

## REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE ARTE: RECORTES HISTÓRICOS SOBRE POLÍTICAS E CONCEPÇÕES.

Maria José Dozza Subtil  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

### RESUMO:

O presente texto apresenta um estudo de caráter teórico sobre as políticas para o ensino da arte na escola, analisando as leis e concepções de educação artística em diferentes momentos históricos, desde a gênese, com a ação evangelizadora dos jesuítas, passando pelas idéias artísticas e pedagógicas do século XX, até a promulgação da LDB 9.394/96. Nesse percurso histórico mapeamos os movimentos políticos e culturais que em maior ou menor grau influenciaram as ações do Estado. Teorizamos também sobre as diferentes perspectivas assumidas para o ensino de arte na prática, evidenciadas nos encaminhamentos teórico metodológicos que explicitaram as diretrizes para a área. O texto adota pressupostos do materialismo histórico e dialético como fundamento da análise empreendida e como horizonte para a proposição de uma prática artística escolar humanizadora e socializadora da cultura e dos conhecimentos historicamente constituídos. Palavras-chave: Ensino de arte, Políticas educacionais, Práticas artísticas escolares

## REFLECTIONS ABOUT ART EDUCATION: HISTORICAL MOMENTS, POLICIES AND CONCEPTIONS

### ABSTRACT:

This paper presents a theoretical study about the policies for art education in schools. To this end, an analysis of the laws and conceptions of art education in different historical moments from its origins with the evangelization carried out by the Jesuits through the artistic and pedagogical ideas of the 20th century until the implementation of the LDB 9.394/96 was done. Along this historical path the political and cultural movements that to a greater or lesser extent influenced the actions of the State were mapped. The different perspectives that art education had in relation to the practical aspects of art teaching present in the theoretical methodological guidelines for the area were theorized. This paper adopts the assumptions from historical and dialectical materialism to support the analysis and to support the proposal of a humanistic artistic school practice and socializing culture as well as of historically constituted knowledge.

Keywords: Art education, Educational policies, Artistic school practice.

### Introdução

Historicamente as concepções da função da arte na sociedade e as demandas sociais e econômicas vigentes encaminharam os projetos de ensino e formação artística nas educação escolar básica. Pela característica fluída e mal compreendida da área – afinal, a qual necessidade humana e social a arte responde? – as determinações legais nem

sempre objetivam uma ação emancipadora e humanizadora que a arte pela sua vocação precípua poderia promover na educação escolar.

NETTO (1992, p.29) diz que “... As políticas sociais ( ...) são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessados por contradições, confrontos e conflitos.” Segundo o autor “...as lutas e as confluências dos protagonistas não se encerram na formulação - a implementação das políticas sociais é outro campo de tensões e alianças, onde frequentemente jogam papel não desprezível as categorias técnico-profissionais especializadas” (idem p.30). E aqui pode-se considerar não só os professores de artes mas os artistas e a própria cultura artística dominante num dado momento histórico como definidores dos aportes teóricos e metodológicos para o ensino de arte.

Por outro lado, deve-se remeter esse campo à inalienável relação entre educação, totalidade social e determinantes econômicos o que por sua vez reporta à relações de poder existentes na sociedade. Disso resulta que tanto as práticas pedagógicas quanto os sistemas de ensino são, em certa medida, reprodutores da dominação de classe onde a cultura – e por extensão a arte – historicamente tem configurado uma certa marca de distinção.

É evidente que há diferenças entre *Arte* como área de conhecimento e prática social e *Ensino de arte* como processo próprio dos ambientes educacionais determinado pelas injunções das políticas educacionais e das idéias pedagógicas dominantes. Essa inserção na escola historicamente tem enfrentado problemas tanto nas instâncias legais quanto reais. As demandas pelo desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição, da expressão artística e criadora nos alunos, não encontram respaldo na realidade pela falta de professores qualificados, pelas precárias condições materiais além, evidentemente da ausência de uma concepção clara do que seja esse prática.

Segundo Subtil (2009b), o que ainda prevalece nas escolas é a livre expressão, as comemorações referentes ao calendário escolar (datas cívicas) e a polivalência como encaminhamento metodológico. Essas “idéias pedagógicas” como movimento real da educação que se objetivam nos modos de fazer o ensino (SAVIANI, 2008, p 6) decorrem de determinadas concepções que vigoraram em diferentes momentos da história do ensino de arte como veremos no relato a seguir.

A partir de alguns fundamentos teóricos sobre a prática artística na dimensão de práxis, o trabalho apresenta, em linhas gerais recortes da história do ensino de artes no Brasil desde a gênese, pela pedagogia evangelizadora dos jesuítas, passando pelas idéias artísticas e leis do século XX até as formulações dos PCNs decorrentes da atual LDB. No intercurso dessa história apresenta-se dados de uma realidade particular, no caso o Estado do Paraná, em seus desdobramentos teóricos e legais decorrentes também dos determinantes políticos gerais.<sup>1</sup>

## 1 – Aportes teóricos iniciais sobre a função da arte.

As formulações deste item, apresentam em linhas gerais a concepção de arte e por decorrência de ensino de arte que adotamos para embasar o relato que segue. Tal assunção objetiva estabelecer parâmetros que permitam vislumbrar a utopia de uma prática escolar emancipatória, humanizadora como função precípua da escola para as classes trabalhadoras especialmente no concernente à arte.

Em primeiro lugar é necessário acentuar o caráter interessado da arte. Ela não é uma esfera plenamente gratuita ou lúdica, expressão radical da individualidade, absolutamente autônoma e sem condicionantes sociais. Vazquez, (1978) diz que mesmo

tendo valor em si e expondo uma individualidade real e concreta ela “ não pode ser concebida à margem da comunidade (...) e pode ser uma esfera autônoma sem que isso exclua seu condicionamento” (p.122)

O mesmo autor (VAZQUEZ, 1986) estabelece uma relação inelutável entre arte e práxis ao dizer que, a práxis artística eleva à potencialidade máxima a capacidade produtiva e criadora do homem. Ele utiliza todos os sentidos, não só o pensamento e nesse processo de humanização engloba a necessidade de auto-realizar-se:

(...) o homem faz-se de modo dialético – ao construir o mundo e a história, e ao ser por eles construído – no embate com a natureza para a obtenção e construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria – constrói, ao mesmo tempo em que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o. (PEIXOTO, 2003, p.42).

O desafio histórico do processo de (re)humanização dos sentidos do homem é colocado à todos aqueles que trabalham com a educação e ao artista que na sua práxis trabalha diretamente com a sensibilidade humana. A importância da criação artística e da apreciação da arte é determinante para a superação do homem desumanizado no processo produtivo. Afirma a autora citada: “Trata-se da necessidade de auto-construção na e pela práxis, de ser mais e mais humano, identificado com a natureza, com o outro e consigo mesmo, mergulhado no processo dialético da criação-construção-superação das condições sociais e históricas” (PEIXOTO, 2003, p. 49).

Em síntese, pode-se afirmar que a atividade artística resulta da necessidade fundamental do homem de superar os limites da mera sobrevivência, criando novas necessidades eminentemente humanas que vão além do atendimento ao apelo primário do alimento e do abrigo, incluindo-se “(...) os sentidos ‘ditos espirituais’, os sentidos práticos” (MARX; ENGELS, 1986, p.49). A práxis criadora ao mobilizar a imaginação, a sensibilidade ( forças essenciais do homem), a consciência histórica e social constitui-se na mais alta forma de práxis (VAZQUEZ, 1978, 1986 ).

No processo de afirmação da práxis artística como trabalho humano e consciente, a educação desempenha papel fundamental, em particular para a maioria da população que possui na escola o principal instrumento de inclusão social e cultural. Nesse sentido, a finalidade da educação é aqui compreendida como “[...] satisfação da necessidade que todo ser humano tem de compreender a um tempo, o que foi feito/produzido, o que está sendo feito/produzido e o que pode, tem que ser feito/produzido (RIBEIRO, 2003, p.29).

Tal perspectiva supõe que a formação dos sentidos e a educação estética são também tributárias da ação escolar. Entre outras tarefas, a escola tem a função de possibilitar o acesso aos produtos da práxis criadora humana e que são objetivados nas diversas manifestações artísticas. Em que medida essa teleologia se coloca ( ou não) nas propostas legais e metodológicas da educação artística é o que passaremos a relatar.

## **2 – Da gênese..... aos meados do século XX**

### **O começo da história....**

Os jesuítas utilizaram-se do ensino de arte com a finalidade de evangelizar. Para prender a atenção dos indígenas, homens livres e pouco afeitos ao trabalho intelectual,

usavam métodos que conquistassem os sentidos: dramatização, música e poesia, conforme Mignone (1980). Nesse momento não foi levada em consideração uma cultura já existente. O que houve foi o transplante de uma forma européia e católica de transmissão de conhecimentos com ênfase mais na literatura e menos na expressão das Belas Artes porque elas estimulavam a sedução dos sentidos. Houve nesse momento uma evidente desconsideração dos sons, pinturas, ritmos próprios de uma cultura também milenar.

Segundo o autor, os jesuítas “assustaram-se com os cantos, danças e instrumentos de percussão feitos pelos índios e resolveram ensinar-lhes o Canto Chão e outros cantos religiosos”. (1980, p.4). Com isso conseguiram não só alienar ricos elementos culturais como também destruir a espontaneidade rítmico musical fazendo com que a “música indígena perdesse lamentavelmente suas características” (idem).

BARBOSA (2002) considera que a escala de valores que colocava no ápice as atividades de ordem literária demonstrando acentuado preconceito contra atividades manuais identificadas com o trabalho escravo, marcou profundamente o ensino de artes no Brasil. Em consequência, tais atividades eram rejeitadas nas escolas dos homens livres, só se efetivando no treinamento dos escravos ou nas missões indígenas. Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, o modelo de escola por eles implantado permaneceu, e o preconceito com relação ao trabalho manual e por extensão às artes plásticas dificultaram o avanço da arte e da educação pela arte.

A Reforma de Pombal que procurou enfatizar aspectos educacionais nos quais a ação jesuítica deixara a desejar - as Ciências, a Técnica e Artes Manuais - resultou na introdução do Desenho no currículo do seminário episcopal de Olinda, fundado em 1800, por Azevedo Coutinho. Nessa época foi criada também uma Aula Régia de Desenho e figura cuja metodologia se apegava aos códigos neoclassicistas de obediência ao conjunto de regras ditadas pelos ideais de beleza greco-romanos. (BARBOSA 2002, p.23-24).

Com a vinda da corte de D. João VI para o Brasil houve uma mudança no panorama cultural brasileiro. Para suprir o acanhamento cultural da Colônia e com a finalidade de proporcionar lazer aos cortesãos, D. João VI mandou vir de Paris a Missão Artística Francesa, composta por artistas predominantemente neoclassicistas.

De forma determinante a Missão impôs os padrões da arte européia, abafando as primeiras tendências nativas de arte. O caráter emocional e brasileiro do barroco substituído pelo formalismo neoclássico provocou um afastamento popular que se reflete comumente nas visões da atividade artística como ócio, acessório ou atividade supérflua destinada a poucos. Segundo Iavelverg (1993), “No Brasil, o barroco é considerado ‘menor’ e popular; e o neoclássico, uma concepção burguesa. O ensino neoclássico concretiza-se por intermédio de penosos exercícios formais”(p.110) e isso conferia certamente o caráter “maior” e erudito à arte.

A primeira medida prática da Missão foi a criação da Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que depois da proclamação da República passou a ser a Escola Nacional de Belas Artes. Conforme Barbosa, (2002, p.19-20).

As nossas manifestações neoclássicas, implantadas como ‘por decreto’, iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia: camada intermediária entre a classe dominante e a popular e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática da cultura, uma forma de ascensão, de classificação.

Mas segundo Werneck (1972, apud BARBOSA, 2002, p.20), mesmo neste sentido, a repercussão da Academia na comunidade foi pouco expressiva. Os discípulos eram pouco numerosos e recrutados com dificuldade. Completavam seus estudos na Europa e eram dóceis acompanhantes dos modelos externos, reforçando portanto, o traço essencial de transplantação e de alienação “fundidos e confundidos”.

Acentua-se a distância entre uma arte nativa, própria e os modelos impostos e importados que marcou profundamente o panorama artístico nacional, influenciando todas as dimensões: arquitetura, pintura, escultura e música. Entretanto, segundo a autora, a inculcação mais duradoura e efetiva foi no ensino da arte, não só nas academias mas também nas escolas.

No final do século XIX e início do século XX o ensino de desenho particularmente prevaleceu com objetivos pragmáticos. Barbosa (2002), afirma que esses conhecimentos eram considerados mais por seu aspecto funcional – aplicação imediata e qualificação para o trabalho - do que propriamente como experiência de arte. Seu objetivo era o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas numa “ostensiva manifestação contra as tendências e características da instrução colonial que deixou a sociedade desarmada de quadros capazes de promover, pelos fundamentos econômicos, a sua reconstrução” (AZEVEDO, 1944, p.55 apud BARBOSA, 2002, p. 25).

### **A primeira metade do século XX...**

Segundo Iavelberg (1993, p.11) entre 1930 e 1970 eram enfatizados como ensino de arte: desenho decorativo (faixas, letras, ornatos); desenho geométrico (morfologia e estudo das construções geométricas); desenho do natural (observação, representação e cópia de objetos) e desenho pedagógico (nas escolas normais usavam-se esquemas de construção de desenho para ilustrar as aulas – bonecos-palito por exemplo).

Na sociedade mais ampla, a Semana de Arte Moderna em 1922 significou renovação cultural e um movimento emblemático de vanguarda. Marcante nesse período foi o envolvimento de artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, pintura poesia, dança que, a despeito de reações conservadoras de alguns setores, promoveram mudanças substanciais no panorama da cultura brasileira nos anos 20 e 30.(MAIA, 2000).

Com esse movimento houve contestação dos valores clássicos tão entranhados na práticas artísticas. Essa contestação não aconteceu por acaso, mas resultou da busca de renovação da arte brasileira por parte de artistas engajados, entre outros Anita Malfatti, Oswald de Andrade, Villa-Lobos, Di Cavalcanti e o escultor Vitor Brecheret.

Na esteira dessas mudanças, a educação sofreu influência das pesquisas psicológicas divulgadas por psicólogos e educadores norte-americanos que desviavam o foco da transmissão do saber para o interesse dos sujeitos em aprender. Tais aportes marcaram a educação em geral e o ensino de arte em particular.

A psicologia apregoava que a criança é um ser único e o ensino devia partir do interesse do aluno para satisfazer suas necessidades de auto-afirmação como indivíduo singular. No ensino de arte, dentro dessa concepção derivada da pedagogia renovada, substituía-se a cópia pela livre expressão e, da reprodução das obras passou-se à criação e experimentação. Nesse sentido foi de fundamental importância o livro *Art as experience* de Dewey (1980) que apropriado pelos educadores escolanovistas tornou-se um dos pilares das propostas de educação para as crianças.



Há o entendimento de que as concepções e práticas de ensino de arte a partir dessa perspectiva se afirmaram com tendências teórico metodológicas sustentadas pela estética modernista e pelos aportes dos métodos ativos da escola nova de forma definitiva. (PARANÁ, 1988a).

Quanto à música cabe lembrar, que no contexto da ideologia nacionalista ao final da década de 20 e início da década de 30, chegam ao Brasil as idéias de Dalcroze e Kodály valorizando o folclore nacional e a formação das crianças pela disciplinarização através da música (MARTINS, 1992). Na década de 30, Villa-Lobos assentou as raízes de sua música na tradição folclórica e popular e idealizou o projeto do Canto Orfeônico<sup>2</sup> como ensino de canto coral (orfeão) fundamentado pela teoria musical.

Apesar dessa identificação da música com conceitos de nacionalismo, coletividade, patriotismo e sua vinculação à ideologia do Estado Novo, não se pode negar a profunda percepção desse compositor quanto à musicalidade brasileira e o mérito de institucionalizar o ensino de música em caráter nacional. Houve também uma tentativa de formação dos professores através de cursos e produção de Manuais de teoria musical (VILLA-LOBOS, 1976).

A ênfase de Villa-Lobos no folclore e a exaltação do civismo nas grandes concentrações mereceu críticas pela suposta aproximação aos movimentos do extremo nacionalismo europeu. É necessário afirmar, ao menos para fazer um contraponto, que esse compositor, como os demais artistas do movimento artístico modernista das décadas de 20 e 30, propunha resistência à dominação estrangeira e buscava as características nacionais da arte brasileira submetida desde meados do século XIX aos cânones do neoclassicismo e da arte decorativa. (MAIA, 2000).

No início da década de 60 foi instituída a Educação Musical, criada pela LDB de 1961 e formalmente regulamentada pelo Parecer nº 383 e mais tarde pelo Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967. Esses encaminhamentos legais resultam dos princípios escolanovistas calcados na idéia do desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade buscando substituir as fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical pelas práticas rítmico-sonoras. Cabe destacar que tais práticas subsistiram mais nas escolas particulares, em especial sob orientação montessoriana, e não foram generalizadas para a educação pública em geral.

Na década de 40, após a queda do regime ditatorial houve um período de intensivo desenvolvimento cultural e artístico com a inauguração em 1947-48 de três museus de importância como o MASP (Museu de Arte de São Paulo) o MAM (Museu de Arte Moderna) e o Museu de Arte do Rio de Janeiro. Essa efervescência cultural teve reflexos na educação para a arte e os ideais escolanovistas vieram novamente à tona (BARBOSA, 1985).

O artista Augusto Rodrigues criou a “Escolinha de Arte do Brasil” em 1948 tendo como princípio básico a livre expressão criadora, “o que foi recebido com grande entusiasmo pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional como Anísio Teixeira e Helena Antipoff” (BARBOSA, 1985, p.15). Destaque-se que as escolinhas de arte “(...) até 1973 eram os únicos espaços não só para o aperfeiçoamento dos arte-educadores como também para o ensino da arte”. (PARANÁ, 1988a, p.118).

No Estado do Paraná a sistematização desse ensino é atribuída aos artistas Mariano de Lima e Alfredo Andersen, ambos com inserção no panorama estético e do ensino das artes visuais no final do século XIX e início do século XX, e Guido Viaro, Emma e Ricardo Koch na década de 30. (Osinski (1998; 2000). Esses artistas foram pioneiros na formalização de práticas artísticas em escolas de arte, na implantação de ateliês e na produção e divulgação de idéias ligadas às artes no Paraná. Importa ressaltar

que, os três últimos estão mais vinculados ao ensino de artes para as crianças.

Segundo Osinski (2000) para esses artistas “ (...) a criação deve se processar com a máxima liberdade, e (...) a criança não deve ser tolhida em seus impulsos artísticos. ( p. 10). Percebe-se nessa afirmação os conceitos centrais da Escola Nova e a posição assumida em face ao protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento artístico.

### **Desdobramentos da década de 60...**

À partir de meados da década de 60 articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira em decorrência do modelo sócio-econômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil. Nesse momento o golpe militar cria condições para implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte-americana cujos técnicos impulsionaram e organizaram a reforma da educação brasileira.

As concepções dessa reforma afirmam os interesses da sociedade industrial que considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor. Em arte as formulações sobre criatividade, consagrada neste momento como conteúdo e metodologia, encaminham para o desenvolvimento de habilidades e atitudes imprescindíveis à formação integral dos alunos. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1973; RIO DE JANEIRO, 1977)

Nesse contexto e sob essa ideologia, o artigo 7º da Lei 5.692/71 tornou obrigatória a *Educação Artística* pela primeira vez na legislação brasileira ( juntamente com Educação Religiosa, Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Física) apregoando um enfoque genérico da Música, das Artes Cênicas e das Artes Plásticas. A integração à grande área de Comunicação e Expressão e o professor polivalente caracterizaram essa lei quanto ao ensino de artes. (BRASIL 1971a; 1971b; 1973).

Nas séries iniciais a Educação Artística metodologicamente foi tratada como *atividade* o que decretou a simplificação da arte na escola. Nessa concepção houve a manutenção das práticas da livre-expressão individual, e o acento na criatividade e na comunicação como fator de desenvolvimento integral. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio dos livros didáticos<sup>3</sup>. (SUBTIL, 2009 b).

No Estado do Paraná, o CETEPAR (Centro de Treinamento dos Professores) assumiu na década de 70 o processo de implantação da reforma de ensino, tendo o Colégio Estadual do Paraná como centro disseminador das experiências pedagógicas da reforma curricular proposta pela lei. As atividades de artes em contraturno dos alunos de 5ª a 8ª séries das Unidades-Pólo constituíam-se em *Expressão sonora* ( música, som e ritmo), *Expressão bi-tridimensional* (artes plásticas), *Expressão corporal* ( teatro) e *Expressão pela palavra* ( linguagem falada e escrita).

Percebe-se aí a ênfase da arte no campo de Comunicação e Expressão embora, pelo conhecimento que temos desse processo, não se possa negar o esforço dos professores da Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná em propor uma prática artística significativa com os conteúdos próprios de cada área, aos alunos que compulsoriamente participavam das aulas de “Expressão”.

No final da década de 70, já se fazia presente nos meios educacionais uma discussão a respeito da especificidade das áreas e a retomada dos conteúdos e métodos específicos contrapondo-se à integração dos campos de conhecimento. Anuncia-se um

novo momento com fortes injunções políticas na educação que, como veremos produz outras demandas para o ensino de arte.

## 2 –Uma outra história ... as duas últimas décadas do século XX.

Na esteira da abertura política e dos debates críticos sobre a função equalizadora da educação, na década de 80 e nos anos subsequentes, autores, instituições e órgãos governamentais, discutiram o ensino de arte, a histórica situação marginal dessa área na escola e questionaram as práticas vigentes. Ora espontaneísta, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação do professor polivalente sem formação específica, esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela retomada da arte em sua especificidade com conteúdos, metodologia e uma epistemologia que a sustentasse. (BARBOSA, 1985, 1991; FUSARI e FERRAZ,1992; PARANÁ, 1988a, 1988b, 1990; CURITIBA,1988).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) foram criadas com o intuito de fomentar essa discussão e desempenharam importante papel nesse intento pela promoção de encontros nacionais e regionais, seminários, debates e publicações.

Nesse tempo se fortalece um movimento das Artes Plásticas generalizado sob a denominação arte-educação – os professores são denominados arte-educadores -, formulada já na década de 70, que apreendeu a Metodologia Triangular com três eixos: História da Arte – Leitura da Obra de arte – Fazer artístico. (BARBOSA, 1991). Essa metodologia, mais tarde retificada por Ana Mae Barbosa como Proposta Triangular (PENNA,2001), encaminhou os debates sobre conteúdos e métodos no ensino de artes. Importa reafirmar que os conceitos tanto de *arte-educação* quanto de *metodologia triangular* foram produzidos no campo do ensino das artes visuais mas generalizados e estendidos para as outras áreas como veremos adiante.

Na esteira do movimento mais amplo da sociedade brasileira com a redemocratização do país, o Estado do Paraná sob orientação político partidária progressista e tendo a Pedagogia Histórico Crítica como referência para as políticas educacionais (SUBTIL, 1997), promoveu uma reavaliação curricular de todas as áreas de conhecimento que culminou com a edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. (PARANÁ, 1990).

Em arte foram contemplados os fundamentos metodológicos e os conteúdos de Plástica, Teatro e Música, da Pré-escola a 8ª séries. Neste momento, mais do que atender a demandas da sociedade capitalista, ou da formação destinada ao mercado e às determinações econômicas, os encaminhamentos teórico metodológicos, pelo menos no Paraná, visaram a proposição de uma formação calcada nas demandas humanas, estéticas e espirituais (formação de sentidos humanos) que a arte poderia atender.

Vale a pena aprofundar as concepções do Currículo Básico que embasadas no materialismo histórico e dialético privilegiou uma visão de totalidade do processo de produção artística envolvendo *trabalho, conhecimento e expressão* e a arte como atividade humana passível de ser apreendida, compreendida e fruída por todos.

Nessa dimensão torna-se imperativo democratizar o acesso aos processos e produtos artísticos, promover debates e reflexões sobre a função social da arte e a forma como ela é construída através dos tempos a partir de uma visão dialética, ou seja compreendendo que ela contém e está contida na sociedade que a produz. Esta concepção



pressupõe, além do conhecimento da história social da arte o domínio dos códigos e instrumentos, onde as linguagens artísticas, mais do que representar a realidade propõem sua superação (CURITIBA, 1988).

Nesse entendimento, o acesso dos códigos e instrumentos das linguagens artísticas possibilita uma leitura ampliada da realidade e uma compreensão mais apurada da humanidade revelada nos objetos artísticos. É função da escola promover a familiarização cultural, a prática criadora e a apropriação dos elementos básicos das diferentes linguagens através de processos educativos intencionais. (PARANÁ, 1990).

Cabe destacar que, apesar de todo o esforço teórico prático despendido e do envolvimento dos intelectuais e professores na formulação do Currículo Básico, tal documento, de certa forma, foi negado pelas circunstâncias político ideológicas dos anos seguintes. Isso se comprova pela ausência desses pressupostos nas formulações teórico metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram editados na sequência.

A partir da segunda metade da década de 90, em outro contexto histórico e político “ se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia.”(FONSECA, 2001, p.15). Neste momento, sob os imperativos das políticas neoliberais foi promulgada a LDB 9.934/96 que, no referente à arte promoveu uma mudança na denominação conforme o art. 26 par. 2º : “ *O ensino de arte* constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (grifos nossos).

Tal formulação contemplou a reivindicação de identificar a área por *Arte* e não mais por *Educação Artística*. Efetivava-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição da Arte como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao das outras áreas de conhecimento do currículo escolar.

A partir daí e sob a predominância de temas como globalização, sociedade do conhecimento, educação para as tecnologias e multiculturalismo, foram desencadeadas iniciativas em todos os setores da educação visando um processo de reforma das estruturas da política educacional do país, sob visível adequação aos reclames do mercado nessa nova fase do capitalismo globalizado.

Os PCNs, que se configuram como uma tradução dos fundamentos ideológicos calcados na visão economicista da Lei, atenderam aos ditames dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, e elucidaram a necessidade do Estado de, naquele momento elaborar parâmetros que orientassem as ações educativas, visando especialmente a avaliação externa da escola tal como propunham as instituições econômicas - Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Os PCN-Arte (BRASIL, 1997, 1998) acrescentaram a dança, além das linguagens tradicionais: música, teatro e artes visuais apresentando uma organização que contempla em linhas gerais fundamentos teóricos e históricos, arte como conhecimento, objetivos, conteúdos e avaliação em cada área para o ensino fundamental. A denominação Artes Visuais nos PCNs, deve-se ao enfoque às múltiplas mídias e ao universo amplo de abrangência das artes plásticas contemporaneamente.

As diretrizes gerais para a prática pedagógica foram fixadas na perspectiva das artes visuais dada a assunção dos três eixos da metodologia triangular, elencados como *produzir, apreciar e contextualizar* e generalizados para as outras linguagens, sem definir conteúdos e metodologias específicas (PENNA, 2001).

Embora avançando na conceituação do campo artístico e na explicitação das funções da arte em relação à Lei 5692/71, o enfoque multicultural e o discurso da

expressão individual foram retomados e não devidamente equacionados e refletidos. Houve, segundo Penna (2001), uma retomada da arte em sua concepção romântica numa dimensão expressiva, visível particularmente pela ausência de uma clara exposição dos conteúdos próprio de cada área.

Essa flexibilidade genérica que transfere ao professor a tarefa de seleção e sequenciamento de conteúdo e metodologia, de certa forma invalida e inviabiliza a afirmação da especificidade da arte e dos conhecimentos historicamente construídos pela área como foi insistentemente debatido nos anos anteriores<sup>4</sup>.

### Considerações finais

Pode-se dizer ao finalizar que a arte nunca foi protagonista na escola. O ensino de arte na maior parte dessa história esteve a reboque de demandas políticas econômicas e culturais que nem sempre possibilitaram que ela se estabelecesse no campo escolar como conhecimento importante e significativo.

No início da colonização, arte e catequese em estreita relação e negação da cultura local. No século IX arte como ócio e lazer da elite com afirmação da cultura européia neoclássica; enfatiza-se o desenho para o desenvolvimento das profissões e da indústria incipiente. Na primeira metade do século XX a livre expressão e a educação ativa influenciam a criação das Escolinhas de Arte, e na música, tornada obrigatória nas escolas pelo Canto Orfeônico, acentua-se o folclore e o nacionalismo. A partir dos anos 70, arte como atividade, tecnicismo e ênfase na criatividade como fator de auto desenvolvimento e formação para o trabalho. Na contramão dessas tendências, na década de 80 o Currículo Básico do Paraná, assume a arte como processo de humanização e ensino de arte como socialização do conhecimento e da prática criativa, o que não é objetivado de forma significativa nas práticas escolares. Na década de 90, sob os imperativos do neoliberalismo e da globalização destaca-se nos PCNs a arte como expressão individual sob os aportes metodológicos da abordagem triangular. Entendemos evidentemente que esse resumo sucinto não esgota a história que objetivamos relatar mas encaminha algumas considerações finais.

Conforme Subtil et al. (2005), continua no terceiro milênio a indefinição *do que é, para que serve e como* o conhecimento artístico pode ser praticado nas escolas. A constatação é a de que a área constitui-se em “terra de todos e de ninguém”, isto é, se todas as disciplinas podem trabalhar com arte então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico.

A polivalência assumida pela gestão das escolas (STORI, 2010) e incentivada pelas instâncias governamentais, é em parte explicada pela falta de professores qualificados em número suficiente para atender as demandas da educação escolar. Assumimos que é fundamental uma visão abrangente do campo da arte e isso requer que o professor de cada área específica em sua formação tenha acesso aos conhecimentos básicos das outras áreas. Não obstante, isso não deve significar a desqualificação dessa prática pelo aligeiramento, pela fragmentação e pela simplificação dos conhecimentos próprios da área.

É possível constatar hoje nas escolas resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de todos os momentos históricos que relatamos. Particularmente as comemorações das datas do calendário escolar, o tecnicismo, o sentido psicologizante de lazer descomprometido, a ausência dos conhecimentos artísticos obliterados por atividades

desarticuladas<sup>5</sup> e a submissão aos conteúdos de outras disciplinas ( SEBBEN, 2009; SUBTIL et al. 2005, 2007, 2008, 2009b).

Parece prevalecer a concepção de arte como produto da genialidade, de dons inatos, ou ligada a idéia de luxo, destinado a poucos e como tal sem função no espaço escolar. Segundo Porcher (1982), tornar a arte uma atividade mística e inacessível é reforçar a divisão de classes na sociedade, mantendo a maioria da população alienada da fruição desse patrimônio cultural e estético. A excessão aqui pode ser tributada ao Currículo Básico do Paraná na década de 80 por suas inflexões teóricas e metodológicas.

A forma como a arte tem se inserido na escola também decorre de uma visão utilitarista atribuída aos conhecimentos escolares que privilegiam o que é requerido pela sociedade capitalista de consumo. Sebben (2009) constatou em sua pesquisa que, nas escolas particulares, os alunos consideravam desnecessário o ensino de arte, em especial de música uma vez que estes não aferem conhecimentos necessários ao vestibular e ao mercado de trabalho. Brandão (2002, p. 92), questiona esse utilitarismo dos saberes reconhecendo que “um direito-dever essencial em cada uma e em cada um de nós é o de viver sem limites utilitários a procura do saber e da experiência de aprender”.

Também Mészáros (2005, p. 47) parafraseando Marx, diz que o escopo da aprendizagem é a auto-realização dos homens como “indivíduos socialmente ricos humanamente”. O autor acrescenta que, para além da sociedade capitalista é preciso pensar na sociedade democrática tendo como horizonte a emancipação humana.

Entendemos que é desejável para o ensino de artes uma aprendizagem que valha a pena pelo conteúdo humano e sensível que comporta. Nessa perspectiva Peixoto (2005, p.3) argumenta:

Quanto mais democratizado e mais intenso for o conhecimento e o contato dos indivíduos com tudo o que a humanidade historicamente construiu e lhes legou: a técnica, a ciência e a tecnologia, as formas de organização e de relações sociais criadas, assim como a filosofia e a *Arte*, melhores serão suas condições e chances de se tornarem *humanos*, em sentido estrito. (Grifos no original).

Cabe-nos, enquanto professores e estudiosos da área manter o compromisso teórico prático de viabilizar um ensino de arte que faça cumprir com as possibilidades históricas que lhe são tributárias na perspectiva de superação da dominação cultural estética e econômica como escopo da educação em seu sentido amplo e estrito.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixadiretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12ago. 1971a.

\_\_\_\_\_. MEC. CFE. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. **Documenta**, n. 132, nov. 1971b, p. 166-190.

\_\_\_\_\_. MEC. CFE. **Parecer nº 1.284/73**, de 9 de agosto de 1973. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª séries) - Arte**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Jornal Escola Aberta**, abril-julho de 1988.

DEWEY, John. **Ars as experience**. New York:Perigee Books, 1980 ( 1 edição 1934).

FUZARI, M. F.; FERRAZ M. H. R. . **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Summus, 1992

FONSECA, F. N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades e limites. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária, CCHLA/PPGE, 2001, p. 19-30.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAIA, Maria. **Villa Lobos – Alma Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto-PETROBRÁS, 2000.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical no Brasil: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de Educação Musical no Brasil do século XX. Salvador: **Revista da ABEM**, 1992, p.6-11.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

MÈSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNONE, Francisco. **Educação é cultura**. MEC/FENAME. Editora Bloch. Vol 3, 1980.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

OSINSKI, D.R.B. **Ensino de arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação do Paraná em Curitiba**. 1998. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. Os pioneiros do ensino de arte no Paraná. **Revista da Academia Paranaense de Letras**. Ano 63, número 41, p.143-152. Curitiba, Maio de 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Preliminar de Educação Artística 2º Grau**. 1988 (a)

\_\_\_\_\_. **Projeto de reorganização da Escola Pública de 1º Grau**. 1988 (b)

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

PEIXOTO, Maria Ines Hamann. **Arte e grande público – a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Arte e auto construção humana:** os porquês e os paraquês do ensino da arte na escola.. Seminário do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.14.09.2005. Não publicado.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In : \_\_\_\_\_ **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária,CCHLA/PPGE, 2001, p. 31-55.

PORCHER, L. **Educação Artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - MEC/INEP, Rio de Janeiro v. 59, n. 132 p.569-760, out./dez. 1973.

RIBEIRO, M. L.S. **História da educação brasileira** – a organização escolar. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura - **Comunicação e expressão/Educação artística.** Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SEBBEN, E.E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental:** as contradições entre o legal e o real.2009,167f. Dissertação ( Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

STORI, R. **Políticas, concepções e gestão do ensino de arte no Paraná:** um estudo sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais. Mestrado em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2010. ( Não publicado).

SUBTIL, M. J. D. **Trajetórias do Curso de Magistério de Segundo Grau:** as (re)formas da década de 80 em questão. 1997, 229 f.Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

SUBTIL, M. J. D.; SILVA JÚNIOR, N.; ATHAYDE, L. M. R.;FREITAS, F. Cadê a arte daqui? Políticas educacionais e práticas artísticas na educação escolar. In: VI JORNADA DO HISTEDBR. 2005, **Anais...**, Ponta Grossa: UEPG, 2005.

SUBTIL, M. J.D. Formação de Licenciandos em Música: o estágio curricular em questão. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2007, **Anais...**, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre políticas para o ensino de Artes e práticas musicais nas escolas a partir das concepções sobre música e mídia de professores que atuam na educação básica. **Revista Olhar de Professor.** Ponta Grossa/PR, v. 1, nº 11, p. 183-195, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2009. **Anais...**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2009a, p. 1231-1237.

\_\_\_\_\_. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. In: **Revista Práxis Educativa.** Ponta Grossa/PR, v. 4, nº 2, p. 185-194, jul-dez, 2009b. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current>, acesso em25/10/2010.



VÀZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

VÀZQUEZ. A.S. **A filosofia da práxis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1986.

VILLA-LOBOS, H. **Solfejos originais sobre temas de cantigas populares para o uso de Canto Orfeônico**. 1 vol. São Paulo- Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976.

Notas:

---

<sup>1</sup> O texto é um apanhado parcial de pesquisas teóricas resultantes do projeto intitulado: Políticas e práticas para o ensino de artes realizado pelo GEPEAC ( Grupo de Estudos e Pesquisas sobre educação, arte e comunicação) no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa PR.

<sup>2</sup> O Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932 assinado pelo Presidente Getúlio Vargas tornava obrigatório o Canto Orfeônico nas escolas públicas do Rio de Janeiro e a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico regulamentou através do Decreto-Lei nº 9.494/46 a atuação do professor de Canto Orfeônico.

<sup>3</sup> A edição de livros didáticos com atividades para educação musical, artes plásticas e artes cênicas, na forma de instrução programada foi uma estratégia também para suprir as carências dos professores sem formação específica.

<sup>4</sup> O Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino de Artes, da Universidade Federal da Paraíba produziu dois documentos de extrema importância na análise tanto do momento histórico quanto das decorrências da Lei 9394/96 e dos PCNs para o ensino de artes. São eles “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte” ( cadernos de textos) e “ É este o ensino de arte que queremos?”. Pela profundidade e pertinência de análise continuam imprescindíveis nos estudos sobre o tema.

<sup>5</sup> A autora tem realizado pesquisas desde 2000 nesse sentido. Alguns dados já foram objeto de análise, outros estão em fase de tabulação.

Recebido em 23/02/2011

Aprovado em 30/03/2011