

Subsídios para uma reflexão crítica sobre a formação de professores de artes no Brasil

Means for a critical reflection about the formation of art teachers in Brazil

DOI:10.34117/bjdv7n4-387

Recebimento dos originais: 04/02/2021

Aceitação para publicação: 01/03/2021

Maira Teresa Gonçalves Rocha

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA). Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UFMA). Professora Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (CLLC) - Campus de São Bernardo, vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura- PROEC/UFMA, sendo Coordenadora de Memórias e Exposições. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Artes Visuais, Educação e Estéticas Tecnológicas (UFMA) e Membro do Núcleo de Estudos em Subjetivação, Tecnologia e Arte (NESTA) da UFRGS - Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966, Cidade Universitária Dom Delgado, Bacanga, São Luís - MA, CEP 65080-805
e-mail: rocha.maira@ufma.br

Walter Rodrigues Marques

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA) Especialização em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão. Graduação em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de São Luís (MA). Professor de Arte na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA)
e-mail: walter.marques@discente.ufma.br

RESUMO

Estudo sobre a arte na educação brasileira. Aborda aspectos de diversos movimentos culturais que influenciaram o Ensino de Arte no Brasil. Destaca as concepções de Ana Mae Barbosa (2005), Ferraz e Fusari (1993), entre outros autores que demonstram o quanto o sistema educacional no Brasil é determinado por modelos educacionais estrangeiros, baseado em interesses econômicos e políticos alheios à realidade brasileira, aos nossos anseios e às nossas necessidades. Ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre as mudanças no campo da arte e do planejamento de ações pedagógicas para uma educação que se pretende transformadora.

Palavras-chaves: Arte. Educação. Reflexão. Formação de professores.

ABSTRACT

A study about art in Brazilian education. It approaches aspects of several cultural movements that influenced the Teaching of Art in Brazil. It highlights the conceptions of Ana Mae Barbosa (2005), Ferraz and Fusari (1993), among other authors who show how the educational system in Brazil is determined by foreign educational models, based on economic and political interests alien to the Brazilian reality, to our yearnings and needs. It emphasizes the importance of a critical reflection on the changes in the field of art and the planning of pedagogical actions for an education that intends to be transforming.

Keywords: Art. Education. Reflection. Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz, em linhas gerais, as trajetórias da arte na educação brasileira. Busca evidenciar a internalização das teorias estrangeiras que mais influenciaram o Ensino de Arte no Brasil. Para isso, recorreremos à obra de educadores como: Barbosa (2002; 2005), Ferraz e Fusari (1993), entre outros pesquisadores da arte na educação.

Barbosa (2005, p. 33) nos fez pensar sobre a importância da imagem em uma sociedade como a nossa em que elas [as imagens] estão em toda parte, como livros, revistas, televisão, computadores, entre outros. A autora explica, no entanto, que somente uma pequena parcela “de nossa população é capaz de apreciar” (ler) as imagens, dentre elas a produção artística veiculada por estes meios de comunicação.

Entende-se que a educação, sobretudo, na educação superior não pode ficar alheia a essa questão. Entretanto, como explicam Ostetto e Leite (2008) “A relação entre a produção artístico-cultural e a instituição de ensino”, escolar ou universitária, “é, por princípio [...] conflituosa. Se, por um lado, a área artística tem na transgressão a mola propulsora para as suas transgressões [...] as instituições [...] citadas pautam-se na normatização (OSTETTO; LEITE, 2008, p.11).

A escolha do tema para esse artigo deu-se justamente porque percebemos essa relação conflituosa, ou melhor, esse conflito de interesses entre as chamadas “áreas artísticas” e Instituições normatizadoras” ou educadoras.

A partir desta percepção, surge o interesse pela interrelação arte e formação de arte/educador no Brasil e a busca pelo entendimento desta relação. Com isso, surge o seguinte questionamento: quais as trajetórias da arte na educação brasileira? Que políticas foram propostas no campo educacional para a formação artística dos sujeitos?

A proposta metodológica desta pesquisa parte da análise do referencial teórico sobre arte no sistema educacional brasileiro em busca de respostas para estes questionamentos. Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base em dados e informações

levantadas pelas atividades de leitura desenvolvida numa perspectiva de abordagem qualitativa em que o levantamento da fundamentação bibliográfica busca fundamentar teoricamente a categoria de análise apresentada - arte na educação.

A pesquisa tem como objetivo geral estabelecer correlação entre arte contemporânea e formação de professor. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar a arte no sistema educacional brasileiro, conhecer propostas pedagógicas para formação artística no campo educacional.

Embora haja o entendimento de que existe um conjunto de peculiaridades da arte no campo educacional, priorizamos as características gerais da trajetória da arte na educação, características julgadas relevantes para este estudo que pretende conhecer aspectos da formação de arte/educadores, como ele foi pensado e realizado ao longo da História.

2 ARTE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Sempre reinou uma extrema confusão no uso de termos relacionados aos movimentos da arte na educação brasileira. Assim, por exemplo, a “Educação Artística”, a “Educação Através da Arte” e a Arte/Educação” são utilizados, indiferentemente, pela maioria dos autores como se tratasse de um mesmo aspecto educacional sem que se leve em consideração as características próprias de cada um desses movimentos. Existe, no entanto, um esforço por parte de alguns pesquisadores em distinguir o que é próprio de cada um deles. As pesquisas de Ferraz e Fusari (1993) são as que, de forma sistemática, melhor apresentam as mudanças no ensino da Arte na educação brasileira. Ao buscar as razões epistemológicas e concepções teóricas que embasam estes movimentos elas verificam que eles compartilham somente a mesma finalidade, a saber: *a arte dentro do sistema educacional*.

Conforme Ferraz e Fusari (1993) a “Educação Através da Arte” caracteriza-se pelo posicionamento idealista, que visa direcionar o ser humano *para uma relação subjetiva com o mundo*. Elas atestam que, originalmente, esse movimento (1948) foi difundido no Brasil a partir das idéias de Herbert Head (1893-1968) para quem a arte não é apenas uma das metas da educação, mas sim um processo criador, com vistas a *um ser humano completo*, ou melhor, com a valorização de aspectos morais, intelectuais e estéticos, buscando despertar a consciência individual, *harmonizada ao grupo social ao qual pertence*. Já o movimento “Arte/Educação” organizou-se a partir das premissas da Educação Através da Arte e da Escola Nova, sendo John Dewey o principal representante desse movimento¹.

¹ Vale ressaltar que entendemos arte/educação como “investigação dos modos pelos quais se aprende arte” e ainda como “facilitadora entre arte e público” (BARBOSA, 2005, p.32), mencionado na introdução.

Do ponto de vista metodológico, segundo Ferraz e Fusari, a arte/educação *exigiu certa ordenação de passos* numa seqüência que tem como ponto de partida uma atividade da qual fosse suscitado um problema. O passo seguinte seria o levantamento de dados *a partir dos quais se formulassem hipóteses, tais hipóteses seriam confirmadas ou rejeitadas pela “experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professores”*. Em relação à Educação Artística, as autoras esclarecem que se trata da disciplina incluída no currículo escolar brasileiro pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 5.692/71 (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.15;17).

De acordo com Ferraz e Fusari, as atividades artísticas propostas pelo governo brasileiro davam ênfase ao processo expressivo e criativo dos alunos. Para elas, isto na verdade passou a compor um currículo tecnicista e profissionalizante em detrimento de uma cultura humanista e científica. Ou seja,

Na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.16).

Barbosa (2002) explica que o sistema educacional brasileiro esteve quase sempre determinado por modelos educacionais estrangeiros, baseados em interesses econômicos e políticos alheios ao nosso mundo, aos nossos anseios e às nossas necessidades. Para ela “Somos oprimidos não apenas por modelos estrangeiros, mas, também por julgamentos e aprovação de fora”, pois as metrópoles valorizam somente as tendências que auxiliam a manutenção de seus interesses” (BARBOSA, 2002, p.37).

Existem no dizer de Barbosa as *soluções empacotadas* ou mesmo *dependência em termos de aprovação* de nosso sistema educacional. Isto implica, portanto uma *renúncia da consciência social*. Disso resulta a sua observação pertinente de que a trajetória a ser percorrida rumo à independência deve ter como ponto de partida a consciência dessa dependência. Essa noção a leva a confrontar o fenômeno de invasão cultural ao espelho do sistema educacional brasileiro cujas imagens caracterizam nove períodos da *educação geral de que a educação artística é apenas um subsistema* (BARBOSA, 2002).

O primeiro período, que vai de meados do século XVI ao início do XIX, é caracterizado pela *dominação* dos jesuítas (1549-1759) e pelas primeiras *tentativas da Reforma de Pombal* influenciada pelo Iluminismo (1759-1808). No campo da arte na educação, este período é caracterizado *pelo ensino em oficinas de artesãos* e pelo *desenvolvimento de um modelo artístico nacional baseado na transformação do Barroco*

Jesuítico vindo de Portugal (BARBOSA, 2002).

O segundo período, que se inicia na primeira metade do século XIX e estende-se até a década de 1870, é caracterizado pela influência *britânica*, destacando-se a fundação do *Colégio Pedro II* que estabeleceu o modelo a ser seguido nas escolas secundárias do país por quase um século e a *primeira tentativa* de organização das escolas públicas elementares que na época adotaram o *Método Lancaster e Bell (1798)* para crianças em estado de pobreza. No campo da arte prevalece a *influência francesa*, ou melhor, os *modelos impostos pela Missão Francesa*. Neste período, o *Barroco brasileiro é substituído pelo Neoclassicismo*. Nas escolas secundárias a concepção neoclássica foi enfatizada sob a forma de desenho do natural: retrato humano, paisagístico e a cópia de estampas. O mesmo método era utilizado nas escolas elementares particulares. Nas escolas elementares públicas não havia atividades artísticas (BARBOSA, 2002).

O terceiro período, que vai da década de 1870 até o ano de 1901, é caracterizado pelas críticas à educação proposta pelas correntes: Liberalismo e Positivismo, pela Reforma republicana educacional com bases positivistas e na *influência francesa (1890: reforma Benjamin Constant)* e ainda pelo início da influência norte-americana. Nesse mesmo contexto a arte na educação sinaliza a *vitória do liberalismo na reforma republicana da Escola Nacional de Belas-Artes*. Fase de *intensa propaganda* acerca da importância do desenho no desenvolvimento curricular da escola primária e secundária centralizada, principalmente, nos postulados de *Walter Smith*. A intenção era internalizar os *modelos americanos, ingleses e belgas*, sem qualquer preocupação com a cultura local (BARBOSA, 2002).

O quarto período ocorre entre os anos 1901 e 1914. Neste momento, os princípios positivistas, estabelecidos no final da fase anterior, continuam a orientar a educação brasileira, sendo, no entanto, substituídos gradativamente por modelos implantados, inicialmente, em escolas de missionários norte-americanos que passaram a influenciar de forma decisiva a legislação educacional do Brasil. No ensino da arte, por outro lado, os princípios liberais continuam determinando o ensino. Eles *são institucionalizados na escola secundária através do Código Fernando Lobo, a reforma educacional de 1901* (BARBOSA, 2002).

O quinto período, que se inicia em 1914 e se finda no final dos anos 20, é caracterizado pela influência da *pedagogia experimental*, pela valorização da criança, suas características próprias, pelo interesse na *pedagogia do desenvolvimento*, pela influência de *Wundt, Lay, Neumann, Hall e Thorndike* e pelas primeiras investigações de questões ligadas à memória visual, da associação mental, da atenção, da sensibilidade tátil e muscular. No Ensino da Arte o momento é de condenação aos modelos impostos à observação, *permitindo-se a criança expressar as imagens de sua própria imaginação*. Este fato sinaliza o eufemismo da *pedagogia*

experimental: o desenho, por exemplo, passou a ser visto como um instrumento de investigação dos processos mentais além da concepção do desenho infantil *como um produto interno que reflete a organização mental*, todavia como um *desvio artístico*, uma representação inadequada ou imperfeição formal que poderia ser autocorrigida. Nesta perspectiva, o uso do desenho caracterizava-se como teste mental (BARBOSA, 2002).

O sexto período, iniciado a partir dos ideais modernistas do início dos anos 20 ocorre entre os anos 1927 e 1935. Ele é caracterizado pelo despertar da consciência nacional. Momento determinado, sobretudo pelo *Movimento da Escola Nova*, pela preocupação com a necessidade de se adaptar os modelos estrangeiros (*Dewey, Decroly, Claparède*) às condições do país e pelas reformas no campo da educação ocorridas em diversos estados brasileiros. No campo artístico visualiza-se a *repercussão da Semana de Arte Moderna*, o que se deu, principalmente, pela ação de escritores nacionais como Mário de Andrade e artistas como Anita Malfati, que ministrou cursos *nos quais tenta desenvolver os modelos aprendidos com Homer Boss*. Aquele, conduzindo a publicação de artigos sobre investigações da arte infantil (BARBOSA, 2002).

O sétimo período, que ocorre entre os anos 1935 e 1945, é determinado pela *ditadura de Getúlio Vargas*. Neste período, *o grupo da Escola Nova da liderança educacional do país é afastado*. Todavia, a arte na educação continua sob a influência da Escola Nova. Neste período, a arte infantil passa a ser estudada em universidades. Inicialmente, isto ocorre no curso Mario de Andrade na Universidade do Distrito Federal. Nesse momento, também, ocorre uma considerável *redução do interesse pela arte/educação*, o que caracterizava o período anterior, *comprovada pela diminuição de artigos e informações sobre o assunto nos jornais diários sobre educação e pela valorização de estereótipos nas salas de aula* (BARBOSA, 2002).

No penúltimo período, iniciado com a redemocratização do país, os princípios da Escola Nova são recuperados, porém *não por preocupação científica, o que caracterizava a fase anterior*, mas por *preocupações e interesses políticos*. Este período ocorre entre os anos 1945 e 1958 determinado ainda pela *expansão da educação de massa com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)* entre outros, do que se determinou chamar sistema S. Este momento é caracterizado ainda pela *aceitação da arte na educação como atividade extracurricular e até extra-escolar, pela extrema valorização da arte como livre-expressão: Influência de Herbt Read e Victor Lowenfeld, pela criação das primeiras Escolinhas de Arte, sendo a primeira delas fundada por Augusto Rodrigues, e pelas primeiras influências da Bauhaus na escola secundária através do Programa de Desenho de Lúcio Costa* (BARBOSA, 2002).

O último período, iniciado no final da década de 1950, é caracterizado pelo

desenvolvimento das concepções de Paulo Freire e pelo decreto da Primeira LDB. No campo da arte, este momento é caracterizado pela influência das concepções sobre educação de Freire, pelo fenômeno dos currículos descentralizados. Neste momento a organização de classes experimentais é sancionada por lei federal, permitindo o desenvolvimento de uma atitude voltada para a experimentação em arte nas escolas comuns (BARBOSA, 2002).

Estas imagens refletem o quanto nossas ações pedagógicas estão demarcadas pelo liberalismo e pelo positivismo racionalista. Do racionalismo vem a adesão da arte ao mundo técnico e a valorização de uma estética mimética, isto é, mais próxima do natural: imagens que se assemelham com objetos na forma como se apresentam no meio ambiente. Certamente houve momentos de resistência a este estado de dependência. Todavia, as teorias estrangeiras de cunho racionalista se colocaram como o grande eixo norteador da trajetória a ser seguida pela educação brasileira rumo à ordem e ao progresso do país. Como observam Ferraz e Fusari (1993):

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas [...] isto nos faz ver que as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes (FERRAZ; FUZARI, 1993, p.27).

Ainda segundo essas mesmas autoras, do ponto de vista pedagógico, as tendências que mais influenciaram a arte na educação no Brasil foram as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, como veremos em seguida. A Tendência Realista-Progressista de educação escolar não se efetivou neste campo da educação de forma significativa, estando presente apenas em alguns casos isolados e, sobretudo fora dos muros escolares.

2.1 OS CAMINHOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como mencionado anteriormente, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, vivencia-se uma dominação estrangeira. Em síntese, logo que chegaram ao Brasil os jesuítas conquistaram o mérito de introduzir o ensino, entre eles, o de arte e ofícios, necessários à vida cotidiana daquele período. No decorrer da história este ensino sofreu mudanças, passando a acentuar atividades determinadas por questões políticas e socioeconômicas, pedagógicas e estéticas.

Cabe ressaltar que em 1816 foi criada a Academia Imperial de Belas Artes concebida no Rio de Janeiro, sob os princípios do neoclassicismo trazido da Europa, definindo assim a *instalação oficial do ensino artístico* no Brasil.

Convém ressaltar ainda que nas escolas tradicionais a concepção neoclássica foi enfatizada sob a forma de desenho do natural e geométrico. O ensino aplicado tinha um caráter pragmático de preparação para o trabalho. Os conteúdos abordados abrangiam noções de proporção, perspectiva e construção geométrica entre outros considerados úteis para determinadas profissões.

Na época republicana, inicialmente, a arte na educação continuou sendo influenciada pelos princípios neoclássicos, valorizando-se a geometria. Do ponto de vista de Barbosa (1984) “a arte era encarada como um [...] veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo” (BARBOSA, 2006, p.67). Ou seja, com a influência dos ideais positivistas subordinava-se a imaginação criadora dos educandos à observação para identificarem as leis que regem as formas.

Analisando essas proposições e revendo a História do Ensino de Arte, Ferraz e Fusari apontam, na obra “Metodologia do Ensino de Arte” (1993), que na primeira metade do século XX, além do Desenho, passaram a fazer parte dos programas das escolas primárias e secundárias, as disciplinas de Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico. As atividades de Teatro e Dança não faziam parte do currículo como prática obrigatória, fazendo-se presentes somente nas atividades escolares, na celebração de datas comemorativas como: o dia da Páscoa, dia da Independência, Natal ou nas festas de final de período escolar. Como observam as autoras, o sistema educacional daquele período buscava a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem um papel na sociedade sob os princípios da Pedagogia Tradicional (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.30).

Deste modo, nas aulas de Arte, as habilidades manuais e os hábitos de organização e precisão eram valorizados supondo que os alunos aplicassem tais métodos no campo do trabalho, tendo, ainda, como modelos as práticas européias. Não obstante, com os ideais modernistas e o despertar da consciência nacional, vários movimentos culturais ocorrem no Brasil. Ferraz e Fusari destacam em seus estudos alguns desses movimentos, entre eles,

[...] a Semana de 22 [Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo no ano de 1922], a criação de universidades (anos 30), o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a constituição da pós-graduação de ensino de arte [...] (anos 80) (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.27).

Em “Arte na Educação Escolar” Ferraz e Fusari (1993) explicam que concomitante a estes movimentos surge no Brasil em 1930, e começa a ser “disseminada, a partir dos anos

50/60, com as escolas experimentais², a Pedagogia Nova” ou renovadora, conhecida também como movimento do escolanovismo ou escola-nova que teve origem na Europa e nos Estados Unidos, entre fins do século XIX e início do século XX (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.27).

Faz-se necessário ressaltar que inicialmente os métodos do escolanovismo foram enunciados por John Dewey (1900), por Viktor Lowenfield (1939) e por Herbet Read (1943). As idéias destes filósofos foram de grande importância na filosofia norte-americana. Mas, eles acabaram influenciando a educação nos países da América Latina, entre eles o Brasil.

Os estudos de Ferraz e Fusari também demonstram que, com a valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico do país, a educação vigente passou a ser considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. Nesse contexto, o modelo político-econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do país. Esse período foi marcado pela pedagogia nova e articulação da tendência tecnicista. No Brasil, essa tendência surge, entre as décadas de 1960 e 1970, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. Na escola tecnicista o professor passa a ser visto como um *técnico* responsável por um planejamento de aula que estivesse em sintonia com os interesses da sociedade industrial (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.37). Na esteira dessas críticas Graça (2002) explica que,

[...] [Após] o golpe militar de 1964 [...] houve uma nova ‘forma de pensar e de viver’ baseada nos valores de bens de consumo [...] Essa imposição de valores afetou a produção artística nacional; impediu-se que a arte expressasse a situação cultural e conseqüentemente o momento histórico vivido (GRAÇA, 2002, p.89).

Dito de outra forma, de 1964 a 1985, o Brasil foi marcado por um regime ditatorial caracterizado pelo controle aos movimentos sociais. Nesse contexto, a educação escolar e universitária, assim como a produção artística: a música e o cinema, entre outras, foram exploradas para a difusão da ideologia militar cujos valores eram transmitidos como positivos (segurança nacional, desenvolvimento, patriotismo). Naquele período, muitos

² Augusto Rodrigues, educador de arte, cria a primeira Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro em 1948, e muitas escolinhas de arte sob essa ótica, foram criadas em várias regiões do país. Para alguns autores, entre eles Graça (2002, p.89), em tais escolas, conhecidas também como “escolinhas experimentais”. “a arte infantil passou a ser olhada como um valor estético, ligado à espontaneidade”. Todavia, Augusto Rodrigues, (apud, Ferraz e Fuzari, 1993, p.32) diz que ‘a experiência era feita [...] para [...] entender, um pouco [...] [a] criança e [...] educação através da arte’, vista até então como uma forma de preparar *artista* e não cidadãos preparados para entender a produção artística de sua época’.

compositores, além de serem impedidos de gravar suas músicas, foram expulsos do país. Alguns filmes foram impedidos de serem exibidos e muitas outras formas de expressões artísticas foram reprimidas e controladas.

Dessa forma a classe dominante procurou, através de seus discursos, moldar o imaginário popular segundo os padrões de consumo. Neste período a televisão, entre outros meios de comunicação de massa, constituiu-se um poderoso veículo de difusão cultural (GRAÇA, 2002, p.90).

Ademais, conforme denunciam Ferraz e Fusari no intervalo que se tem entre a promulgação da Lei 5.692/71 que torna obrigatório o Ensino de Arte no Brasil e a regulamentação dos Cursos Superiores de Licenciatura em Educação Artística, os professores passaram a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos produzidos pela *indústria cultural* com conteúdos e métodos submetidos aos objetivos comportamentais previstos pelo processo de ensino-aprendizagem tecnicista (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.38).

Após uma década vivenciando esta situação tivemos a mobilização de profissionais, sobretudo, de professores, na luta pelo direito de participação no planejamento do ensino escolar. Nesse contexto, surge na década de 1980 um movimento de organização de professores de Arte, constituindo-se o Movimento Arte/Educação. Na época, várias associações de Arte-educadores se formaram em diferentes regiões do país culminando com a criação da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1987. A partir de então vários congressos passaram a ser realizados pelas associações, pelas universidades, pelas entidades públicas e privadas, com o objetivo de discutir idéias da arte na educação, bem como, propor novos andamentos à ação educativa em Arte (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.39).

Todavia, ainda é muito grande o número de pessoas, com a visão preconcebida de que a arte é um mero divertimento ou enfeite, entre outros. “Não é novidade para a sociedade brasileira, o que se pensa sobre a arte – que não é importante. A classe média baixa e classe baixa compartilham dessa perspectiva, pois a alta não só tem acesso como aprecia a arte, não se sabe até que ponto compreende” (MARQUES et al., 2021, p. 15478).

É oportuno registrar que no final do ano 1997, chega às escolas, o primeiro conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) destinados às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, os PCN, dentre eles o PCN - Arte. A área de Arte abrange no referido documento, as quatro modalidades artísticas: Artes Visuais (com maior amplitude que as artes plásticas), Música, Teatro e Dança, enfatizando-se o posicionamento teórico metodológico pautado na Abordagem Triangular e questões relativas à estética, a qual complementa a formação artística dos alunos, a partir de um processo que envolve percepção e integração entre um indivíduo e o meio em que vive, proporcionando a

formulação de um juízo sobre a organização dos elementos desse meio, de uma manifestação ou mesmo de um objeto (PCN-Arte, 1997).

Conforme observa Pena (2001), os PCN inscrevem-se dentro das iniciativas governamentais para reestruturação do sistema de ensino, proposta em diversos países, sob a orientação dos organismos internacionais (PENA, 2001). Importa destacar que os PCN foram formulados para provocar mudanças em nossas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, é preciso considerar sempre que cada estado, cada município, por meio de suas instituições formadoras devem formular ações educativas voltadas as suas próprias necessidades e interesses. Para tanto, deve cotar com profissionais qualificados. Marques et al (2020, p. 97697) apontam que é preciso qualificação por meio da profissionalização e com isso trazer em seu bojo, um arcabouço de saberes, conhecimentos, pautados em uma nova realidade, a atual. Para isso, apontam que: “Os tempos atuais requerem uma educação democrática baseada na importância do sujeito, na participação, na bagagem sociocultural, mas isso pode ser uma armadilha do sistema capitalista para artificializar o sujeito, uma nova cultura organizacional é necessária na atualidade”.

Isso significa, enfim, que as instituições do ensino superior que trabalham na formação de professores para a educação básica devem formular ações educativas que visem a formação de profissionais aptos a contribuir de forma significativa neste processo.

Certamente as instituições do ensino superior não são homogêneas. A implantação dessas ações educativas num determinado estado implica um conjunto de tomada de decisões diferenciado. O importante é que tais instituições considerem a potencialidade da arte no campo educacional e planejem ações de um ensino qualitativo por meio das diferentes linguagens artísticas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p.194)

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

Tais dimensões são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. Segundo a Base, “A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, [...] (BRASIL, 2018, p.195). A Base traz ainda que:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 2018, p.195).

As seis dimensões de que trata a Base para o ensino de Arte, explora os sentidos do ser humano por um amplo espectro de experimentação, o qual contempla a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Na Lei é lindo. Complicado é na prática.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo objetivou na análise da trajetória do Ensino de Arte no Brasil o levantamento de subsídios para uma reflexão crítica sobre formação de arte-educadores. Evidencia-se, que a arte, entre nós, sempre foi vista como um instrumento eficaz, capaz de preparar o indivíduo para atender as exigências impostas pelos avanços da modernidade. Em síntese, não tivemos uma educação artística humanista, mas uma educação técnica de preparação para o trabalho ou como um mero passatempo e feitura de enfeites escolares.

Percebe-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre as mudanças no campo de nossas ações pedagógicas para uma educação que se pretende transformadora. Percebe-se, ainda, a necessidade de um novo olhar sobre valores como respeito, cidadania e comprometimento com a educação. Acredita-se que o Ensino de Arte pode desempenhar um papel fundamental neste redirecionamento.

É certo que em atenção a estas questões, alguns estados brasileiros estão vivenciando o início de mais um processo de mudanças no campo da arte/educação, desta vez caracterizado pela busca da formação de arte/educador voltado para uma estreita relação com a arte contemporânea e as novas tecnologias. Tal processo, no entanto, ocorre de forma lenta e gradual, pois, seu sucesso depende de reformas administrativas como a implementação de condições físicas, pedagógicas e um maior número de recursos humanos nas instituições formadoras.

Espera-se que, as questões trazidas por este estudo contribuam para a compreensão deste processo no campo da arte e da arte/educação e instigue outros que se proponham a apreender e compreender estas questões.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARROS, João de Deus Vieira. Arte, Imaginário e formação profissional. In: SOUSA, Antônio Paulino de (Org.) **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.

BELLEZA, Newton. **Subsídios para julgamento de uma obra de arte**. Rio de Janeiro: EMEBÉ Editora Ltda, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAÇA, Marcio. **Metodologia & ensino: religar e projetar**. São Paulo: Madras, 2002.

MARQUES, Walter Rodrigues; COSTA, Francisco das Chagas Santos; SANTOS, Carla Danielle Oliveira dos; LUZ, Joelice Silva da; VIANA, Maria Neuraildes Gomes; NASCIMENTO, Francisca Maria Menezes; CANTANHEDE, Maria Vitória Nascimento; ROCHA, Luís Félix de Barros Vieira. As contradições entre a legislação, a formação e a atuação do professor de arte. In: **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 15472-15486 feb. 2021.

MARQUES, Walter Rodrigues; FERREIRA, Diego Jorge Lobato; CUTRIM, Dayana Sthéfane Pereira; VIANA, Maria Neuraildes Gomes; FREITAS, Marizelia Dielle de; COSTA, Rosângela Coêlho; ROCHA, Luís Félix de Barros Vieira; SOARES, Hérbia Araújo. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. In: **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p.97692-97711 dec. 2020.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (I e II ciclos)**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (III e IV ciclos)**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte** Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, **infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas-SP:Papirus, 2008.

PENA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos?** João Pessoa: UFPb, 2001.