

## Ensino de arte: um momento de transição

Maura Penna

**Resumo:** O ensino das artes tem-se caracterizado por três tendências centrais: (1) enfoque técnico-profissionalizante; (2) a arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo; (3) resgate dos conteúdos de linguagem. Estas três tendências marcam o percurso histórico do ensino da arte, e convivem, em nossos dias, influenciando as práticas pedagógicas. A segunda tendência, de bases psicológicas, vincula-se às correntes da arte-educação, caindo, muitas vezes, em práticas espontaneístas. Como reação tanto a esta tendência (ainda dominante) quanto à perspectiva polivalente que os termos normativos determinam para a Educação Artística, difundem-se, atualmente, propostas voltadas para o resgate dos conhecimentos específicos de cada área artística. Estamos em um momento de transição: o ensino de arte precisa articular o domínio de conteúdos à necessária flexibilidade metodológica, para que seja capaz de atuar para a democratização da cultura.

**Palavras chave:** ensino de arte, tendências pedagógicas, democratização da cultura.

**Abstract:** The teaching of art has been characterized by three main trends: (1) focus on the technical professional's education; (2) the complete development of the individual; and (3) the rescue of artistic language contents. These three trends are relevant to the historical path of the teaching of art, and continue nowadays to influence pedagogical practices. The second trend, the one with psychological basis, is linked to the art-education movement and can many times lead to spontaneous practices. As a reaction to this trend (still dominant) as well as the multi-purposed perspective determined by law to the subject "Artistic Education", there are proposals being spread at this moment focusing the rescue of specific knowledge within each artistic area. In this transition moment, the teaching of art needs to articulate the mastering of the contents to methodological flexibility needed to act towards the democratization of culture.

**Keywords:** teaching of art, pedagogical trends, democratization of culture

## Ensino de arte: um momento de transição<sup>1</sup>

Discutir o ensino de arte, em termos gerais, já envolve uma certa simplificação. A questão é, na verdade, bastante complexa, uma vez que sob a designação “ensino de arte” estamos nos referindo à presença das diversas linguagens artísticas na escola. E esta presença nem sempre foi consensual, pois a arte – ou melhor, as artes – nem sempre foram consideradas “componentes curriculares”; não são tidas tradicionalmente como “áreas do saber” que cabe à escola tratar – basta ver as discussões sobre a questão da arte durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Antes da Lei 5692/71, as escolas ofereciam, eventualmente, “Desenho” – muitas vezes centrado na geometria –, “Trabalhos Manuais” ou “Música” – principalmente através da prática do Canto Coral, seguindo a tradição do canto orfeônico (cf. Wisnik, 1983). Com a Lei 5692/71, que, em seu Artigo 7<sup>o</sup>, estabelece como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística<sup>2</sup> “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus”, ganham espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música<sup>3</sup>. Na nova LDB (Lei 9.394/96), a expressão “Educação Artística” não é mais empregada, dando lugar a “ensino da arte”<sup>4</sup>. Nestes termos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) no atual governo, expandem ainda mais a presença da arte na educação fundamental: acrescentam a dança como área específica, e ampliam as artes plásticas para artes visuais, englobando fotografia, vídeo, cinema, etc.

No entanto, é bastante relativa essa presença das diversas linguagens artísticas nas escolas, devendo ser examinada com cuidado. Embora estabelecida pelos termos normativos, ela nem sempre se consolida na prática. Nas diversidades deste imenso país, existem escolas que dedicam as aulas de arte ao desenho geométrico, a cargo de um professor de matemática. Há escolas rurais onde as aulas de arte são destinadas a trabalhos manuais, ou até mesmo a fazer salada de frutas! De modo geral, no ensino de arte, predominam as Artes Plásticas, e muitas vezes, em sua vida escolar, o aluno não entra em contato com as demais linguagens artísticas.

Há, portanto, problemas relativos à formação de profissionais, à orientação pedagógica, à pequena carga horária destinada à arte, à falta de ambiente físico e recursos materiais necessários, entre outros. Enfrenta-se, ainda, por parte de diretores de escolas, alunos e demais professores, a desvalorização da área de arte, uma vez que ou não se conhece, ou se desconsidera o papel que o ensino de arte pode e deve ter na democratização da cultura. Pois cabe à arte, por excelência, desenvolver no espaço escolar uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno. Se, de modo geral, a prática nas escolas está longe de cumprir este papel, os problemas que apresenta não são motivos suficientes para que se desista das

<sup>1</sup>Trabalho apresentado no IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia/SP, maio de 1998.

<sup>2</sup>Ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde.

<sup>3</sup>Estas, juntamente com Desenho, são as habilitações específicas da licenciatura plena em Educação Artística (E.A.), conforme disposto na Resolução 23/73 (CFE), embora os cursos superiores nem sempre ofereçam todas. A UFPB, por exemplo, não oferece a habilitação Desenho. De modo geral, o desenho subordina-se às artes plásticas, na prática da E.A. nas escolas.

<sup>4</sup>O Artigo 26, em seu 2<sup>o</sup> parágrafo, estabelece que: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Lei 9.394/96)

potencialidades do ensino de arte para **a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio**. Problemas na educação existem, na verdade, em qualquer campo de conhecimento, e as dificuldades da área artística em parte estão relacionadas ao fato de que sua presença obrigatória na escola é relativamente recente, somente a partir da Lei 5692, de 1971.

Com este quadro como fundo, voltamo-nos para o tema específico desta mesa – “Didática e Prática de Ensino: tendências investigativas, problemas e perspectivas no Brasil”. Dentro desta temática, abordaremos o “Ensino de Arte: um momento de transição”. Pelos limites desta exposição, optamos por enfatizar as artes plásticas, área que tem conduzido, historicamente, as discussões sobre a fundamentação para o ensino de arte, e que ainda predomina na educação escolar em arte. Secundariamente, trataremos também do ensino da música, por ser a área de nossa especialidade.

De forma bastante esquemática, podemos caracterizar o ensino de arte por três tendências centrais: a primeira, marcada pelo **enfoque técnico-profissionalizante**; a segunda, que propõe **a arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo**; a terceira, que busca o **resgate dos conteúdos de linguagem**. Estas tendências marcam o percurso histórico do ensino da arte, e convivem, em nossos dias, influenciando as práticas pedagógicas.

A primeira tendência, voltada para o domínio técnico e a formação profissional, caracteriza o ensino das Escolas de Belas Artes e dos Conservatórios de Música. Dentro desta tendência, os conteúdos específicos de cada linguagem artística são aparentemente preservados. No entanto, as práticas pedagógicas apresentam os mesmos problemas já tantas vezes apontados em relação ao modo como o método tradicional costuma ser aplicado em sala de aula: são práticas repetitivas e mecânicas, claramente reprodutivistas, que adotam conteúdos fragmentados, fixos, abstratos e formais (cf. Saviani, 1984; Libâneo, 1990). E o que é mais problemático: tais práticas pedagógicas, voltadas para o domínio técnico, pressupõem uma familiarização prévia com as linguagens artísticas, desconsiderando as condições sociais que as tomam possíveis. Os alunos que não trazem de seu meio cultural, como pré-condição para o processo pedagógico, esta familiarização com a arte são vistos como destituídos de “dons artísticos”, e acabam sendo excluídos. Os efeitos deste tipo de ensino são, portanto, claramente elitistas.

Na área de artes plásticas, em função da difusão das propostas de arte-educação (vinculadas à segunda tendência, como veremos), o “academicismo” das Escolas de Belas Artes já não se coloca como o “padrão” corrente e consagrado de ensino, não sendo mais tomado como um modelo válido, por princípio, para qualquer situação pedagógica. No entanto, exercícios vinculados a este enfoque ainda podem ser encontrados em planejamentos e livros didáticos.

No campo da música, o ensino técnico-profissionalizante dos conservatórios – ou melhor, das escolas especializadas em música de modo geral, aí incluídos os departamentos de música das universidades<sup>5</sup> – é ainda correntemente aceito e reconhecido como o modelo de um ensino “sério” de música. Desta forma, as práticas pedagógicas “conservatoriais” – que tomam a música erudita como padrão praticamente exclusivo e a técnica como finalidade em si mesma – influenciam e orientam as ações educativas em outros espaços, inclusive nas escolas públicas de educação fundamental.

<sup>5</sup>Tomamos o “conservatório” como protótipo do ensino de caráter técnico-profissionalizante – que chamamos de “conservatorial”. É claro que as escolas especializadas em música apresentam diferenças, mas o que pretendemos nesta discussão é uma caracterização em termos globais. Sobre os problemas deste tipo de ensino, ver Penna (1995).

A segunda tendência, de bases psicológicas, que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, colocando-a a serviço da educação global do indivíduo e da formação da personalidade, vincula-se às correntes da arte-educação. Enfatiza-se, então, a liberdade criativa e a expressão pessoal, os estados psicológicos e a revelação de emoções, valorizando-se o processo de trabalho em detrimento do produto. Propostas de atividades com certos materiais (com certas "técnicas"), por exemplo, são encaradas como uma oportunidade para a atividade criativa e expressiva, não tendo por objetivo o domínio técnico de um fazer artístico em si, nem tampouco o manuseio consciente de princípios de organização das linguagens artísticas.

Muitas das orientações pedagógicas da arte-educação sofrem influência direta das propostas da Escola Nova<sup>6</sup>: relegando-se a transmissão/aquisição de conhecimentos e a formação cultural, o aluno "pesquisador" da Escola Nova é o aluno "produtor" de trabalhos artísticos, que aprende fazendo. É marcante o não-diretívismo, que na área de arte se alia ao respeito, à espontaneidade criativa, cuja pureza se pretende preservar afastando-se da sala de aula as próprias obras artísticas, pois poderiam influenciar a produção pessoal do aluno. Deste modo, nos termos de Fusari e Ferraz (1992, p. 36), a aula de arte "traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa 'expressar-se' subjetiva e individualmente. **Conhecer** significa **conhecer-se a si mesmo**; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente".

De certa forma, as propostas da arte-educação representam uma reação ao academicismo das Escolas de Belas Artes, na tentativa de superar os seus limites, especialmente o seu caráter autoritário, reprodutivista e tecnicista. No entanto, a questão é que tais propostas acarretam a popularização de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro *laissez-faire*, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística. E essas orientações pedagógicas, assim como a concepção de arte que as sustenta, têm sido dominantes no ensino de arte, pelo menos até o início dos anos 90 (cf. Fusari e Ferraz, 1992, p.28).

Contudo, não é apenas a concepção de arte e de educação desta tendência que conduz ao esvaziamento dos conteúdos, mas também a própria política educacional, na medida em que a ampla difusão das propostas da arte-educação articula-se à entrada da Educação Artística (E.A.) nas escolas, através da Lei 5692/71<sup>7</sup>. A implantação da E.A. é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, e é prevista nos termos normativos tanto para o 1º e 2º graus (Parecer 540/77 – CFE)<sup>8</sup>, quanto para a formação do

<sup>6</sup> A respeito, ver Peregrino (1995b), Fusari e Ferraz (1992, p. 27-36). E ainda Barbosa (1982), que discute as influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil.

<sup>7</sup> Esta articulação deve-se, inclusive, ao momento histórico em que o movimento da arte-educação se difunde de modo mais amplo no Brasil – na década de 70, segundo Fusari e Ferraz (1992, p.16). Mas vale salientar que, em nosso país, as origens deste movimento – que se situam fora das instituições oficiais de ensino – são mais antigas, vinculando-se às Escolinhas de Arte do Brasil, criadas no final da década de 40.

<sup>8</sup> Embora alguns estudiosos da área cheguem a dizer que não existe "qualquer orientação explícita para ações polivalentes" (Fusari e Ferraz, 1992, p. 16), a postura do CFE/Conselho Federal de Educação, em seu Parecer nº 540/77 – sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71 –, é bastante clara: "A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético". E adiante: "A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, (...) é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, **preferencialmente polivalente** no 1º grau". Vale ressaltar que, em diversas passagens, o referido parecer reproduz preceitos da arte-educação, como ao enfatizar que a E.A. "se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação" ou ao afirmar que "a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados".

professor (Resolução 23/73 – CFE) – sendo exacerbada no modelo da licenciatura curta, que pretende formar, até mesmo em um ano e meio, um professor capaz de atuar no 1º grau em todas as áreas artísticas. As conseqüências da polivalência são sérias, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. No entanto, apesar dos problemas que cercam a prática da E.A., consideramos que sua implantação reflete, em certa medida, o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar.

Inserida no campo da E.A., a música também é atingida pelo processo em que a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor (não exclusivas das licenciaturas curtas), assim como a difusão de certas práticas pedagógicas espontaneístas, contribuem para a diluição dos conteúdos de linguagem. Entretanto, o ideário da arte-educação não se propaga no campo da música com a mesma força que nas demais áreas artísticas, e o ensino técnico-profissionalizante mantém-se como padrão – mesmo que este padrão não seja adequado ou possível de ser realizado nas escolas de 1º e 2º graus. E mantém-se também na prática, pois basta ver que, na área de artes plásticas, as licenciaturas em E.A. em muitos casos substituem os bacharelados (ou estes são simplesmente inexistentes), enquanto os bacharelados em música<sup>9</sup> são preservados sem questionamento, e muitas universidades (como a UNICAMP, por exemplo) investem apenas nestes, em detrimento de licenciaturas – em música ou em E.A./habilitação música. Como já vimos, este ensino de caráter técnico-profissionalizante (dos bacharelados e dos conservatórios) preserva os conteúdos próprios da linguagem musical, embora com os problemas da pedagogia tradicional. Mas preserva os conteúdos deixando, em grande parte, de enfrentar o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas de educação básica, desafio este que as propostas da arte-educação procuram de alguma forma enfrentar<sup>10</sup>.

A terceira tendência, que busca resgatar os conteúdos de linguagem, encontra-se em fase de construção. Em decorrência das críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática da E.A., difunde-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada área artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística”, em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Originada na área de artes plásticas, a proposta pedagógica mais conhecida neste sentido é a chamada “metodologia triangular”<sup>11</sup>, divulgada pela Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa. A proposta triangular aponta três diretrizes de atuação, cuja interseção permite encontrar o conhecimento em arte<sup>12</sup>:

<sup>9</sup> Bacharelados em instrumento, composição e/ou regência, que consideramos como cursos com enfoque técnico-profissionalizante, onde predominam práticas pedagógicas “conservatoriais”.

<sup>10</sup> Sobre esta questão, especificamente sobre as conquistas e limites dos percursos da arte-educação e do ensino de música, ver Penna (1994 e 1995).

<sup>11</sup> No início, esta proposta foi chamada de “metodologia triangular” (cf. Barbosa, 1991, p. 34). No entanto, a designação “metodologia” foi posteriormente revista pela própria mentora da proposta: “a triangulação Pós-Colonialista do Ensino de Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular” (Barbosa, 1994, p. 17). Acreditamos ser preferível tratá-la como “proposta triangular”, posição já defendida pelo Grupo de Estudos do Departamento de Artes da UFPB (cf. Marinho, 1995 / publicação original 1993).

<sup>12</sup> “Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte.” (Barbosa, 1991, p. 31-32)

i) o fazer artístico, a atividade de produção/criação; ii) a leitura da obra de arte, a atividade de apreciação; iii) a história da arte, através da contextualização histórica da obra apreciada.

As experiências de aplicação da proposta triangular mais divulgadas, inclusive pelo Projeto Arte na Escola<sup>13</sup>, partem da apresentação da obra de arte, que é contextualizada historicamente e apreciada, sendo o trabalho criativo proposto a partir dessa obra, como uma "releitura"<sup>14</sup>. Desta forma, as obras artísticas – que tinham sido expulsas da sala de aula pelas práticas espontaneístas em nome da pureza criativa – estão de volta, em sua materialidade, e são centrais para o trabalho. Entretanto, não são mais tidas como modelos a serem reproduzidos, como no ensino técnico-profissionalizante das Escolas de Belas Artes, mas são, antes, colocadas como objeto de uma reapropriação criativa: "a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem" (Barbosa, 1991, p. 107).

Dentre as discussões que cercam a proposta triangular, ressaltamos o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica. Tomada como uma "receita", nas mãos de professores mal preparados, a idéia de "releitura" pode cair na simples cópia mal feita, que em nada contribui para o aprimoramento de uma prática artística ou a compreensão da linguagem visual. Por outro lado, a seleção do material a ser apresentado deve ser vista com cuidado, uma vez que pode levar a uma fixação da chamada "alta produção" – a arte "consagrada", dos museus –, em detrimento da vivência do aluno. Pois há arte no cotidiano – em produtos da indústria cultural e/ou da cultura popular –, e a prática do aluno não pode ser desconsiderada. Apesar destes riscos, contudo, as três diretrizes apontadas pela proposta triangular são, a nosso ver, passíveis de serem aplicadas em todas as áreas artísticas, embora pouco venha sendo feito, nas demais áreas, para explorar as suas possibilidades.

As questões envolvidas nestas três tendências do ensino da arte, que acima discutimos, projetam-se sobre a didática e a prática de ensino. Todas elas estão presentes, em maior ou menor grau, na formação dos futuros professores da educação básica. Nas licenciaturas em arte (inclusive nas licenciaturas em E.A.), as disciplinas voltadas para os conteúdos específicos de cada linguagem artística são muitas vezes abordadas dentro de um enfoque técnico-profissionalizante – e isto é especialmente freqüente nas disciplinas da área de música. Já nas disciplinas de fundamentação para o ensino de arte, a tendência que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, vinculada à arte-educação, é ainda dominante, inclusive na bibliografia mais corrente; e o mesmo acontece em relação às questões metodológicas no campo das artes plásticas e das artes cênicas. A maioria dos professores formados há algum tempo, que atuam nas escolas e que são observados pelos alunos de prática de ensino, orientam (ou procuram orientar) a sua atuação pedagógica por esta ten-

<sup>13</sup>Propondo-se a atuar para a melhoria do ensino de artes nas escolas, o Projeto Arte na Escola (PAE), mantido pela Fundação IOCHPE em convênio com diversas universidades e outros órgãos culturais, coloca à disposição dos professores um acervo de vídeos sobre artes plásticas. As orientações pedagógicas para seu uso baseiam-se na metodologia triangular, tendo o PAE contado por muito tempo com a Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa como assessora. Mais recentemente, o PAE firmou uma parceria com o MEC, para a promoção de cursos, pelo país, para preparar a implantação dos PCN na área de Arte.

<sup>14</sup>Ver Barbosa (1991, p. 95-115), especialmente os trabalhos infantis apresentados como "releitura de... [determinada obra]" (p. 109-114).

dência. Por sua vez, a abordagem que busca resgatar os conteúdos ganha aos poucos algum espaço, mas nem sempre pode contar com uma preparação adequada para sustentar a sua aplicação. Desta forma, o problema maior parece ser **a falta de um direcionamento pedagógico** coeso e coerente que, ao longo do curso, sustente a formação do professor de arte. Chega à prática de ensino um aluno que recebeu orientações em direções diferentes e até mesmo contraditórias, sem ao menos ter consciência disto, e que na maioria das vezes não teve condições de desenvolver a capacidade de crítica e de decisão pessoal.

A situação dos cursos reflete, na verdade, os problemas da área – especialmente os problemas que cercam as questões pedagógicas na arte. Neste campo, não se pode discutir didática sem colocar em pauta não apenas qual é a concepção de educação que está em jogo, mas também **qual é a concepção de arte**. Esta concepção nem sempre é clara, mesmo nos trabalhos que se propõem a apresentar fundamentação para o ensino de arte, criticando a sua falta nas práticas educativas correntes. Além disso, muitas vezes nem sequer se reconhece que esta é uma importante questão de fundo, que diz respeito aos pressupostos que sustentam a nossa prática. Este quadro contribui – e muito – para a fragilidade da reflexão teórica na área.

Um exemplo significativo deste problema pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte): embora se proponham a resgatar os conhecimentos específicos e apontem para o ensino de arte as mesmas diretrizes que a proposta triangular, sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções<sup>15</sup>. Na medida em que, ao se construir uma visão geral do que deve ser o ensino de arte, predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e apreciação, a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória. Para tornar mais claro este ponto, daremos como exemplo a questão da apreciação, diretamente vinculada à noção de comunicação em arte. Quando esta noção é totalmente subordinada à da expressão, como acontece na fundamentação dos PCN, a comunicação é vista como resultante da intuição, da empatia, de um “contato emocional afinado” – ou, mais ainda, da “comunhão” com a personalidade do artista. Neste caso, considera-se que “o conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular”<sup>16</sup>. Qual pode ser, então, o papel do professor no desenvolvimento da capacidade de apreciação? Na proposta triangular, a idéia da apreciação como “leitura da obra” implica uma concepção de arte como linguagem<sup>17</sup>, uma visão da produção artística como regida por princípios de organização cultural e historicamente construídos. Este enfoque é incompatível, por princípio, com a idéia romântica da criação como “pura espontaneidade”

<sup>15</sup>Para uma discussão mais aprofundada a respeito, ver Penna e Alves (1997), que analisam a fundamentação dos PCN-Arte para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Um primeiro exame da “versão preliminar para discussão nacional” dos parâmetros para os 3º e 4º ciclos indica que estes problemas persistem na 1ª parte, voltada para uma visão geral do ensino de arte. Convém ressaltar que essa visão romântica da arte permeia, também, as propostas da arte-educação, dando respaldo às práticas pedagógicas espontaneístas.

<sup>16</sup>Como colocado pelos PCN-Arte, 1º e 2º ciclos (p. 19 da versão julho 1996).

<sup>17</sup>A noção de arte como linguagem tampouco é consensual; embora corrente nas discussões da área, é freqüentemente empregada de forma pouco clara e ambígua. A respeito, ver Penna (1997).

(própria do "gênio"), pois esta idéia carrega, intrinsecamente, uma oposição a qualquer forma de convenção<sup>18</sup>, que por sua vez caracteriza toda forma de linguagem.

Como é bastante recente a tendência que busca recuperar os conteúdos específicos de cada linguagem artística, ultrapassando os problemas da arte-educação sem renegar as suas contribuições, é difícil ter distanciamento suficiente para avaliar as suas práticas. Estamos em um momento de transição, que apresenta vários riscos. Em nome do resgate de conteúdos, é muito fácil, por exemplo, cair no enfoque técnico-profissionalizante, no academicismo e nos problemas do ensino tradicional.

A tendência de resgatar as linguagens artísticas em sua especificidade já se reflete nas propostas de cursos – bacharelados e licenciaturas – em cada área. Sem dúvida, uma visão polivalente da Educação Artística não pode mais ser mantida; entretanto, tampouco convém cair no isolamento. Se é necessário reorganizar os cursos atendendo às necessidades de cada área, acreditamos ser também indispensável manter o intercâmbio entre elas, pois as experiências pedagógicas nas diversas linguagens artísticas – que apresentam direcionamentos comuns, assim como diferenciações – podem ser enriquecedoras em seu entrecruzamento. Por outro lado, as propostas de reformulação dos cursos superiores em arte que vêm sendo elaboradas por uma comissão especial do MEC<sup>19</sup> são, a nosso ver, fortemente marcadas pelo modelo do bacharelado, pendendo para um enfoque técnico-profissionalizante. No caso da formação do professor, as diretrizes curriculares para as licenciaturas enfatizam fortemente o domínio dos conteúdos próprios da área artística, em detrimento da formação pedagógica. Acreditamos, contudo, que o resgate de conteúdos precisa estar articulado a uma formação que tome como objetivo central e constante habilitar para a complexidade e as dificuldades da prática pedagógica concreta<sup>20</sup>, em cada linguagem artística, caso contrário não seremos capazes de responder a contento ao desafio que se coloca para o ensino de arte.

No momento histórico em que vivemos, a educação precisa responder às necessidades populares de maior participação, de acesso aos bens materiais e simbólicos coletivamente produzidos – em suma, cabe à educação participar do processo de construção da cidadania plena, atuando para a democratização no acesso ao saber, à cultura e à arte. O grande desafio que um ensino de arte comprometido com tal projeto de democratização enfrenta, então, é **como colocar o resgate de conteúdos a serviço da prática pedagógica**, como aliar o domínio de conteúdos a alternativas metodológicas capazes de responder às "situações pedagógicas reais, com suas exigências concretas, suas dificuldades e positivities" (nos termos de Libâneo, 1990: 26).

Neste sentido, algumas orientações metodológicas podem ajudar a traçar um rumo<sup>21</sup>. Em primeiro lugar, lembrar sempre que, na educação básica, a atividade pedagógica deve

<sup>18</sup>Entendemos a convenção como resultante de processos culturais e históricos, estando constantemente submetida ao dinamismo destes processos.

<sup>19</sup>Trata-se da CEEARTES / Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, encarregada, pela Secretária de Ensino Superior do MEC, de elaborar "diretrizes gerais" para a reformulação curricular dos cursos superiores nas várias áreas artísticas.

<sup>20</sup>Neste sentido, o Grupo de Estudos do Departamento de Artes da UFPB vem defendendo a adoção de um **eixo pedagógico**, que sirva de espinha dorsal à formação do educador. A respeito, ver Penna et alli (1995).

<sup>21</sup>Tais orientações metodológicas são compatíveis com as diretrizes da proposta triangular.



ter por eixo não apenas **falar sobre** arte, mas sim promover o **vivenciar** a arte. Um princípio básico e trabalhar sobre a **concreticidade de cada linguagem artística** – concreticidade sonora, no caso da música; visual, no caso das artes plásticas, e assim por diante, porque é somente a partir do contato e da ação sobre as manifestações artísticas em sua concreticidade que pode ser construída a familiarização com a arte. Desta forma, as atividades tanto de apreciação quanto de manuseio criativo devem direcionar-se para o reconhecimento dos elementos básicos e o domínio dos princípios de organização de cada linguagem, e é em função deste objetivo mais amplo que se colocam os dados históricos e as atividades de reflexão, e não como finalidade em si mesmos. Este domínio dos princípios de organização das linguagens artísticas é indispensável para que o aluno possa ampliar progressivamente a sua capacidade de compreensão, e conseqüentemente o seu interesse pelas manifestações artísticas. Por outro lado, consideramos vital que o trabalho pedagógico tome como ponto de partida a prática cultural do aluno – a arte presente em seu cotidiano, seja em produtos da indústria cultural ou da cultura popular. Partir da vivência do aluno, mas buscando levá-lo à maior diversidade possível de manifestações artísticas, atuando desta forma para a ampliação de seu universo cultural e para a democratização no acesso às diversas formas de arte.

Esperamos ter deixado claro que as questões relativas à didática e à prática de ensino na área de arte não podem ser reduzidas a um mero problema de “tecnologia educacional”. São, na verdade, questões de grande complexidade, que envolvem múltiplos aspectos, como a avaliação crítica das conquistas, dilemas e impasses dos percursos do ensino da arte, ou a necessidade de aprofundar discussões para clarear as noções que servem de pressupostos para a nossa prática. Faz-se necessário, portanto, desenvolver – a fundo e de modo amplo – a discussão, a pesquisa e a experimentação de propostas pedagógicas e metodológicas, ampliando o debate.

#### Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (1994) “Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: a aprendizagem triangular”. In: Zélia Regina Sabino e Jucélia Maria Alves (coord.). *O Ensino da Arte em Foco*. Florianópolis, Ed. da UFSC, p. 13-22.
- \_\_\_\_\_. (1991) *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Perspectiva.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Cortez / Autores Associados.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*. Brasília, MEC, 1996, dati (versão preliminar para discussão nacional).
- \_\_\_\_\_. (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos*. Brasília, MEC, 1996, dati (versão julho 1996).
- \_\_\_\_\_. (1982). *Educação Artística: leis e pareceres*. Brasília, MEC.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. (1992). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo, Cortez.
- LIBÂNEO, José Carlos (1990). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª edição. São Paulo, Loyola.

- MARINHO, Vanildo (1995). "Arte na Escola: Origens e Aplicações da Metodologia Triangular". In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) (1995). *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 57-66.
- PENNA, Maura (1997). "Contribuições para uma Revisão das Noções de Arte como Linguagem e como Comunicação". In: Maura Penna (coord.), *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte / Caderno de Textos do CCHLA*, nº 15. João Pessoa, CCHLA/UFPB, pp. 75-89.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório". In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) (1995). *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 129-140.
- \_\_\_\_\_ (1994). "O Desafio Necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte". *Caderno de Estudos – Educação Musical*, nº 4/5, pp.15-29.
- PENNA, Maura e ALVES, Erinaldo (1997). "Emoção/Expressão versus Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte". In: Maura Penna (coord.), *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte / Caderno de Textos do CCHLA*, nº 15. João Pessoa, CCHLA/UFPB, pp. 51-74.
- PENNA, Maura e COUTINHO, Sylvania R.; MARINHO, Vanildo; PEREGRINO, Yara R. (1995). "A Questão Curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em Arte". In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) (1995). *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 143-154.
- PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) (1995a) *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB.
- \_\_\_\_\_ (1995b). "Escola Nova / Educação Artística: novos rumos para a educação?". In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) (1995). *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 31-36.
- SAVIANNI, Dermeval (1984). *Escola e Democracia*. 2ª edição. São Paulo, Cortez / Autores Associados.
- WISNIK, José Miguel (1983). "Getúlio da Paixão Cearense – Villa-Lobos e o Estado Novo". In: José Miguel Wisnik e Ênio Squeff, *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira – Música*. 2ª edição. São Paulo, Brasiliense.