecer métodos e conteúdos que acreditam que irão atender os alunos, enfatizando suas necessidades psicológicas e/ou sociais. Barbosa (1985, p. 54) afirma que os professores contextualistas:

procuram enfatizar as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus programas [...] e estão centrados no desenvolvimento dos processos mentais

envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na autorrealização, na estruturação mental dos símbolos nos mecanismos internos do jogo simbólico.

Os professores que buscam enfatizar necessidades psicológicas concentram-se no desenvolvimento dos processos mentais que envolvem a criatividade e a autorrealização. Já os professores que visam as necessidades sociais buscam identificar os problemas que o indivíduo está enfrentando dentro da comunidade onde está inserido e buscam resolvê-los através da Arte (BARBOSA, 1985, p. 54).

O professor essencialista defende o ensino de Arte sem fins psicológicos e/ou sociais. Os essencialistas acreditam que a Arte não necessita de argumentos extra-artísticos que justifiquem sua presença na escola, pois os seres humanos têm dois sistemas de conhecimento, o discursivo e o presentacional, que são formas de captação da realidade que se complementam para uma compreensão integral do mundo. Estes dois sistemas estão envolvidos no desenvolvimento humano, portanto, a necessidade de contato com ambos já justificaria a presença da Arte na educação.

Para Barbosa (1985, p. 56), o Essencialismo “considera a arte importante para a educação porque a arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza”.

Citando Fisher e Langer, estudiosos que defendem a arte-educação essencialista, Barbosa (1985, p. 57) diz que:

A ideia de que as maiores contribuições são aquelas que só a arte pode fornecer e qualquer programa de arte-educação que use a arte como instrumento para alcançar outros fins está diluindo a experiência artística e, em certo sentido, roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer.

De acordo com a resposta a uma das questões da entrevista realizada, a professora parece encaixar-se como essencialista, pois defende que a Arte prepara o aluno para ter sensibilidade para ver o mundo (a sensibilidade estética). Mas, por outro lado, ela enfatiza a importância do estudo da Arte como instrumento para alcançar fins não artísticos, o que é característico do Contextualismo, conforme segue:

• Você acha que é importante que os alunos tenham aula de Arte?
Por quê?

Resposta:

- Com certeza. A aula de Arte é importantíssima porque prepara o aluno para ter uma visão melhor sobre o mundo e sobre ele mesmo. E também para ter respeito tanto com ele mesmo, com seu próprio corpo, seu ser, e respeito com o outro, porque a Arte ela abrange todo o ser: ela trabalha o corpo, a mente, a visão, até a crítica, prepara a pessoa para ser crítica, ter sensibilidade para ver o mundo também. Arte é importantíssima para todos os níveis, em todas as salas de aula e em todas as disciplinas.

A professora, com esta resposta, também parece ser adepta do Contextualismo, como dizíamos, já que ela fala sobre o que a Arte pode proporcionar ao indivíduo ao atender suas necessidades psicológicas ou sociais. Ela enfatiza a autorrealização de seus estudantes ao afirmar que a Arte pode desenvolver o respeito do aluno por si mesmo e pelo outro, desenvolver sua capacidade crítica e ajudar nas outras disciplinas.

CONCLUSÃO

A disciplina de Arte em nosso país enfrenta desafios peculiares e que não são enfrentados por algumas outras áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. A complexidade da questão é tão grande que se torna importante lembrar que a disciplina Arte só passa a fazer parte do currículo escolar do país em 1996, com essa designação na última Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A Arte e seu ensino no Brasil têm uma história ondulante e que evidencia muitas fragilidades. Ao realizar esta pesquisa, as autoras observaram que a professora entrevistada parece assumir posicionamentos em suas práticas pedagógicas inconscientemente, tal como ocorria no passado.

Analisou-se, também, que as questões pedagógicas deveriam ser refletidas com mais rigor uma vez que envolvem a formação de indivíduos. Ao estudar as diferentes tendências pedagógicas (Tradicional, Tecnicista e Nova, os conteúdos da Proposta Triangular, as categorias Contextualismo e Essencialismo e a Polivalência), vimos que estas nasceram no seio dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares e descobriu-se que elas influenciaram e ainda influenciam as práticas pedagógicas atuais.

O conhecimento destas tendências pode gerar reflexões em relação ao ensino. Isto é essencial para a realização de uma prática docente realmente crítica, consciente e significativa, que tenha algum sentido para o aluno.

As respostas às questões da entrevista nos permitiram observar que a metodologia da professora transita pelas Pedagogias Nova e Tradicional, sendo que a escolanovista prevalece um pouco mais. Ela utiliza os preceitos da Pedagogia Tradicional, no que se refere à questão disciplinar. A professora não demonstrou em nenhum momento ser Tecnicista, e afirmou não fazer uso de livros didáticos.

A professora entrevistada é formada em Educação Artística com habilitação em Desenho e especialização em Dança Educação e mostrou ser uma profissional polivalente. Ela ainda parece utilizar-se da Interdisciplinaridade em alguns aspectos para possibilitar aos alunos contato com conteúdos de outras áreas do conhecimento, buscando outros profissionais para auxiliar na prática pedagógica.

Ao afirmar que a Arte é importante para a educação, a professora o faz com visão Contextualista, defendendo que ela é importante para que o aluno adquira os benefícios da prática artística em sua vida social, e em parte com visão Essencialista, pois afirma que a Arte pode desenvolver a sensibilidade estética, preparando o aluno para ver o mundo onde vive.

Esta pesquisa trouxe, para suas autoras, uma visão sobre a prática da docência em Arte, já que possibilitou examinar cuidadosamente uma prática pedagógica no ensino dessa disciplina, bem como permitiu a reflexão sobre a necessidade de elaboração de outras práticas pedagógicas que venham a contribuir para o desenvolvimento da educação em Arte. Para isso é muito importante entender as diferentes concepções pedagógicas. Dessa forma, podemos desenvolver posicionamentos que irão contribuir tanto para uma reflexão sobre o ensino da Arte quanto para o conhecimento de quais serão os desafios com os quais iremos nos deparar em nossa futura prática pedagógica e quais poderão ser suas soluções.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: Conflitos e Acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

FERRAZ, Maria Heloísa C de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino da Arte: Fundamentos e Proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F. de Rezende e.; FERRAZ, Maria Heloísa C de T. *Arte na Educação Escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação do Professor Polivalente e os Saberes Docentes: Um Estudo a Partir de Escolas Públicas*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

4

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO DE ARTE EM MANAUS

Rafael Seixas de Almeida

INTRODUÇÃO

O trabalho analisa os seguintes conceitos da Arte-Educação buscando traçar o perfil de um professor entrevistado: o tipo de pedagogia à qual é adepto (Tradicional, Nova ou Tecnicista), se é um profissional polivalente, com práticas essencialistas ou contextualistas, e se é adepto da Proposta Triangular. Os termos citados serão explicados no tópico seguinte.

O presente estudo poderá ampliar as pesquisas relacionadas ao Ensino de Arte em Manaus. Ainda há poucos trabalhos publicados direcionados a esta temática, por isso o conteúdo coletado e as análises realizadas poderão ajudar os docentes da disciplina de Arte a compreenderem o seu papel dentro do sistema educacional. A pesquisa foi feita a partir de uma entrevista semiestruturada, sendo analisada por meio de conceitos expostos em obras bibliográficas voltadas ao Ensino de Arte.

CONCEITOS EM ARTE-EDUCAÇÃO

A apresentação das tendências pedagógicas do Ensino de Arte, analisadas neste trabalho, iniciará pela Pedagogia Tradicional, para a qual o professor é o responsável não apenas por ensinar, mas pela aprendizagem do estudante, pois o aluno é visto como um “recipiente”, dentro do qual o professor deve depositar conhecimentos. A aprendizagem é fruto desse “depósito” do professor. A Pedagogia Tradicional segue um modelo objetivo, com valorização da cópia, da reprodução, da repetição e da memorização para a transmissão do conhecimento. O aluno não possui liberdade

para escolher o assunto a ser estudado e nem tem a liberdade de questionar os ensinamentos do docente.

Segundo Ferraz e Fusari (2004, p. 27), a metodologia de obtenção dos conhecimentos na Pedagogia Tradicional é a seguinte:

O processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica e abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas.

Como visto anteriormente, o adepto dessa linha acredita ser detentor total do conhecimento. De acordo com Ferraz e Fusari (2004, p. 26), a base idealista desta linha pedagógica induz a acreditar-se que os estudantes são “libertados” na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática.

Contrapondo-se totalmente à formação tradicionalista, no final dos anos 1930 começam a chegar ao Brasil os primeiros reflexos da Pedagogia Nova. Essa forma de educação põe o aluno como centro do processo de ensino e aprendizado. Na Pedagogia Nova não existe ensino por um professor, pois o próprio aluno se ensina aquilo que quer. Os adeptos desta pedagogia acreditam que as relações entre pessoas podem ajudar na educação escolar. Nela, não existe conteúdo escolar pré-determinado, pois os docentes levam em consideração os interesses e motivações dos estudantes, além das necessidades particulares de cada indivíduo.

Na Escola Nova, a ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e Gestalt (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 47).

Ao colocar o aluno como centro, os professores de tendência escolanovista utilizam os interesses dos próprios estudantes para estimulá-los a apreender. Na Pedagogia Nova, o aprendizado é algo natural, espontâneo e inerente ao ser humano. Os estados psicológicos são bastante provocados. Algumas das características dos adeptos dessa linha pedagógica são citadas por Ferraz e Fusari (2004, p. 32) a seguir:

Os professores de tendência pedagógica mais escolanovista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas. Assim, a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de insights, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise).

Apesar desse conceito “libertador” escolanovista, entre os anos 1960 e 1970, a Pedagogia Tecnicista começa a ser trabalhada no Brasil. Ela é uma mistura de práticas da Pedagogia Tradicional com a Nova. O profissional dessa linha segue o sistema técnico de organização da aula e do curso. Utiliza vários materiais tecnológicos, como projetores, slides, filmes, entre outros. Mesmo sendo uma junção de elementos da escola tradicionalista e novista, a Pedagogia Tecnicista é muito voltada à objetividade e a técnica é o centro do aprendizado.

De acordo com Ferraz e Fusari (2004), na Pedagogia Tecnicista o professor tende a ser responsável por seu planejamento que deve incluir elementos curriculares como objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. A forma do ensino e o método de aprendizado não são questionados, porque as diretrizes escolares da disciplina de Arte devem ser seguidas.

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais - objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação - apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses

elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aula. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que, ao “saírem” do curso, devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial (FERRAZ; FUSARI, 2004, p. 41).

Essa preocupação em atender os elementos curriculares essenciais pode também ser perigosa, pois, não tendo total domínio do assunto, o professor pode acabar praticando a Polivalência. Apesar de o termo remeter a algo ou alguém que tem várias funções ou utilidades diferentes, o profissional polivalente é aquele que não tem domínio total do conteúdo trabalhado por ele. No caso do Ensino de Arte, é o profissional que, mesmo não tendo uma formação específica, trabalha com linguagens artísticas como Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas. Também é aquele com uma formação acadêmica específica, voltada ao Ensino de Arte, mas que acaba desenvolvendo linguagens artísticas que não domina e que não fazem parte de sua formação acadêmica.

Para compreendermos a problemática da Polivalência, Barbosa (1985, p. 69) explica que esta prática pedagógica é um problema do sistema educacional do Brasil, principalmente quando se refere à educação artística:

O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor.

Embora não tenhamos mais cursos universitários de Arte com apenas dois anos de duração no Brasil, abrangendo as linguagens artísticas da música, do teatro e das artes visuais (a dança geralmente não era abordada), a citação acima revela o quanto é importante um professor atuar na sua área de formação. Por exemplo, se é formado em Teatro, que seja professor de Teatro, se é formado em Dança, que seja professor de Dança.

O docente preocupado em trabalhar os conhecimentos adquiridos durante os anos de universidade e de carreira artística pode ser um profissional adepto do Essencialismo e/ou do Contextualismo.

O profissional essencialista é aquele que utiliza seus conhecimentos para ensinar de fato Arte, não se preocupando com os efeitos colaterais que este ensino possa acarretar, como desenvolver a atenção e estimular a concentração do estudante.

Para Barbosa (1985, p. 56),

a abordagem essencialista da educação artística considera principalmente a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza, afirmam os essencialistas. “A arte contribui para a educação do homem (e da mulher), precisamente com aquilo que outros campos de estudos não podem contribuir”.

Mesmo existindo essa proposta mais direcionada ao Ensino de Arte, há profissionais que estão mais preocupados com o desenvolvimento das necessidades psicológicas e sociais do aluno, do que de fato em ensinar Arte. Assim, para atingir seus objetivos, os profissionais simpatizantes do Contextualismo utilizam o Ensino de Arte como ferramenta para trabalhar essas necessidades dos indivíduos.

[...] alguns professores contextualistas procuram enfatizar as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus programas, e outros as necessidades sociais. Os primeiros, em geral, estão centrados no desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na auto-realização, na estruturação mental dos símbolos nos mecanismos internos do jogo simbólico. Já aqueles mais engajados na reflexão social irão procurar desenvolver um processo de exploração das relações sociais e modelos alternativos de comportamento social [...] (BARBOSA, 1985, p. 54).

Os professores contextualistas estão mais focados nos efeitos colaterais que o ensino de Arte pode acarretar no estudante, diferentemente dos praticantes da Proposta Triangular, que

trabalham com três abordagens para se construir o conhecimento em Arte: fazer artístico, leitura de obra de arte (apreciação artística e leitura dos signos da obra) e contextualização histórica, psicológica, política, etc., da obra de arte. O adepto da Proposta Triangular contempla essas três áreas de atuação para que o aluno tenha acesso ao aprendizado em Arte.

De acordo com Barbosa (1988, p. 33), a Proposta Triangular provém da seguinte dupla triangulação:

[...] a primeira é de natureza epistemológica, ao designar os 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 deglutição 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 [...].

Essa dupla triangulação busca proporcionar um melhor aprendizado aos alunos, destacando o papel de relevância do Ensino de Arte dentro do sistema educacional.

RESULTADOS E ANÁLISE DA ENTREVISTA

A primeira pergunta feita para a professora na entrevista foi “Qual a sua formação?”. Ela respondeu: “*Sou formada em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2010. Sou professora de Artes de uma escola na Zona Leste. Procuo fazer ao menos uma aula prática na sala de aula, para você saber como o aluno produz, se consegue se concentrar, ter criatividade e apreciar a produção do colega também. Isso é na aula prática, mas a maioria das aulas é com slides, com bastante imagem visual, leitura de imagem e eu sigo o livro. Só dou aula nessa escola, então sigo o livro. Dou aula lá há cinco meses*”.

A priori, por meio dessa citação, constata-se que a professora é uma profissional que não pratica a Polivalência, porque atua de fato na sua área de formação. Conforme foi visto no tópico anterior, o docente polivalente não tem total domínio do conteúdo a ser repassado aos alunos. Por isso, pode acabar repassando informações

e metodologias errôneas no campo da Arte. É de suma importância que o professor ministre a aula de Artes voltada especificamente ao seu campo de formação (seja Dança, Artes Visuais, Música ou Teatro).

Ainda sobre a citação acima é possível encontrar elementos que remetem à Proposta Triangular e à Pedagogia Tecnicista. As palavras “prática” e “leitura de imagem” fazem parte do tripé da Proposta Triangular, remetendo ao fazer artístico e à leitura de obra de arte. Ao afirmar que segue o conteúdo do livro, percebemos que há uma valorização de um elemento característico da Pedagogia Tecnicista: o uso de materiais didáticos que não são produzidos pelo professor.

Tentando confirmar se realmente a profissional é adepta da Pedagogia Tecnicista questionei: “**Você tem liberdade de escolher o conteúdo da aula?**”. A entrevistada respondeu: “*A liberdade existe de usar uma aula sua, dentro do conteúdo que está no livro, e passar uma atividade para casa*”. Em sua explanação, ela reafirma a importância do livro didático para o direcionamento do que será trabalhado em sala de aula. No entanto, pelo fato de trabalhar com atividade para casa, não é possível declarar que se trata de uma docente totalmente tecnicista, pois esta é uma técnica da Pedagogia Tradicional usada para estimular a aprendizagem, e muitas vezes baseada na repetição e na memorização.

Por meio de uma questão voltada a saber se a docente tem autonomia para selecionar o conteúdo trabalhado com os estudantes no decorrer do ano, a professora reafirmou a sua posição quanto ao livro didático. A pergunta foi: “**Os assuntos e atividades realizadas em sala de aula são determinadas (você pode escolher mais de uma resposta): a) pelos alunos, b) por você, c) pela Secretaria de Educação, d) por alguma apostila ou livro didático de Arte, e) outro**”. Ela disse: “*Vou lhe falar a minha realidade, eu uso o livro e também é determinado por mim, porque posso escolher o caminho a seguir, mas eu não vou mudar o conteúdo que está no livro*”.

Ao afirmar que a seleção é feita por ela, mas dentro dos assuntos que são abordados no livro, a professora expõe novamente que é praticante da Pedagogia Tecnicista, pois, mesmo sendo responsável por seu planejamento, está focada na técnica e em atender aos objetivos didáticos presentes no material.

Buscando fazer com que a professora comente mais sobre suas preferências pedagógicas, questione: “**Maria é uma professora de Arte recém-formada. Ela precisa dar uma aula sobre a História**

da Arte Renascentista e possui três ideias sobre que atividades realizar com os alunos: a) dar uma aula expositiva sobre Renascimento, b) fazer seminários em grupo utilizando data show ou cartolina, c) produzir um desenho livre inspirado no Renascimento. Qual dessas atividades você aconselharia Maria a realizar. Por quê?”.

A resposta da professora: *“Como é uma atividade, acredito que a melhor seria produzir um desenho livre inspirado no Renascimento, porque você poderia primeiro inspirar o aluno com todas as obras do Renascimento e falar sobre artistas importantes, contextualizando rapidamente como aconteceu isso na história e, em seguida, deixar os alunos produzirem o desenho”.*

No primeiro momento, a resposta indica a Pedagogia Nova pelo fato de a professora optar pelo “desenho livre inspirado no Renascimento”. Essa técnica é bastante utilizada pelos adeptos dessa pedagogia que estimula bastante os estados psicológicos dos alunos. No trecho que diz “primeiro inspirar o aluno com todas as obras do Renascimento e falar sobre artistas importantes, contextualizando rapidamente como aconteceu isso na história e, em seguida, deixar os alunos produzirem o desenho”, encontramos a contextualização histórica e o fazer artístico presentes em dois pilares da Proposta Triangular.

Procurando saber se a professora realmente conseguia desenvolver o tripé da Proposta Triangular, indago se ela trabalha com leitura de obras de arte. Como a resposta foi afirmativa, pedi para explicar o que compreendia por “ler uma obra de arte” e como era realizada a leitura em suas aulas. *“Trabalho com leitura de obras de arte. Para mim, isso é muito importante porque deixa o aluno demonstrar o que ele sente ao olhar a imagem, então você não dá nada pronto para ele. Você mostra a imagem e o faz ler, observando com que roupa a pessoa está usando, o jeito que ela está, os objetos que estão no ambiente... Na minha aula eu levo a imagem no projetor ou no datashow, para toda a sala ver, vou perguntando, instigando, mas não dando logo as respostas. Por exemplo, trabalhamos muito com Van Gogh porque era uma aula sobre luz, cor e como os artistas se inspiraram na luz do dia para pintar. Então era uma mesma obra do Van Gogh, só que ele pintou em vários horários diferentes ao longo do dia: de manhã, de tarde e de noite. Coloquei as três imagens e perguntava que horas vocês acham que isso foi pintado? Que cores vocês conseguem ver?”.*

respondeu a docente, a qual desenvolve as três abordagens presentes na Proposta Triangular: fazer artístico, leitura de obra de arte (apreciação artística) e contextualização histórica.

A entrevistada também relatou que acredita que são benéficos os planejamentos que professores fazem antes das aulas de fato iniciarem, apresentando todo o conteúdo a ser estudado no decorrer do ano. Vejamos o que ela respondeu: *“Essa antecipação é benéfica, não tem como fazer nada aleatório. Tem que ser planejado mesmo, até porque a escola vem com datas certas. Você é um professor de Artes, que só tem aula uma vez na semana. Normalmente, por bimestre, são de oito a nove aulas e ainda existem os eventos da escola que, às vezes, caem no dia da sua aula e, então, você já perdeu essa aula. Planejar é essencial porque você realmente vai focar e escolher o que o seu aluno aprenderá naquele bimestre. É importante separar mesmo, por exemplo, nessa vou fazer aula expositiva e leitura de imagem, na outra prática; então, deixar planejado é essencial. Agora, é claro que planejamos e muitas coisas se modificam com o tempo, mas coloco no meu diário de aula o que mudei”*.

Apesar de ocorrerem imprevistos durante o ano, a professora afirmou que segue e acha importante o sistema técnico de organização da aula e do curso. Além disso, ela é responsável por seu planejamento. Tudo isso faz parte da proposta Tecnicista.

Ao responder se acredita que seja importante que os alunos tenham aula de Arte, a professora declara o seguinte: *“Pelo PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais] há vários objetivos para o Ensino Fundamental II, mas acredito que os principais são que os alunos aprendam a fazer leitura de imagem, tomar aquilo para si, refletir utilizando essa imagem da arte em todas as áreas e aprendam a respeitar a produção artística do outro. Eles veem que arte está em tudo, que é essencial para sensibilizar e humanizar. A arte sensibiliza, ela dá outro olhar para a vida. A criatividade hoje em dia é essencial! Tem gente que não consegue ter outras visões de mundo, porque é uma pessoa metódica, muito séria, não tendo a oportunidade de exercer esse lado criativo”*.

No primeiro trecho é possível ver uma tendência Essencialista, de “arte para ensinar arte”. Afinal, a professora demonstra não estar preocupada com os possíveis efeitos colaterais que o Ensino de Arte causa nos alunos. O importante é ensinar e trabalhar de fato com arte, fazendo com que os estudantes tenham acesso a diversos conteúdos voltados ao seu campo de formação, no caso Artes Plásticas.

A partir do fragmento que diz que “a arte é essencial para sensibilizar e humanizar”, ela traz aspectos psicológicos e sociais do Ensino da Arte de cunho Contextualista. Neste caso, a Arte passa a ser uma ferramenta para trabalhar essas necessidades sociais e psicológicas dos alunos.

CONCLUSÃO

A partir da entrevista é possível constatar que a professora pratica a Proposta Triangular, trabalhando com o fazer artístico, com a leitura de obra de arte e com a contextualização histórica. Aparentemente é uma profissional atualizada, talvez por ter se formado em Artes Plásticas há poucos anos. Embora conceitos da Pedagogia Tecnicista estejam mais presentes em suas declarações, a sua preferência pedagógica não pôde ser definida com precisão, porque também explora aspectos da Pedagogia Tradicional e Nova. A professora trabalha em suas aulas somente com conteúdos referentes à sua área de formação, não desenvolvendo outras linguagens artísticas. Por isso, constata-se que não se trata de uma profissional polivalente. Apesar de trabalhar o Ensino de Arte de forma essencialista, ela também acredita que tal ensino pode gerar efeitos colaterais positivos nos discentes. Por este motivo, não há como precisar se é uma professora mais voltada ao Essencialismo ou ao Contextualismo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

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

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. *Arte na Educação Escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e preposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

5

POLIVALÊNCIA E CONTEXTUALISMO PRESENTES EM UM ENSINO COM ASPECTOS PEDAGÓGICOS TRADICIONAIS EVIDENCIADOS POR UMA PROFESSORA DE ARTE

Mateus Silva dos Santos

INTRODUÇÃO

No presente trabalho abordo como tema o ensino de Arte na escola pública. Nele, busco investigar, por meio do estudo teórico, como se dão as práticas pedagógicas no ensino de Arte atualmente e identificar quais as problemáticas presentes nesse ensino, através de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora de Arte de uma escola pública em Manaus.

Essa pesquisa poderá ajudar os estudantes de Licenciatura em Teatro – e outros interessados no assunto – a compreenderem de que forma se dá o ensino em Arte nas escolas e, também, a refletirem sobre as problemáticas identificadas durante a pesquisa.

A entrevista foi formulada para identificar se os seguintes conceitos referentes ao ensino de Arte são abordados na prática pedagógica da professora entrevistada: Proposta Triangular, Polivalência, Essencialismo e Contextualismo. Buscou-se verificar também quais tendências pedagógicas são mais presentes no processo de ensino/aprendizagem proposto pela professora, com enfoque nas seguintes correntes: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Nova.

Portanto, inicialmente farei uma breve explicação sobre os conceitos que servirão de base para a análise da entrevista realizada, em seguida, apresentarei os resultados da entrevista, analisando-a e relacionando as respostas com os conceitos apresentados.

A PROPOSTA TRIANGULAR

A Proposta Triangular é uma abordagem de ensino/aprendizagem em Arte desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1998). A proposta surgiu através de duas triangulações. A primeira é de origem epistemológica ao apontar os elementos do ensino/aprendizagem por meio das três ações seguintes: Criação (Fazer Artístico), Apreciação e Contextualização. A segunda triangulação está intrinsecamente ligada à natureza da sistematização da Proposta que surge por meio de influências de outras três abordagens epistemológicas, sendo estas, de acordo com Barbosa (1998, p. 33-34), “*as Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano”.

Entretanto, foi a partir do Reader Response, movimento de crítica literária e ensino da literatura americana, que surgiu um dos componentes da triangulação proposta: a “Leitura de obras de Arte”.

Segundo Pillar (1999), o gesto de ler, em Arte, consiste em compreender e interpretar uma variedade de elementos que constituem uma obra, atribuir um olhar objetivo sobre as características presentes no trabalho artístico e tudo que o envolve, assim como imprimir também as perspectivas interpretativas subjetivas do leitor, pois essas duas formas de compreensão – objetiva e subjetiva – constituem modos de apreensão do mundo. Ler não é somente buscar as ideias do artista, embora seja válido considerar seu contexto histórico-social, mas é buscar estabelecer relações suas com a obra.

A Contextualização, segundo Barbosa (1998), não se restringe à observação dos aspectos históricos de uma obra. Ela pode ser social, política, antropológica, geográfica, etc., associando a obra de Arte não somente a uma disciplina, mas a um vasto campo de conhecimentos. Sendo assim, contextualizar é estabelecer relações, é um impulso à interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

O Fazer Artístico, na triangulação, consiste na criação de um trabalho plástico, musical, teatral, etc. Segundo Pillar (1999), há críticas feitas à Proposta Triangular por se compreender que ela restringe o Fazer Artístico à releitura e por se concluir a partir daí, equivocadamente, que o Fazer Artístico é sinônimo de cópia. Contudo, segundo a autora, a releitura difere da cópia, pois é

um ato de transformação, em que a criação surge com base num referencial que pode estar explícito ou implícito em uma obra tomada como referência.

POLIVALÊNCIA

A Polivalência se reflete no trabalho do profissional, licenciado em uma linguagem artística, que assume o papel de lecionar todas as linguagens sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como encargo de apenas uma disciplina no Ensino Básico, denominada Arte (BARBOSA, 1985).

A Polivalência é um dos maiores problemas nas práticas de ensino de Arte na Educação Básica, pois não existe formação em Arte que prepare adequadamente um profissional para trabalhar as diversas linguagens artísticas, como propõem os PCN para o ensino de Arte.

ESSENCIALISMO E CONTEXTUALISMO

Essencialismo e Contextualismo são duas categorias de justificativas para o ensino de Arte que tem determinado sua função educacional.

A abordagem Contextualista foi assim designada por Elliot Eisner (apud BARBOSA, 1985) e destaca a Arte como instrumento para alcançar algum objetivo extra artístico, pois, geralmente se busca atender às necessidades psicossociais dos indivíduos.

Os essencialistas, no entanto, objetivam a construção de conhecimentos em Arte, como ressalta Lanier (2013), e visam a contribuição da Arte para a educação de maneira que nenhuma outra área de conhecimento possa contribuir, ou seja, visando à abordagem de conteúdos artísticos, próprios dessa área.

PEDAGOGIA TRADICIONAL

A Pedagogia Tradicional surge a partir do século XIX e manifesta-se até os dias atuais. Nesta concepção pedagógica, o professor torna-se o centro, detentor de conhecimento e deve “passar” para o aluno as informações que possui. É a típica “educação bancária”, conceito elaborado por Paulo Freire (1987).

Segundo Ferraz e Fusari (2009), nas aulas de Arte, baseadas na tendência tradicional, é pregada a teoria estética mimética, em que a arte se limita à “cópia” do natural através de “modelos” dados para os alunos.

Entre as principais características desta Pedagogia inclui-se, ainda, a valorização do desenvolvimento do intelecto e a memorização do conteúdo como forma de aprendizado. Assim, o conhecimento apresentado pelo professor é visto como inquestionável e, portanto, verdade absoluta.

Em síntese, a Pedagogia Tradicional se consolidou como uma abordagem de ensino focada no produto, e sem valorização de como se dá o desenvolvimento do trabalho, menosprezando-se assim o aluno frente ao seu processo de aprendizagem.

PEDAGOGIA NOVA

A Pedagogia Nova surgiu no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, porém só aparece no Brasil por volta de 1930. A Escola Nova, como também é conhecida, manifesta-se de encontro às ideias da Pedagogia Tradicional. Segundo Ferraz e Fusari (2009), sua filosofia de educação consiste na valorização do aluno, e este se torna o centro e, também, ponto de partida dos objetivos que a escola propõe para a realização do ensino.

Em relação ao ensino da Arte, os professores escolanovistas se desprenderam do método da “cópia” de um modelo pronto, e optaram pelo método da livre expressão, que consistia na realização de um trabalho a partir das emoções, desejos e motivações do aluno. Tal método foi predominante até o início dos anos 90 na educação escolar brasileira em Arte.

Em suma, a Pedagogia Nova busca proporcionar a expressão da subjetividade do aluno, valorizando o processo e não mais o produto, pois agora o aluno é visto como um ser criativo e, portanto, deve “aprender fazendo”.

PEDAGOGIA TECNICISTA

A Pedagogia Tecnicista surgiu para preparar os profissionais do mundo tecnológico de forma mais eficiente. Os planos de aula e de cursos manifestam-se, a partir de então, para contribuir com a mecanização dos métodos de ensino.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), os professores de Arte nesse contexto utilizam os “livros didáticos” para preparar suas aulas, pois se sentem inseguros devido a sua formação ter sido, na maioria das vezes, insuficiente.

Os recursos tecnológicos, então, passam a ser mais utilizados, embora de forma muitas vezes equivocada, pois ao serem repassados os *slides* na sala de aula de Arte, por exemplo, o aluno não aprende nem reflete sobre a informação, por ser posta sem qualquer contextualização.

Assim, segundo as autoras, as práticas de Arte na escola tinham e têm ainda hoje, em muitos casos, um enfoque no trabalho mais técnico, construtivo e no uso de materiais sem muito comprometimento com os aspectos estéticos da Arte.

ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM UMA PROFESSORA DE ARTE

Aqui, será exposta a entrevista realizada com uma professora de Arte de uma escola pública de Manaus, seguida da análise de cada questão. É importante ressaltar que as perguntas serão apresentadas em ordem diferente da que foi exposta durante a realização da entrevista, para que se possa desenvolver melhor a análise.

- Entrevistador: **Qual a sua formação?**

- Professora: *Sou formada em Licenciatura plena em Artes, pela UFAM, em Desenho (habilitação).*

- Entrevistador: **Você trabalha com qual ou quais das linguagens artísticas em sala de aula: Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro?**

- Professora: *Eu trabalho com todas, porque nós temos hora cívica aqui e os alunos utilizam todas as Artes Visuais, porque tem hora cívica que eles apresentam Música, tem hora cívica que eles apresentam Dança. Nós temos até projeto de Dança na escola.*

Conclui-se, a partir das duas respostas acima, que a professora assume um papel de profissional Polivalente, afinal, na primeira questão ela afirma que sua habilitação é Desenho (portanto, um ramo das Artes Visuais), e, assim sendo, não possui formação para ensinar Música, Teatro e Dança da mesma forma.

- Entrevistador: **Você acha que é importante que os alunos tenham aula de Arte? Por quê?**

- Professora: *Sim, claro. Porque a Arte está presente no dia a dia da gente. Como seria o mundo se não existisse Arte? Isso que eu falo*

para eles. [...] Como seria o mundo? Qual seria a cor do mundo sem a Arte? Teria cor? Teria forma? Tem várias coisas assim referente à Arte. Então, como é que a gente pode viver sem a Arte? Não tem como. Às vezes você está triste e começa a cantar ou escutar uma música. Tudo isso envolve a Arte. Vai para uma festa e se diverte, já está envolvendo Dança. Vai assistir uma obra de Arte, uma ópera, sei lá. Tudo está envolvendo Arte. Então eu falo para eles isso. Sem Arte eu acho que a gente não consegue viver no mundo. Não dá muita importância. Mas a minha opinião é essa. Eu faço com que eles tenham a minha opinião.

Aqui, percebe-se um discurso fragilizado da professora ao defender a importância da própria área de atuação dentro da educação, o que é, infelizmente, muito comum. Como ressalta Almeida (2012, p. 13), “o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina!”. Nesse sentido, é importante construirmos reflexões sobre a pergunta que foi realizada. Ao responder à questão, a professora não apresenta segurança para explicar a relevância do que está ensinando, tendo como desafio convencer seus alunos sobre o valor da sua aula. A professora apresenta uma visão Contextualista sobre o ensino de Arte, pois, em alguns momentos, em sua fala, ela aponta o papel dessa disciplina como ferramenta para contribuir para o desenvolvimento ou o tratamento de questões psicossociais. Por exemplo, a professora sugere que a Música pode ser ouvida quando estamos tristes, e ela contempla a Dança, na sua fala, como forma de entretenimento.

Entretanto, é importante lembrar que a professora apontou uma visão Contextualista sobre duas linguagens artísticas em que não possui formação (Música e Dança), e que ela também não indicou qualquer visão Essencialista sobre o ensino de Desenho ou Artes Visuais, sua área de formação. Tendo em vista os aspectos predominantes no discurso da professora sobre o ensino de Arte em geral, inferi, portanto, que ela apresenta uma visão Contextualista.

Continuando a exposição da entrevista:

- Entrevistador: **De que maneira você planeja suas aulas?**

a) Com base em livros didáticos.

b) Com base nas propostas da SEMED³ ou da SEDUC⁴.

c) A partir do diagnóstico das necessidades do aluno.

d) Nenhuma das alternativas. Explique.

³ Secretaria Municipal de Educação.

⁴ Secretaria de Estado de Educação.

- Professora: *O meu planejamento é baseado com base nos livros didáticos, porque o aluno aqui da escola tem o seu livro didático, fornecido pela SEDUC, e também baseado na proposta curricular da SEDUC. Já a partir do diagnóstico da necessidade do aluno fica mais difícil de ser trabalhado, porque são vários e tem alunos que não querem saber muito de Arte. [...] O aluno não dá muita ênfase à Arte porque ele acha que a Arte para ele não tem validade.*

Verifica-se aqui uma tendência mais tecnicista no planejamento didático da professora, pois ele é realizado com base nos livros didáticos e na proposta da SEDUC, ou seja, embasado em algo “superior”, mas muitas vezes alheio à realidade de ensino local, e não centrado na professora ou nos alunos.

Entretanto, há um ponto interessante destacado por ela: *[...] tem alunos que não querem saber muito de Arte. [...] O aluno não dá muita ênfase à Arte porque ele acha que a Arte para ele não tem validade.*” Essa fala da professora mostra qual o nível de importância das Artes para alguns alunos. Muitos motivos podem ser apontados como responsáveis por constituir esse pensamento. Dentre eles, podemos verificar alguns na fala da professora: ela compreende que a disciplina tem caráter “decorativo”, pois em seu discurso afirma que a Arte dá cor ao mundo; ela aponta um papel de entretenimento às Artes quando sugere Dança para se divertir e Música para fugir do estado de tristeza; a disciplina de Arte pode não ter relação com o cotidiano do aluno da forma como é trabalhada pela professora, pois ela é planejada a partir de livros didáticos que podem não contemplar o contexto social manauara ou dos alunos, em especial; a disciplina de Arte parece ser considerada como menos “difícil”, visto que seus conteúdos podem ser ministrados por um profissional sem formação específica, uma vez que a professora é formada em Desenho, mas trabalha com Dança, Música e Teatro.

Continuando a apresentação da entrevista:

- Entrevistador: **Quais dos seguintes recursos você utiliza para despertar o interesse dos alunos para suas aulas?**

a) **Utilizo vários recursos tecnológicos.**

b) **Deixo o aluno à vontade, expressando suas opiniões, criatividade e espontaneidade.**

c) **Se ele não se envolver, ele perde pontos de participação e/ou recebe atividade para casa.**

d) Nenhuma das alternativas. Explique.

- Professora: *Aqui na escola nós temos vários recursos tecnológicos. [...] E também eu deixo, uma aula no mês, eles utilizarem a criatividade deles. Eu passo o tema transversal, onde eles fazem uma redação. Nessa redação, eles fazem uma redação ilustrada, de desenho, e eles utilizam a criatividade deles nos trabalhos escritos e nos trabalhos manuais. Os painéis da escola, de festa junina, são eles que confeccionam. Todos os painéis que ficam sendo enfeitados na quadra (porque nossa festa é na quadra) são os alunos que confeccionam os painéis da escola. Inclusive os nossos painéis são até emprestados para outras escolas, como o IEA [Instituto de Educação do Amazonas].*

A professora apresenta mais uma vez tendências tecnicistas na sua prática pedagógica, pois aponta os recursos tecnológicos como meio para despertar o interesse dos alunos e, também, pelo destaque aos trabalhos técnicos (painéis) que geralmente não possuem muito comprometimento com o estudo e o debate de conteúdos estéticos específicos do campo da Arte.

Entretanto, ela afirma que permite aos alunos utilizarem sua criatividade ao realizarem trabalhos a partir de um tema transversal indicado por ela. A ênfase no desenvolvimento da criatividade do estudante é um aspecto da Pedagogia Nova.

Continuando:

- Entrevistador: **De que maneira você avalia os educandos?**

a) Prova escrita ou oral.

b) Autoavaliação.

c) Seminário a partir de um assunto pré-determinado, utilizando projetor, cartolinas, etc.

d) Participação nas aulas.

e) Trabalhos baseados em técnicas variadas.

f) Outros. Explique.

- Professora: *Eu examino eles de várias maneiras. [...] São avaliados na prova escrita. Faço uma autoavaliação com eles. Eles participam de seminários. [...] E a participação nas aulas também. E trabalhos baseados em técnicas variadas. Então são várias maneiras que eu avalio os alunos.*

No que tange à avaliação, a professora apresenta aspectos tradicionais e tecnicistas ao realizar a avaliação por meio de um produto. Ela também apresenta aspectos novistas, esse último, ao citar a autoavaliação. Entretanto, ela não detalha de que forma

isso ocorre e, como será possível verificar em outras respostas, a opinião dos alunos não parece ter muito valor, pois ela se coloca de maneira geral como detentora de um conhecimento que é sólido e imutável, o que é característico da Pedagogia Tradicional. Veremos isso nas duas questões a seguir.

- Entrevistador: **Em uma atividade com o objetivo de colorir a bandeira do Brasil, um aluno coloriu com cores diferentes das oficiais. Como você avaliaria essa situação?**

a) **Você consideraria a qualidade técnica da pintura, mesmo que as cores não estejam corretas.**

b) **Você aceitaria sem restrições, pois o aluno se envolveu com a atividade.**

c) **Não aceitaria, pois, o aluno precisa aprender a desenhar a bandeira como ela é.**

- Professora: *Eu não aceitaria. Até porque a bandeira ela é própria do país, então o aluno tem que saber desenhar a bandeira de maneira correta e também as cores da maneira correta. Então eu não aceitaria o trabalho. Explicaria novamente como deveria ser feito e pediria que ele refizesse o trabalho.*

Por esta resposta nos parece que a professora possui uma opinião adepta da Pedagogia Tradicional como referência de ensino, afinal, ela não apenas destaca o conhecimento inquestionável da “bandeira de maneira correta”, como se esquece do próprio conteúdo de sua área (Artes Visuais) que poderia ter influenciado a tal hipotética atitude do aluno. Por exemplo, um estudante que recordou as características dos movimentos impressionistas, surrealistas, ou outro que não retrate um trabalho de forma naturalista, poderia ter realizado o trabalho de pintura “diferente”, motivado por movimentos artísticos que fogem à ideia de mimese. Com isso, a professora não cita esta possibilidade que descentralizaria o conhecimento do professor e que aceita as proposições do aluno.

- Entrevistador: **Um professor apresentou um assunto na sala de aula e alguns alunos discordaram da questão. Em seguida, o professor pediu silêncio e ignorou a opinião dos alunos. Numa escala de 1 a 5 em que 1 é “completamente contra a atitude” e 5 é “completamente a favor” selecione sua resposta e comente.**

- Professora: *A minha avaliação seria 1, até porque você tem que dar liberdade de expressão para os alunos. Os alunos precisam*

se expressar, eles precisam explicar da maneira deles, o que eles observam, o que eles acham de variados assuntos que você expõe na sua aula. [...] Você tem que escutar também.

A resposta da professora lembra as tendências dos escolanovistas, entretanto essa resposta se deu apenas pelo assunto ser indeterminado, pois quando foi definido qual o assunto da questão, a resposta mudou, como veremos a seguir.

- Entrevistador: **Mas se o assunto dessa questão que o professor apresentou fosse a bandeira do Brasil, do 1 ao 5, qual seria sua avaliação?**

- Professora: *[...] Se fosse a bandeira do Brasil eu não deixaria. [...] No caso, se a bandeira tivesse errada como foi exposto, eu não aceitaria. Eu daria o 5 que seria completamente contra a atitude do aluno. Aí é o caso que eu falei: eu ia explicar novamente para a turma, porque aquilo não estava sendo aceito, porque aquilo estava incorreto. E explicar de maneira correta para que eles pudessem fazer o certo.*

Mais uma vez o produto final parece o foco da prática pedagógica da professora que, assim, apresenta tendências pedagógicas tradicionais e uma visão Contextualista sobre o ensino da Arte, pois o único ponto de vista sobre o objetivo da atividade proposta é o aprendizado da bandeira do Brasil. Dessa forma, o ensino de Arte fica preterido para segundo plano, ou reduzido à ferramenta de aprendizagem para conteúdos extra-artísticos, de caráter cívico.

- Entrevistador: **Durante a história da educação o processo de memorização, repetição e cópia foi utilizado. Qual é sua opinião sobre o uso desses métodos na aula de Arte?**

- Professora: *Eu concordo com esses métodos, porque você precisa memorizar alguma coisa da utilidade da história. [...] Então eu concordo com a memorização porquê... porque que foi fundado certas coisas, então eles [os alunos] têm que memorizar. [...] A repetição também é muito boa, porque você tem que repetir várias vezes até ele memorizar. Porque se não tiver a repetição, ele não consegue memorizar.*

A professora apresenta fortes indícios de uma Pedagogia Tradicional na sua prática de ensino na aula de Arte ao acreditar na memorização como forma de aprendizado. Para confirmar essa suposição, fiz diretamente a seguinte questão:

- Entrevistador: **Você entende memorizar como sinônimo de aprender?**

- Professora: *Sim. A memorização está interligada com o sinônimo de aprender. Porque se você não memoriza uma coisa você não tem condições de aprender.*

Com essa resposta, a professora reforça sua opinião sobre a memorização de conteúdos como efetivação do aprendizado.

- Entrevistador: **Com que frequência os alunos realizam as seguintes atividades em sua aula: frequentar concertos, espetáculos de dança e teatro ao vivo, ou frequentar exposições de Artes Visuais? Nunca, às vezes ou toda aula?**

- Professora: *Às vezes eles vão, [...] a gente faz vários passeios com eles. Hoje mesmo [...] tinha uns alunos aqui na praça do coreto. Eles estavam ensaiando uma peça que eles vão apresentar. Da professora de Sociologia. Ela estava lá com eles. Então a gente leva muito. A gente leva no Teatro, a gente vai no INPA, a gente vai a muitos lugares com eles. [...] Semana passada a gente estava lá no Paço [Paço da Liberdade], teve uma exposição de um professor da UFAM [...]. Então a gente estava fazendo um passeio com eles para lá.*

Aparentemente, a professora considera o ato de frequentar algum espetáculo artístico como equivalente a outras visitas escolares, pois ela parece equiparar a ida ao Teatro com um passeio ao INPA (Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia), sendo que nesta instituição a maior parte das pesquisas tem foco nos tópicos de ecologia, zoologia e botânica, de acordo com o site oficial do Instituto. No final da resposta, a professora utiliza a palavra “passeio” ao se referir a uma exposição de Artes Visuais frequentada por seus alunos uma semana antes da entrevista que realizamos. Isso é preocupante, pois a apreciação em Arte está sendo comparada a uma atividade recreativa, como é o caso do “passeio”. Como exposto acima, esse tipo de perspectiva não contribui para a valorização do ensino de Arte.

Considerando que esta pergunta foi realizada para verificar se a professora realiza Leituras de obras de Arte e, assim, possivelmente se trabalha com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), verificamos que se há uma leitura, ela parece muito frágil.

Outro ponto que destacamos se encontra no momento em que a professora cita que havia estudantes ensaiando para uma peça da professora de Sociologia. No início da entrevista, a professora afirmou que apenas ela possui formação em Artes dentro da escola em que trabalha. Nesse caso, a professora de Sociologia está à frente

de um trabalho que não compete a ela, pois, mesmo que seu objetivo não seja o ensino de Teatro, é necessário que haja uma supervisão e orientação adequada de trabalhos artísticos por um professor especializado, para que não haja equívocos dentro da área. Nesse caso, ainda, mais uma vez se encontra uma característica da Pedagogia Tradicional, pois a professora de Sociologia parece visar a apresentação de um produto do trabalho artístico.

- Entrevistador: **Com que frequência os alunos realizam as seguintes atividades em sua aula: ouvir gravações de música, assistir gravações de dança, teatro ou cinema, ou observar reproduções de obras de artes visuais? Nunca, às vezes ou toda aula?**

- Professora: *Às vezes, não pode ser toda aula. Mas, às vezes, bem frequente eles fazem. Até porque quando eu passo o tema, aí depois eu peço que eles façam o seminário, e todo seminário deles tem slides, eles apresentam slides, eu passo filmes para eles. A gente vai lá para outra sala de mídia mesmo, que é onde já tem tudo preparado e eles ficam lá assistindo.*

Vemos uma forte tendência tecnicista presente nesse momento, em virtude do uso de recursos de mídia para colaborar com a aula de Arte. Mas será que esses recursos, por si só, são suficientes para a construção de conhecimentos em Arte?

A professora ressalta bastante, em sua resposta, a possibilidade do uso de recursos de mídia nas suas aulas, entretanto, somente no final ela apresenta uma resposta sobre a questão da apreciação, afirmando que os alunos assistem filmes. Contudo, assistir (termo utilizado por ela) não caracteriza, necessariamente, apreciar uma obra de Arte ou ler. Caso ela tenha se referido a “assistir” apenas aos filmes, também é questionável, pois dependendo do conteúdo trabalhado e do objetivo da atividade, sua formação em Desenho não se estende ao trabalho com Cinema.

- Entrevistador: **Com que frequência os alunos realizam as seguintes atividades em sua aula: fazer desenho, pintura, escultura, modelagem, encenar, fazer jogos teatrais, dançar, tocar instrumentos ou cantar? Nunca, às vezes ou toda aula?**

- Professora: *Às vezes. O desenho nem todos gostam porque eles dizem que já saíram do pré-escolar. Eles têm a ideia ainda de que o desenho é só para pré-escolar. Aí a maioria não gosta. Já a pintura, quase sempre a gente faz em sala de aula porque eu passo determinado trabalho, eles pintam garrafa de pet, eu faço trabalho com garrafa*

de pet. Eu faço muito trabalho prático em sala de aula. Encenar é como eu te falei, tem as horas cívicas. Eles fazem as apresentações de músicas, de dança, teatrais. Então cada turma fica com música, com dança, com teatro. A gente divide.

A professora começa falando sobre a visão discriminatória dos estudantes em relação ao desenho. Mas, afinal, quem é o responsável por contribuir para a formação dessa opinião? E o responsável pela mudança desse pensamento preconceituoso? Talvez se houvesse uma maior valorização do Desenho/Arte enquanto área de conhecimento, com seus conteúdos específicos a serem trabalhados, ao invés do olhar sobre a Arte como diversão, ou mera atividade manual, os estudantes pudessem também ter outra perspectiva sobre a disciplina Arte e as atividades que são realizadas.

A questão exposta acima buscava verificar se a professora trabalhava com um dos elementos da Proposta Triangular, o Fazer Artístico. Como pudemos notar, ela aborda esse pilar com frequência, mas os trabalhos práticos parecem um tanto superficiais, afinal, pintar garrafa de pet na sala de aula pode ser considerado um Fazer discutível para uma aula de Arte, especialmente se for trabalhado sem objetivos claros.

Em relação às outras áreas, que não são parte da formação da professora (Dança, Música e Teatro), é apresentado um parecer mais frágil ainda relacionado ao Fazer Artístico: “[...] *tem as horas cívicas. Eles fazem as apresentações de músicas, de dança, teatrais [...]*”. Visto que a realização destes trabalhos ocorre apenas durante os momentos cívicos, possivelmente eles são realizados a partir de temas limitados e estão a serviço da formação cívica do aluno. Além disso, a professora não confirma se há atividades práticas de Dança, Música e Teatro durante as aulas de Arte, como acontece no caso do Desenho. Logo, as linguagens artísticas que não fazem parte da formação da professora parecem ser trabalhadas de modo superficial, fora da aula de Arte.

- Entrevistador: **Com que frequência os alunos realizam as seguintes atividades em sua aula: estudar história da arte, sociologia da arte, fisiologia relacionada à arte ou outros conhecimentos dessa natureza? Nunca, às vezes ou toda aula?**

- Professora: *Toda aula.*

Outro elemento do tripé da Proposta Triangular, a Contextualização, é trabalhado todas as aulas, o que costuma ser

mais comum no caso de professores que utilizam o livro didático para planejar suas aulas, em razão de esse instrumento oferecer base maior para a Contextualização.

Apesar de o livro didático ser um recurso característico da Pedagogia Tecnicista, a metodologia que a professora utiliza para trabalhar com este material parece ser tradicional, especialmente ao utilizar métodos de memorização e repetição.

- Entrevistador: **Você trabalha com a leitura de obras de arte? Se sim, explique.**

- Professora: *Sim, como eu te falei, eles fazem uma mostra. Eu passo o tema, arte barroca, o romantismo, arcadismo. Eu faço a exposição e eles vão interpretar o que eles estão conseguindo ver com aquela obra. Porque eles já têm ideia de que cada artista interpreta a obra de maneira diferente. Cada pessoa que olha aquela obra, ela interpreta de maneira diferente. Aí eles fazem essa interpretação em sala de aula.*

Pela resposta da professora, podemos observar que ela trabalha com o elemento Leitura de obra de Arte da Proposta Triangular. Nesse caso, os estudantes parecem ser orientados a fazer leituras ou interpretações subjetivas a respeito da obra. Entretanto, ainda há de ser feita uma interpretação objetiva, afinal, o indivíduo é formado por esses dois elementos: razão e emoção.

- Entrevistador: **O que você compreende por “ler uma obra de Arte”?**

- Professora: *Olha, o que eu compreendo é: ler uma obra de Arte é você colocar o que naquele momento você está sentindo observando aquela obra, seus sentimentos referentes à obra de Arte. O que a obra consegue expressar para você. Se é tristeza, alegria, o que naquela hora que o artista estava fazendo aquela obra ele estava sentindo naquele momento. Então, para mim, eu acho que é isso. Uma leitura de obra de Arte é isso. O sentimento do artista.*

Mais uma vez, a professora destaca os aspectos emocionais na leitura da obra de Arte, porém não se pode esquecer que além do “[...] sentimento do artista” como ela destaca, há também o sentimento do leitor. É preciso estabelecer relações entre o objeto de leitura e as experiências do apreciador. Além de que, para ser mais completa, a leitura engloba aspectos objetivos, presentes na composição da obra como formas, texturas, tonalidades, linhas e volumes.

- Entrevistador: **Como é realizada a leitura em suas aulas?**

- Professora: *Temos o livro didático deles, referente à Arte, e tem assuntos que eu monto leitura individual em sala de aula. Depois que*

todo mundo termina de ler, eu vou parágrafo por parágrafo explicar aquele parágrafo. Mas, isso, a leitura, continua em sala de aula. Mas também eles não gostam muito de leitura. Eles têm vergonha na hora de ler, diz que não sabe ler, mas com o tempo a gente vai conseguindo. Mas é muito ruim a leitura em sala de aula.

A professora compreendeu a leitura a que nos referimos (Leitura de obra de Arte) como leitura de textos em razão de não termos realizado a pergunta utilizando a expressão completa durante a entrevista. Com isso, não foi possível fazer análise mais profunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da entrevista, observamos que a professora tentou, na maioria das questões, contemplar as alternativas que lhe aparentavam ser corretas. Inferimos isso a partir do pressuposto que, ao escolher uma alternativa como resposta, sempre a professora desenvolvia o motivo pela escolha, explicando de que maneira era realizada tal ação na sua sala. Entretanto, algumas alternativas que aparentavam serem ideais não eram explicadas, apenas eram apontadas como prática sua. Essa inquietação está sendo destacada para ressaltar que nessas ocasiões a escolha da professora parecia entrar em contradição, pois, tomando como exemplo a questão que se referia à forma de avaliação, a professora deu a entender (pela sua resposta) que avaliava o aluno de forma tradicional (visando um produto) e também afirmava fazer autoavaliação (característica da Pedagogia Nova), mas sem explicar de que forma realizava essa prática. Como vimos, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova apresentam características diferentes entre si, o que nos leva a considerar que a adesão a essas duas correntes acarrete em contradições pedagógicas, como a valorização do produto, o que desconsidera o aluno e seu processo de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, a consideração da opinião do aluno por meio da autoavaliação.

Ao longo da entrevista, também verificamos que a professora hesitava em algumas questões que a princípio necessitavam de respostas simples, como se apenas naquele momento ela estivesse parando para pensar sobre seu trabalho. Observamos isso em algumas repostas que parecem vagas e apresentam visões não muito claras sobre questões que deveriam ser de domínio da professora.

Contudo, de maneira geral, a professora assumiu uma postura de quem é adepta da prática pedagógica Tradicional, passando pelo

Tecnicismo em alguns momentos e quase nunca pela Pedagogia Nova. Ela aparentemente não trabalha com a Proposta Triangular de forma integral, já que pratica apenas a Contextualização de forma mais aprofundada, uma vez que o Fazer Artístico realizado pela professora aparenta mais relação com atividades manuais (pintar garrafa pet), e já que a Leitura de obra de Arte não apresenta muito aprofundamento pelas respostas da professora. A professora ainda apresenta uma visão Contextualista sobre o ensino de Arte e assume um papel Polivalente na sua prática pedagógica.

O objetivo deste trabalho foi alcançado ao verificarmos uma prática de ensino de Arte nos dias atuais por meio de uma entrevista realizada com uma professora formada em Artes. Pudemos, assim, identificar as problemáticas relacionadas a esse ensino e também refletirmos sobre práticas futuras que serão desenvolvidas na sala de aula.

Dessa forma, penso que é necessário realizar trabalhos que possam contemplar os interesses conjuntos dos estudantes e educadores, que merecem um ensino de Arte que vise a construção de conhecimentos em Arte e, assim, que valorize a Arte não só como disciplina obrigatória na Educação Básica, mas, também como área de conhecimento. Faremos isso compreendendo e respeitando o lugar de cada profissional, pois, se minha formação contempla o Teatro, e unicamente ele, não assumirei o papel de professor de Dança, Música ou Artes Visuais, pois, assim, cometeria dois equívocos: primeiro, ao assumir um trabalho para o qual não me qualifiquei na minha formação, e, segundo, em consequência desse, contribuiria para a desvalorização do profissional que foi habilitado para aquela função, pois assim abriria precedentes para que qualquer profissional sem formação específica fizesse o mesmo.

Desse modo, finalizo o trabalho consciente da realidade que pode ser encontrada em, pelo menos, uma parcela do ensino de Arte, mas também ciente das transformações necessárias que podem e devem ser feitas nesse ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

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

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. *Arte na Educação Escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

6

O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

entrevista com um professor de
música da rede federal
de Manaus

Aline Vasconcelos Barreto
Antonio José Soares da Silva

INTRODUÇÃO

O presente capítulo partiu de uma entrevista realizada com um professor de Arte do Ensino Médio de uma escola da rede Federal em Manaus. Esta entrevista teve como objetivo ajudar-nos a compreender como se dão as práticas pedagógicas de um professor de Arte na rede pública, analisar como está sendo praticado o ensino da Arte nos dias atuais, identificar as problemáticas deste ensino e ajudar os professores a compreenderem melhor suas práticas pedagógicas. Como metodologia, partimos de uma entrevista estruturada com questões que nos ajudaram a identificar de qual das pedagogias (tradicional, nova e tecnicista) o professor é adepto; refletir sobre se suas práticas são polivalentes ou interdisciplinares; se há conhecimento e prática da proposta triangular; e se o professor tem atitude contextualista ou essencialista no que se refere ao ensino de Arte. Para nos fundamentarmos, utilizamos Ferraz e Fusari (2001), Almeida (2012), Barbosa (1985), Lanier (2013) e Pillar (1999). Ao final do capítulo chegamos à conclusão de que, enquanto Arte-Educadores, somos uma fusão de várias pedagogias, não podendo nos limitar a uma, o que não é errado. O erro está no fato de não termos conhecimento acerca destas pedagogias e em não conseguirmos nos apropriar dos seus pontos positivos, evitando os negativos.

O capítulo está estruturado em duas partes: a primeira traz a contextualização da pesquisa com os conceitos utilizados e, a segunda, a análise da entrevista realizada e a reflexão sobre os temas abordados.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Breve histórico do ensino da Arte no Brasil

Segundo Ferraz e Fusari (2009), a Companhia de Jesus, ou os Jesuítas, como são mais conhecidos, é uma ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola e que é composta por padres e irmãos missionários. Eles tiveram papel primordial para o ensino. Os Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, em um momento em que a igreja católica estava perdendo seus fiéis para as igrejas protestantes. Os católicos chegaram ao país vindo atrás daqueles que não conheciam o catolicismo, buscando convertê-los. Ao chegarem ao Brasil, os Jesuítas encontraram um povo desconhecido, que falava uma língua completamente diferente da deles e que não conhecia a religião Católica (dessa forma, entendamos que aquilo era tudo que a igreja precisava naquele momento!). Os jesuítas resolvem, então, conhecer mais desse povo a fim de catequizá-lo.

Sabe-se que a língua era um fator que dificultava o relacionamento com os povos locais. Assim sendo, como os Jesuítas iriam ensinar sobre o Catolicismo já que eles não entendiam a língua dos indígenas e eles, tampouco dominavam o idioma dos religiosos? Os Jesuítas começaram a utilizar as Artes para catequizar os indígenas e ensinar alguns ofícios, no entanto, sabe-se que os índios já tinham seus costumes e já tinham seus trabalhos dentro de suas comunidades. Os Jesuítas começaram a ensinar os evangelhos através dos chamados “Autos”, que eram bem recebidos pelos indígenas, afinal, existe linguagem mais universal que as Artes? No entanto, entende-se que as Artes também foram usadas para impor a cultura dos Jesuítas, desse modo os indígenas foram perdendo gradativamente sua forma de viver, de cultuar seus deuses, etc., para poder se “adequar” à cultura dos que estavam chegando.

Ao mesmo tempo em que os Jesuítas trouxeram muitos avanços para nosso país, eles romperam a cultura do povo, acabaram com sua liberdade de escolha ao impor uma religião que deveria ser seguida, enganando e até escravizando os indígenas. No entanto, entende-se que os Jesuítas foram os primeiros a pensarem na sistematização do ensino, e a partir dessa organização, começaram a surgir metodologias cujos vestígios temos até hoje.

Segundo Ferraz e Fusari (2009), em 1759, o Marques de Pombal expulsa os Jesuítas do Brasil e, com isso, houve o rompimento do

ensinamento da doutrina religiosa que praticavam os Jesuítas. Assim, o ensino deixa de ser comandado pela igreja e passa a ser uma obrigação do estado. Nesse momento a escola passou a ser laica, e tem início a Era Moderna, um período em que o capitalismo ficava cada vez mais forte.

Anos mais tarde, em 1808, devido à transferência da Corte portuguesa para o Brasil, houve grandes mudanças nos cenários políticos, culturais, econômicos, educacionais e artísticos e, como relatam Ferraz e Fusari (2009), “As escolas passaram a ser divididas em três níveis: primário, secundário e superior”. Neste período, a educação já estava mais acessível (bem mais para aqueles que tinham dinheiro, evidentemente) e havia escolas de nível superior. Com isso, a elite brasileira não precisava mais ir estudar em outros países. No Brasil, os cursos que eram ofertados no Ensino Superior da área de Artes eram a Pintura e a Escultura.

Segundo Ferraz e Fusari (2009), em 1816, quando a então família real portuguesa estava em nosso país, chegou ao Brasil um grupo de artistas com a missão de mapear a fauna, a flora, as riquezas nacionais e o cotidiano das pessoas que aqui moravam, para documentar e enviar esses materiais para a Europa. Esse grupo de artistas ficou conhecido como a Missão Artística Francesa, ou Missão Francesa, pelo fato de os artistas serem franceses e fazerem Arte à moda europeia. Essa missão foi de suma importância para nossa cultura, pois os artistas, além de mapear o que acontecia em nosso país, também passaram a ensinar Arte na cidade onde se instalaram, o Rio de Janeiro. Com a chegada desses artistas ocorreu a criação da primeira escola e faculdade de Artes que se chamaria, anos mais tarde, de Academia de Belas-Artes, e que trouxe para o Brasil o estilo Francês do neoclassicismo.

No entanto, com a criação dessas escolas de Arte, houve um sufocamento da cultura popular, pois se sabe que para adentrar nessas instituições os artistas tinham de pintar ou esculpir ao estilo europeu. Sendo assim, pessoas que não seguiam esse padrão não adentravam essas escolas.

Contudo, hoje já existe espaço para a Arte popular, indígena e/ou para outras técnicas de se fazer Arte, mesmo que elas ainda não tenham o reconhecimento que as Artes de estilo europeu ou norteamericano recebem, e quando têm, geralmente esse reconhecimento não é feito pelo seu país de origem, ou seja, quem dá valor ao que podemos reconhecer como nossa forma de fazer Arte são os que nos influenciaram a fazer o que eles acreditavam ser Arte.

A partir desse breve histórico sobre o ensino da Arte no Brasil, nos perguntamos: como seria o ensino hoje se não fossem os Jesuítas? Sabe-se que os legados que os Jesuítas deixaram ainda estão enraizados no ensino das Artes, seja na Dança, no Teatro, na Música ou nas Artes Visuais. Elas eram as ferramentas principais que eles tinham para ensinar ao povo a doutrina cristã e também a carpintaria, a agricultura, o fazer artesanal e artístico, para que assim houvesse mão de obra qualificada para o trabalho nas missões. Com isso, nos perguntamos: quando a Arte passou a ser tão desvalorizada, tão vista como inútil, quando e como ela foi deixada em segundo plano?

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES POR MEIO DAS PEDAGOGIAS

Pedagogia Tradicional

Com o estabelecimento da Pedagogia Tradicional, que tem suas raízes nas práticas dos Jesuítas, houve a sistematização do ensino. Essa pedagogia está baseada em alguns pontos que destacaremos abaixo:

- a) Recordação da aula anterior, ou preparação para a aula do momento;
- b) Apresentação de novos conhecimentos, principalmente por meio de aulas expositivas;
- c) Assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações;
- d) Generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios;
- e) Aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização.

Comparando esses pontos da Pedagogia Tradicional com o tipo de educação que recebemos ao longo de nossa formação acadêmica, podemos observar o quão ela esteve presente e que há vestígios dela até hoje.

A Pedagogia Tradicional possui um método de ensino sistematizado, porém o foco é apenas o professor. O professor é o centro da educação, é o ser “iluminado” que ocupa a sala de aula para “passar” seus ensinamentos para os alunos. Sabemos que ao adentrar uma sala de aula, nós, professores, não somos donos da

verdade absoluta. Nós temos consciência de que não vamos apenas “passar” ensinamentos para os alunos, mas também vamos aprender. A aula deve ser uma troca de conhecimentos entre professor e aluno. A metodologia que é utilizada na Pedagogia Tradicional é a aula expositiva, na qual o professor, que é dono da verdade, fala seus pontos de vista e não há espaço para o aluno se expor também. O aluno não passa de um mero depósito de conteúdos.

O foco desta pedagogia está em desenvolver o intelecto e a objetividade do aluno, pois, com isso, acreditava-se que ele iria se tornar um bom profissional. Não há espaço para a subjetividade. O importante não é o processo percorrido, mas sim o resultado final que o aluno deve alcançar.

O desenho estava muito presente na Pedagogia Tradicional, pois ele era e ainda é a base para a produção industrial, é responsável por formar os profissionais que a indústria precisa. Mas havia uma distinção entre o desenho que era ensinado para as pessoas ricas (um desenho com a finalidade de formar os alunos para o consumo, a apreciação e visando a distinção entre uma obra falsa e uma verdadeira) e para as pessoas mais pobres (única finalidade de produzir mercadorias). O método pelo qual estes desenhos eram feitos era por meio da reprodução de desenhos já existentes e de cópias de ambientes naturais (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Pedagogia Nova

A Pedagogia Nova teve sua origem no final do século XX, mas só chegou ao Brasil por volta de 1930. Ela se contrapõe à Pedagogia Tradicional. Segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 31):

Os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos.

Ao lermos a citação acima, num primeiro olhar a Escola Nova parece ser a solução de todos os problemas da educação, o modelo mais perfeito. Mas, ao estudar mais profundamente, percebemos

que ela também tem pontos negativos e que não é perfeita como parece. Pelo menos na prática ela não é tão libertadora quanto a teoria parece sugerir.

Na Pedagogia Nova, ao contrário da Tradicional, há espaço para que o aluno se expresse, para que ele desenvolva seu lado subjetivo. Há uma supervalorização do aluno e, em contrapartida, há a desvalorização da figura do professor. As aulas têm a única finalidade de desenvolver a criatividade dos alunos, de ser um espaço para que eles se expressem. Temos, claro, que dar espaço para a subjetividade dos nossos alunos sim, devemos buscar compreender suas particularidades e não tratar todos como iguais. Mas na Pedagogia Nova não há igualdade entre o aluno e o professor, ou seja, o professor não tem autoridade e muito menos autonomia, desta forma, o foco se voltou para a livre expressão, em permitir que o aluno escolha o que quer fazer. Assim, acabou-se limitando o acesso do estudante ao conhecimento e com isso o aluno acaba por ter uma aprendizagem limitada (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Observamos que tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova têm seus pontos positivos, que realmente contribuem para uma boa educação. O erro talvez esteja no fato de levarmos os posicionamentos ao extremo, já que uma das pedagogias coloca todo o seu foco no professor, como o ser iluminado que possui todo o conhecimento, e a outra coloca o aluno como o centro, dá total liberdade para que ele escolha o que e como quer aprender.

Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista começa a se firmar com a lei de nº 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Esta institui a atividade de Educação Artística, na qual eram ministrados conteúdos de Teatro, Música e Artes Visuais. Neste caso, a Dança ficava incluída na Educação Física, ou seja, a mesma não era tida como Arte. O ensino das Artes, no entanto, não era tido como disciplina obrigatória, era apenas uma atividade que não reprovava e que não era avaliada por meio de notas. Com isso o aluno não era obrigado a participar das atividades e a Educação Artística era vista como algo menor dentro do currículo. Era como se fosse uma disciplina optativa.

Tendo em vista que a Pedagogia Tecnicista se contrapõe à Pedagogia Nova e que ela reaviva ideias da Pedagogia Tradicional com seus métodos de cópia e repetição, a Pedagogia Tecnicista

traz, também, um foco na educação profissionalizante, o que de certa maneira nos faz lembrar do que era feito pelos Jesuítas e que ainda perdura hoje em dia, com a criação das escolas técnicas, nas quais os estudantes aprendem uma profissão para que assim possam adentrar o mercado de trabalho. Esses cursos técnicos, a nosso ver, parecem ser uma maneira de tirar a atenção dos problemas referentes ao ensino superior, às poucas universidades públicas que temos, principalmente no Amazonas. Essas poucas universidades acarretam em poucas oportunidades de cursar um ensino superior àquelas pessoas que não têm condições de pagar uma universidade particular.

Sabe-se que na Pedagogia Tecnicista surgiram os primeiros cursos de graduação em Educação Artística. O curso era oferecido com duração de três anos, e os que se formavam nestes cursos eram habilitados para o ensino de três áreas da Arte: a Música, o Teatro e as Artes Visuais. Foi a partir de então, com a Pedagogia Tecnicista, que começou a disseminação das apostilas, livros didáticos e revistas sobre o ensino. Isso tudo acontecia pelo fato de que os professores não saíam da graduação capacitados para ensinar as três linguagens artísticas, então eles precisavam de um “suporte” para ministrar suas aulas. Essas apostilas já vinham (e ainda hoje vêm) com aulas de Artes prontas, o que para o professor era ótimo, pois, convenhamos que três anos para se formar em três linguagens artísticas é muito pouco tempo, o que levava a uma formação com muitas deficiências. Foi a partir dessas ideias e práticas que surgiu a polivalência, que será debatida a seguir.

Toda essa mudança, que houve na transição da Pedagogia Nova para a Pedagogia Tecnicista, ocorreu pelo fato de que a Pedagogia Nova deixou o ensino muito “solto”, tendo em vista que esta pregava a livre expressão do aluno, o que levava a um não aprendizado, já que muitos desses alunos optavam por não aprender coisas que sabemos que possuem hoje em dia uma importância muito grande, como é o caso da escrita e da leitura. Com isso, a Pedagogia Tecnicista veio com o objetivo de dar mais rigorosidade para o ensino que a Pedagogia Nova deixou muito livre.

A Pedagogia Tecnicista queria formar profissionais eficientes. Foi durante a Pedagogia Tecnicista que se começou a inovar o ensino com o uso de equipamentos/instrumentos tecnológicos variados, dentre os quais podemos citar o uso de data-show, planos de aula online, videoaulas e aulas à distância (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Acreditamos que, assim como as demais pedagogias, a Pedagogia Tecnicista possui seus lados positivos, como o surgimento dos primeiros cursos de graduação em Educação Artística no Brasil. Esses cursos formavam professores para atuar em várias áreas de Arte, o que é um fato negativo, pois a maioria desses professores polivalentes contribui para difundir a ideia de que a aula de Arte pode ser ministrada por qualquer um, mesmo sem uma formação sólida. Para além dessas críticas, a educação tecnicista ainda possuía e possui o foco no produto, na objetividade e na eficiência, na tentativa de padronização dos alunos e na falta de autonomia do professor para criar suas aulas (FERRAZ; FUSARI, 2001). Quanto a nós, futuros Arte-Educadores, devemos observar criticamente cada uma dessas pedagogias e adotar um modelo condizente com nossas necessidades e com as especificidades dos nossos alunos.

Polivalência x Interdisciplinaridade

Segundo Barbosa (1985), a Educação Artística brasileira é praticada de três formas. A primeira é a polivalência, que se caracteriza pelo professor de Artes, formado em apenas uma área, seja ela Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais, que ministra aulas de todas as outras linguagens que não contemplam sua formação.

A segunda forma é a integração concêntrica. Nela, um professor formado em uma área do conhecimento em Artes usa as outras linguagens artísticas como subsídio para que ele possa ensinar sua área de formação, seja ela Teatro, Dança, Música ou Artes Visuais. Desta forma, entende-se que muitos professores de Arte praticam a integração concêntrica e não se dão conta de que a estão utilizando. Para esses professores, eles estão ensinando todas as linguagens artísticas em sala de aula. No entanto, o que o professor está fazendo é usar outras áreas da Arte para ensinar Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais. Ou seja, ele pode ensinar Teatro e ter as outras áreas como subsídio. Dessa forma, ele – o professor – não está sendo polivalente, pois estará ensinando apenas uma linguagem de fato.

A terceira é a integração alocêntrica, ou interdisciplinaridade, que se caracteriza pela intensidade de trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico de pesquisa ou de busca da resolução de um problema significativo.

Proposta triangular

Segundo Barbosa (1998), a proposta triangular deriva de uma dupla triangulação, sendo a primeira de uma natureza epistemológica – conhecimento – ao designar os componentes básicos do ensino de Arte, quais sejam: criação – o fazer – a leitura da obra de Arte e a contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada de uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Disciplina Based Art Education*) americano.

Para Barbosa (1998), a contextualização de obras de Arte pode ser histórica, social, psicológica, geográfica, ecológica, biológica e etc. Segundo a autora, a contextualização em si é uma forma de conhecimento relativizada, ou seja, a contextualização é tudo que nos ajuda a entender/compreender melhor a Obra de Arte.

A autora defende que a leitura da obra de Arte vai muito além do ver, do se sentir bem diante da obra. Para ela a leitura de Obras de Arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica do indivíduo.

A proposta triangular parte de um tripé, sendo ele o *ler*, o *fazer* e o *contextualizar*. No entanto, Barbosa (1998) relata que o professor não precisa seguir esta ordem. Desse modo, podemos abordar a proposta triangular de várias maneiras. Tanto podemos começar pela criação, quanto podemos iniciar lendo ou contextualizando. O importante é que passemos por todas as etapas da proposta, para que assim o aluno possa entender melhor a Arte.

Contextualismo x Essencialismo

Segundo Barbosa (1985), a abordagem contextualista, assim designada por Elliot Eisner, enfatiza as consequências instrumentais da Arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos da aula nas necessidades das crianças, o que acreditamos ser uma abordagem errônea, tendo em vista que os contextualistas estão empenhados em justificar a presença da Arte nas escolas de modo estranho à própria Arte. Desse modo, eles não estão preocupados com o ensino da Arte em si, mas sim com o que a Arte pode proporcionar para os alunos. Assim,

a Arte é utilizada como subsídio para desenvolver conhecimentos ou habilidades extra-artísticas que os alunos não têm, como desenvolver a autonomia, a cognição, tornar o aluno mais sociável, desestressar, dentre várias outras finalidades que não cabem ao ensino da Arte, como afirmam os essencialistas.

Já para os essencialistas, segundo Barbosa (1985) afirma, a Arte não necessita de argumentos que justifiquem sua presença na escola, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca. A Arte deve ser ensinada, como relata Lanier (2013), porque vivemos em uma sociedade que possui Arte. Ele ainda afirma que devemos devolver a Arte à Arte-Educação, pois muitas vezes nos preocupamos mais com o fato de tentarmos convencer os outros quanto à importância da Arte, dos benefícios que ela pode nos trazer, que acabamos esquecendo da Arte em si.

Para Almeida (2012), a importância do ensino de Arte nas escolas se dá porque a Arte é parte do patrimônio cultural da humanidade. Sendo assim, uma das principais funções das escolas é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. Dessa forma, o ensino da Arte para a autora está relacionado com a ampliação da sensibilidade estética, com a ação de conhecer, aprender a ler e compreender Arte, com apreciar a diversidade artística e ainda construir conhecimento e comunicar o que foi construído, para o desenvolvimento da autonomia – que já é, ou deveria ser, desenvolvida na educação como um todo – e porque ajuda o aluno a desenvolver um pensamento mais reflexivo e menos cristalizado. As atividades artísticas também auxiliam o desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo. Assim, Almeida (2012) defende uma posição que é essencialista e, ao mesmo tempo, contextualista.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nossa entrevista foi realizada com um professor de Arte de uma escola da rede Federal do Amazonas. A formação do professor entrevistado é em Artes com habilitação em Música. Tínhamos como finalidade na primeira e na segunda pergunta identificar se o professor era polivalente. Perguntamos a ele:

• **Qual é a sua formação?**

E em seguida:

- **Você trabalha com qual ou quais das linguagens artísticas em sala de aula: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro?**

A resposta do professor foi a seguinte: *Eu não falo de Artes Plásticas, não falo de Teatro e nem de Dança, porque eu não me atrevo a me envolver nessas áreas. A minha formação é em Música, eu sou Professor-Músico-Educador.*

A partir desta resposta, identificamos que o professor não é adepto da polivalência, pois a polivalência se dá quando o professor é formado em uma única área, mas ministra aulas que não contemplam sua formação. Como observamos, o professor entrevistado nos diz que não se atreve a se envolver com as linguagens que não domina.

A partir da terceira até a oitava pergunta, tínhamos o objetivo de identificar de qual pedagogia o professor era adepto (Tradicional, Nova ou Tecnicista).

Na pergunta número três, pretendíamos identificar se o professor era adepto da Pedagogia Nova ou Tecnicista:

- **De que maneira você planeja suas aulas?**
 - a) Com base em livros didáticos.
 - b) Com base nas propostas da SEMED⁵ ou da SEDUC⁶.
 - c) A partir do diagnóstico das necessidades do aluno.
 - d) Nenhuma das alternativas. Explique.

O professor nos disse o que segue: *[...] Eu elaborei o plano de aula [...] Então, no caso, eu tracei esse meu plano de trabalho, e assim eu não utilizei nada como referência a não ser a minha experiência.*

Observamos, então, que o professor tem autonomia, ou seja, ele não é escolanovista e nem tecnicista. No entanto, a resposta dá a entender que o professor é o centro do conhecimento quando ele nos diz que usa apenas a sua experiência para fazer seus planos de aula, o que é uma característica do professor tradicional, como afirmam Ferraz e Fusari (2009).

Referente à pergunta de número quatro:

- **Quais dos seguintes recursos você utiliza para despertar o interesse dos alunos para suas aulas?**
 - a) Utilizo vários recursos tecnológicos.
 - b) Deixo o aluno à vontade, expressando suas opiniões, criatividade e espontaneidade.

⁵ Secretaria Municipal de Educação.

⁶ Secretaria de Estado de Educação.

c) Se ele não se envolver, ele perde pontos de participação e/ou recebe atividade para casa.

d) Nenhuma das alternativas. Explique.

O professor afirma algo muito significativo em sua resposta sobre essa questão: *Quando eu coloco a cadeira de frente para eles e sento, eles pensam, ‘o professor vai dar conselhos’ [...].*

Na fala do professor, observamos que o fato de ele pôr a sua cadeira em frente aos alunos reflete uma postura do professor tradicional, que passa as suas experiências, que tem o conhecimento e tenta “transmitir” para os alunos seus saberes, pondo-se “à frente deles”.

Ao ouvir a pergunta número cinco, que diz:

• De que maneira você avalia os educandos?

a) Prova escrita ou oral.

b) Autoavaliação.

c) Seminário a partir de um assunto pré-determinado, utilizando projetor, cartolinas, etc.

d) Participação nas aulas.

e) Trabalhos baseados em técnicas variadas.

f) Outros. Explique.

O professor respondeu: *[...] Em cada bimestre uma prova. De duas a três avaliações por bimestre. [...] Nos seminários, em geral eu os deixo muito à vontade com a forma com que vão apresentar [...] Porque, afinal de contas, a gente tem que dar espaço para que eles também escolham.*

Nessa resposta, analisamos dois pontos: o primeiro quando o professor diz que avalia os educandos através de provas, que são métodos de avaliação do professor tradicional. No complemento da resposta analisamos o segundo ponto. O entrevistado nos diz que dá espaço para que o aluno possa escolher como fará o trabalho, o que nos remete diretamente aos professores escolanovistas, que davam espaço para que o aluno pudesse se expressar e desenvolver seu lado artístico.

Quanto às perguntas número seis e número sete que são, respectivamente:

• Em uma atividade com o objetivo de colorir a bandeira do Brasil, um aluno coloriu com cores diferentes das oficiais. Como você avaliaria essa situação?

a) Você consideraria a qualidade técnica da pintura, mesmo que as cores não estejam corretas.

b) Você aceitaria sem restrições, pois o aluno se envolveu com a atividade.

c) Não aceitaria, pois, o aluno precisa aprender a desenhar a bandeira como ela é.

• Um professor apresentou um assunto na sala de aula e alguns alunos discordaram da questão. Em seguida, o professor pediu silêncio e ignorou a opinião dos alunos. Numa escala de 1 a 5 em que 1 é “completamente contra a atitude” e 5 é “completamente a favor” selecione sua resposta e comente.

O professor nos respondeu: *Então, no caso, é assim: se ele fizer uma bandeira do Brasil diferente, por que não avaliar? Por que não dar nota? A gente tem que avaliar, sim, pelo trabalho que ele fez. É claro, procurar saber a questão de como ele chegou àquela ideia [...].* Continuando sua resposta à questão número sete ele disse: *Ele (aluno) tem que ter liberdade para se expressar. Se ela não concorda, diga por que. O professor aprende a cada aula, em cada ano, em cada turma, em cada experiência de vida [...].*

Estas respostas nos remetem ao que defendem os professores adeptos da Escola Nova, pois, segundo Ferraz e Fusari (2009), na pedagogia nova há espaço para que o aluno se expresse, há espaço para que ele desenvolva seu lado subjetivo.

Quando indagado sobre a pergunta número oito, que questionava sobre a opinião do professor quanto ao uso de métodos como memorização, repetição e cópia na aula de Arte, o entrevistado nos respondeu: *Não tem como! Para mim, aulas de Artes, junto com a Educação Física, deveriam ser as disciplinas mais importantes! Faculdades físicas (corpo) e as faculdades mentais (mente), em pleno desenvolvimento no ambiente em que isso deve acontecer: escola!*

A partir da fala do professor, podemos analisar que ele tem um discurso típico de professores contextualistas, tendo em vista que os professores contextualistas utilizam a Arte como subsídio para que os alunos desenvolvam conhecimentos ou habilidades que eles não possuem. Nesse caso, o professor entrevistado faz referência ao uso das aulas de Arte para o desenvolvimento de habilidades que não cabem exclusivamente a nós Arte-Educadores (ou mesmo exclusivamente aos professores de Educação Física), como o desenvolvimento de “faculdades físicas”.

As questões de número nove e dez tinham a finalidade de identificar se o professor trabalha com a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa (1998).

Quando indagado sobre com que frequência os alunos frequentam concertos, espetáculos de Dança e Teatro ao vivo, ou frequentam exposições de Artes Visuais, a resposta do professor foi: [...] *todos os anos eu levo uma turma de cada vez até o Teatro Amazonas. [...] Então, assim, a gente procura, dentro do possível, proporcionar a experiência, o contato, ou até a vivência.*

Continuando ainda na pergunta de número nove, o professor foi questionado sobre com que frequência são realizadas aulas em que os alunos possam ouvir gravações de Música, assistir gravações de Dança, Teatro ou Cinema, ou observar reproduções de obras de Artes Visuais. Sua resposta foi: *Às vezes, também! Principalmente em história da Música. Cada período eu procuro trazer uma gravação. Eu trago canto gregoriano para eles, eu trago Beethoven para eles, trago de tudo! Todos os períodos... E termino falando de rock.* Identificamos que, pelas respostas, os alunos estão vivenciando Arte, no entanto não há material na fala do professor que nos mostre se os alunos fazem leitura das obras de Arte “vivenciadas”.

O professor ainda foi questionado sobre a frequência com que são realizados estudos sobre história da Arte, sociologia da Arte, fisiologia relacionada à Arte ou outros conhecimentos dessa natureza. Sua resposta foi: *História da Música: eu trabalho isso intensamente, quase que dois períodos, no caso, dois bimestres.* Com isso, observamos que ele trabalha intensamente com o contextualizar, um dos tripés da proposta triangular.

Na pergunta de número dez, queríamos saber se o professor trabalha com a leitura de Obras de Arte. De acordo com sua resposta: *É... Livro de História da Arte... Esse ano foi o primeiro ano que eles tiveram o livro texto, o livro próprio de Artes.* Nisto, observamos que o professor entendeu o ler uma obra de Arte como sinônimo de ler um livro didático. Talvez isso se dê pelo fato de que o professor não tenha entendido a pergunta, pois sabemos que ler uma obra de Arte é diferente de ler um livro.

Na continuação da pergunta número dez, queríamos descobrir o que o professor compreende por “ler uma obra de Arte”. Sua resposta foi a seguinte: *Ler uma Obra de Arte... Olha, para fazer uma leitura a pessoa precisa antes saber o que vai fazer. [...] Quando a gente vai olhar para um quadro, por exemplo, a gente precisa saber quem o fez, qual foi a época em que ele fez, porque quando a gente olha para uma obra de Arte, e eu estou me referindo à tela, nem sempre é assim, escultura, teatro, dança, a própria poesia,*

a fotografia, né? É bom que a gente procure olhar para o artista, presente ou não! Tem que olhar para o artista, ver. A gente consegue enxergar o artista, a gente usa os sentidos [...] assim, eu tenho que olhar para o artista para tentar entender a linguagem dele, tentar entender a questão social, econômica, política [...].

E quando questionado sobre de que maneira é realizada a leitura em sua aula, o professor respondeu: *procuro comparar as Músicas de período com período [...] Eu procuro fazê-lo [fazer o aluno] se inteirar das influências e das alterações que foram acontecendo na Música.* Pelas duas respostas expostas acima, observamos que o professor faz apenas contextualização e não leitura de obra de Arte em si, pois como afirmam Barbosa (1998) e Pillar (1999), a leitura vai além do ver a obra ou do conhecer o momento em que foi criada e seu criador. A leitura da obra envolve atribuir significado para ela mesma, é se colocar criticamente diante da obra e estabelecer relações entre ela e o leitor.

Na pergunta de número onze, tínhamos como objetivo identificar se o posicionamento do professor era essencialista ou contextualista. Quando indagado sobre a importância de se ensinar Arte nas escolas, sua resposta foi: *É extremamente importante [...] Quando chegava a aula de Artes [suspiro aliviado], entende? Então é uma coisa que a gente precisa sempre avaliar. Claro que é importante aula de Artes, além dessa coisa de desestressar um pouco, [...] a gente precisa aprender a se expor sempre que necessário e quando a gente achar que precisa mesmo.*

Observamos que o professor está mais relacionado ao contextualismo, tendo em vista que os contextualistas estão preocupados em utilizar a Arte como ferramenta, como meio de alcançar algum desenvolvimento não propriamente artístico. Desse modo, quando o professor fala que a aula de Arte ajuda a desestressar, entende-se que na sua aula os alunos vão relaxar e não propriamente aprender Arte.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Ao final desse capítulo, chegamos à conclusão de que não podemos limitar o professor entrevistado como adepto de uma única pedagogia, pois como percebemos em suas respostas há uma fusão entre todas elas, o que não achamos ser uma prática errônea, desde que haja uma compreensão acerca das práticas pedagógicas

que o professor está utilizando, podendo assim se contribuir para o melhoramento do ensino da Arte.

Hoje em dia, sabemos que a Arte é desvalorizada, desprezada frente às outras disciplinas, e que muitas vezes há uma tentativa em torná-la mais aceita, atribuindo-se a ela contribuições extra-artísticas, que não se adéquam ao que compreendemos por ser o verdadeiro motivo de se ensinar Arte.

Sendo assim, fazemos esta reflexão para dizer que não temos que tentar explicar usando justificativas extra-artísticas o porquê de a Arte estar inserida nas escolas, pois como nos fala Lanier (2013), precisamos ensinar Arte simplesmente porque vivemos em uma sociedade que faz e consome Arte.

A partir dessa reflexão, entendemos que o ensino de Arte vai além do fato de usá-la como subsídio para reforçar os conhecimentos extra-artísticos dos alunos, pois sabemos que outras disciplinas já fazem isso.

Estamos cientes de que analisamos uma realidade quase alheia à de muitos Arte-Educadores de nossas escolas públicas, pois o professor entrevistado não era “obrigado” a ministrar aulas de linguagens que não estavam contempladas em sua formação. Ele ainda tem liberdade para criar seus planos e decidir a maneira de desenvolver suas aulas, além de ter ajuda da escola quando necessita, seja para a compra de materiais ou para outras atividades, como ele nos relatou em um momento de entrevista que não foi apontado aqui.

Observar essa realidade foi, para nós, uma luz no horizonte, pois enquanto várias escolas não possuem nem sequer um profissional formado em Artes ministrando a disciplina, nesta já existe um profissional especializado exercendo apenas a função que lhe é de dever e direito. Mas sabemos que ainda há muito que se conquistar até termos os profissionais das quatro linguagens artísticas presentes nas escolas, até mostrarmos a importância do ensino das Artes, importância não ligada aos “efeitos” que a Arte pode trazer, mas sim, pelo simples fato de que a Arte deve ser ensinada enquanto área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

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

_____. *A imagem no ensino da Arte: aos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. *Arte na Educação Escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PILLAR, Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

7

ANÁLISE DA ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DE ARTE DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU

Geane Vasconcelos de Souza
Reginaldo de Castro Feitosa

INTRODUÇÃO

Com base nas teorias de Barbosa (1985) e de outros autores que escrevem sobre a polivalência no ensino de Arte, a proposta triangular, o contextualismo e o essencialismo, e com base nos estudos de Fusari e Ferraz (2001) e Ferraz e Fusari (2009) sobre as pedagogias tradicional, nova e tecnicista no ensino de Arte, realizamos uma entrevista com uma professora de Arte. Cada questão dessa entrevista tem um objetivo específico. O primeiro é saber se a professora entrevistada é polivalente; o segundo é observar se a professora utiliza práticas metodológicas características das pedagogias tradicional, nova e tecnicista; o terceiro é observar se a professora entrevistada é contextualista ou essencialista; e o quarto é observar se ela utiliza a proposta triangular (ler, fazer e contextualizar). A entrevista realizada contém doze questões. Ela foi gravada e transcrita, para facilitar a análise. Todas as respostas da entrevistada nos levam a refletir sobre a formação docente.

A professora entrevistada, que gentilmente nos cedeu um tempo em sua agenda para colaborar com esta pesquisa, mora no município de Manacapuru. Nós, autores desta pesquisa, nascemos, estudamos e moramos neste município, conhecemos as manifestações artísticas locais e experienciamos a disciplina Arte dentro das escolas públicas de Manacapuru durante nossos estudos na Educação Básica.

Manacapuru é um pequeno município brasileiro do estado do Amazonas, localizada ao sul de Manaus, capital do estado, cerca de 84 quilômetros. O acesso à cidade ocorre por via terrestre, fluvial e aérea. Esse município é um lugar desprovido de locais

artísticos ou eventos como museus, teatros, cinemas, festivais de ópera ou concertos musicais. Entretanto, é no Festival de Cirandas de Manacapuru que os artistas locais expõem boa parte de suas produções. Essa é a maior manifestação artística do município. Os professores parecem ignorar isso, pois o festival é tratado não como Arte, mas apenas como produto econômico que eleva a renda per capita da cidade por meio do turismo, e como momento de lazer para os moradores e turistas.

De acordo com Feitosa (2014), o Festival de Cirandas do Município de Manacapuru acontece no último final de semana do mês de Agosto, no qual as cirandas Flor Matizada, nas cores lilás e branco, Tradicional, com as cores vermelho, dourado e branco, e Guerreiros Mura, em tons vermelho, azul e branco disputam acirradamente, na arena do Parque do Ingá, o título de campeã.

A Ciranda é uma dança de roda inspirada nas quadrilhas europeias. Ela é dançada em pares, com um homem e uma mulher. O grupo de dançarinos é chamado de cordão de cirandeiros, porque dança em roda. Segundo o histórico das cirandas, essa dança em roda foi trazida de Portugal para o Brasil. Como afirma o professor de história e compositor da ciranda Flor Matizada, Dermilson Andrade (2001):

[...] Vinda de Portugal a ciranda encantou, fez morada no nordeste, em Tefé se fez valor. José Silvestre aqui veio e implantou essa Expressão. Manacapuru acolheu e fez assim revolução. Matizadas são as cores deste céu e deste chão. Mura bravo e valente, hoje luta pela paz, tradição em suas artes. Tradicional é seu cantar. Manacapuru desponta no folclore popular.

De acordo com a letra da música de Andrade, a ciranda veio de Portugal para o Nordeste e logo depois para o Amazonas. Instalou-se especificamente na cidade de Tefé, Manaus e Manacapuru. A mesma dança foi ensinada pelo professor José Silvestre do Nascimento Souza, após aceitar a proposta do diretor do Colégio Comercial Sólon de Lucena para a criação de um grupo folclórico. Assim, Silvestre ensinou a dança da Ciranda de Tefé em Manaus. Tempos depois, a professora Perpétuo Socorro de Oliveira levou a dança para Manacapuru, tornando-se referência do município.

Segundo nossa professora entrevistada, em Manacapuru não há grandes espetáculos para que os alunos possam apreciar e fazer

um estudo aprofundado sobre a Arte: “[...] nada de espetáculos grandes, até porque não temos aqui. Infelizmente nós não temos”.

A Ciranda parece não ser entendida como um grande espetáculo artístico pela professora entrevistada. Porém, foi dentro das escolas estaduais de Manacapuru que o maior festival de cirandas do Amazonas se desenvolveu. No início, as cirandas foram representadas pelas escolas e passaram a ser conhecidas como ciranda do Nazaré e ciranda do Seffair. Os dois grupos se apresentavam em um tablado de madeira no festival em comemoração ao aniversário do município de Manacapuru. Em 1993, nasce na Escola Estadual José Mota, a terceira e última ciranda.

E em 1997, na gestão do prefeito Ângelus Cruz Figueira, as cirandas ganharam um espaço próprio para as suas apresentações, localizado no Parque do Ingá: o Cirandódromo, espaço físico onde acontecem as apresentações das cirandas. A ciranda cresceu e evoluiu graças a alunos e professores de escolas estaduais do município, tornando-se assim uma das maiores manifestações folclóricas do Estado do Amazonas.

As artes em Manacapuru não são muito estimuladas e nem estudadas, portanto, não é incomum que existam professores que nunca tenham ido ao teatro ou ao museu, pois nem sempre existem oportunidades. Os teatros convencionais mais próximos ficam na capital Manaus. O teatro de Manacapuru pode ser considerado o Cirandódromo, localizado no Parque do Ingá, e formado por uma estrutura com um formato semicircular de arena e um palco, remetendo aos anfiteatros gregos. Esta estrutura grandiosa foi construída especialmente para o Festival de Cirandas. Se toda essa arte local fosse estudada profundamente e abordada nas escolas, os estudantes teriam outro olhar para a sua cultura e o modo de fazer e ver a arte em Manacapuru.

Incitados a saber um pouco mais sobre a prática pedagógica de uma professora de Arte da rede pública, escolhemos entrevistar uma professora formada em Pedagogia que ministra aulas de Artes para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e não tem formação específica na área. Segundo o PNE - Plano Nacional da Educação (2014), existe apenas um profissional formado especificamente em Arte atuando na cidade de Manacapuru. Como não tivemos acesso a esse profissional, entrevistamos uma professora sem formação na área em que atua como é comum, aliás, na rede pública do Município.

ENSINO DE ARTE

O Ensino de Artes tem uma história bastante tímida dentro da Educação brasileira, levando em conta que essa área do conhecimento nem sempre foi vista como prioridade e com importância na formação da sociedade. No século XIX, houve grandes mudanças no país e o ensino em Arte ganhou um grande impulso com a chegada da Missão Artística Francesa, que trouxe consigo grandes influências para o ensino nessa área do conhecimento, como a criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, que mais tarde se transformaria em Imperial Acadêmica e Escola de Belas Artes. Porém, é importante lembrar que o ensino nessa escola era realizado nos moldes da educação europeia. Havia uma estética definida que não valorizava o estilo e as particularidades da Arte brasileira. Como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 43):

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) e nos liceus de artes e ofícios, que foram criados com feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas.

O desenho é uma prática comum dentro das escolas ainda hoje em dia, e os professores têm quase sempre os mesmos discursos: o desenho serve para desenvolver a coordenação motora do aluno, é uma forma lúdica de produzir um texto, ele faz com que o aluno expresse o que pensa e sente. Discursos belos, mas não focados em ajudar o aluno a compreender e valorizar a Arte como área do conhecimento. A professora entrevistada nos dá uma ideia de como ela avaliaria o desenho quando perguntamos a seguinte questão:

• Utilizando-se do desenho à mão livre, os alunos de uma turma deveriam realizar a reprodução de um objeto muito querido. Ao final da aula, todos prontamente apresentaram seus trabalhos. Mas o professor percebe que Jonas fez seu trabalho rapidamente, nos últimos 5 minutos. De fato, Jonas tem muito talento, e reproduz o objeto que lhe é muito querido. Mas sua participação nas aulas é muito vaga, suas faltas, apesar de insuficientes para reprovação, são constantes. Como você acha que o professor deveria avaliar Jonas?

a) Dar nota normalmente, pois o prazo foi cumprido e a qualidade [do trabalho] é muito boa.

b) Receber o trabalho, mas abaixar nota, visto que não houve participação na aula.

A professora entrevistada respondeu a letra “a”, afirmando que daria a nota normalmente, mas dentro dos critérios propostos para a atividade. A professora parece afirmar também que não se pode abaixar a nota de um aluno se ele apresentou bons resultados: *- Eu penso que... bem, você tem que dar nota normalmente primeiro. Você não pode abaixar a nota do aluno, não é correto você simplesmente achar que pode abaixar a nota. Você vai dar a nota de acordo com os critérios da avaliação proposta.*

Essa é uma característica da pedagogia tradicional, pois, na pedagogia tradicional, o resultado é mais importante que o processo. O principal método é o da reprodução, da cópia, sempre visando a “transmissão” de conteúdos, com a preocupação de preparar o aluno para o desenvolvimento de habilidades que pudessem contribuir futuramente para o desenvolvimento da economia. Por exemplo, o desenho de ornatos era ensinado, pois serviria como base no artesanato e o desenho geométrico preparava as pessoas para o trabalho na indústria, como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 45):

O perfeito conhecimento das formas como reprodução de desenhos de ornatos (estilização de elementos naturais), a cópia e o desenho geométrico visaria à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.

A professora entrevistada parece valorizar mais o resultado que o processo do aluno. Mas ela explica, na sequência, porque valoriza o resultado de alunos como Jonas. Professores e alunos de escolas públicas em Manacapuru fazem parte de um universo em que aulas de Arte são ministradas uma vez por semana, em que muitas escolas não são climatizadas permitindo aos alunos enfrentar o calor escaldante da região norte, em que a evasão escolar é comum e a distorção idade/ano ou série é uma realidade gritante. Em uma de suas falas, a professora entrevistada afirma que o aluno já participa pouco, e quando uma aula chama a atenção desse aluno, cujas faltas são constantes e que não se importa em não estudar, isso é consideravelmente um “milagre”:

- E penso que o aluno já participa pouco... Nós vivemos em uma realidade em que eu, sinceramente, que trabalho com crianças de 1º ao 5º ano... A gente lida muito com essa situação de aluno não estar nem aí para a aula, que não quer vir para a aula e não liga para nada, fica à toa na sala. E de repente ele participa, te apresenta alguma coisa, é porque aquela aula chamou a atenção dele, e isso para mim é gratificante. Eu já fico feliz, eu tento pegar e dar mais atenção para ver se ele se motiva a querer mais.

Na pedagogia nova, em contrapartida, o centro do processo de ensino se torna o aluno, tendo como principal foco o desenvolvimento afetivo e a supervalorização da livre expressão. O ensino da Arte é visto como algo de suma importância no desenvolvimento dos estudantes. O professor consegue vê-los como seres criativos, a quem é necessário oferecer oportunidades de expressão artística, tendo como método principal a experimentação, o aprender fazendo. Ferraz e Fusari (2009, p. 49) afirmam que:

O ensino da arte, portanto direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como um fator de formação artística e estética.

A professora entrevistada afirmou o seguinte quando lhe perguntaram de que forma ela escolhia sua metodologia:

- Eu procuro observar a turma, os alunos, e procuro, de acordo com a situação que eu vejo, trabalhar mais com a música ou desenho, a arte visual.

Uma das características da pedagogia nova é o professor ouvir o aluno, observar o comportamento da turma e ver no que ele, como docente, pode contribuir para o desenvolvimento de seus estudantes. A professora entrevistada parece afirmar em sua fala uma postura novista.

Já na pedagogia tecnicista, o principal foco passou a ser o sistema técnico de organização do ensino. O professor, nessa pedagogia, teria que ter uma formação ampla, principalmente no campo das artes. Assim começaram a surgir os livros didáticos com aulas prontas, dando ao professor a função de apenas executar o que está indicado no material. Esses materiais forneciam aos

docentes sem formação específica em todas as linguagens artísticas informações para sobreviver no campo educacional. Um exemplo disso parece ser o da professora entrevistada. Quando lhe perguntamos se ela aplicava atividades de algum livro didático na sala de aula, ela respondeu:

- Sim. Mas eu também procuro na internet. Eu tenho a editora Positivo, que ela traz muito trabalho de Artes e tudo. Então eu pego algumas ideias dali para trabalhar a Arte na Escola.

Os professores também são vistos, na pedagogia tecnicista, como operacionalizadores, como alguém que teria de comandar um sistema mecânico, voltado para a produção. Como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 52):

A dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros passaram a tratar seus planejamentos e planos de aulas centrados nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa.

A ARTE COMO INSTRUMENTO

Pensar a arte como ferramenta é pensar na forma como os Jesuítas introduziram as artes nos seus métodos de ensino. Visando à formação religiosa, eles utilizavam as artes como uma forma de catequizar os nativos no Brasil.

Desde o início da história da educação brasileira, as artes vêm sendo usadas como instrumentos para alcançar alguns objetivos. Isso não difere nos dias atuais, pois ainda existe o velho discurso de que as artes são importantes para o desenvolvimento do aluno em outras áreas do conhecimento que não a área da Arte. Por exemplo, a professora entrevistada, quando perguntada sobre como escolhia sua metodologia, nos deu a seguinte resposta:

- A arte dá para a gente trabalhar em qualquer nível de conhecimento da criança, do aluno. Ela também ajuda eles a despertarem a questão da linguagem quando é música. Eu canto música com eles para despertar a linguagem.

A Arte também é tida como um simples passatempo, ou como uma forma de fazer os alunos relaxarem de uma disciplina para a

outra. Quando perguntamos à professora por que é importante que os alunos tenham aulas de Arte, ela nos afirmou ao final:

- A arte é uma forma de tornar a escola mais atrativa. Para mim é fundamental.

A Arte é vista de uma maneira equivocada pela maioria das pessoas leigas no assunto. Contudo, essa culpa é também da escola, que deveria oferecer uma formação em Arte mais consistente para as pessoas. A única forma de fazer Arte que os professores encontram nas escolas é fazer com que os alunos pintem sem saber o porquê da pintura, desenhem sem entender o significado das obras e brinquem com massinhas de modelar, como se faz comumente na educação infantil para divertir as crianças. A nosso ver, falta a formação de espectadores ou fruidores na escola. Segundo Santos (2008, p. 14):

A arte na escola brasileira foi tratada ao longo dos anos por diferentes concepções. Embora, hoje, se tenham argumentos diferentes e atualizados, as instituições de ensino continuam utilizando-se das mesmas atividades de tempos passados, como pintar, desenhar, brincar com massinha de modelar e outras atividades descontextualizadas e sem nenhuma relação com a arte propriamente dita. As chamadas técnicas liberadoras ou técnicas de artes plásticas invadem as escolas como se estas atividades fossem os objetivos principais da arte na educação.

Com isso, podemos falar sobre as posturas e visões que os professores podem adotar para explicar a importância da Arte na formação do aluno que, no caso, podem ser posturas essencialistas ou contextualistas. O essencialista defende a importância de o ser humano ter contato com a Arte, porque a arte faz parte do mundo em que ele vive. A partir do ensino, o aluno pode, assim, se tornar um cidadão crítico das Artes que o cercam. Barbosa (1985, p. 56) afirma que:

A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza, afirmam os essencialistas. A arte contribui para a educação do homem (e da mulher), precisamente com aquilo que outros campos de estudos não podem contribuir.

Os contextualistas, por sua vez, veem a arte como uma ferramenta, um instrumento de socialização, que possa contribuir apenas para o ser humano desenvolver algumas habilidades que outras áreas do conhecimento também poderiam ajudá-lo a desenvolver. Trazendo o contextualismo para dentro da escola, teríamos aquele professor que usa as Artes para auxiliar no desenvolvimento dos alunos em outras disciplinas, como reforço das outras áreas. Um exemplo disso está nas palavras da professora entrevistada que afirma usar filmes para desenvolver a escrita dos alunos:

- A gente procura fazer muito trabalho com filmes, direcionado [para] trabalhar a produção de texto. [...] Eu acho sim que é importante [o ensino de Arte], porque a aula de arte ajuda a pessoa a trabalhar a si mesmo, e desenvolver o conhecimento dela, saber que ela tem criatividade, que tem potencial. A arte mexe com você em todos os sentidos. Mexe com teus sentimentos. Mexe com você, te desafia a criar.

A utilização da Arte como ferramenta no domínio de outra disciplina não é novidade dentro da escola. Eram comuns, alguns anos atrás, as folhas mimeografadas com desenhos para o aluno colorir, visando o desenvolvimento da coordenação motora e a realização da alfabetização infantil. Hoje, a tecnologia facilitou esse trabalho, mais ainda não impediu que a Arte continue sendo usada no auxílio da Matemática, por exemplo, como afirma Santos (2008, p. 15):

Alguns professores utilizam a arte para auxiliar no domínio das noções espaciais topológicas ou projetivas. Neste caso, o que a criança tem que fazer é colorir e marcar a figura maior ou menor, identificar objetos grosso ou fino, localizar no espaço à direita ou à esquerda, perto ou longe, em cima ou em baixo... também a arte é muito utilizada nos exercícios de desenho e colagem de letras e números para contribuir no ensino da linguagem escrita e da matemática.

Vemos que o ensino de Artes possui especificidades que muitas vezes são passadas despercebidas aos olhos de muitos. O que é mais preocupante é quando isso acontece com um professor formado em Arte, alguém que tem o poder de contribuir devidamente com o ensino dessa área. Esse não é o caso de nossa professora entrevistada, já que sua formação é em Pedagogia.

Tendo pouco contato com a Arte, ela busca trabalhar o que sabe em sala de aula com seus alunos, o que a torna, de certa forma, uma professora polivalente.

POLIVALÊNCIA

É importante lembrar que quando pensamos em polivalência, não estamos nos referindo à interdisciplinaridade. Pois, quando citamos interdisciplinaridade, estamos nos referindo a um trabalho de várias cabeças, um trabalho de equipe em que cada indivíduo contribui com o conhecimento em sua área. Como afirma Barbosa (1985, p. 88):

É um processo que demanda tempo, estudo conjunto, discussão, análise e síntese. Para que haja interdisciplinaridade, não é necessário que dois ou mais professores trabalhem juntos numa mesma classe ao mesmo tempo. A classe pode ter um professor de cada vez, mas todos esses professores devem ter uma comunalidade a explorar dentro de uma proposta e constantemente se encontrarem para rever o trabalho que está sendo feito.

A polivalência acontece quando alguém se sujeita a ensinar o que está fora de sua formação, dos seus conhecimentos e de suas habilidades. Quando analisamos as respostas da professora que gentilmente nos cedeu a entrevista, ela ressalta que trabalha duas linguagens artísticas: música e artes visuais. Como sua formação é em pedagogia, o desenho é a modalidade artística mais usada para com os alunos. Não detendo de formação específica nas áreas artísticas que desenvolve, a Arte é ensinada de uma forma que nos parece equivocada, permanecendo nos clichês perpetuados diariamente por pessoas de certa forma leigas no assunto.

Percebemos que há um esforço, por parte da professora, em desenvolver um trabalho com as duas linguagens artísticas (artes visuais e música) com seus alunos. Porém, além de não ter uma formação especializada, o meio em que está inserida, a escola em que trabalha e a cidade em que mora, não colaboram muito com o ensino da Arte. É necessário mais que uma especialização para os docentes, é preciso querer fazer a diferença dentro da educação desses alunos, o que muitas vezes não depende só do professor, e sim de um sistema com inúmeras dificuldades.

PROPOSTA TRIANGULAR

A proposta triangular foi sistematizada pela autora Ana Mae Barbosa (2007, p. 33) que afirma que “a aula de Arte deve ser organizada em três ações: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização”.

De acordo com a professora entrevistada, os seus alunos produzem muitos textos, poesias, pequenas peças teatrais por meio de alguns projetos implantados na escola. Essas atividades podem ser consideradas como “fazer artístico” porque as crianças se dedicam à produção de trabalhos sem necessariamente realizar estudos de contextualização e atividades de apreciação.

A leitura dentro da proposta triangular pode ser entendida como um ato de observar a obra e entender um pouco o que ela pode comunicar. Implica fazer uma leitura crítica da obra do outro. A professora entrevistada afirma ter selecionado um quadro para os alunos experimentarem a leitura de uma obra de Arte, na perspectiva do belo e do feio:

- Uma vez que eu usei um quadro sobre o pé, para ver como os meus alunos viam aquele desenho, para eles imprimirem ali seus pontos de vista do que é o belo e o feio para eles. Mas, assim, muito superficial porque eu não entendo muito.

Supomos que o tal quadro “sobre o pé” ao qual a professora entrevistada se refere seja o quadro “Abaporu”, da pintora Tarsila do Amaral.

Contextualizar é conhecer os aspectos relacionados à obra, ao artista, entender a qual época ou movimento artístico pertence a obra. A professora entrevistada parece afirmar que não se aprofunda no contexto histórico, pois não entende muito de Arte.

- Eu penso que nunca em uma perspectiva mais aprofundada, geralmente é história. Mas não história da arte [destacando a frase história da arte], até mesmo porque eles estão no 5º ano. A gente trabalha mais a questão do audiovisual e a arte visual que é a música, o desenho. Mas a economia, a história da arte não.

Nas escolas das redes públicas do município de Manacapuru, é difícil os professores realizarem a leitura de obras de Arte, pois segundo a professora entrevistada, não existem grandes espetáculos de Arte, somente as mostras dos projetos existentes na escola. A professora afirma que gostaria muito de poder levar seus alunos ao

teatro. Mas há uma série de dificuldades. Uma delas é o ônibus para os alunos e as autorizações dos pais para que as crianças viajem para a capital. Quando perguntada se as crianças frequentavam concertos, assistiam espetáculos de dança ou teatro, frequentavam exposições com frequência, ela nos respondeu:

- Só às vezes, e são pequenas exposições que a gente faz na escola. Por exemplo, nós temos um projeto chamado Carrossel do Saber lá na escola, e as crianças produzem poesias. No dia da apresentação dessas poesias a gente já fez rodízio, cada sala ficou apresentando algum tipo de trabalho. Teve trabalho de teatro da “Branca de neve e os sete anões” e “Os lenhadores”, uma série de coisas. A nossa sala e todos os 5º anos apresentaram poesias, outra sala apresentou música. Então a gente fez isso dentro da escola. Isso dentro do Carrossel do Saber que é um projeto que trabalha a escrita e a leitura. E durante o ano nós fizemos umas cinco exposições, coisa pequena. A última foi em um clube da cidade, foi uma exposição grande com vários convidados, foi muito boa. Então ali eles tiveram a oportunidade de assistir e participar. Mas nada de espetáculos grandes, até porque não tem aqui. Infelizmente nós não temos, e penso que a gente ainda não tem a ousadia na escola de pagar um ônibus e pegar os alunos para assistir. Coisa que seria maravilhoso se a gente fizesse, para eles também, eu adoraria. Se eu pudesse fazer isso eu faria. Mas tem toda uma logística por trás, autorizações dos pais, o ônibus. Eu já tentei, mas não consegui.

CONCLUSÃO

A educação é um direito de todos, diz a Constituição, mas nem sempre isso ocorre com qualidade. Ainda vivemos os moldes educacionais do passado, pois temos medo de ousar estudar o que é nosso. Então, é cômodo aprender o que vem de fora, pronto e sistematizado.

Com esta entrevista, pudemos observar uma professora que não age de modo só tradicional, novo ou tecnicista. Mas nota-se que a professora entrevistada é pedagogicamente tradicional porque enfatiza o produto. A entrevistada é adepta da pedagogia nova porque ouve os alunos e é tecnicista por fazer uso dos livros didáticos e dos serviços da internet para planejar suas aulas.

Observamos, também, que a professora entrevistada tende mais para o contextualismo, pois utiliza a arte como ferramenta

para o auxílio em outras disciplinas. Pelas respostas, não notamos o uso da proposta triangular nas aulas de nossa entrevistada. Como a professora entrevistada não considera o Festival de Cirandas de Manacapuru um fazer artístico sério, ou outras manifestações artísticas e culturais que acontecem na cidade, então os alunos não se utilizam do fazer, ler e contextualizar a partir da cultura local.

A escolha pelo modo de agir em sala de aula depende da situação e do espaço em que estamos inseridos. Apenas temos que ter consciência do que fazemos e buscar superar os problemas envolvidos em nossas práticas. Não há uma fórmula certa para ensinar. Nós descobriremos apenas com a prática e a reflexão como devemos ser e agir enquanto educadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dermilson. Expressão de Manacá. Intérprete: Dermilson Andrade. In: *Ciranda Flor Matizada: uma história de Ciranda*. (CD). Manaus: Du Vale Produções Artísticas, 2001.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

FEITOSA, Romário Castro. *As letras das cirandas e o reconto da lenda do curupira*. (Apostila não publicada do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas). Manacapuru, 2014.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, S. M. P. *Educação, Arte e Jogo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Aline Vasconcelos Barreto

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialista em Educação Artística pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). É professora de Artes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Amazonas.

Antonio José Soares da Silva

Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), trabalha atualmente como professor de Artes do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), em Juruá, interior do Amazonas.

Caroline Caregnato

Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e também em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPR. É professora adjunta de Educação Aplicadas às Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA). Também é coordenadora e professora dos Cursos Livres de Extensão em Música da UEA, e responsável pelo Laboratório de Cognição e Educação Musical (LACEM) da UEA. Realizou estágio pós-doutoral na área de Música, na UNICAMP, e é também professora participante temporária do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) dessa mesma instituição. É

representante do estado do Amazonas na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na divisão brasileira do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem Brasil). É líder do grupo de pesquisa “Cognição, Educação e Práticas Interpretativas em Música” da UEA. Possui mais de duas dezenas de capítulos de livros e de artigos publicados em revistas como a Revista da ABEM, Música Hodie, Revista Vórtex e no International Journal of Music Education, vinculado à International Society for Music Education (ISME).

Francinete Nogueira Lira

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Americas (UNIDA - Paraguai). Especialista em Dança Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), graduada em Licenciatura e em Bacharelado em Teatro pela mesma instituição, e em Bacharelado em Fisioterapia pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Foi bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). É professora de Artes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus.

Geane Vasconcelos de Souza

Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Iago Leandro Luniere Teixeira

Graduando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Amazonas (UEA) e bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Autor do prefácio do livro “Cabeças Decapitadas”, de Jorge Bandeira, lançado pela Editora Thysanura (2015).

Izabel Matos da Silva Brasil

Especialista em Artes e Educação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atuou como pesquisadora no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) durante a graduação. Atua como professora de Artes em escolas de ensino fundamental e médio da Rede Estadual de São Paulo, Diretoria de Ensino de Sumaré.

Mateus Silva dos Santos

Mestre em Letras e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA), desenvolveu dissertação de mestrado sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Graduado em Licenciatura em Teatro pela UEA. É professor de Artes efetivo da rede pública municipal de Manaus (SEMED) e da rede estadual do Amazonas (SEDUC).

Rafael Seixas de Almeida

Possui MBA em Marketing em Publicidade e Propaganda, pelo Centro Universitário do Norte (UniNorte) e Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo, pela mesma instituição. É graduando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atuou como repórter do caderno de cultura e de outros suplementos do Jornal A Crítica, e também foi responsável pela edição do Portal A Crítica. Atualmente é assessor de comunicação da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC) do Governo do Amazonas.

Reginado de Castro Feitosa

Especialista em Museografia e Patrimônio Cultural pelo Centro Universitário Claretiano, possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e graduação em Bacharelado em Turismo pelo Centro Universitário Fametro.

papel offset 75 g/m (miolo)
cartão triplex 300 g/m (capa)

tipografia Noto sans
Noto serif

tiragem 300 exemplares

Julho de dois mil e vinte e um, cento e vinte e dois anos da criação da *Academia
Amazonense de Belas-Artes.*



para conhecer mais a *editora*UEA e suas publicações acesse o site e nos
siga nas redes sociais

editora.uea.edu.br

ueaeditora



A presente obra é uma coletânea de textos, ou de “olhares”, sobre o Ensino de Arte em Manaus e região. O primeiro trabalho traz uma pesquisa de caráter bibliográfico com discussões sobre propostas pedagógicas modernas e pós-modernas na arte-educação. Os capítulos da sequência se constituem em relatos de pesquisas que foram realizadas por meio de entrevistas, efetuadas junto a professores de Arte de Manaus e Manacapuru, buscando observar a incidência de aspectos modernos e pós-modernos nas falas dos arte-educadores. Na obra são abordados temas como polivalência, essencialismo e contextualismo, proposta triangular e pedagogias tradicional, nova e tecnicista no Ensino de Arte. Espera-se que o presente trabalho venha estimular a construção de novos “olhares”, críticos e conscientes, sobre a Arte e seu ensino.



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



editora
UEA