



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Dozza Subtil, Maria José

EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar

Práxis Educativa (Brasil), vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 185-194

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89412348009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar

## ART EDUCATION: teaching dilemmas explained via History

Maria José Dozza Subtil\*

### Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de arte de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, tendo por base os resultados de uma pesquisa empírica realizada em escolas públicas estaduais de uma cidade de porte médio no interior do Estado do Paraná, através de questionários. As respostas revelaram a falta de formação específica dos professores, a ausência de concepção de trabalho artístico e, em decorrência, um visível reducionismo no encaminhamento do trabalho com arte nesse segmento escolar. Esses dados foram cotejados com a história do ensino de arte na educação escolar do Brasil, para entender como as políticas educacionais se objetivam no real. A visão da arte como atividade, polivalência e livre-expresão mostra os resquícios da Lei 5.692/71 na realidade investigada.

**Palavras-chave:** Educação Artística. Políticas educacionais. Polivalência.

### Abstract

This paper reflects on the situation of arts teaching in the 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades in mainstream elementary education. The study was carried out in public schools in a city in the state of Paraná in 2004. The data was collected by means of questionnaires. Among the problems identified, primary is; the lack of specific teacher training and the lack of a conception about artistic work and, as a result, a visible constraint in their educational practice. The paper presents a historical retrospective of the teaching of arts in Brazilian education in order to understand how the educational policies are implemented. The understanding of art as an activity, polyvalence and free expression demonstrate remains of the 5.692/71 Law in the context investigated.

**Keywords:** Educational policy. Art Education. Polyvalent teachers. Multi-trained teacher.

### Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as legislações complementares que se sucederam e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) reconheceram a Arte como área de conhecimento específico, o que constituiu num avanço em relação à polivalência (Lei nº 5692/71) vigente até então. A introdução de mais uma linguagem, a Dança, além da Música, do Teatro e das Artes Visuais sinalizou para a ampliação do trabalho com Arte na Educação Básica.

No entanto, historicamente a inserção da Arte nas escolas tem enfrentado problemas tanto nas instâncias legais quanto reais. Faz parte do discurso dos gestores afirmar a importância dessa área para o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da criatividade nos alunos, contudo, as boas intenções esbarram na realidade da falta de formação de professores e das condições materiais efetivas, além, evidentemente, da ausência de uma concepção clara do que seja essa prática.

Objetivando compreender como o legal é efetivado no cotidiano, foi realizada uma investigação nas escolas públicas estaduais de uma cidade de porte médio no Estado do Paraná. Através

de questionário com questões fechadas e abertas, investigou-se a situação do ensino de artes em 54 escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, contemplando a formação dos professores, as áreas artísticas privilegiadas, as condições de trabalho, o planejamento, as dificuldades encontradas e a percepção sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras questões. (SUBTIL et al., 2005).

Os resultados demonstraram a fragilidade da área artística no interior das escolas do contexto investigado, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Há que se ressaltar, entretanto, o esforço realizado pelos agentes escolares para *acomodar* as demandas legais e a realidade existente no campo educacional.

Entende-se que a compreensão do universo singular, ou seja, a instância da prática docente, requer o contraponto do nível macro no qual se definem as políticas educacionais. Lukacz (1970) afirma: “O universal só existe no singular [...] Todo singular é universal.” (p. 100). O desvelamento dos nexos dessa relação requer a apreensão do movimento dialético da realidade, ou seja, como as práticas na escola revelam a forma de efetivação da relação teoria/prática ou legal/real. O autor acrescenta: “Apenas o conhecimento destes nexos permite descer das leis

\* Professora do PPGE/UEPG. E-mail: mjsubtil@gmail.com

universais aos casos singulares, e, por outro lado, estabelecer no singular a atividade específica das leis universais." (*id. ibid.*, p. 101). Nessa perspectiva, entende-se que um dado tempo – o ano de 2004 – e um determinado espaço – escolas públicas estaduais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de um município da Região Sul – revelam a dialética dessa relação.

Desse modo, o trabalho apresenta, em linhas gerais, a visão dos professores sobre a sua prática nas escolas, cotejando essa análise com a história das políticas educacionais para o ensino de Arte no Brasil desde a gênese, pela pedagogia evangelizadora dos jesuítas, até as formulações dos PCNs de correntes da atual LDB. Enfoca-se de modo especial a Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a Educação Artística nas escolas. Participaram da pesquisa 43 professores – 39 mulheres e quatro homens – que ministram aulas de Arte em 2004 nas escolas públicas da cidade em questão.

### Olhares sobre o ensino de Arte numa realidade

A falta de professores habilitados para trabalhar com as diferentes áreas da Arte é fato comprovado na prática, quando se evidencia que profissionais de diferentes disciplinas são convocados para dar conta dessa tarefa. Na tabela abaixo, seguem as áreas de formação desses professores:

Tabela 1 – Formação Acadêmica

Área de formação	Casos	%
Letras	14	32,56
História	09	20,93
Educação Física	05	11,63
Pedagogia	03	6,98
Geografia	02	4,66
Direito	01	2,32
Ciências Contábeis	01	2,32
Artes Visuais	01	2,32
Educação Artística	01	2,32
Não responderam	06	13,96
Total	43	100,00

É evidente a insignificância do número de professores devidamente habilitados em Artes (2) no universo geral. Pode-se perceber a prevalência do curso de Letras ou Língua Portuguesa, e isso decorre de uma proximidade natural com a Arte, resultante da Lei nº 5.692/71, cujos fundamentos analisaremos adiante, que colocava no mesmo campo – “Comunicação e Expressão” – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Artística pelas ca-

racterísticas “expressivas” das áreas. A fluidez dos campos de conhecimento permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas. História é uma área que tradicionalmente destina-se ao trabalho com a Arte, em especial no Ensino Médio (História da Arte) e Educação Física também, por coordenar as tarefas inerentes às festividades e comemorações escolares. As demais áreas preenchem os *buracos* como forma de acomodar horários das disciplinas e dos professores.

Do total de entrevistados, oito professores afirmaram que estão cursando ou já cursaram Especialização em Metodologia do Ensino da Arte, mesmo não tendo graduação em Arte. Disso deduz-se que, para muitos, há uma possibilidade de permanência na área mesmo tendo outra graduação, devido à carência de docentes habilitados.

A maioria dos professores, ao ser designada para a Arte, participa de cursos de atualização e reciclagem promovidos pela própria Secretaria de Estado da Educação (SEED) ou por outras instituições públicas e particulares. Dessa forma, tenta dar conta do recado, embora se saiba que, na verdade, cada um trabalha “com aquilo que sabe”, porque no senso comum todos são “prendados em alguma coisa”, o que basta como qualificação para este ensino.

As atividades denominadas pelos professores como “experiência anterior em Arte” foram: Artesanato (a citação mais expressiva, compreendendo uma variada gama de atividades manuais), Artes Plásticas, Pintura, escultura em madeira e argila, violão, coral, Teatro, Dança e pintura em vidro. Chama a atenção, no entanto, nove professores que afirmaram não ter qualquer vivência na área. Caberia indagar: o que os qualifica, mesmo que de forma precária, para o trabalho docente?

Quanto às *atividades desenvolvidas em sala de aula*,<sup>1</sup> ou áreas artísticas trabalhadas, os dados coletados apresentam a predominância do desenho (91%), seguido das Artes Plásticas (80%), Teatro (70%), Música (58%) e Dança (51%). Não querendo apressar conclusões, é possível inferir que a preferência pelas Artes Visuais e Desenho tem a ver com o acento no “Artesanato”.

Em relação às *outras atividades de arte que realizam na escola*, os professores afirmaram trabalhar com preparo e decoração de festas, danças, festa junina, desenho, pintura, xilogravura, projetos, feiras, grupos teatrais, gincana, Teatro e Dança. Confirma-se a ênfase nas Artes Visuais, dada a gama de atividades genericamente denominadas como “Artes Plásticas”, conforme já constatado. Também cabe ressaltar as “atividades comemorativas” decorrentes do calendário cívico, profundamente entranhadas no

<sup>1</sup> Os números apresentados relatam as escolhas por mais de uma área.

cotidiano escolar, como atribuição desses docentes.

Tanto a Música como a Dança são menos evidenciados nessas citações, talvez devido às dificuldades mais acentuadas em lidar com essas linguagens<sup>2</sup> e a uma tradição já estabelecida nas escolas de que “Arte” significa Pintura, Desenho e Colagem, atividades que supostamente qualquer um pode encaminhar. Teatro é citado, possivelmente devido ao fato de que uma grande maioria dos professores ser proveniente do curso de Língua Portuguesa, uma vez que essa é uma prática interdisciplinar muito presente na integração das duas áreas, conforme experiências relatadas.

Quando solicitados a justificar a escolha das linguagens ou atividades com as diferentes áreas de Arte em sala de aula (e não apenas uma), as respostas foram variadas e surgem visões que vale a pena transcrever:

Quadro 1 – Justificativa da escolha das linguagens ou atividades com as diversas áreas da Arte em sala de aula

“despertar interesse pelas diversas formas de Arte e desenvolver a noção de cidadania e proteção ao meio ambiente com a reciclagem, formando cidadãos conscientes de cuidar do planeta; porque numa sala de aula existem várias vocações”;

“os PCNs pedem que se trabalhe com as múltiplas linguagens; porque são as áreas que eu tenho maior conhecimento [teatro e plástica]”;

“falta de formação”;

“falta tempo formação e material didático”;

“falta de tempo, material e conhecimento” [supõe-se então que esses problemas incentivam o trabalho com todas as áreas!];

“porque todas são importantes, gostosas de trabalhar e necessárias para os alunos”;

“porque o teatro é a base para conhecer a Arte, humaniza”;

“para possibilitar ao aluno ter uma visão ampla das Artes”;

“porque todas precisam ser trabalhadas para desenvolver nos alunos essas habilidades, que às vezes são pouco aplicadas e incentivadas”;

“porque são áreas que eu mais me identifico [visuais e desenho]; penso serem todas de significativa importância”.

Algumas considerações devem ser feitas, esclarecendo-se em primeiro lugar, que um grande número de professores não respondeu a essa questão, o que talvez evidencie a dificuldade em justificar um trabalho para o qual não estão preparados. Merece nota o fato de, apesar da constatação efetiva da não formação na área, a maioria citar duas, três e até quatro linguagens. Se considerarmos as dificuldades inerentes à formação numa só área artística, aqui se revela a concepção de Arte como “atividade”, ou seja, uma ação que não necessita de avaliação sistemática, planejamento sequencial de conteúdos, especificidade dos objetos de conhecimento de cada linguagem e acompanhamento da evolução desses conhecimentos nos alunos.

<sup>2</sup> Cabe apontar uma contradição. Em uma pesquisa realizada recentemente, observou-se que a Dança e a Música são atividades extremamente apreciadas e solicitadas pelos adolescentes nas aulas de Artes. (SUBTIL, 2007).

Cabe aqui lembrar Vázquez (1978) quando reflete sobre o *fazer artístico* que, em última instância, deveria informar o fazer docente em Arte: “A Arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão-somente assim pode servir à realidade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana.” (p. 36). Isso significa que o conhecimento estético não é “qualquer” conhecimento.

Ressalte-se que os sujeitos denotam consciência da falta de formação, de condições, de materiais, de espaços adequados e a opção pela escolha do que é possível e viável em tais circunstâncias. Como negar nesses professores a vontade de acertar, de fazer o melhor e de bem “formar” seus alunos nos limites existentes na prática escolar e educacional hoje? É válido considerar também o esforço das escolas em adequar os professores com algumas habilidades às necessidades de cumprir as determi-

nações curriculares e objetivar o trabalho com Arte nas condições da realidade concreta.

É importante relatar que, ao serem indagados sobre a *forma de planejamento das suas aulas* em Arte, 74% dos entrevistados afirmam utilizar os PCNs, 67% levam em conta o interesse dos alunos, 56% partem das discussões com a equipe de professores da área de Artes, 51% seguem os conteúdos programáticos da Secretaria de Educação, 28% atendem as orientações da coordenação pedagógica e 9% orientam-se pelas proposições da direção da escola.<sup>3</sup> Causa certa surpresa a ênfase nos PCNs, pois, como veremos adiante, os parâmetros não apresentam uma efetiva orientação quanto aos conteúdos ou quanto à metodologia mais adequada para se trabalhar com as áreas artísticas propostas

<sup>3</sup> Um mesmo entrevistado pode ter respondido mais de uma opção, o que faz com que o percentual passe de 100%.

pela Lei nº 9394/96. Confirma-se aqui, novamente, o esforço das Coordenações Pedagógicas no suporte ao planejamento da área através de reuniões, discussões e propostas de reciclagem, particularmente oferecidas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) do município.

Constatou-se que, dos professores entrevistados, 33% recebem acompanhamento pedagógico, embora, a bem da verdade, deva-se questionar a legitimidade teórica dessas orientações, sabendo-se o quanto a área artística carece de aprofundamento conceitual e metodológico nas instâncias gestoras não só da escola, como dos próprios setores de onde emanam as leis e determinações legais, conforme afirmam os estudos de Penna (2001).

É importante pontuar aqui a referência ao *interesse dos alunos* como forma de encaminhar as práticas artísticas por um percentual razoável de professores, o que revela a permanência das teorias espontaneístas e centradas no educando evidenciadas na história do ensino de Arte, como veremos no próximo item.

Vale a pena retomar e aprofundar a discussão sobre os PCNs. A pesquisa revelou que a grande maioria (80%) dos professores leu esse material, embora mais da metade relate certo grau de dificuldade na sua compreensão. No geral, nota-se uma relativa boa vontade em relação à possibilidade de aplicação dos PCNs nas escolas, embora não a curto prazo. Além disso, é significativo o percentual de professores (76%) que avalia a necessidade de adequações e adaptações ao texto para que ele seja efetivamente apropriado pela prática.

Assim, a questão *colocar em prática os PCNs* foi condicionada a uma série de quesitos que devem estar disponíveis ao professor aqui apontados em ordem de importância: cursos de reciclagem (86%); material pedagógico (80%); sala ambiente para Artes (74%); equipamentos próprios (72%); turmas pequenas (79%); e acompanhamento pedagógico (51%).

A pesquisa procurou também entender as condições materiais de trabalho por parte dos pro-

Tabela 2 – Condições de Trabalho Oferecidas pela Escola

FATORES	Favo-ráveis	(%)	Razoá-veis	(%)	Desfa-voráveis	(%)	Não respondeu	(%)
Carga horária	22	51,2	14	32,6	06	13,9	01	2,3
Nº alunos	03	7,0	12	27,9	27	62,8	01	2,3
Equip.	07	16,3	14	32,6	21	48,8	01	2,3
Materiais	06	13,9	07	16,3	29	67,4	01	2,3
Nº de turmas	19	44,3	17	39,5	06	13,9	01	2,3
Espaço Físico	11	25,6	11	25,6	20	46,5	01	2,3
Valorização	09	20,8	19	44,3	14	32,6	01	2,3

fessores pesquisados, que se apresentam conforme a tabela abaixo.

Se esse é o retrato da verdade, nas escolas pesquisadas duas queixas são recorrentes: o elevado número de alunos e a carência material (inclusive de espaço físico e equipamentos). É sintomático que a reduzida carga horária semanal destinada à Arte e o elevado número de turmas decorrente disso não tenham sido considerados aspectos negativos por um alto percentual de entrevistados (51,2% e 44,3%). Mesmo quando colocadas as condições para aplicar os PCNs, essa exigência foi sequer aventada. Tempo maior para trabalhar o quê? Talvez seja essa a pergunta que se façam esses professores.

Para finalizar a coleta de dados, foram feitas duas questões autoavaliativas que revelaram a maior ou menor afinidade com a área de trabalho tomada de empréstimo:

Tabela 3 – Você Gosta de Dar Aula de Artes?

AVALIAÇÃO	CASOS	%
Gosto muito	29	67,5
Gosto às vezes	11	25,6
Não gosto muito	02	4,6
Não responderam	01	2,3
Total	43	100,0

Esses dados reforçam uma expressão comum quando os professores são indagados sobre a sua relação com a área: *É muito gostoso trabalhar com Arte*. Seria pertinente investigar qual a resposta quando a pergunta se referisse à Matemática, Língua, ou qualquer outro campo de conhecimento.

Quando 62,8% dos professores – sem formação na área, conforme demonstrado anteriormente – consideram boa a sua atuação, mesmo nestas condições, temos acentuada a ideia de que, apesar da boa vontade, a área artística continua sendo um território de todos e de ninguém.

Refletir sobre os dados apurados na investigação requer uma compreensão mais abrangente de como se processou historicamente a inserção

da área artística no campo educacional. Esse retorno histórico ajuda a entender o universo particular investigado, ainda que não dê conta de explicar questões pontuais dessa realidade.

Tabela 4 – Como Você se Autoavalia como Professor de Artes?

AVALIAÇÃO	CASOS	%
Acho que deixo a desejar	05	11,6
Bom	27	62,8
Razoável	06	14,0
Excelente	04	9,3
Não responderam	01	2,3
Total	43	100,0

### Retrospectiva histórica da inserção da Arte na educação escolar

Os jesuítas utilizaram-se do ensino de Arte com a finalidade de evangelizar. Para prender a atenção dos indígenas, homens livres e nada 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: danças, sons, pinturas, mas transplantou-se uma forma europeia e católica de transmissão de conhecimentos.

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.”<sup>4</sup> (*id. ibid.*, p. 4). Com isso, conseguiram não só alienar ricos elementos culturais como também destruir a espontaneidade rítmico-musical dos nativos: “Essa ação civilizadora dos jesuítas e frades mercenários”, continua Mignone (1980), “fez com que a música indígena perdesse lamentavelmente suas características.” (p. 4). Outro aspecto também marcou profundamente o ensino de Arte no Brasil: a escala de valores que colocava no ápice as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra atividades manuais, identificadas com o trabalho escravo.<sup>5</sup> Em consequência, tais atividades eram rejeitadas nas escolas dos homens livres (elite), efetivando-se apenas 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 – tornou inócuas as tentativas de avanço da Arte e da educação pela Arte.

A Reforma de Pombal, que procurou enfatizar aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica (Ciências, Técnicas 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, cuja metodologia se apegava aos códigos neoclassicistas de obediência ao conjunto de regras ditadas pelos ideais de beleza greco-romanos. (MIGNONE, 1980).

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, ela impôs os padrões da arte neoclássica europeia, abafando as primeiras tendências nativas de Arte. Discutem-se ainda hoje as limitações e os progressos que isso trouxe à arte brasileira. O caráter emocional barroco substituído pelo intelectualismo e formalismo neoclássico provocou um afastamento popular que se reflete comumente nas visões da atividade artística como ócio, acessório ou atividade supérflua.

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 (1985a),

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. (p. 20).

Contudo, segundo Werneck (*apud* BARBOZA, 1985b), mesmo nesse 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” (*id. ibid.*, p. 20). Acentua-se a distância entre uma arte nativa própria e os modelos impostos e importados, o que marcou profundamente o panorama artístico nacional, influenciando todas as suas 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.

Após a Missão Artística Francesa e durante as duas primeiras décadas do século XX, a Arte nas escolas foi desenvolvida como desenho geométrico. Seu objetivo era o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas numa “ostensiva manifestação contra as tendências e características da instrução

<sup>4</sup> O Canto Chão é também denominado Canto Gregoriano.

<sup>5</sup> Tal preconceito vem desde a Grécia Antiga pelas diferenças entre o “fazer” – dos escravos – e o “pensar” – dos homens livres da pólis.

colonial que deixou a sociedade desarmada de quadros capazes de promover, pelos fundamentos econômicos, a sua reconstrução". (BARBOSA, 1985b, p. 25).

No século XX, com o Movimento de Arte Moderna, aconteceu no Brasil a primeira mudança nos métodos de ensino de Arte na escola por iniciativa dos artistas da "Semana de 22". Nos anos 30, a arte infantil e as ideias de "livre expressão" foram amplamente divulgadas e difundidas por psicólogos e educadores. O ideário da "Escola Nova" eclode sob a influência de Educadores como Dewey, Claparède e Decroly, líderes do movimento que afirmava a importância da Arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança.

Durante o Estado Novo, houve um recrudescimento desse movimento em termos de atuação nas escolas. Nesse momento, Villa-Lobos, atuando sob o patrocínio do governo Vargas, incentivou e apregou o caráter cívico e ufanista da Música, principalmente em grandes concentrações com a oficialização do "Canto Orfeônico" como matéria curricular, cujas bases prevalecem até hoje na prática musical escolar, em especial nas datas comemorativas.

Conforme Barbosa (1985a), a queda do regime ditatorial em 1945 foi seguida de um período de intensivo desenvolvimento cultural e artístico com a inauguração em 1947-48 de três museus de extrema importância, 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; os ideais escolanovistas vieram novamente à tona e seus líderes foram reconduzidos ao poder.

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, 1985a, p. 15). As "escolinhas de arte se multiplicaram e 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).

Importa salientar que a "livre expressão" nas aulas de Artes conduzidas por professores não habilitados significa "desenho livre", ou seja, deixar o aluno desenhar à vontade sem interferência e sem o aporte de conhecimentos, para permitir a expressão isenta da intervenção dos adultos e/ou professores. Essa é uma prática descompromissada com o saber artístico que, em última instância, nada acrescenta aos educandos e continua vigente na maioria das escolas.

A partir de 1960, articulou-se a tendência tec-

nicista na educação brasileira em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil. Com a Lei nº 5.692/71, cujos fundamentos teóricos analisaremos no próximo item, a Educação Artística tornou-se obrigatória pela primeira vez nas escolas, propondo um trabalho genérico com as linguagens musical, teatral e plástica. Os professores, por sua vez, incorporaram esse enfoque técnico através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões. Importa salientar que a "polivalência" apregoada por essa lei, ou seja, um professor trabalhando todas as linguagens, reduziu o conhecimento artístico, já desvalorizado no espaço escolar. (PARANÁ, 1988b).

Na década de 1980, num outro contexto histórico tendo em vista as conjunturas políticas e econômicas, foi realizada em todos os âmbitos, em particular na educação, uma reavaliação crítica e uma reflexão sobre o potencial da escola como instância de formação para a cidadania plena. O ensino de Arte, em particular das Artes Plásticas, pela atuação da educadora Ana Mae Barbosa, afirmou a 'Metodologia Triangular'<sup>6</sup>, que, de forma mais ou menos improvisada em alguns programas, foi adaptada também às outras linguagens artísticas. Tal situação passou por uma revisão, especialmente no Paraná, quando dos debates para a elaboração das reformas curriculares e que incorporaram outras teorias nas propostas metodológicas para a área.

Nesse momento, sob a ótica do materialismo histórico que vai informar as avaliações e sugestões para mudanças na educação, culminando com a produção do Currículo Básico do Paraná (1990), foi privilegiada 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.

É importante frisar que, já em finais da década de 1970, havia uma discussão a respeito da especificidade de cada área artística como campo de conhecimento instituído. No Currículo Básico, a Música, o Teatro e as Artes Visuais apresentaram-se como linguagens diferenciadas, separadas, com conteúdos específicos. Essa forma se distanciou da "polivalência" reducionista apregoada na lei anterior.

Tornava-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 foi construída através dos tempos

<sup>6</sup> A Metodologia Triangular é fundamentada no projeto D.B.A.E. (*Disciplined Based Art Education*), tendo por base um trabalho pedagógico integrador de três áreas do conhecimento: fazer artístico, análise das obras artísticas e a História da Arte. Atualmente, a autora Ana Mae Barbosa tem substituído o termo metodologia por abordagem.

a partir de uma visão dialética, ou seja, compreendendo que ela contém e está contida na sociedade que a produz. Essa concepção pressupunha, 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 atos que a superem”. (PARANÁ, 1988b, p.120).

A aquisição do instrumental específico de cada linguagem (Teatro, Música, Artes Plásticas) e o conhecimento de como esse conteúdo foi historicamente construído devem ser os objetos da Educação Artística na escola, tendo em vista que os alunos, além de fruir as obras artísticas, podem também desenvolver seu potencial criador e expressivo. Nessa perspectiva, a metodologia se configura no domínio dos meios para a expressão de uma realidade interior, calcada numa realidade histórica e social que contempla modos de ver e de fazer diferenciados.

Nesse entendimento, o acesso dos códigos e instrumentos das linguagens artísticas possibilita uma leitura ampliada da realidade e uma compreensão mais apurada da humanidade do Homem 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. Cabe destacar que, apesar de todo o esforço teórico-prático despendido e do envolvimento dos intelectuais e professores na formulação do Currículo Básico, ele não se efetivou, e, de certa forma, foi negado pelas circunstâncias político-ideológicas dos anos seguintes (basta comprovar a sua ausência nos pressupostos teórico-metodológicos dos PCNs).

Na década de 1990, em particular a partir da segunda metade, “se intensificam 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). Nesse momento, sob os imperativos das políticas neoliberais, foi promulgada a LDB nº 9.934/96, que promoveu uma mudança de concepção no que se refere à Arte conforme o texto da lei no art. 26º 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).

Efetiva-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição da Arte como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao de qualquer outra área, que passa a denominar-se “Ensino de Arte” e não mais “Educação Artística”.

A partir da Lei foram desencadeadas inicia-

tivas em todos os setores da educação visando a um processo de reforma das estruturas da política educacional do país, sob visível adequação aos reclames do mercado numa nova fase do capitalismo globalizado. Os PCNs, que se configuraram como uma tradução dos fundamentos ideológicos calcados na visão economicista da Lei, atendem aos ditames dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, e decorrem da necessidade do Estado de elaborar parâmetros que orientem as ações educativas em todos os níveis, visando particularmente à avaliação externa ao espaço escolar.

Em 1997, foi lançado o PCN – Arte para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e, em 1998, o PCN – Arte para o equivalente às quatro séries seguintes, com o acréscimo de mais uma linguagem, a Dança, além das tradicionais: Música, Teatro e Artes Visuais. Avaliando-o dialeticamente, o material que chegou à maioria das escolas pode ser considerado um instrumento de discussão sobre a prática artística se acompanhado de reflexões abalizadas.

A orientação metodológica mantém alguns pressupostos da Abordagem Triangular e apresenta dois eixos principais: conhecimento artístico como produção e fruição e conhecimento artístico como articulação de sentidos. (BRASIL, 1997). Em que pese o avanço nas reflexões teóricas sobre o histórico, os fundamentos e os intervenientes sociais que constituem o campo da Arte não há uma explicitação clara quanto aos conteúdos e metodologia, além de se notar, evidentemente, o não comprometimento das instâncias gestoras com a formação de professores e a devida instrumentalização teórico-prática para atuar com as quatro linguagens artísticas. Assim chegamos ao terceiro milênio nas condições relatadas no primeiro item deste trabalho.

Quanto à área da Música particularmente, o debate atual gira em torno da aprovação da Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do Ensino de Música.

Cabe enfocar com mais nitidez nesse retrospecto histórico as marcas deixadas no ensino de Artes pela obrigatoriedade proposta na Lei nº 5.692/71, cujo embasamento na teoria piagetiana definiu conteúdos e metodologias que, até hoje, como vimos na pesquisa empírica, estão presentes nos encaminhamentos das escolas.

### Educação Artística, expressão e polivalência – as heranças da Lei nº 5692/71

A Lei nº 5692/71 de caráter economicista promulgada no contexto autoritário da ditadura militar

estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos (art. 7º), mas, ao propor a *polivalência* como metodologia, fragmentou o conhecimento específico de cada área e, contraditoriamente, promoveu uma redução de conhecimentos da Arte nas escolas. Isso ficou mais sacramentado com a criação do Curso de Educação Artística pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284/73 (BRASIL, 1973) com a pretensão de formar o *professor polivalente* em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música.

Sob os fundamentos da Psicologia Genética de Piaget, as áreas deveriam “integrar-se” em grandes campos de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Assim justifica-se a necessidade de integração da Educação Artística com as disciplinas da área (Língua Portuguesa e Educação Física). Essa ideia vai além da polivalência e ancora todo o formato metodológico da lei ao instituir as três estratégias de como se desenvolveriam progressivamente os conteúdos no Ensino de 1º e 2º graus: *Atividades* – 1ª a 4ª séries, *Áreas de Estudo* – 5ª a 8ª séries e *Disciplina*: 2º grau conforme o Parecer nº 853/71. (BRASIL, 1971).

A integração de áreas e o enfoque da Educação Artística como *atividade* que se estendeu para além da 1ª a 4ª séries, decretou a redução da Arte como campo de conhecimento na formação estética dos alunos e, metodologicamente, deu o aval para a manutenção das práticas da livre-expressão. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista da lei, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões, com o auxílio dos livros didáticos.

Os títulos de alguns desses livros são reveladores: *Integrando as artes* (ABRAHÃO, 1977), *Música e comunicação* (ABRAHÃO, [197-]), *Educação Artística – expressão corporal, musical e plástica* (COTRIM, 1978). As orientações didáticas aparecem na forma de “estudo dirigido” com uma comunicação direta com o aluno.<sup>7</sup> Propõem-se atividades com elementos das Artes Visuais (cores, materiais, montagens, desenho geométrico), a área mais privilegiada pelos autores, pouca coisa de Teatro e, em Música, o reconhecimento de sons, exercícios rítmicos, algumas noções de folclore e História da Música, hinos e canções folclóricas com as respectivas partituras. Fundamentalmente, teoria musical e canto orfeônico.

A metodologia tecnicista utilizada nos livros didáticos – instrução programada, uso de linguagem coloquial e bonecos ilustrativos –, além da ausência de contextualização, aponta para a infantilização

dos alunos de 5ª a 8ª séries e o reducionismo dos conhecimentos estéticos e artísticos.

Quanto às publicações que interpretavam a Educação Artística e faziam sugestões em relação à sua aplicabilidade na escola, tomamos como exemplo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (1973) que, entende-se, disseminava o pensamento pedagógico institucional da época.

Os títulos dos capítulos trazem temas referentes às Artes Plásticas (“Artes Plásticas na escola – uma experiência”; “Programa de Educação Artística: Artes Plásticas no 1º grau”, entre outros). Os temas gerais apresentados, arte infantil, educação criadora, atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos, também abordam atividades de Artes Plásticas, com poucas menções à Dança e ao Teatro e nenhuma à Música.

Os autores privilegiados, a maioria estrangeiros como Dewey, Arenheim, Read, McLuan H. Stern, Kneller, Lowenfeld, Freud, e as ideias que circulavam nesse momento, enfatizavam as artes visuais, a comunicação e expressão e teorias da criatividade como fator de autodesenvolvimento. Isso decorre em grande parte, das experiências criadoras e expressivas das Escolinhas de Artes e dos conteúdos ali discutidos e praticados. Afirma-se em determinado momento: “Acreditamos que a área de Expressão Artística compreende: jogos de expressão, expressão musical e expressão plástica” (GUIMARÃES, 1973, p. 617), entendida a expressão musical como “criar através da música situações, representando com sons os materiais (papel, concreto, vidro, pão...), o vento etc. e desenhar inspirando-se no som”. (*id. ibid.*, p. 616).

Percebe-se aí a submissão da Música à expressão pelas Artes Plásticas. Da mesma forma que a ideia de criação estava ligada à expressão plástica e ao teatro/jogo dramático, vinculado ao conceito de lúdico.

Pode-se dizer que o campo da Educação Artística se instituía pela hegemonia das artes plásticas, sinônimo de Arte Educação e arte na escola.

Pode-se afirmar que a Lei nº 5.692/71 determinou a obrigatoriedade da Educação Artística e, com ela, uma metodologia de ensino e um modo de administrar o campo das artes na escola indelevelmente presentes nas instâncias educacionais e escolares trinta anos após sua promulgação.

### A título de conclusão – Cadê a arte daqui?

Em 2007, foi realizado concurso público pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná para suprir as necessidades das escolas públicas de 5ª a 8ª séries do município em questão. Embora a oferta de vagas para o ensino de arte tenha sido sig-

<sup>7</sup> A autora possui em seu acervo mais de vinte livros de Educação Artística que eram enviados pelas editoras diretamente aos professores nas décadas de 1970 e 1980. O último data de 1993.

nificativa, e haja evidências de algumas alterações,<sup>8</sup> não se pode afirmar em que medida isso ocorreu, pois não dispomos de bases empíricas. Sabe-se, no entanto, o quanto é difícil mudar práticas e concepções cristalizadas pelo tempo e pelo uso intermitente.

Analizando o universal – a história das políticas educacionais para a arte – e o particular – a situação atual dessa área nas escolas pesquisadas – percebe-se a indefinição *do que é, para que serve e como o conhecimento artístico* pode ser escolarizado. A falta de professores habilitados para esse trabalho cria uma situação de terra de todos e de ninguém, isto é, se todas as áreas podem trabalhar com arte, então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico. Há que se ressaltar também a presença de uma cultura do senso comum artístico instituída na escola, que afirma a polivalência com o enfoque tecnicista que embasou a Lei nº 5.692/71 e o *interesse dos alunos* fundamentado na livre expressão como metodologia privilegiada, tal como apregoado pela Escola Nova e apropriado por essa lei.

Embora a maioria dos professores faça referências aos PCNs, em momento algum foi afirmada alguma consideração estética ou teórica que revelasse uma leitura pelo menos parcial de algumas concepções que o documento traz. O que parece evidenciado é a inserção de mais uma área – a Dança –, o que significa a ampliação oficial da Arte na escola, embora as condições dadas não favoreçam isso.

É possível perceber também um caráter utilitarista da prática artística quando seu uso acontece, na maior parte das vezes, apenas para abrilhantar feiras, festas, comemorações ou, inclusive, como motivação para outras áreas de conhecimento. Não se pode negar uma propriedade inerente à Arte que é mobilizar, motivar e permitir fruição, expressão lúdica e encantamento. No entanto, isso obscurece outra faceta fundamental desse trabalho, que são os saberes técnicos e teóricos de cada linguagem. Da aquisição sistemática, planejada e adequada aos diferentes níveis de escolarização desses saberes, decorrerão a consecução dos objetivos básicos do ensino da Arte: sensibilização, expressão, criação e conhecimento estético tal como foi apregoado na década de 1980.

Diante do que foi explicitado até aqui, são pertinentes os questionamentos de Paro (2001):

Como levar os grandes contingentes de alunos, a valorizar as artes, por exemplo, se a escola em que

estudam não dispõe dos mínimos recursos para esse fim, e se sua convivência se dá com educadores que, também em suas vidas escolares e em sua formação acadêmica, pouco ou nada aprenderam a esse respeito, e cujas condições de vida, até pelo baixo salário que ganham, e pelo ínfimo tempo de lazer que dispõem, os privam permanentemente do contato com qualquer manifestação artística? (p. 35)

Há consciência de que um trabalho efetivo com a Arte requer muito mais do que até agora tem sido feito, mas não se pode abdicar da utopia de vislumbrar, num horizonte não muito distante, uma prática artística significativa que promova a formação de sujeitos – tanto professores quanto alunos – mais sensíveis, criativos e capazes de experiências estéticas humanizadoras.

## Referências

- ABRAHÃO, L. M. et al. **Integrando as artes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- ABRAHÃO, L. M. **Música comunicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [197-]. (Edição do professor, v. 2).
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985a.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985b.
- BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.
- \_\_\_\_\_. MEC. CFE. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. **Documenta**, n. 132, nov. 1971, 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.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica: promulgada em 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 19.8.2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>. Acesso em: 30 out. 2008.
- COTRIM, R. **Educação Artística**: expressão corporal – musical – plástica – 1º grau. São Paulo: Saraiva, 1978. v.1.
- 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

<sup>8</sup> Em 2003, foram implantadas as licenciaturas de Música e Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa, visando a interferir na situação do ensino de Artes da região. Em 2006, formaram-se as duas primeiras turmas cujos licenciandos já estão atuando em algumas escolas públicas e particulares.

dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001. p. 19-30.

LUKACZ, G. **Introdução à uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MIGNONE, F. **Educação é cultura**. MEC/FENAME: Editora Bloch, 1980. v. 3.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta preliminar de Educação Artística 2º Grau**. Curitiba: SEED, 1988a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba: SEED, 1988b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PENNA, M. **É este o ensino que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001, p. 19-30.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

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

GUIMARÃES, D. F. E. Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 59, n.132, p. 614-628, out./dez.1973.

Recebido em 18/03/2009

Aceito em 15/06/2009