

## O ESPAÇO DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS

### Como podemos contextualizá-lo?

Rita Inês Petrykowski Peixe

Prof. Ms em Educação UnC/UNICAMP

O ensino de arte sempre pareceu ocupar uma posição marginal na educação escolar brasileira. Prova disso é a incompreensível razão de que a arte, por estar presente e fazer parte da vida dos seres humanos ainda que anteriormente aos processos colonizatórios, não tenha assegurado e garantido historicamente, nas instituições de ensino formal, um espaço como área do conhecimento. O fato é que, mesmo incluída nos currículos escolares e, mais recentemente favorecida pela obrigatoriedade legal (LDB 9394/96), a sua existência aparenta não responder às mesmas demandas hierárquicas, seleção de conteúdos e propósitos que as demais disciplinas curriculares têm, e nem aos seus próprios, conforme nos aponta Barbosa (2002, p. 14)

*nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea*

Aspectos importantes podem ser levantados acerca destas questões, que se constituem em caminhos para o entendimento e o estabelecimento de possíveis conexões, permitindo a contextualização do espaço do ensino de arte nas escolas.

As raízes da história da educação no Brasil trazem, na bagagem da missão jesuítica, um ensino de arte que, além de ter uma característica evangelizadora e possibilitar a garantia da unidade política, tem o compromisso de reproduzir aquilo que na Europa se constituía como “verdade artística”.

Posteriormente, nos Colégios, os alunos – masculinos, oriundos das camadas privilegiadas da sociedade – desprezavam o trabalho manual e viam o ensino de arte apenas como acessório (supérfluo), uma vez que faz parte do universo feminino de “prendas domésticas”.

Com o advento da indústria, uma readaptação da escola – que já atendia aos padrões de seriação, enquadramento, controle, imposições pedagógicas – vem endossar e reforçar o distanciamento social. A partir daí, a necessidade de elementos técnicos para corresponder à demanda das profissões técnicas e científicas emergente, provoca a inclusão, nos currículos, do modelo norte-americano do ensino de desenho. Este, caracterizado pela técnica de “observação”, passa a ser incorporado aos novos métodos de ensino, onde a “cópia” é estimulada e se constitui num recurso corrente.

Com o advento do século vinte e o frenesi das vanguardas artísticas, o surgimento de pesquisas na área que incluíam outros autores e contribuições ímpares para a renovação da arte e seu ensino, ocorre o desencadeamento de novas teorias que redirecionam as práticas para ações mais comprometidas. Isto, de certa forma, ainda não faz referência à necessidade, uma vez que nas escolas, a arte constitui-se como atividade complementar, rechaçada pela elite dominante e ainda destinada a um público feminino (presença marcante nos conventos, cujo trabalho se diversifica em “afazeres”, dentre eles a música, o canto, o bordado, a pintura, tendo muita receptividade por parte das noviças).

Idéias pioneiras e seus campos de ação, neste caso, apenas se limitavam a algumas iniciativas (em pólos isolados), principalmente nas capitais dos Estados mais desenvolvidos e longe do ensino confessional.

As várias reformas educacionais pelas quais passamos contribuíram apenas para mascarar a situação que, na prática, não se efetivara. A suposta obrigatoriedade para o ensino da arte e, posteriormente, a criação de cursos superiores emergenciais para atender à exigência legal de formação docente não correspondiam, efetivamente, àquilo que se esperava em termos de educação para a arte. Ao que parecia, os próprios conventos ou os remanescentes deles, acabariam incorporando os cursos de formação em arte – uma vez que dispunham de material humano que cumprisse o requisito da “habilidade prática” – exigência primeira para aquilo que consideravam

como um trabalho eficiente de docência em arte. O que poderia ser um fator decisivo para garantir a qualidade no ensino de arte tornou-se um novo problema, camuflando a situação conflituosa gerada pela regulamentação legal.

A própria concepção tecnicista vem endossar o anacronismo que se instaura, uma vez que as bases teóricas que fundamentavam as propostas educacionais em arte praticamente inexistiam. O apelo ao “modelo” como recurso tornou-se elemento recorrente nas escolas e o protótipo do professor competente seria aquele que dispusesse de maior volume de modelos – principalmente para datas comemorativas – em seu material de trabalho. Para planejar, lançava-se mão de tais recursos, utilizando uma ou mais daquelas imagens. Ainda hoje, não raro, encontramos em nossas escolas “vendedores ambulantes” de material didático, que nos apresentam livros de modelos para datas comemorativas, os quais ainda encontram repercussão entre os professores “menos avisados”.

Contudo, a facilitação de acesso a novos recursos bibliográficos, as discussões no campo das artes e a conseqüente atualização e renovação dos recursos humanos, provocados pela profissionalização do ensino das artes, com a formação docente, resultam numa nova organização da arte e seu ensino, sentida efetivamente na própria prática cotidiana.

O que antes era uma aula mecânica, que ensinava aos alunos o “como fazer” (servindo apenas como treino manual, passatempo ou ainda um descanso entre as aulas consideradas mais importantes ou sérias), passa a ser questionado, repensado, revisado e redesenhado. Novos posicionamentos teórico-metodológicos dão suporte às iniciativas em arte e o entendimento do papel do professor de arte suscita uma prática transformadora, resultando em contribuições significativas para uma ação docente mais eficiente e comprometida.

Nossa síntese poderia se concluir no parágrafo anterior. Porém, é necessário que, para muito além da análise das condições históricas a que esteve submetido o ensino de arte nas escolas ao longo destes anos, façamos uma aproximação entre o que se tem proposto nos documentos oficiais e bibliografias mais recentes, que discutem teórico-metodologicamente a arte e seu ensino e o que se efetiva atualmente como prática nas escolas.

Ana Mae Barbosa, em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (Ed. Cortez, 2002), levanta, a partir de questionamentos dirigidos a professores, as suas percepções no que se refere às mudanças no ensino/aprendizagem da arte e coloca como pauta temática de discussão o resultado deste levantamento. Nele, contempla de forma pontual aspectos como os compromissos da arte-educação com a cultura e com a história; o fazer, a leitura da obra de arte e sua contextualização, onde aponta que *“só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte”*. (p. 17) Ainda podemos destacar a influência positiva da arte no desenvolvimento da sensibilidade, a ampliação do conceito de criatividade, a necessidade de alfabetização visual e leitura do discurso visual presentes na contemporaneidade, o compromisso com a diversidade cultural, tendo como pressuposto a inserção da imagem nos processos de ensino/aprendizagem e a necessidade de melhor valorização do professor de arte. Tal discurso é entrecortado por inúmeros posicionamentos em defesa da arte e seu ensino, entre eles o de que *“a arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”*. (p. 18)

Estas e outras afirmações têm importante significação porque vêm sendo repetidas ao longo dos últimos anos por esta grande teórica da arte-educação, sem, contudo perder a atualidade. Mas, e nas práticas de sala de aula, este debate se efetiva e vem tendo a ancoragem necessária? Em outras palavras: os professores estão tendo acesso e considerando estes aspectos no seu cotidiano escolar?

Passados mais dez anos da legitimação de obrigatoriedade legal para o ensino de arte pela LDB e tendo como suporte oficial os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros eventuais cursos de curta duração, ou ainda de formação continuada, como está sendo a atuação destes professores?

Como proposta, um primeiro ponto a ser levantado refere-se aos “fazeres” docentes, resultado do compromisso no processo de formação de licenciados em arte ou em outras áreas afins que, em muitos casos, não se aplicam à arte e seu ensino. Professores graduados parecem rejeitar aspectos importantes das novas propostas, preferindo o espontaneísmo pedagógico, em nome de uma

liberdade que limita o aluno àquilo que é determinado como “certo” pelo professor. Comodismo? Repetição de hábitos cristalizados? (lembrando o jogo da “boca de forno” em que o professor repete o que o seu professor fez e o aluno faz o que seu mestre mandar) Tempo insuficiente? Falta de clareza no que propor? Inadequação entre conteúdo e avaliação? Descaso e desinteresse de dirigentes e da sociedade? Alguns aspectos ou todos?

São inúmeros os questionamentos que poderíamos seguir apontando, sempre direcionando nosso olhar à atuação do professor em sala de aula. Como já discutimos, há um estigma histórico que tangencia esta disciplina e, porque calcada numa subjetividade imanente, desvincula o professor do “quê fazer” comprometido e de uma reflexão crítica sobre sua atuação. O resultado desse diagnóstico é um profissional fragilizado, que carece de autoridade suficiente para justificar teoricamente seu exercício docente. Não obstante, sua ampla área de atuação tem como agravante o desdobramento nas diversas linguagens que a arte abarca (visuais, cênicas, musicais), a propalada “polivalência” – que ainda não se definiu legalmente e coloca neste “saco de gatos” o professor, encurralando-o e criando uma situação de desconforto, tanto para ele como para o próprio ensino de arte. À primeira vista, uma situação ambígua e sem solução. Há respostas?

*Fomos ensinados a buscar respostas, de preferência certas, para nossas ações pedagógicas [...] Antes de respostas para ações – que aliás não existem –, seria bom investigarmos nossas intenções e aí as perguntas são cruciais. Em vez de querer ‘levar o aluno a’ seja lá o que for, podemos indagar o que nos leva a aprender, a praticar o que escolhemos. (MACHADO: 2002, p. 177)*

Nossas escolhas determinam nossas ações e permitem um exame mais atento, no sentido de entendê-las, justificá-las e dar-lhes o amparo teórico que requerem. É necessário que, como profissionais atuantes, estejamos comprometidos com processos efetivos de formação continuada, seja na busca de novos referenciais teóricos que sustentem nossa ação ou no fortalecimento da motivação, tão importante ao trabalho docente. Todavia, é o desejo, o querer realizar, que mobiliza e possibilita ampliar os espaços de arte nas escolas, criando novos cenários, eixos outros de visibilidade, sintonizados numa música que enseje o compasso desafiador de práticas, ao mesmo tempo cognitivas, reflexivas e emocionais.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Regina. Razas Razões. In. BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.