

ELMARINA SAMWAYS

**PRESSUPOSTOS PARA PENSAR UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO DE ARTE EM UM
PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUC - PR**

**CURITIBA
2002**

ELMARINA SAMWAYS

**PRESSUPOSTOS PARA PENSAR UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO DE ARTE EM UM
PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.**

Dissertação apresentada como requisito final do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para obtenção do Grau de Mestre.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a Marilda Aparecida Behrens

**CURITIBA
2002**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, e, carinhosamente, às suas duas gerações de professores, que me antecederam e me sensibilizaram a abraçar essa nobre profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Dr^a Lucimar Bello Pereira Frange, por sua amizade e carinhosa apreciação deste trabalho;

Ao Prof^o Dr. Jayme Ferreira Bueno, por suas observações, generosas e precisas, que tanto contribuíram para o aperfeiçoamento desta pesquisa;

À Prof^a Dr^a Marilda Aparecida Behrens, pelo estímulo, paciência e atenciosa orientação; e, especialmente,

À Prof^a Maria Madselva Ferreira Feiges, amiga querida, com quem tanto contei, e de quem encontrei mais do que a própria conta.

“Os Educados Educam”

Joel Samways Neto

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I –RESSIGNIFICAÇÕES QUE RESSIGNIFICARAM O PAPEL DO PROFESSOR A PARTIR DAS RELAÇÕES DE TRANSFORMAÇÕES DO CENÁRIO MUNDIAL: PENSAMENTO MODERNISTA E PÓS-MODERNISTA DO SÉCULO XX.....	16
1.1. PENSAMENTO MODERNISTA: PROFESSOR DE ARTE, UM PROFISSIONAL SÉRIO?.....	16
1.2. PENSAMENTO PÓS – MODERNISTA: PROFESSOR DE ARTE PREPARADO PARA PRESERVAR AS DIFERENÇAS DA GLOBALIZAÇÃO?.....	21
CAPÍTULO II- RELAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS NAS QUAIS SE CONSTRUIU A TRAJETÓRIA DO PROFISSIONAL DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	27
CAPÍTULO III – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA AS ARTES VISUAUS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER/FAZER E FAZER/SABER DO PENSAMENTO ESTÉTICO.....	45
CAPÍTULO IV– ANÁLISE DAS RELAÇÕES DO ENSINO DE ARTE COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA E EMANCIPADORA À LUZ DO PENSAMENTO DE ADORNO.....	65

4.1.	PRODUÇÃO ORIUNDA DO CONHECIMENTO HUMANO NAS SUAS RELAÇÕES SOCIAIS (VIRTUAIS OU REAIS).....	68
4.2.	COMO UM PRODUTO, FORMADO POR ELEMENTOS ESTÉTICOS, OS QUAIS DEVERÃO SER APROPRIADOS PELO FUTURO PROFESSOR E PELO CIDADÃO.....	70
4.3.	O CIDADÃO VAI PRECISAR VIVENCIAR A EXPERIÊNCIA ESTÉSICA NA VIVENCIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO ENQUANTO HOMEM – SOCIAL - PARA QUE ELE POSSA INTERFERIR NA SUA REALIDADE ESTETICAMENTE.....	71

CAPÍTULO V – POSSIBILIDADES PARA REFLETIR, COMPREENDER E TRANSFORMAR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO DE ARTE.....74

5.1.	OS CAMINHOS DA ARTE NO INTERREGNO DOS PARADIGMAS CULTURAIS.....	75
5.2.	A POLÊMICA DO MULTICULTURALIDADE/ INTERCULTURALIDADE ENTRE AS TEORIAS DA ARTE NA PÓS – MODERNIDADE.....	80
5.3.	TENDÊNCIAS PÓS- MODERNA PARA O ENSINO DE ARTE.....	89
5.4.	CATEGORIAS DA PROPOSTA PÓS-MODERNA DE ENSINO DE ARTE.....	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PRESSUPOSTOS PARA PENSAR UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO DE ARTE EM UM PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.....101

A.	COMPREENDER PARA CRIAR À LUZ DA ESTÉTICA.....	105
----	---	-----

B. APREENDER OS SIGNIFICADOS PARA COMPREENDER OS SIGNIFICANTES	107
C. CONFIGURAR IDENTIDADE PARA REELABORAR ESTETICAMENTE.....	109
D. SUPERAÇÃO SOCIAL PELA PRODUÇÃO CRIADORA:FUNÇÃO DO ENSINO DE ARTE.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

RESUMO

Esta investigação intitulada **“PRESSUPOSTOS PARA PENSAR UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO DE ARTE EM UM PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE”**, buscou ressaltar as novas tendências que estão ocupando as relações pertinentes à formação e ao trabalho do Professor de Ensino de Arte neste devir de transformações sociais, tomando como eixo de discussão a chamada “mudança antropológica” que vive o mundo, cujo objeto de investigação privilegiado é a “Cultura Emergente” e a definição do papel do professor hoje, considerada por Milton Santos (1998) que diz que “nosso trabalho não é produzir frases, flashes, senão ajudar a produzir consciência”. A partir dessas premissas esta dissertação busca responder a seguinte indagação: **Quais seriam os pressupostos que deveriam orientar a construção de uma proposta pedagógica para a formação do Professor de Ensino de Arte num Paradigma Emergente?** Para responder à essa questão esta pesquisa pretendeu levantar pressupostos para possibilitar a construção de uma proposta para esta área do conhecimento, que possa contribuir para a melhoria da qualidade da formação superior deste profissional, que permita a ele, alcançar na sua prática em sala de aula uma reflexão de qualidade sobre a função da Arte como “Produção Criadora Humana”, justificando assim o seu papel de cidadão contemporâneo reflexivo e transformador que busca formar outros cidadãos.

Palavras Chaves: Transformação Mundial, Paradigma Emergente, Ressignificação do Professor, Ensino de Arte, Educação Formativa e Emancipadora, Produção Criadora, Superação Social.

RESUMEN

Esta investigación con el título “ **PRESUPUESTOS PARA PENSAR UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA DEL ARTE EN EL PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE**”, ha intentado resaltar las nuevas tendencias que están ocupando las relaciones pertinentes a la formación y al trabajo del profesional docente de Arte en este devenir de transformaciones sociales, tomando como eje de discusión la llamada “transformación antropológica” que vive el mundo, cuyo objeto de investigación privilegiado es la “Cultura Emergente” y la definición del papel del profesor hoy, considerada por Milton Santos (1998), que dice que “nuestro trabajo no es producir frases, flashes, sino ayudar a producir conciencia.” A partir de esas premisas esta disertación busca responder la siguiente cuestión: ¿Qué presupuestos deberían orientar la construcción de una propuesta pedagógica para la formación del profesor de Enseñanza del Arte en un paradigma educacional emergente? Para responder a esa cuestión, esta investigación ha pretendido promover la aparición de presupuestos para posibilitar la construcción de una propuesta en esta área del conocimiento, que pueda contribuir a la mejoría de la calidad de la formación superior de este profesional, que le permita alcanzar en su práctica en las aulas una reflexión de calidad sobre la función del Arte como “ Producción Creadora Humana”, justificando así su papel de ciudadano global reflexivo y transformador que busca formar a otros ciudadanos.

Palabras claves: Transformación mundial, Paradigma Emergente, Resignificación del Profesor, Enseñanza del Arte, Educación Formativa y Emancipadora, Producción Creadora, Superación Social.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade globalizada está se confrontando com uma gama de complexas experiências oriundas de uma diversidade de crises mundiais, as quais estão exigindo e originando, desta e nesta sociedade, intensas transformações. Segundo Boaventura Santos (1999, p. 250), “Trata-se de uma resposta que tem lugar ao nível do sistema mundial no seu todo e que, de fato, assenta mais que nunca na conversão do ‘sistema mundial’ em espaço global de acumulação”. Entre essas experiências, a sociedade está passando por um processo de ressignificação do conceito de sociedade, nascida da crise do Estado-Nação, da globalização da economia, das mudanças nos métodos de produção, do avanço e do poder da tecnologia, da crise ecológica e da campanha de preservação ambiental, do crescente multiculturalismo de nossas atuais sociedades, da cidadania, e principalmente, do novo papel do trabalho e do conceito de empregabilidade nestas mudanças de relações sociais. Os países do “terceiro mundo”, hoje chamados de países emergentes, observam não só a modernidade dos países do chamado “segundo mundo”, mas também aquela dos países do “primeiro mundo” transfigurada na já chegada “pós-modernidade (entenda-se a restrição desta fase como o neoliberalismo), numa situação marcada por dissoluções ideológicas, políticas e econômicas, mergulhadas num descompasso cultural, em que esses países emergentes debatem-se ainda no desenvolvimento da sua própria modernidade. Podemos dizer, então, que culturas emergentes vêm surgindo dessas névoas de dissoluções, nessa fase crucial quando os velhos modelos tornam-se obsoletos e os novos ainda não foram delineados.

A sociedade está vivendo segundo Canevacci (1990, p.1) a “Antropologia da Dissolução”. Essa dissolução desvela as intenções e as causas da produção cultural imposta pela fragmentação e desigualdades de todo

o tipo - classes, etnias, gênero, religião entre outras-oriundas das aplicações neoliberais. Das contradições entre as situações vistas como claras e distinguidas por critérios ideológicos de “primeiro, segundos e terceiros mundos” e as situações de interregno, no qual instituições, valores, atitudes e habilidades, divisões geopolíticas e ideológicas são desprovidas de significados e novas e velhas estruturas coexistem, frequentemente de maneira conflitante, podemos perceber o emergir de uma nova sociedade.

Nessa nova sociedade, cujos traços começam a ficar claros, nessas zonas dissolventes, surge um novo deslocamento de poder que, segundo o pensador social Alvin Toffler (1998, p.34), é o mais profundo da história da humanidade, pois se trata de uma revolução semelhante a da era industrial, porém muito mais acelerada; as mudanças que temos visto recentemente nos negócios, na economia, na política e no nível global, são as primeiras pinceladas de lutas futuras muito maiores pelo poder. Essas mudanças refletem a crise pela qual o capitalismo vem passando, a partir da década de 90, aonde se percebe um fortalecimento do ideário neoliberal e do mercado financeiro em detrimento da minimalização do Estado. Segundo Toffler (1998), a maioria das hipóteses convencionais a respeito de poder, pelo menos na cultura ocidental, dá a entender que poder é uma questão de quantidade. Esse critério ignora aquilo que agora pode ser o fator mais importante de todos: a qualidade de poder. O poder da mais alta qualidade no entanto vem da aplicação do conhecimento. Hoje, é impressionante o grau em que tanto a força como a riqueza passaram a depender do conhecimento. Toffler (1998, p. 43) afirma que esse termo receberá ainda um significado mais amplo, “irá significar informações mais gerais, irá abarcar dados, imagens, imaginação, bem como atitudes, valores e outros produtos simbólicos da sociedade, sejam eles aproximados ou falsos.” O controle do conhecimento poderá ser o ponto crucial da futura luta de âmbito mundial pelo poder em todas as instituições humanas. Deste modo, estamos diante de um novo contexto de produção capitalista onde a mercadoria passa a ser o conhecimento, num novo quadro de

distribuição de trabalho, a partir de critérios que abraçam a capacidade do cidadão de trabalhar em grupo, ser criativo, dominar a tecnologia computacional e superar problemas. Fato que, principalmente num país emergente produz uma distância cada vez maior entre os que sabem e os que não sabem cabendo àqueles o exercício do poder.

A partir desses argumentos, constata-se que a sociedade globalizada está vivenciando uma anomalia detectada nos atuais paradigmas sociais, políticos, econômicos e culturais e que a possibilidade de desvelar as contradições existentes nesta anomalia, à luz do pensamento crítico para contrapor as exigências da sociedade emergente, com cidadãos imbuídos de novos valores sociais e com o perfil para o trabalho, como foi mencionado acima, está na Educação, que é o pilar deste devir de relações sociais, e deveria trabalhar fundamentada por três eixos principais: Ciência e Tecnologia, Criatividade e Informação e Comunicação. Wachowicz (1996) comenta que um novo projeto político educacional vai precisar contemplar, no seu bojo, o fato de que a história social caminha para uma reelaboração da idéia de “Rede de Conhecimentos”, construída via possibilidades tecnológicas e via globalização econômica e cultural do mundo. Essa nova idéia vai obrigar a todos os engajados neste processo a repensar que a justiça social e a liberdade dependerão da maneira pela qual a sociedade irá tratar três problemas fundamentais: Educação, Tecnologia da Informação e liberdade de Expressão.

Da Educação, será exigida uma diversidade de processos e uma vasta expansão da diversidade de práticas educativas, que instrumentalizem o cidadão, para que este possa transitar criticamente por essa nova rede de conhecimentos, totalmente conectado à cultura contemporânea emergente, e que ao mesmo tempo possa preservar as suas tradições culturais salvaguardando a sua privacidade enquanto ser social. No que se refere à Segunda prioridade, basta dizer com Toffler (1998), que nenhuma nação pode fazer funcionar uma economia do século XXI, sem uma infra-estrutura eletrônica do século XXI. Um objetivo chave para aqueles que querem uma

economia avançada será fazer com que todos os cidadãos tenham acesso à maior gama possível de meios de comunicações. E, finalmente, se a essência da nova economia é o conhecimento, o ideal de liberdade de expressão se torna uma prioridade máxima, e não periférica. Quando uma sociedade avança para uma economia supersimbólica, mais importante se torna permitir uma gama ampla de discordância e de livre expressão. Quanto mais sufocado ou arrefecido for o fluxo de dados, informações e conhecimentos, idéias “malucas”, inovações e mesmo a dissensão política, mais reduzido ficará o ritmo econômico e social.

Nesta perspectiva, compreendemos que uma das essências do novo paradigma educacional seria a Criatividade. A competição aumentada e a mudança acelerada requerem cidadãos capazes de produzir, pela inovação social e econômica, transformações na “qualidade de vida”, rompendo com as opressões oriundas deste período de interregno. O novo século, pelo rumo evolutivo, vai precisar da diversidade de capacidades e de personalidades, de pessoas excepcionais e essenciais em qualquer civilização.

Neste ponto de nossa análise, cabe perguntar: Qual escola está formando o cidadão contemporâneo da sociedade emergente? Qual escola está preparando o professor deste cidadão emergente? Como fazer para que o professor deste cidadão emergente entenda que apesar do paradoxo de homogeneização e unificação presentes neste processo de globalização mundial, ele é um sujeito altamente criativo e singular?

Dessas inquietações, surge o tema de nossa pesquisa: **A formação do professor de ensino de artes frente ao paradigma educacional emergente.**

Essa questão demanda uma reflexão que começa com o entendimento do próprio conceito de Paradigma. Seguindo a lógica de pensamento de Moraes (1997), e concordando com o que ela diz sobre Paradigmas, uma vez que este influencia a compreensão desta dissertação, cabe a exemplo da autora, citar a definição de Paradigma pensada por Edgar Morin, que faz menção a um tipo

muito forte de relação, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. Segundo Moraes (1997), essa relação dominadora:

[...] é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo Paradigma. Para Morin, o Paradigma primeiro impõe conceitos soberanos e impõe, entre esses conceitos, relações que podem ser como já afirmado anteriormente de conjunção ou disjunção ou de inclusão etc...Um Paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso.

Dando continuidade à caracterização da reflexão sobre o tema de nossa dissertação, esta passa pela compreensão de que estamos vivenciando um momento histórico de transição de paradigmas educacionais e como diz Behrens (1999, p.14) os processos pedagógicos estão assumindo duas dimensões:

Uma dimensão, assentada no paradigma newtoniano-cartesiano, que caracterizou um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento. A prática pedagógica influenciada por essa visão conservadora caracterizou o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista. A outra dimensão, caracterizada como inovadora, tem como eixo central a produção do conhecimento.[...] O desafio significativo nesta passagem paradigmática é a tentativa da aproximação do sujeito e do objeto, num processo que recupera a emoção e a intuição aliada à razão

A preocupação da escola em superar o paradigma educacional racionalista newtoniano e cartesiano, de até então, advém, entre outros motivos, do fato de que este paradigma privilegia a primazia da reprodução sobre a criação, dificultando a construção de indivíduos criativos.

Na escola, entre outras áreas de conhecimento, cabe ao Ensino de Arte a responsabilidade maior de construir e desenvolver a produção criadora humana, pelo menos no que se refere ao pensamento estético, claro que, segundo Guattari (2000, p.135) “é evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de

coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas.” Assim, o velho paradigma educacional, que, segundo Boaventura Santos (1999, p.328), define que “a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido” explica, por exemplo, o fato da má qualidade do Ensino de Arte e da desvalorização desta área de conhecimento, principalmente no Brasil.

Esse contexto, entre outros fatores, implica o direcionamento que os cursos de graduação em Artes estão tomando no momento de construírem suas propostas para a formação do profissional docente desta área do conhecimento. O que deve ser enfatizado neste momento, é que, dependendo da intenção político-pedagógica pela qual são construídas essas propostas de formação destes docentes, a sociedade irá receber profissionais da educação capacitados ou não, para enfrentar os desafios do paradigma educacional emergente na formação de seus alunos, os cidadãos em processo, do século XXI.

Nas tensões geradas entre proposta pedagógica e formação de qualidade do professor de Ensino de Arte, abrangendo um novo paradigma educacional, encontramos o nosso problema de pesquisa:

Quais seriam os pressupostos que deveriam orientar a construção de uma proposta pedagógica para a formação do Professor de Ensino de Arte num Paradigma Educacional Emergente?

Behrens (1999, p.105) afirma: “utiliza-se a denominação **emergente**, proposta por Boaventura Santos (1989) e referendada por Moraes (1998) e Pimentel (1993). Nesta proposta, designa-se por Paradigma Emergente a aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica, progressista e ensino com pesquisa”. Sistêmica por que, busca recuperar a visão do todo, a superação da visão fragmentada e repensa o universo como unidade na diversidade e diversidade na unidade. Segundo Behrens (1999, p.63) a dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica é que o homem se “sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não como um ser

isolado em sua própria individualidade”; Progressista, por que segundo Behrens (1999, p.78) “considera o indivíduo como um ser que constrói sua própria história”. Esse Paradigma visa a formação do homem concreto, síntese de múltiplas determinações, estas, fruto de suas relações sociais; Ensino com Pesquisa por que, como afirma Behrens (1999, p.90), visa a preparação para o uso da Tecnologia e busca como acessar a informação, como interpretá-la, e como produzir novas informações com criatividade, ética e visão Global.

Cabe agora, explicitar como compreendemos o paradigma estético, o qual aliado às três abordagens de paradigmas educacionais mencionadas no parágrafo anterior, vão fundamentar a nossa busca dos pressupostos para pensar uma proposta de formação para os professores de Ensino de Arte. Segundo Guattari, (2000, p.134), hoje, o paradigma estético passa por um agenciamento processual, que:

Ihe confere uma posição chave de transversalidade em relação aos outros universos de valor, cujos focos criacionistas e de consistência autopoietica ele só faz intensificar.[...] sua propensão a renovar suas matérias de expressão e a textura ontológica dos perceptos e dos afetos que ele promove, operam se não uma contaminação direta dos outros campos, no mínimo o realce e a reavaliação das dimensões criativas que os atravessam a todos.

Guattari (2000, p.136) evidencia que a criatividade social está destituindo os antigos “enquadramentos ideológicos rígidos”, que serviam ao poder do Estado e ao cabresto do mercado capitalístico. Na visão do autor, o paradigma estético processual trabalha com os paradigmas “científicos e éticos e é por eles trabalhados”, promovendo uma concepção que em nosso modo de pensar, engloba os paradigmas sistêmico, progressista e de ensino com pesquisa, uma vez que segundo Guattari (2000, p.136) “ele se instaura transversalmente à tecnociência porque os *phylum* maquínicos desta são, por essência, de ordem criativa e tal criatividade tende a encontrar a do processo artístico.”

Há ainda uma consideração muito importante, no pensamento de Guattari, (2000, p.137) e que interessa muito à nossa investigação, pois quando ele evidencia que o novo paradigma estético tem “implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos” ele aborda a visão que queremos clarificar da arte, da prática artística em sala de aula e da significação do professor de Ensino de Arte, ou seja, dentro de um pressuposto de “meio para a superação social”, considerando as responsabilidades éticas, políticas e culturais que esse “meio” implica.

Nesta perspectiva, compreendendo o Paradigma estético, de acordo com Guattari (1992) como processual e a arte deste final de século, que segundo Domingues (in Pillar, 1999, p.40) “utiliza tecnologias é uma arte de interação, da participação, da partilha, que privilegia os estados emergentes, de um vir-a-ser, em lugar de produtos acabados”, consideramos as relações que irão **delimitar** o raio de abrangência de nossa pesquisa.

Esta dissertação visa levantar referenciais teórico-práticos que venham a apresentar pressupostos que poderão nortear a construção de uma proposta pedagógica, na formação superior do Professor de Ensino de Arte. Procuramos contribuir para uma pesquisa bibliográfica crítica e reflexiva aliada à análise documental e à experiência vivenciada como profissional na formação de docentes para atuarem nesta área do conhecimento.

A pesquisa tem como objeto apontar subsídios para a formação do professor de Artes com o intuito de levá-lo a atuar em um novo paradigma educacional, considerando: as relações entre a Arte e as transformações do cenário mundial; as relações entre o Ensino de Arte e suas diferentes metodologias de ensino no processo da história da Educação no Brasil ;as relações do Ensino de Arte e a Estética; as relações entre o Ensino de Arte e o pensamento educacional emancipador de Adorno e as contribuições desta área,

na promoção e fomento do produção criadora; as relações entre o Ensino de Arte e as possibilidades para refletir, compreender e transformar a formação do profissional docente desta área, com a intenção de auxiliar na formação de um profissional da educação que venha vencer o desafio de formar o Cidadão contemporâneo.

O **objetivo geral** desta dissertação é: discutir os pressupostos teórico-práticos que poderão possibilitar alternativas para a construção de uma proposta pedagógica, que venha auxiliar na formação superior do professor de Ensino de Arte, a partir da visão de um novo paradigma educacional, no intuito de que ele possa trabalhar para a formação do cidadão contemporâneo.

Portanto a pesquisa apresenta como **objetivos específicos**:

- Analisar as novas relações da Arte e do Ensino de Arte, no paradigma emergente.
- Contextualizar a situação atual da formação superior dos professores de Ensino de Arte no Brasil.
- Indicar caminhos de superação da resistência e busca de transformação do Ensino de Arte no Brasil, a partir de pressupostos norteadores para a construção de uma proposta pedagógica para a graduação dos professores desta área de ensino, que contemple a necessidade urgente da sociedade globalizada, de formar um cidadão emancipado e engajado na responsabilidade das transformações sociais.

O devir de relações econômicas e sociais no mundo estão transformando o cotidiano das estruturas sociais – e todos vivenciamos isso – em suas dimensões macro e micro. Hoje, segundo Milton Santos (1998, p.19), “são possíveis visões de mundo, a partir de qualquer lugar, sendo essa a grande lição da era da globalização, onde não apenas uma cultura é capaz de ensinar, mas todas o são igualmente capazes.” Dentre essas diferentes visões de mundo,

pode-se aprender a partir da análise das implicações das mudanças ocorridas na esfera econômica, na globalização dos mercados, nos diferentes modos de produção, na nova corrida das nações em busca do poder e da riqueza a partir do deslocamento deste poder para a esfera do conhecimento, e que segundo Libâneo (1998, p.15) fazem surgir novas profissões e desaparecer outras. O autor atenta ainda para o fato de que as “novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção.” Pode-se aprender, ainda, na compreensão das tramas das relações Políticas e Éticas surgidas dessa modificação mercadológica que determina a competitividade em prol da hegemonia, relações essas que vão minando a idéia de Estado-Nação, afetando identidades nacionais e apontando diversidades culturais.

Todo esse aprendizado mundial, na sua dimensão macro, implica uma constante reelaboração de cotidiano da população mundial, na sua dimensão micro. Deste modo, vê-se aumentada a responsabilidade daqueles cuja área de atuação, tem por finalidade formar a mentalidade social e entre esses, está o professor, pois segundo Libâneo (1998, p.21), “a transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores” e que, segundo Frigotto, (In: Silva& Gentili, (orgs.), 1996, p.21), “não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para sobrevivência no mundo complexo de hoje”.

A presente dissertação tem a intenção de discutir mais especificamente, as novas tendências que estão caracterizando as relações pertinentes ao trabalho e a formação superior do professor de Ensino de Arte nesses devires de transformações sociais, tomando por eixo de discussão a definição do papel do professor hoje, levantada por Milton Santos (1998, p. 18), que diz: “nosso trabalho não é produzir flashes, frases, mas ajudar a produzir consciência”. Neste momento, cabem as seguintes indagações, que tipo de reflexão sobre a consciência do homem a respeito de arte, como meio de crítica e de superação

social, deverá o professor desencadear com seus alunos, num contexto em que a avalanche de informações é quase insuportável, e a velocidade com a qual essas informações se superam, é quase impossível de ser acompanhada e ainda pretender que essas reflexões corroborem para a formação do cidadão contemporâneo? A escola que está formando o profissional que irá promover essa reflexão na sua prática em sala de aula, realmente o está capacitando para que ele possa contemplar essa questão de modo crítico e reflexivo em seu trabalho?

Para iniciar essa discussão, esta dissertação levanta a possibilidade de estar na maneira como o professor vai promover a reflexão apontada na questão acima, que irá determinar uma consciência transformadora e um salto de qualidade no entendimento da arte como trabalho de criação humana. Portanto, torna-se necessário em primeira instância uma análise crítica por parte do professor, a respeito de sua prática e de sua competência pedagógica, para poder alcançar em sala de aula a mediação de uma reflexão de qualidade sobre a questão levantada. Uma outra possibilidade estaria na ressignificação do professor, para o próprio professor, ou seja, ele precisa se autorelaborar, para despir-se dos seus vícios pedagógicos, dos seus valores humanos cristalizados e dos seus conceitos científicos engessados e reconstruir a si mesmo, como um Cidadão contemporâneo na espiral das transformações mundiais, da qual ele também é um dos protagonistas sociais.

Neste devir de relações, uma questão é fundamental: a reavaliação do processo educativo responsável pela formação superior dos professores de Ensino de Arte. Nesta perspectiva, uma das primeiras constatações importantes é a de que o Ensino de Arte nas escolas brasileiras está em crise. Crise não só metodológica, mas também relacionada à crítica, à qual são submetidos os responsáveis pela condução dos trabalhos nesta área, por pedagogos e intelectuais da educação brasileira que hoje se preocupam com a construção da mentalidade crítica do país.

Segundo Ana Mae Barbosa (1991, p.11), “o processo de democratização política do país, acirrou o preconceito contra as artes na escola, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência da lei educacional imposta pela ditadura militar.” Deste modo, é interessante notar que a maioria dos arte-educadores trabalham sob uma mescla de concepções que abrangem desde o “laissez-faire” às metodologias materialistas com base na historicidade humana.

Apesar dos esforços das universidades, uma proposta pedagógica para a formação superior dos professores de Ensino de Arte, que faça frente aos desafios impostos pelos problemas oriundos do cenário das transformações sociais e do novo paradigma educacional e estético que vem se delineando no bojo dessas transformações, ainda não se configurou na totalidade desses cursos no Brasil. Percebemos aqui e acolá tentativas isoladas de professores que tentam vencer o sistema e configurar senão os cursos, ao menos suas disciplinas numa nova proposta de Ensino.

Nesta perspectiva, a presente dissertação justifica sua intenção de pesquisar a trajetória das transformações do Ensino de Arte, e também de propor pressupostos norteadores para a construção de uma proposta pedagógica para esses cursos dentro de um novo paradigma educacional e estético que possibilite a formação do Cidadão contemporâneo.

No que se refere à **metodologia de pesquisa**, o trabalho de investigação terá como base epistemológica, os fundamentos filosóficos de Theodor Adorno, a respeito do seu pressuposto de Educação e Emancipação. Pelas palavras de Adorno, e segundo o tradutor Wolfgang Leo Maar (In Adorno, 1995, p.11):

[...] o filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos..... A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá,

revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo.

Neste sentido, o Ensino de Arte deverá ser praticado numa ação desveladora, no intuito de aprofundar o domínio do cidadão para com as diversidades sociais ressaltadas neste período de globalização. Além disso, esta área de ensino deverá, não só contemplar a questão da reelaboração da linguagem artística pelo advento da tecnologia, o que ampliará o leque da paisagem considerada estética, mas também deverá se preocupar em fazer com que o futuro professor e conseqüentemente o cidadão seja capaz de selecionar as informações que sejam relevantes para a sua construção enquanto cidadão emergente, na avalanche de informações que o soterram e soterram o mundo numa velocidade cada vez mais acelerada.

Segundo Adorno (1995, p.46) "No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível."

No mundo administrado, o núcleo dessa experiência reside, segundo Wolfgang Leo Maar (in Adorno, 1995), na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas. Portanto, o Ensino de Arte deverá proporcionar ao futuro professor e ao cidadão a prática criadora à luz das relações sociais e culturais, levando em conta as transformações destas relações nas novas configurações de espaço e tempo, o que inclui a compreensão das simultaneidades e das dissoluções de conceitos estéticos, ou seja, devemos nos despir dos complexos de "Flinstones", o qual reforça para o homem, a idéia de que todas as épocas são iguais, e do complexo

de “Jatsons”, que reforça para o homem a idéia de que todos os homens são iguais.

[...] A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 1995, p.141e142)

Na Educação compreendida pela definição de Adorno (1995), no que se refere ao Ensino de Arte, para vislumbrar uma formação emancipatória nesta área de conhecimento, o futuro professor e o cidadão deverá compreender que a obra de Arte, surge como uma produção oriunda do conhecimento humano nas suas relações sociais e que é formada por elementos estéticos, os quais deverão ser apropriados pelo cidadão (pela mediação do professor) e da experiência estética para que ele possa intervir na realidade esteticamente.

A partir desses fundamentos epistemológicos, o trabalho constitui-se na perspectiva da pesquisa de caráter **Crítico**, por percorrer uma abordagem com visão transformadora por meio de **Análise Documental** e a partir da **experiência vivenciada** com a finalidade de investigar as relações entre o Ensino de Arte e suas diferentes metodologias de ensino no processo da história da Educação no Brasil; as relações entre o Ensino de Arte e o pensamento educacional emancipador de Adorno e as contribuições desta área na promoção e fomento do trabalho criador, com a intenção de apontar subsídios para a formação de um profissional da educação de maneira crítico-dialética, respaldada pelas categorias da historicidade, da interação e da intervenção (via sugestão de alternativas teórico-metodológicas) do pesquisador no fenômeno estudado, e porque, segundo Gamboa (1997, p.97) “As pesquisas crítico-dialéticas, questionam fundamentalmente a visão estática

da realidade. Essas pesquisas manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança”.

Desta forma, não só pelo fato de a pesquisadora em questão estar envolvida diretamente com a realidade a ser observada e estudada, mas também por que o principal interesse desta investigação é, a partir da experiência vivenciada como profissional da área, sugerir caminhos para a mudança da realidade pesquisada.

Esclarecida a característica da metodologia da pesquisa, cabe neste momento ressaltar as fases da investigação:

1ª Fase – Análise das ressignificações da Arte e do papel do Professor com base nas relações de transformações do cenário mundial: pensamento modernista e pós-modernista do século XX.

2ª-Fase – Análise das relações Político-Educacionais nas quais se construiu a trajetória do ensino de arte no Brasil.

3ª Fase – Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Artes Visuais e suas relações com o Saber/Fazer e Fazer/Saber do pensamento Estético.

4ª Fase- Análise das relações do Ensino de Arte como experiência formativa e emancipadora à luz do pensamento de Adorno.

5ª Fase- Proposição de alternativas teórico-metodológicas para a elaboração de pressupostos para uma proposta pedagógica na formação de professores de Ensino de Arte, com o intuito de auxiliar no processo de transformação dos docentes como cidadãos globais preparados para atuar num paradigma educacional emergente e buscar a formação de outros cidadãos.

CAPÍTULO I

**RESSIGNIFICAÇÕES DA ARTE E DO PERCURSO DO
PROFESSOR COM BASE NAS RELAÇÕES DE TRANSFORMAÇÕES
DO CENÁRIO MUNDIAL: PENSAMENTO MODERNISTA E PÓS-
MODERNISTA DO SÉCULO XX**

**1.1. PENSAMENTO MODERNISTA: PROFESSOR DE ARTE, UM
PROFISSIONAL SÉRIO?**

Baudelaire, segundo Harvey (1998, p.21), já em 1863 publica num artigo, que a Modernidade “é o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e o imutável”. Nessa afirmação, Baudelaire atribui ao Modernismo sentidos conflitantes, que caracterizam efemeridade e mudança e estas características parecem ser uma condição da modernidade que não costuma ser contestada, pois aparece em outras descrições e definições a respeito da “vida moderna” em diferentes momentos históricos, como por exemplo na descrição de Marshall Berman (1982, p.15) sobre “ser Moderno”:

Há uma modalidade de experiência vital-experiência do espaço e do tempo, do eu e dos outros, das possibilidades e perigos de vida- que é partilhada por homens e mulheres em todo o mundo atual. Denominarei esse corpo de experiência de “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo – e, ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. Os ambientes e experiências modernos cruzam todas as fronteiras da geografia e da etnicidade, da classe e da nacionalidade, da religião e da ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une toda a humanidade. Mas trata-se de uma unidade paradoxal, uma unidade da desunidade; ela nos arroja num redemoinho de perpétua contradição desintegração e renovação, de luta e, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é ser parte de um universo em que, como disse Marx, ‘tudo o que é sólido desmancha no ar.’

Como se percebe nessa definição de Berman aparecem os conflitos que contorcem uma sociedade complexa, e dentro dessa complexidade a humanidade vivenciou o início do século XX, sofrendo as conseqüências de um processo interminável de rupturas, descontinuidades e fragmentações. A história do movimento estético modernista, se constrói dentro da oscilação dos conflitos entre elementos eternos e imutáveis e rupturas radicais.

A vanguarda sempre foi um traço fundamental dentro do Modernismo, sobretudo porque este era comprometido com a descoberta e como disse Paul Klee (Harvey, 1998, p.22): “com a descoberta do caráter essencial do acidental”, uma vanguarda pressupunha para este momento histórico a descontinuidade pelas alterações, recuperações e repressões radicais, ou seja, o empenho de manter um diálogo crítico com a cultura. Harvey (1998, p.26) afirma que a “imagem da destruição criativa” de Nietzsche, segundo o qual a essência eterna e imutável da humanidade encontra sua representação adequada na mítica figura de Dionísio: “Ser a um só tempo destrutivamente criativo” é muito importante para a compreensão da modernidade, isto é destruir boa parte do que já foi criado e pela criação destrutiva (ou seja criar rompendo com antigos preceitos) construir outra vez.

Ainda em Harvey (1998, p.27), encontra-se o que Gertrude Stein escreve sobre Picasso em 1938: “Do mesmo modo como tudo se autodestrói no século XX e nada continua, o século XX tem um esplendor todo seu, e Picasso é do seu século, sendo dotado da estranha qualidade de uma terra que ninguém jamais viu e de coisas destruídas de uma maneira que ninguém nunca viu. Assim, pois, Picasso tem seu esplendor.” Segundo Harvey, se o eterno e imutável não mais podia ser automaticamente pressuposto, o artista moderno tinha um papel criativo a desempenhar na definição da essência da humanidade, compreendendo sua época e promovendo seu processo de mudança. A estética modernista, portanto, dependia do posicionamento do artista frente aos processos de mudança, efemeridade e fragmentação que formavam a mentalidade moderna. Esse posicionamento ditava as bases das

qualidades fugidias do próprio juízo estético configurado nos seus principais movimentos de vanguarda da época: Impressionismo, Pós-Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Suprematismo, Neoplasticismo, Surrealismo, Bauhaus, Construtivismo, Arte-Concreta, Expressionismo Abstrato, e no Brasil: Semana de Arte Moderna de 22, Movimento Antropofágico, Grupo Santa Helena, Modernismo em Minas Gerais, Museu de Arte Moderna, Os Dissidentes, Grupo Guignard, Salão Nacional de Arte Moderna- RJ. Nesses movimentos, a Obra de Arte surgia de um esforço individual na corrida competitiva do mercado. Benjamin (Harvey, 1998, p.31) denomina a arte modernista deste momento de “arte áurica”, ou seja, o artista tinha que se imbuir de uma aura de criatividade, de dedicação à arte pela arte, para produzir um objeto cultural original e mercadejável.

Benjamin in Salles (2000, p.44) afirma:

Uma figura singular composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que esteja. Observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra em nós, significa respirar a aura dessas montanhas e desse galho.

As mudanças sociais, tais como a capacidade técnica da reprodução, a invenção da fotografia e do filme, mudaram, segundo Benjamin (1969), as condições de existência dos artistas e, portanto, seu papel na sociedade. Um fascínio pela técnica, velocidade, movimento, pela máquina, pelo sistema fabril e pelas novas mercadorias, provocaram diferentes respostas estéticas que iam desde a negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação.

Portanto, segundo Harvey (1998), o Modernismo surgido antes da Primeira Guerra Mundial era mais uma reação às novas condições de produção, de circulação e de consumo, porém, essa reação iria sugerir linhas de ação capazes de modificá-las e sustentá-las como, por exemplo, a Bauhaus que preconizava uma integração arte/indústria, pela qual a arte deveria se servir dos

meios industriais. No período entre as guerras, era difícil manter-se indiferente às tensões sempre latentes entre internacionalismo e nacionalismo, universalismo e política de classe, à Revolução Russa, ao aumento de poder dos movimentos socialistas e comunistas e à ascensão do Facismo. Desse modo, uma ala do movimento modernista assumiu a arte politicamente comprometida, o Surrealismo, o Construtivismo e o Realismo Socialista, que procuravam mitologizar o proletariado. Depois do período entre Guerras, a arte do chamado período do “alto” Modernismo, tornou-se arte e prática do *establishment*, numa sociedade predominantemente capitalista.

Segundo Harvey (1998, p.43), os traumas da Segunda Guerra, difíceis de absorver e de representar de maneira realista, e a inclinação para o Expressionismo abstrato por parte de pintores como Rothko, Gottlieb e Jackson Pollock, refletia essa necessidade. Nos anos 30, o Modernismo tinha exibido fortes tendências socialistas e até propagandistas (por meio do Surrealismo, do Construtivismo e do Realismo Socialista) e a despolitização do Modernismo, que ocorreu com a ascensão do Expressionismo abstrato, pressagiou sua assimilação pelo *establishment* político e cultural como arma ideológica na Guerra fria. A arte era constituída pela alienação e ansiedade, expressando a fragmentação violenta da destruição criativa, usada como exemplo do compromisso norte-americano com a liberdade de expressão, com o individualismo e com a liberdade de criação. Com a aceitação dos Estados Unidos como novo centro da produção artística, artistas como Gottlieb e Rothko afirmam que já estava na hora de se aceitar valores culturais num plano verdadeiramente global. O Modernismo que serviria ao “sonho americano” perdia seu atrativo e a arte e seus artistas de vanguarda utilizavam em suas obras elementos, que seriam assimilados para fortalecer uma agressiva ideologia liberal e uma elite dominante.

Em 1968, culmina numa rebelião centrada em diversas instituições culturais em Chicago, Paris, Praga, Cidade do México, Madrid, Tóquio e

Berlim, os movimentos de resistência antimodernistas dos anos 60, que embora fracassados se transformaram em prólogo do pensamento pós-modernista.

A partir do entendimento das relações e do papel desempenhado pela Arte na chamada era do pensamento modernista, percebemos o poder reservado às vanguardas estéticas dessa época na definição da sociedade daquele tempo, um momento histórico, quando o fascínio pelas contradições geradas pelas rupturas, descontinuidades e mudanças em diferentes aspectos da “mandala” social já contemplavam os presságios das transformações sociais vivenciadas hoje na chamada “Era do Conhecimento”. Neste momento, cabe a pergunta: Qual Escola de Arte preparava o indivíduo não só para compreender a essência estética do pensamento modernista mas também para contribuir com o seu trabalho criador para as transformações da mentalidade social de seu tempo?

O notório descompasso entre as relações da Arte na sociedade e seu Ensino em âmbitos acadêmicos ou escolares confirmava que, segundo Osinski (2001, p.71), “no início do século XX, a Arte-Educação se debatia entre o ensino tradicional do desenho e as correntes da livre expressão, a formação dos profissionais da arte caminhava no sentido da união entre arte e técnica, lutando contra a pedagogia reinante nas academias”. Dentre as inovações pedagógicas destacam-se: o surgimento da Bauhaus, criada por Walter Gropius em 1919 e que perseguia duas metas principais: a síntese estética pela integração dos gêneros artísticos e a síntese social que previa a orientação da produção estética segundo as necessidades de uma faixa mais ampla da população e não apenas segundo a demanda de uns poucos privilegiados; as idéias estéticas inovadoras dos intelectuais russos, que empolgados com a Revolução de 1917 preconizavam a Arte como Trabalho, as teorias de Dewey que enfocava como centro da função educativa o aluno em constante crescimento. Muito importantes, também, as contribuições de: Herbert Read, com sua teoria de *Educação pela Arte*, que propunha como princípio que a educação deveria estar direcionada para a liberdade individual e na integração social dos indivíduos; Barklay-Russel que, segundo (Barbosa, 1986, p.45),

procurava provar “o valor indispensável numa sociedade saudável de uma criatividade genuína encorajada na infância e alimentada através de seus vários estágios de maturação e diferenciação na adolescência, objetivando transformar-se numa forma de sabedoria transcendendo a lógica comum na população adulta”, e Lowenfeld e Brittain que buscavam na arte um meio de compreender a criança, nas suas diferentes fases, promovendo uma consciência estética e criativa. Neste momento, cabe refletir: como administravam todas essas inovações os professores, em sua atuação profissional? Segundo Osinski (2001, p.101), as leituras apressadas das teorias sobre o assunto e, em outros casos, o despreparo dos professores, a generalização do *laissez-faire* como prática de sala de aula, provocaram um decréscimo de qualidade das atividades pedagógicas em Arte, implicando um desprestígio desta disciplina em relação às outras do currículo escolar.

Essa diminuição do *status* do Ensino de Arte nos ambientes escolares contribuiu para fortalecer o tabu da desvalorização do Ensino de Arte frente a sociedade e da estereotipação do Professor de Arte como o encarregado de uma tarefa não entendida como trabalho sério, deixando dúvidas quanto a sua competência como agente formador da sensibilidade estética. Desde então, não só os cursos de Formação de Professores de Ensino de Arte, mas também a classe enquanto profissionais desta área vêm lutando para se desvestir deste rótulo e sabem que para isto é preciso garantir o trabalho competente por meio de uma formação competente. Cabe aqui acrescentar a investigação sobre o advento do pensamento Pós-moderno, se contribuiu à formação do profissional de Ensino de Arte competente, e se o professor foi capaz de contemplar na sua prática de sala de aula as transformações do entendimento da Arte e de seu papel nas mudanças sociais, deste momento histórico.

1.2. PENSAMENTO PÓS-MODERNISTA: PROFESSOR DE ARTE PREPARADO PARA PRESERVAR AS DIFERENÇAS DA GLOBALIZAÇÃO?

Segundo Huysens (in Harvey, 1998, p.45): “O que aparece num nível como o último modismo, promoção publicitária e espetáculo vazio é parte de uma lenta transformação cultural emergente nas sociedades ocidentais, uma mudança da sensibilidade para a qual o termo ‘Pós-Moderno’ é na verdade, ao menos por agora, totalmente adequado.” Sendo assim o termo foi adotado, segundo Featherstone (1997, p.68), “pelos filósofos e críticos literários que detectaram homologias entre as obras de arte e as práticas dos artistas pós-modernos e o pós-estruturalismo e o desconstrucionismo”.

Segundo o autor, podemos resumir os principais traços do Pós-Modernismo de forma em que, primeiro, é um movimento que caminha em direção a uma ênfase no conhecimento local, na fragmentação, no sincretismo, na alteridade e na diferença; segundo, é a “dissolução das hierarquias simbólicas que acarretam julgamentos canônicos de gosto e de valor, indo em direção ao colapso populista da distinção entre a alta cultura e a cultura popular.” (Featherstone, 1997, p.69); em terceiro, há uma tendência de estetizar a vida cotidiana, pelo âmbito da arte, com o intuito de diluir as fronteiras entre a arte e a vida (arte pop, dadaísmo, surrealismo, etc...), para chegar a uma cultura de consumo, na qual as imagens reelaboradas pela duplicação, fragmentação e repetição vão fazer desaparecer a diferença entre realidade e aparência; em quarto lugar, caminha-se para uma ruptura do senso de identidade do indivíduo, pela fragmentação das imagens que buscam o rechaço da memória histórica e dos significados.

Desta forma, o Pós-Modernismo delega ao artista a qualidade de simulador de tudo aquilo que já se encontra na vida e no cotidiano de consumo, o que também pode supor uma negação da criatividade e da capacidade dos

indivíduos de criarem e transformarem sua cultura. Para Daniel Bell (Featherstone, 1997, p.107), “o Pós-Modernismo representa um aumento ainda maior dos elementos destrutivos do Modernismo e nele os instintos e a vida que se vive voltam-se contra a arte ou fundem-se com a arte para produzirem uma estetização da vida cotidiana, que o autor qualifica de triunfo irracional.”

Nesta perspectiva, caminha-se para a aceitação da estética da cultura de massa e da cultura popular, a Pop Art, por exemplo copiava as técnicas culturais da propaganda e dos meios de comunicação de massa e criticava o sistema modernista de produção e reprodução artística, no qual artefatos e textos foram canonizados nas galerias e museus. Segundo Featherstone (1997, p.110), nas descrições das experiências Pós-Modernas que ocorrem no prazer da cultura de consumo, encontra-se um *mélange* desorientado de signos, imagens, ecletismo estilístico, jogos com signos, mistura de códigos, ausência de profundidade, pastiche, simulação, hiper-realidade, imediatez, imersões lúdicas, e perda do sentido do real. Podemos vislumbrar esses traços nas tendências artísticas: Happening, Pop Art, Novo Realismo, Fluxus, Arte Cinética, Arte Povera, Op-Art Hiper Realismo, Graffiti, Earth-Art, Arte-Postal, Neo-Expressionismo, Minimal-Art, Transvanguarda, Fotolinguagem, Arte Computador, Arte Cibernética, Simulacionismo, Neo-Geo, Práticas Objetuales da Escultura, Neo Conceptual, Neobarroco, Body-Art, e todas as tendências do Multiculturalismo. No Brasil: Concretismo, Neo-Concretismo, Grupo Opinião, Tropicalismo, Arte Incomum, Vídeo Texto, Geração 80, Casa 7, e outros.

Segundo Guasch (2000, p.380), o estruturalismo, enfrentando o modelo historicista e o pós-estruturalismo que defendia a análise e a contextualização histórica além das categorias universais, eternas e transhistóricas, constituíam as bases dos modelos teóricos dos grupos de artistas citados no parágrafo anterior, legitimando as situações de impureza, contaminação e ambigüidade e os intercâmbios múltiplos entre o mundo das artes, a publicidade, a fotografia, o cinema e a massmedia. Para esses artistas, havia um crescente interesse a

respeito das idéias de alguns filósofos franceses, como Michel Foucault, Jean-François Lyotard e, principalmente, Roland Barthes e Jean Baudrillard, que utilizavam em suas obras conceitos, como: “simulação”, “simulacro”, “hiperrealidade”, etc.

Um dos primeiros pensadores assimilados pela classe artística foi Barthes, que tentou descobrir a estrutura interna das representações da realidade, que a sociedade capitalista substituiu por símbolos e aparências. Para Barthes, a obra de arte podia ser comparada a um objeto (uma estrutura) “que não é criado por um gênio, pela inspiração, pela determinação ou evolução, senão por duas ações alheias, em princípio, a qualquer tipo de mística da criação: a substituição (uma parte substitui a outra) e a nomenclatura (o nome que é o todo, não está vinculado a perdurabilidade ou estabilidade das partes)” (Guasch, 2000, p.381). Assim, para Barthes, um texto, ou uma imagem deve ser entendido, como um tecido polissêmico de códigos em que o mais importante não é o ato criativo, único, original e irrepetível, mas as ações de escolher e combinar.

Para Jean Baudrillard, o objeto artístico, como qualquer mercadoria, deve tomar a aparência de fetiche triunfante, uma aparência estranha, inquietante, autodestrutiva, instantânea e irreal. O objeto artístico perde sua característica de objeto familiar e se converte em algo monstruosamente estranho e obscuro, em mercadoria absoluta. Portanto, o artista não deve imitar, duplicar ou parodiar a realidade mas extrapolar dela signos para criar uma hiperrealidade, esta, junto com a simulação são os dois fatores que diferenciam a cultura contemporânea da cultura do passado. Rosetta Brooks (Guasch, 2000, p.383) assinala que “a partir do pensamento de Baudrillard a arte acabou se convertendo em um gerador de mundos simulados, fictícios, da mesma maneira que o vídeo, a informática e a publicidade criaram também, a sua maneira, mundos artificiais e ilusórios: A arte se converte em uma nova classe de imagem de sonhos no interior do cerrado mundo do jogo.” Para os artistas que se rebelavam contra a natureza da representação, a única saída era a simulação

como técnica, que jogava com elementos fictícios e reais, substituindo a realidade pela hiperrealidade. Sem dúvida nenhuma, as teorias de Baudrillard estavam presentes nos *ready mades* de Marcel Duchamp e sobretudo na obra de Andy Warhol, no princípio dos anos 60, um dos primeiros artistas a utilizar os conceitos da simulação e perda da aura do objeto. Outros artistas, como Koons e Steinbach, trabalharam o conceito simulacionista se apropriando de objetos de consumo popular, respeitando a imagem sedutora de cada um e apresentando-os da mesma forma como habitualmente os apresentavam, em vitrines, mostradores, etc.

Para Featherstone (1997, p.118), a imagem da fragmentação da cultura a que nos referimos como tendências pós-modernas na cultura do consumo, e parte da fragmentação no interior do Estado-Nação podem, então, ser resultado de processos globais mais amplos. Nas últimas décadas dos anos oitenta e noventa, processos internacionais vêm apressando o que passou a ser chamado de processo de Globalização, que, segundo Featherstone, é um termo que sugere simultaneamente duas imagens de cultura: a primeira, a qual o autor prefere considerar se refere a “uma cultura global como forma, espaço ou campo, tornado possível através dos meios aperfeiçoados de comunicação, no qual diferentes culturas se encontram e colidem”; a segunda ao “senso de compressão global, no qual o mundo é progressivamente visto como um só lugar”.

De modo que, fica difícil para os Estados-Nação evitarem as conseqüências de estarem comprimidos num aglomerado cada vez mais rígido, por meio do volume e da rapidez dos fluxos de dinheiro, bens, pessoas, informações, imagens. Parte do problema, para o autor, do conceito enfatizado pelo Pós-Modernismo está na tentativa de compreender a emergência da complexidade global, nas dificuldades do mundo ocidental de encarar o “outro”. Featherstone (1997, p.118), afirma que “os signos fragmentados da cultura do consumo ainda se tornam mais complexos devido à introdução de imagens, bens e signos extraídos de outras culturas, os quais, à medida que os

fluxos de intercâmbio se intensificam, não podem ser simplesmente considerados distantes, estranhos e exóticos”. Esse processo requer um reposicionamento intelectual que contemple e defenda essa nova visão de internacionalismo que, para o pensamento estético, há muito vem sendo entendido numa perspectiva global de perpetuar a “diferença”. Neste momento, cabe refletir como toda essa teoria e pensamento estão sendo utilizados pelo protagonista desta dissertação: O professor de Ensino de Arte, na sua atuação profissional. Sua administração, de forma competente ou não, dessas informações das ressignificações da arte, na sua prática em sala de aula e se ele fomenta um trabalho criador que possibilite a formação do cidadão contemporâneo, preservando a sua singularidade.

Por certo, essa competência tem muito a ver com o processo de formação superior deste professor, de seu entendimento de arte de seu conhecimento sobre as metodologias de ensino desta área e da Educação em geral. A pós-modernidade trouxe a necessidade de um reposicionamento quanto ao Ensino de Arte, pois o espontaneísmo que até então vinha explicando a criatividade passa a ser questionado pela pressão da cultura e da história, trazendo a idéia de arte como conhecimento. Como na cultura fragmentada da pós-modernidade, a ação pedagógica do professor de arte em sala de aula nessas últimas décadas, pelo menos no Brasil, vem sendo desempenhada num *mélange* de atuações que vão do *laissez faire* até posturas mais críticas.

A análise da arte no espaço artístico brasileiro, que fundamenta a pedagogia, configura-se hoje numa dissolução de simultaneidades resultado da história da formação do professor de arte, que expõe-se a seguir.

CAPÍTULO II

RELAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS NAS QUAIS SE CONSTRUIU A TRAJETÓRIA DO PROFISSIONAL DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O quadro atual da situação do ensino de arte e do professor desta área é compreendido, ao longo da história do Brasil, pelas lutas para solucionar a problemática da valorização enquanto área de conhecimento e também o entendimento de Arte como trabalho criador do homem. Nessas lutas, muitos espaços foram conquistados. Essas lutas datam, segundo Ana Mae Barbosa (1986, p.10), desde o séc XIX por positivistas e liberais, para tornar a Arte – Educação obrigatória nos currículos escolares. No século XIX, a preocupação prioritária do Brasil era com o ensino superior, justificada como sendo a fonte de formação e renovação do sistema geral de ensino.

Segundo Ana Mae Barbosa (1986, p.16), existia nessa época a necessidade de criar uma elite social que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a corte, sendo fácil, portanto, a compreensão do surgimento das escolas militares, médicas e da Academia Imperial de Belas-Artes como primeiras instituições de ensino no país. A academia, no entanto, acabou por reiterar o preconceito social contra a Arte, que já fora desvirtuada pela má utilização desta área do conhecimento pelos jesuítas no movimento de pacificação dos índios, em busca de uma classe trabalhadora para o país, o que acabou por criar o preconceito contra o trabalho pela elite dominante da época, e a compreensão equivocada da Arte, que se percebeu relegada ao lazer e entendida como um acessório de refinamento social.

Além destes desentendimentos, a academia acrescenta à desvalorização da Arte a pressão política contra o seu trabalho, ou seja, contra os artistas

franceses que estavam no comando da instituição, pois, como bonapartistas convictos, eram observados como possíveis colaboradores em um plano de fuga de Napoleão Bonaparte para a América. Além deste fato, pesava sobre eles o despeito dos portugueses pelo fato de, em Portugal, não existir uma Academia de Arte com um nível tão alto como a que Lebreton, chefe da Missão Francesa (que chegou ao país em 1816) no Brasil, projetara para o que até então era considerada apenas uma colônia lusitana.

Outro fato importante é que, segundo Samways (1993, p.5) a síntese deste momento histórico hoje é representada pela falta de clareza da sociedade brasileira sobre a questão estética. Nos textos de Jamenson, sobre a Pós-Modernidade e a Sociedade de Consumo (Novos Estudos nº 12, p.19, citado em Samways, 1993, p.5), vemos explicitado esse dilema estético: “Se na Pós-Modernidade está esgotada a ideologia do eu singular, uma experiência e uma ideologia que sustentavam a prática estilística da modernidade clássica, já não fica claro o que os artistas e escritores do período atual afinal estariam fazendo”.

O choque entre os caminhos políticos, econômicos, culturais, emocionais, intelectuais, morais e religiosos, que moldavam o país na época, eram representados pela arte expressiva litúrgica e pela sensualidade e originalidade empregada pelos artistas brasileiros do momento em sua obra. Esses artistas encontraram no Barroco formas mais peculiares de expressão e entre a frieza e o intelectualismo da proposta neoclássica, colaboravam para explicar o profundo descompasso da sociedade brasileira alheia às transformações sociais européias oriundas do racionalismo cartesiano e renascimento científico. Podemos compreender, portanto, este contexto como um dos responsáveis pela síntese do atraso cultural brasileiro, nos dias de hoje, e uma das razões para o entendimento da Arte alienada da crítica social pela maioria da população, justamente por não ter no passado vivenciado na íntegra os momentos de revolução cultural da sociedade européia.

Finalmente, a Missão trazia no seu bojo os anseios da elite da época que precisava se auto-afirmar por um “status” que realmente legitimasse a dicotomia das classes sociais pela ascensão da sua hegemonia. Classificados como classe culta, o aparecimento no país de um estilo estético a ela vinculada, se constituiria num importante fato, pois a estética clássica moderna (Neoclássico), afirmaria o indivíduo singular e possibilitaria a construção de uma filosofia cultural mística, persuadindo as pessoas de que elas seriam sujeitos individuais e possuiriam tal identidade pessoal singularmente própria para o capitalismo competitivo. Hoje, em algumas escolas, percebemos ainda estes ideais tradicionais que, dentre outras intenções, ainda perpetuam a hegemonia burguesa, os padrões da estética clássica e da singularidade que enfatiza o *status quo* do capitalismo competitivo, o qual retarda o entendimento no país da retomada da singularidade na Pós-Modernidade.

O Ensino de Arte no Brasil se desenvolveu engajado nas transformações sociais oriundas da Abolição da Escravatura (1888), da República proclamada no início do século XX e da Primeira Grande Guerra. Com a República e a queda da monarquia, surge a constituição de 1891 e vemos instaurado o governo representativo, federal e presidencial.

A constituição de 1891, no que se refere à Educação, passa para a União a responsabilidade pelo ensino superior e médio e, para os estados, o ensino fundamental e profissional. O ensino em geral e o Ensino de Arte sofrem toda a influência do conflito que existia entre os ideais positivistas e liberais que lutavam pelo comando do país, embora, segundo Biasoli (1999, p.56), o momento histórico marque o início da luta pela implantação e mesmo pela obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas primárias e secundárias. Biasoli afirma que a mentalidade positivista se concretiza na figura de Benjamin Constant, na época nomeado Ministro de Instrução, Correios e Telégrafos, que elabora a primeira reforma educacional republicana, denominada Reforma Benjamin Constant, aprovada em 22/11/1890 pelo Decreto-Lei nº 1.075 (Barbosa 1978, p.66). Os positivistas influenciam a

revolução do ensino médio e centram o currículo escolar na ênfase das ciências, já os Liberais defendem a revolução industrial e defendem o progresso do país ligado à capacitação profissional de seu povo e acreditam na Reforma educacional para incrementar a instrução Pública.

Tanto os Positivistas quanto os Liberalistas eram a favor do Ensino de Arte e defendiam sua importância na formação do cidadão, porém com visões diferentes sobre a função da Arte para a sociedade. Segundo Biasoli (1999, p.57) os positivistas entendiam a arte como um instrumento para educar a mente e, nesta concepção consideravam a Arte um veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo, subordina a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que regem as formas. O ensino do desenho e o de aritmética, geometria prática são os ideais, por suas contribuições ao estudo da ciência. Os Liberais, lutavam a favor da revolução industrial no país, defendendo veementemente a capacitação profissional do povo, e voltando seus interesses para desenho geométrico.

Rui Barbosa, um dos mais importantes representantes da corrente Liberal brasileira, assumia a necessidade do Brasil de seguir a mesma linha dos Estados Unidos para o ensino do desenho no país e de importar professores capazes de ministrar esse ensino. Biasoli (1999, p.58) destaca o artigo 79 do capítulo I, título que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II, modelo que deveria ser implantado em todo O Brasil:

Art. 79 – As cadeiras de Desenho, Ginástica e Música serão providas mediante contrato por quatro anos no máximo, renovável no fim deles, se convier. Para as duas primeiras, o governo, mediante os nossos agentes no estrangeiro, fará contratar homens de merecimento superior nessas especialidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao Desenho os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à Ginástica, a Suécia, a saxônia e a suíça (1941, p.259)

Rui Barbosa justifica suas intenções, referindo-se à qualidade de desenho e do sucesso dos produtos industriais desses países apresentados nas

feiras mundiais entre os anos de 1862 e 1876. O que se comprova com o artigo n.º 79 é a influência marcante dos Estados Unidos no Ensino de Arte da época, surgindo a obrigatoriedade do Desenho Geométrico em todos os anos escolares do secundário e do primário, juntamente com a cópia, numa linha de intenções resultantes da simbiose das propostas positivistas (Desenho- preparação para a linguagem científica) e das propostas liberais (Desenho-preparação para a linguagem técnica). A Reforma Educacional, Lei Rivadávia Correa (Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911) traz a completa descentralização do ensino, nos ideais positivistas que determinam a autonomia didática e administrativa aos professores, que teriam que organizar os programas de ensino, e às instituições, que teriam que aprovar e fiscalizar tais programas. Barbosa (1978, p. 87) explica:

O desenho deveria constar do currículo das quatro primeiras séries das seis que compunham o curso secundário. Havia provas gráficas de desenho para a promoção e exame final. Sem escolas destinadas à formação uniforme do professor secundário, quase todos autodidatas recrutados nos quadros das profissões liberais, como no Império, o ensino secundário não resistiu à carga de responsabilidade que a desoficialização lhe jogou sobre os ombros. Não tínhamos educadores que pudessem tirar proveito da autonomia e da liberdade didática que a lei estabelecia. Como vimos, até então eram os políticos os orientadores de nossa vida educacional.

No Brasil, na década de 20, o ensino de Arte reflete as idéias filosóficas, humanista-moderna, que constituem o movimento de renovação entre o fim dos oitocentos, e o início dos novecentos, na Europa e na América. Hoje, a síntese que mostra a repercussão deste momento histórico se constitui no preconceito da sociedade brasileira contra os valores (morais, estéticos, intelectuais, éticos) e os produtos nacionais (indústria nacional) em prol das idéias e da indústria estrangeira, principalmente a americana. O período é marcado pelas greves dos operários, pelo Tenentismo, pela Coluna Prestes, pelas idéias comunistas e pela revolução cultural da semana de Arte Moderna de 1922. A concepção de escola brasileira, nesta década, continua a atender aos

interesses da burguesia emergente que aspira a uma educação acadêmica e elitista.

Neste sentido, fiel aos preceitos da filosofia vigente, existe uma reformulação no ensino, que volta a sua atenção para as questões: a entrada da instrução técnico-profissional na escola; o processo de aprendizagem buscando condições materiais que propiciem o desenvolvimento do ensino individual; o espontaneísmo as etapas do desenvolvimento infantil.

A entrada da psicologia experimental aplicada à educação no Brasil, cópia do que já se vinha fazendo nos Estados Unidos, aponta para uma concepção de Arte como produto interno que reflete uma organização mental. Os modelos internos da criança, as condições de estimulação do ambiente, os processos afetivos e a relação viva entre professor e aluno, determinavam a ação pedagógica do trabalho artístico.

Reformulada aos moldes americanos, a escola era apenas um dos reflexos da avalanche americana que assolou o país neste tempo. A citação de Monteiro Lobato na época explicita a situação: “O Brasil de amanhã não se elabora aqui. Vem em películas de Los Angeles, enlatado como goiaba. E a dominação Yankee vai se operando de modo agradável, sem que o assimilado o perceba”. (Martins, 1977, vol.6, p.260). Tanto o ensino quanto o pensamento artístico estavam divididos pelos conflitos entre diferentes ideais políticos existentes no Brasil: primeiro, os ideais positivistas que conformavam o governo de então, numa reação contra o materialismo que se apossara da Europa e contra o liberalismo que se opunha a conservar os princípios cristãos arraigados na mentalidade brasileira; segundo, os ideais Liberais que trabalhavam pela industrialização do país, interessados num ensino de Arte técnico para a classe trabalhadora, com vistas ao consumo e ao lucro, o que traria o desenvolvimento do país; terceiro, os movimentos nacionalistas que se debatiam com o preconceito pelas imigrações e pela mistura étnica brasileira com vistas ao resgate da identidade cultural, e que enfatizavam o ensino de

Arte, baseado na valorização do regionalismo e das técnicas sertanejas e patrióticas; quarto, nas correntes socialistas européias que, na verdade, queriam uma “idéia nova”, uma renovação social, política e econômica. Essas correntes se preocupavam em compreender e divulgar o fato de havermos herdado uma falsa consciência de trabalho. Neste sentido, encontramos o ensino de Arte influenciado nas idéias socialistas, encontradas nas correntes futuristas, dadaístas e modernistas, que avançavam nas contradições da reação e da Revolução, do passadismo e do Futurismo, na Direita e na Esquerda, no materialismo e no espiritualismo.

A estética modernista viria, pois, encontrar estilo nos moldes nacionalistas, mas não regionalistas, universal e não provinciano, revolucionário e não conservador. Assim, foi imediatamente entendida como sutil manifestação antiburguesa e desafiadora da ordem. O rótulo estava explicitado, principalmente porque os reflexos da Revolução Russa já eram sentidos no Brasil e os primeiros movimentos em prol de uma revolução social começavam a acontecer.

Segundo Biasoli (1999, p.62), a primeira grande renovação metodológica no campo do ensino de arte se deve ao movimento de arte moderna de 1922. Nesse, Mário de Andrade e Anita Malfatti comandam a valorização da arte infantil com suas idéias e estudos sobre a livre expressão da criança. Porém, o peso da psicologia da aprendizagem e a má interpretação desta psicologia, quando empregada ao ensino artístico na época, fez com que a Arte, além de desentendida como trabalho, se visse desentendida como área de conhecimento, atribuindo-se a ela as conotações terapêuticas.

A desinformação e o desvio do verdadeiro significado da Arte na escola é um dos fatores que impediram a construção do pensamento crítico da maioria da sociedade brasileira e que, hoje, em síntese, se configura na ignorância estética da população que consome sem questionamentos os padrões, principalmente, os norte-americanos.

A Arte ainda continuava a ocupar um lugar insignificante nos currículos, sendo conhecida por adjetivações, como: artes domésticas ou artes industriais. Segundo Biasoli (1999, p.63), a Revolução de 30, que marca o início da era Vargas em um estado político de ditadura, afasta os educadores de ação renovadora e, em consequência, o Brasil vive um período de entrave na dinâmica educacional. O ensino de Arte fica reduzido a uma atividade de liberação emocional, ocorrendo um sensível desinteresse pelo ensino desta área do conhecimento, comprovada pela diminuição de artigos e informações sobre o assunto

Em 1948, surge a “*Escolinha de Arte do Brasil*”, buscando um processo criativo embasado na descoberta de caminhos para motivar o trabalho da criança além de se utilizar de categorias como a intuição, fluência e flexibilidade. A Escolinha comandada pelo artista plástico Augusto Rodrigues, entusiasmou artistas de vanguarda e educadores interessados em uma revitalização educacional. Por isso abriu suas portas para professores interessados em aperfeiçoar sua atuação profissional, como diz o próprio Augusto Rodrigues:

Houve um impacto entre os educadores modificando suas atitudes, eles próprios incorporaram experiências significativas e passaram a sentir a necessidade de reformulação de conceitos e ampliação de estudos no campo da Arte- Educação. Esses professores, além da observação e do treinamento, começaram a participar de cursos regulares na Escolinha, destinados especialmente a educadores, a partir de 1951. Não se fez uma Escola como se costuma proceder; criou-se, antes, o espírito de uma escola. O que se pretendeu e pretende atingir é fazer dela uma obra de arte. E, na dinâmica de seus cursos, a presença do artista se tornou fundamental, trazendo sua experiência aos professores- alunos que levariam da Escolinha a perspectiva de uma educação mais criadora. (Rodrigues, 1972, in Biasoli, 1999, p.65)

A Escolinha de Arte acabou se tornando um importante centro de treinamento de professores em diversos estados do país. Biasoli afirma que a sua repercussão leva o governo a permitir, depois de 1958, a criação de classes experimentais de arte nas escolas primárias e secundárias. Ainda na década de 60, segundo Samways (1993, p.10), aparecem movimentos, como os Centros

Populares de Cultura (CPCS), os Movimentos de Cultura Popular (MCPS) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

O trabalho desses movimentos era uma tentativa de suprir a carência cultural das classes trabalhadoras, por exemplo: os CPCS, vinculados à União dos Estudantes (UNE, 1961), levavam por meio do teatro de rua a cultura, transformando em palco as praças, sindicatos e universidades. Em 1961, decreta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/61, n.º 4.024, esperada desde o início da República, e antecipada por um amplo debate do qual participa a sociedade brasileira. Na área de Artes a generalidade dessa Lei permite a continuação da experimentação surgida em 1958. Nesse período, surge a Universidade de Brasília, que pretendia começar a Escola de Educação com base em um Departamento de Arte-Educação, estudando a Educação por meio da Arte-Educação, refletindo a idéia de Educação pela Arte. Essa primeira fase da Universidade de Brasília chega ao fim com a Ditadura Militar.

Paralelo a esses movimentos, e à própria concepção progressista de Educação da época (a Escola Nova), surge Paulo Freire, trazendo na essência de sua metodologia de alfabetização para adultos uma reinterpretação do “escola novismo”, numa tentativa de construir uma teoria educacional voltada às classes populares, numa espécie de “Escola Popular”. Nessa metodologia, encontramos as raízes da Pedagogia Libertadora, a primeira concepção progressista educacional, que questiona as desigualdades sociais.

O Brasil deve seu título de capitalista dependente e a desvalorização das escolas públicas a alguns momentos históricos, que, na década de 20 e principalmente na década de 50 e 60, abrem a nação para o investimento estrangeiro.

Entre outros fatores o ideário burguês conduzia o país, na época sob a vigência da Filosofia Analítica, também importada dos norte-americanos. A importação da cultura visava à construção de um modelo de vida movido pelo consumo dos bens produzidos pela industrialização. Esta atitude gerou uma

contradição de valores: ao mesmo tempo em que negava a expressão cultural própria, os valores se construía numa relação desconectada das condições concretas do país. O contexto mostra alguns aspectos das relações entre metrópoles (países centrais) e colônias (países periféricos) da época, disso a alienação é uma das conseqüências.

O pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais eclodiu no golpe de 1964, instaurando, com a “Ditadura Militar” a repressão, o terror político e a censura, que passa a fazer parte dos órgãos que controlam os interesses da nação. Biasoli, (1999, p.70) comenta que a censura se abate principalmente contra os artistas, impedidos de exprimir a situação cultural para a compreensão do momento histórico vivido. Em relação ao ensino da Arte, temos, de um lado, a supervalorização da livre expressão e também alguma influência das idéias de Paulo Freire e, de outro, a influência de estudos e métodos norte-americanos. Com a ditadura instala-se o modelo tecnocrático, a privatização do ensino e a pedagogia aos moldes da filosofia Analítica ou do Economicismo Educativo, com o predomínio da preocupação pela qualificação como sistema de controle e expansão. Gadotti (1980, p.105) afirma:

A Reforma Universitária de 1968 consagrou a militarização do ensino superior e o Parecer nº252 do Conselho Federal de Educação, do ano seguinte, regulamentando a Reforma Universitária no que se referia à formação dos educadores, institucionalizou essa tendência. Passou a formar policiais da educação em vez de formar educadores. Convém acrescentar que essa concepção trazida ao Brasil pelos especialistas norte-americanos em 1965, além de militarista, é também burguesa, isto é, tendente à reprodução dos privilégios dessa classe.

Tanto a Lei n.º5.540/68, que propõe a reforma universitária, como a Lei n.º 5.692/71 que propõe a reforma da escola de 1.º e 2.º graus, são impostas de forma autoritária, por militares e tecnocratas que imprimem à educação a marca do compromisso oficial com a produção, exercendo o controle ou mesmo eliminando o espírito crítico, o que faz aumentar a contradição em torno da própria meta de crescimento do país.

Assim, ironicamente se concretiza a luta pela obrigatoriedade da arte na Escola, iniciada pela década de 20, Regulamentada pela LDB n.º5.692/71: Art. 7º- Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus, observado quanto à primeira o dispositivo no decreto-lei n.º 869, de 1.º de setembro de 1969.

Os modelos educacionais, segundo Ghiraldelli Júnior (1990, p.165), eram ditados pelo acordo firmado em 1966 entre Brasil e Estados Unidos (MEC e a USAID, United States Agency for International Development). Conseqüentemente, os educandos, ao aprenderem esses modelos impostos, eram desconectados da realidade imediata. A disciplina de Educação Artística entendia a Arte ainda como lazer, cabendo ao Professor a tarefa de decorar a escola e ensaiar os alunos para as festas comemorativas. Na preparação dessas festas, atrás da confecção dos presentes para o dia das mães, pais, etc..., é passada a ideologia do consumo que instituiu semelhantes datas com fins estritamente lucrativos.

Encontramos a arte e seu ensino numa incômoda situação, de um lado, a obrigatoriedade do ensino dessa área nas escolas e, de outro, a ditadura, na qual a censura oprimia e reprimia toda e qualquer atividade artística. A grande contradição está no fato de que sempre a arte foi desvalorizada como instrumento de construção da consciência do homem e, neste momento histórico, é valorizada, embora desvirtuadamente, no sentido que é obrigada a colaborar com um sistema em prol da industrialização e da tecnologia que orientam o ensino e a própria Arte, para garantir a produção e o consumidor.

Segundo Lei, a formação mínima para o exercício do magistério (artigo 30, A Formação Do Professor de Educação Artística) na área de arte deve contemplar na escola:

- a) No ensino de 1.º grau, da 1.ª à 4.ª série ter um professor com habilitação específica de 2.º grau;

- b) da 5.^a à 8.^a série do 1.^o grau, um professor com habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por uma de 1.^o grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo ensino de 1.^o e 2.^o graus, um professor com habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A Lei estabelecida encontra problemas em sua execução pelas exigências contidas em seu texto, pois, primeiro, a maioria dos professores especialistas existentes não poderia ser assimilada, pois esses professores eram formados pelas Escolinhas de Arte do Brasil, movimento que, segundo Ana Mae Barbosa (1991, p.11), continuava ativo; e, segundo, que a lei exigia que os professores atuassem em todas as linguagens artísticas, independente de sua formação ou habilitação, configurando a educação artística como ensino polivalente.

Nesta perspectiva, o governo Federal decide, em 1973, criar um curso para a formação de Professores de Educação Artística para atender à demanda. A Resolução n.º 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação, decide em seu artigo 1.º, que o curso de Licenciatura em Educação Artística terá “por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1.º e 2.º graus relacionadas com o setor da Arte”. No artigo 2.º, que o curso de “Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1.º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.”

No parágrafo único do 2.º artigo está colocado que “a licenciatura de 1.º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística, e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que

sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior, na forma da conclusão 6.3 da indicação n.º22/73”.

O texto do Documento destaca ainda que:

O professor de ensino de 1.º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior. O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter.

Desta forma, de acordo com a resolução, surgem no Brasil cursos de licenciatura curta na área, com duração de dois anos, com um currículo comum a todo o país, com o objetivo de formar em dois anos um professor de arte polivalente capaz de lecionar todas as linguagens da arte ao mesmo tempo, da 5.ª à 8.ª série do 1.º grau e, se preciso, até mesmo no 2.º grau.

Em 1978, pelo parecer n.º 781/78 do CFE, começam a surgir no país os cursos de licenciatura plena em educação artística, com quatro anos de duração, com o mesmo currículo mínimo já estabelecido por lei, apenas com o acréscimo de novas disciplinas e a mesma proposta de polivalência.

Como resultado desta formação de profissionais da área, nos anos 70, a estrutura curricular referente ao ensino de arte mantinha ainda o ideário tradicional e escolanovista, permeado pela prática pedagógica imitativa dentro da concepção reprodutivista, que inclui o domínio dos conteúdos de maneira estanque, valorizando a técnica de forjar o material na capacidade expressiva. Segundo Samways (1993, p.12), as atividades plásticas eram trabalhadas em sala de aula, em cima de padrões, como as ditas folhas mimeografadas, nas quais os alunos realizavam parte do trabalho (recorte, colagem, etc...), podendo ser comparados ao trabalho fragmentado nas indústrias, reificando o aluno.

Hoje, a síntese deste quadro pedagógico, se repercute na incapacidade que a maioria da sociedade brasileira tem de vislumbrar o trabalho artístico na sua totalidade de produção humana criadora. O senso comum contempla um

conhecimento estanque e fragmentado, além do preconceito, da desvalorização da arte nacional, dependente dos valores estéticos internacionais. O projeto político do momento fez com que a arte que já fora desentendida como trabalho, como área de conhecimento, seja agora desentendida no seu papel de trabalhar em prol da criatividade.

No final da década de 70, um avanço educacional surge no Brasil sob a influência dos moldes pedagógicos europeus e foi se desenvolvendo durante a década de 80, no processo de “abertura política” do país. O clima de anistia política a partir de 1979, com as discussões para recuperar o tempo perdido nas questões educacionais, faz evidenciar-se no Brasil uma riquíssima produção teórica e, dentre ela, os escritos de Dermeval Saviani (1983), que provocaram uma revisão no pensamento pedagógico nacional.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1990, p.207), entendendo a escola como um campo de batalhas políticas-pedagógicas, Saviani requalificou o trabalho do magistério enquanto atividade objetiva, que é um saber/fazer político-pedagógico sócio-cultural inserido na luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa *versus* hegemonia operária. O autor afirma que os escritos de Saviani, propiciaram uma rede de estudos e de outras pesquisas desenvolvidas por vários educadores, inserindo no pensamento pedagógico dos anos 80 uma vertente progressista até então praticamente inexistente no grau alcançado nesta década.

A concepção é centrada, então, até os dias de hoje, na crítica das relações sociais e na busca da construção do conhecimento e humanização do homem.

Biasoli (1999, p.78) afirma que nesta época há uma esperança para a Educação pela ação dos professores, na busca de soluções para a educação em geral e, principalmente, na reconquista do prestígio da área educacional. O mesmo, porém, não aconteceu na área de Ensino de Artes, na Resolução do Conselho Federal de Educação, n.º 6, de novembro de 1986, que reformula os

currículos das escolas de 1.º e 2.º graus, ficam determinadas no artigo 1.º desta Resolução as seguintes matérias básicas: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Desaparecendo do currículo a área de comunicação e expressão, e a educação artística que pertencia a essa área deixando de ser matéria básica, constando no parágrafo 2.º do artigo, o seguinte: “*Exigem-se também a Educação física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.*”

Segundo Ana Mae, como já citamos neste documento, o processo de democratização política do país, acirrou o preconceito contra as artes na escola, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque sua obrigatoriedade nasceu de uma Lei imposta pela ditadura militar.

A partir do final de 1980, os arte-educadores do país deflagraram um movimento com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais do ensino formal e não formal desta área, para discutir as tendências contemporâneas do ensino de arte no Brasil, avaliar a situação do ensino das artes e da produção cultural brasileira nas diversas instâncias do ensino a partir de referências universais, discutir o espaço da arte no ensino oficial, tendo em vista a formulação da nova LDB, promover uma atualização na pauta de reivindicações propostas pelo grande grupo dos professores de arte, em função do momento político e educacional e debater alternativas de trabalho nas diferentes linguagens da arte: Música, Teatro, Artes visuais e Dança.

Em 1988, ocorre o início das discussões da nova LDB, quando encontramos os arte-educadores em plena mobilização para garantir a aprovação da obrigatoriedade do ensino de arte no currículo da educação básica, contrariando a uma versão da lei que retirava esta obrigatoriedade. Os esforços por parte dos profissionais da área não se resumiam só na garantia da permanência do ensino obrigatório, mas também na garantia do direito de desenvolvimento cultural e do dever do Estado de garantir esse direito.

No meio desta problemática, surge no Brasil a corrente de ensino de Arte americana, a DBAE (Discipline-Based in Art-Education) (Biasoli 1999, p.78), que trabalha a construção do conhecimento em arte a partir da produção artística do indivíduo, nas informações culturais e históricas que lhe são transmitidas, na crítica de arte que lhe possibilita ver e interpretar o que vê e na estética que lhe permite julgar as qualidades daquilo que vê. Essa concepção foi reelaborada no Brasil pela professora Ana Mae Barbosa, em 1987.

Em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada, e o movimento dos arte-educadores sai vitorioso, pois conforme o artigo 26, § 2.º, a Arte é considerada obrigatória na educação básica, a saber: *“O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”*(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 20/12/1996).

Segundo Biasoli (1999, p.84), a história da terminologia da área de conhecimento abordada pelas Artes Visuais começa pela influência do termo “Educação pela Arte”, encontrado nas idéias do filósofo suíço Herbert Read (1948), principalmente pelo sucesso de seu livro “A Redenção do Robô: Meu encontro com a educação pela arte” de 1986, no Brasil.

A Lei n.º 5.692/71 oficializou o termo “Educação Artística” que, em síntese, representa um momento imposto pela ditadura militar, que lembra a valorização excessiva da tecnicidade e da profissionalização em detrimento das culturas humanísticas e científicas priorizadas anteriormente. Na década de 70, o Movimento da “Arte-Educação”, organizado fora da escola, buscava novas metodologias de ensino e aprendizagem da arte com base na ação educativa criadora e ativa e ainda revalorizava o professor desta área do conhecimento como agente capaz de transformar a escola e a sociedade. A Arte-Educação surge como uma nova bandeira de vanguarda nos anos de 70 a 80, quando a terminologia foi adotada por todos os professores e instituições que queriam

estar devidamente em dia com os conceitos modernos da área. Porém, essa terminologia despertou polêmica, pois separava a possibilidade de a arte ser entendida como Educação em si mesma.

Educadores como Frange, Barbosa e outros defendiam a arte como algo mais complexo que um mero adjetivo de Educação ou disciplina avaliada por notas (no caso de Educação artística). Barbosa conclui a polêmica:

Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente em Ensino da Arte e aprendizagem da arte sem eufemismo, ensino esse que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e previsto nos projetos de politécnica que se anunciam (Barbosa, 1991, p.17)

A terminologia proposta por Ana Mae Barbosa é concretizada na nova LDB, Lei nº 9.394/96, que substitui definitivamente a expressão Educação Artística pelo termo Ensino da Arte no capítulo II do Artigo 26. A problemática da trajetória histórica do ensino de Arte vem determinada por dois fatores, segundo Biasoli (1999, p.80):

O político e o conceitual, o político pela determinação e pela orientação da vida educacional e pelo descaso e preconceito da classe dirigente em relação à área de ensino de arte nas escolas e o conceitual, pela desvalorização da arte como área de domínio específico do conhecimento humano por parte da classe dominante e, talvez por uma fração dominada da classe dominante – a dos próprios professores.

Os anos 90 são marcados pela busca do entendimento do fator conceitual por parte dos professores na vontade de conseguir uma práxis que possibilite a construção e apropriação pelo aluno do conhecimento artístico. Para Ana Mae Barbosa (1991, p.14): “Na pós-modernidade, o conceito de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem.”

Contudo, a inclusão da área no currículo não garantirá a plenitude da produção criadora em sala de aula, a não ser que na relação ensino-

aprendizagem do conhecimento artístico, professor e aluno, construam uma oportunidade efetiva de trabalhar o potencial da dimensão criadora, que em si exige uma compreensão social, estética e principalmente criativa, das estruturas artísticas.

O início do Século XXI está se caracterizando pela busca da melhoria da qualidade de formação dos profissionais da área de Ensino de Arte, de sua atuação em sala de aula e, sobretudo, da melhoria dos resultados no que se refere à criação estética advindos dos trabalhos desses profissionais.

CAPÍTULO III

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO
PARA AS ARTES VISUAIS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER/FAZER
E FAZER/SABER DO PENSAMENTO ESTÉTICO**

O movimento dos arte-educadores contou com o apoio efetivo das Universidades, Associações e entidades públicas e particulares com a finalidade de avançar na busca pela qualidade de ensino nesta área. Deste modo, as Universidades brasileiras se engajaram no processo de “Avaliação dos Cursos Superiores de Artes do Brasil”, desencadeada pela Comissão do MEC/SESu – Comissão dos Especialistas dos Cursos Superiores de Arte e pela FAEB – Federação dos Arte-Educadores do Brasil, a partir do ano de 1993.

Durante o ano de 1998, os Arte-Educadores iniciaram as discussões em torno do convite público do MEC, no qual este órgão administrativo sugere a discussão das novas perspectivas para os currículos de graduação no Brasil. Esta discussão desencadeou-se a partir da “Conferência Mundial sobre Educação Superior- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – Paris 1998”, (UNIMEP, 1998), quando se definiram os traços das Missões da Educação Superior.

Neste documento, encontramos no “1.º Artigo: *A missão de educar, formar e realizar pesquisas*”, que prevê não só educação e formação de pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis como também a promoção de um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente. Propõe ainda, a educação para a cidadania e a participação plena na sociedade, a promoção, geração e difusão de conhecimentos pela pesquisa. Busca assim, a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e

regionais, internacionais e históricas. Projeta em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, a proteção e consolidação dos valores sociais e a contribuição para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação docente.

O resultado das discussões dos Arte-Educadores em 1999 é uma proposta de diretrizes curriculares para a formação do profissional do Ensino de Arte que está em processo de estudo e análise para aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, nas suas diferentes linguagens.

No que se refere à proposta de Diretrizes Curriculares em Artes Visuais, a versão final -a qual se pode ler o texto integral, no quadro abaixo- que representa os anseios dos educadores e demais interessados de todo o país, foi sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC em 2001 e se encontra em processo de análise para aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. O quadro a seguir, foi retirado da Internet, do site do MEC: www.mec.gov.br/cne

CURSO: ARTES VISUAIS/BACHARELADO E LICENCIATURA
PERFIL DO EGRESSO:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os cursos de Artes Visuais devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais. 2. A formação desses profissionais deve ser voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
<p>A arte é simultaneamente uma atividade humana e uma esfera de conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação ou formação profissional e área de conhecimento, no caso da arte, é intrínseca.</p>

O bacharelado fomenta a arte autônoma, ou seja, a formação do artista profissional, com autonomia para o contínuo desenvolvimento de seu potencial criativo, de seu conhecimento e habilidades específicas nas linguagens visuais.

A licenciatura fomenta as relações entre Arte e Educação, buscando a formação do professor de Artes Visuais, voltado para o ensino fundamental e médio. Espera-se ainda que, através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciando acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística.

Além de artista/pesquisador, preparado para atuar no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas, o bacharel em Artes Visuais tem a possibilidade de atuar em áreas correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específicos. Da mesma forma, o licenciando pode desempenhar papéis na diversificadas atividades para-artistas.

TÓPICOS DE ESTUDOS/CONTEÚDOS BÁSICOS

Os conteúdos básicos devem fornecer ao aluno conhecimentos de fundamentação teórico-práticas baseadas na experimentação e na reflexão. Essa fase deve contemplar processos de criação, produção e uso de materiais inerentes às linguagens artísticas, com a finalidade de criar um referencial de base para escolhas e aprofundamentos futuros. Deve contemplar ainda o embasamento teórico e reflexivo sobre arte antiga e contemporânea numa perspectiva interdisciplinar, com a finalidade de dar ao aluno uma visão ampliada do fenômeno da arte, seus desdobramentos e sua importância enquanto forma de conhecimentos da experiência humana.

Os conteúdos básicos devem-se caracterizar pelas noções práticas próprias à experimentação artística, associadas às abordagens teóricas da iniciação. As disciplinas teóricas devem abordar temas de reflexão sobre a

produção artística regional, nacional e internacional, assim como teoria e história da arte do período antigo à contemporaneidade.

TÓPICOS DE ESTUDO/CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Além das disciplinas específicas da prática e da reflexão artística, parece clara a necessidade de interação com outras áreas do conhecimento, como filosofia, a estética, a sociologia, a comunicação e as teorias do conhecimento.

No caso da licenciatura, deve-se acrescentar disciplinas da área psicopedagógica.

A estrutura curricular tanto do bacharelado quanto da licenciatura em Artes Visuais deve obedecer a um sistema semi-seriado, composto de disciplinas obrigatórias seletivas, optativas e/ou de módulo livre.

O fluxograma tem três níveis de aprofundamento: o básico, o desenvolvimento e aprofundamento propriamente dito.

O nível básico fornece ao aluno os conhecimentos de fundamentação teórico-práticos, através de um elenco de disciplinas ao qual se recorre para cumprir os tópicos básicos obrigatórios.

No nível de desenvolvimento, o aluno é conduzido a interagir com outras áreas de conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer sua linguagem pessoal. Nesse nível, o aluno poderá compor o seu currículo entre as disciplinas obrigatórias seletivas, optativas ou de módulo livre. Deverá dar-lhe suporte nesta fase disciplinar que o orientam na elaboração e execução de seus projetos.

No nível de aprofundamento, os alunos têm a oportunidade de desenvolver o seu trabalho sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla do contexto da arte. Nessa fase, o aluno deve ter o apoio das disciplinas obrigatórias seletivas, optativas e de módulo livre, sobretudo

desse último, por suas características de caráter profissionalmente.

Para sua diplomação, o bacharel em Artes Visuais deve, além de ter cumprido os créditos regulamentares: a) apresentar uma reflexão escrita sobre o processo de desenvolvimento de um trabalho; b) fazer uma exposição individual ou coletiva, em espaço público; e c) submeter o resultado dos trabalhos a uma banca de professores e profissionais da área, organizada e convidada pelo professor orientador.

Para sua diplomação, o licenciando em Artes Visuais deve, além de ter cumprido os créditos regulamentares: a) apresentar uma monografia sobre um tema das Artes Visuais; b) elaborar um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema; e c) submeter o resultado a uma banca de professores e profissionais da área, organizada e convidada pelo professor orientador.

DURAÇÃO DO CURSO

O tempo de conclusão do curso de Artes Visuais, tanto do bacharelado quanto da licenciatura, deve ser fixado preferencialmente em semestres, considerando a necessidade de maturação dos alunos diante dos conhecimentos adquiridos.

Recomenda-se que o curso de Artes Visuais, tanto o bacharelado quanto a licenciatura, o total de 2700 horas/aula, a serem integralizadas em, no mínimo, 8 semestres e, no máximo, em 12 semestres.

Apesar desta proposta, da flexibilidade e autonomia garantida pela nova LDB: *Artigo 53: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às Universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I -....II-Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;...”*, as mudanças curriculares que estão acontecendo são lentas e são muitos os questionamentos dos profissionais da classe, quanto à elaboração de um currículo para a formação de professores de Arte para atender às

exigências da sociedade de hoje. Deste modo, ainda podemos encontrar contempladas em alguns currículos das Universidades Brasileiras, nos cursos de Ensino de Arte, as exigências da Resolução n.º 23, de 23 de Outubro de 1973, que fixava os mínimos conteúdos e duração do curso de Educação Artística, de acordo com o Art.26 da Lei n.º 5.540, de 28/11/68, combinado com os arts. 29 e 30 da Lei n.º 5.692, de 11/08/71, e tendo em vista as Indicações n.ºs 22, 23, 36 – CFE e o Parecer nº 1.284/73.

Barbosa (2002, p.14) afirma:

[...] nunca fui defensora de currículos nacionais “ o Canadá resistiu à globalização neoliberal, que os ditou, nunca produziu currículo nacional e tem hoje um sistema de educação que é um dos mais eficientes do mundo....Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para compreender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. [...] Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Nesta perspectiva, Barbosa deixa clara a importância da presença da ação do Professor em sala de aula como mediador das relações do cidadão contemporâneo com a Arte durante o seu processo de apropriação do conhecimento para a construção transformadora de si mesmo e de sua sociedade. Porém, Barbosa especifica que não é qualquer ação, mas a ação “inteligente” do Professor, o que pressupõe uma qualidade específica de professor. Para que haja produção criadora e fruição estética no ensino/aprendizagem é preciso que haja uma definição clara de conceito de Arte, o seu papel político-sócio-cultural hoje, e, principalmente, qual cidadão se quer formar e portanto qual é a escola necessária para formar o professor de Ensino de Arte exigido por esse perfil de cidadão e sobretudo qual é o perfil deste cidadão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais em Artes Visuais, abordam dois tipos de profissionais, o Bacharel e o Professor de Ensino de Arte, essa separação, fica clara na parte do texto que se refere às competências e

habilidades, e esta opção acentua segundo Coutinho (in Barbosa, 2002, p.135), “[...] uma outra questão crítica da área. O problema do distanciamento hierárquico entre quem faz Arte, o artista e quem ensina Arte o Professor. Esta dicotomia entre o fazer e o ensinar Arte, entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo não vai resolver o problema da formação de professores de Arte.” Essa dicotomia levantada pelo texto, em nosso modo de entender, é o ponto mais frágil da proposta, pois a leitura do documento no tópico em questão não desfaz a nossa dúvida quanto a formação de qualidade tanto para quem faz como para quem ensina a Arte. Na realidade o texto está mal resolvido, quando apesar da dicotomia admite que o bacharel tem a possibilidade de atuar na formação qualificada de outros artistas e em áreas correlatas que requeiram o potencial criativo e técnico específicos. Assim, podemos pressupor, que a formação do bacharelado irá incluir as matérias pedagógicas necessárias para esta formação qualificada de outros artistas? Se é assim, por que não conseguimos entender que ao professor de Arte será oferecido uma formação que contemple a sua capacidade de conceber a Arte enquanto desenvolvimento do seu potencial criativo? Será que, pelo fato de sua formação ser voltada para a sua área de atuação profissional, ou seja, o ensino fundamental e médio, isso desmerece a qualificação deste profissional e não requer potencial criativo nem técnico específicos?

Coutinho (in Barbosa, 2002, p.157) afirma que a formação do Professor de Arte, tem um caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos.

Entendemos que, para que seja formado um professor de Ensino de Arte no real significado desta profissão, ele deva se constituir em um Professor/artista e em um artista/professor, e portanto deve receber nos cursos de formação para professores desta área, uma formação na qual, se garanta este pressuposto.

Um outro aspecto encontrado neste mesmo tópico do documento das Diretrizes Curriculares, é a referência ao fomento da “arte autônoma”, no intuito de especificar o profissional artista propriamente dito no que se refere ao desenvolvimento do seu potencial criativo. Nesta perspectiva, subentende-se pelo texto que o licenciando em Arte visuais é desprovido de autonomia para desenvolver o seu potencial criativo.

No tópico referente ao estudo/conteúdos específicos, o modo pelo qual está redigida a questão do acréscimo às disciplinas específicas outras disciplinas, com a finalidade de estabelecer interação com outras áreas do conhecimento, no parágrafo que se refere à Licenciatura, o texto está duvidoso. Parece que neste curso, deve-se acrescentar só disciplinas da área psicopedagógicas, subentendendo-se que neste caso outras áreas do conhecimento não são importantes.

O fluxograma sugerido em três momentos: básico, desenvolvimento e aprofundamento, dá ao curso de Artes Visuais, uma conotação muito simplificadora. Segundo Salles (2000, p.73):

uma visão simplificadora do gesto criador mostra um percurso que tem sua origem em um insight arrebatador, que se concretiza ao longo do processo criativo.[...] Não deixa de ser alvo de perplexidade o esforço que civilizações antigas, do Egito à América, colocaram na sistemática escolha de pirâmides como padrão arquitetônico para a construção de monumentos. A única explicação, segundo Rogério de Cerqueira Leite (1991), é que a pirâmide seja a única forma geométrica elementar capaz de satisfazer uma inclinação natural por simetrias, e simultaneamente ofereça uma relativa simplicidade no que se refere a técnicas de construção.

De forma análoga, uma possível explicação para muitas propostas de ensino se apresentarem sempre com apenas três aspectos a serem considerados, é que talvez esta seja uma forma elementar capaz de satisfazer uma inclinação natural de resolver, de certo modo, determinadas situações.

No quesito da duração do curso, questionamos a escolha, preferencial da fixação do curso por semestres, “considerando a necessidades de maturação dos alunos diante dos conhecimentos adquiridos”. Primeiro, não estamos

totalmente convencidos de que o período de maturação de algum conhecimento tenha prazo fixo, como por exemplo um semestre, segundo, entendemos que não se pode garantir que conhecimentos sejam adquiridos.

Conforme afirma Machado (in Barbosa, 2002, p.1777):

A disposição para “adquirir conhecimentos” em geral se dá como um movimento de retirar um pacote de algum lugar e colocá-lo na prateleira certa, encaixá-lo, para mais tarde ser usado, no momento certo junto com outros pacotes do mesmo tipo.

No nosso modo de entender, o mais importante na maneira de formular um curso de formação em Arte, é considerar as relações de quem vai ser formado com o saber/fazer e fazer/saber no que diz respeito a práxis da Estética, na sua atuação profissional. Isto implica, no entendimento de que para a construção de uma práxis em qualquer área do conhecimento, torna-se necessária a apropriação dos conhecimentos que constituem cada uma dessas áreas, ou seja, torna-se necessário saber, o que provavelmente acontecerá por meio da experimentação, ou seja, dentro de um processo de ensino-aprendizagem que envolverá o fazer.

Quando uma pessoa recebe o diploma de Professor de Ensino de Arte, a sua atuação profissional vai ocorrer, como para todos os professores de quaisquer áreas do conhecimento, no campo da prática pedagógica. Pela prática pedagógica o professor coloca em ação através de diferentes meios, sua teoria sobre como mediar a apropriação e a construção do conhecimento pelos alunos, isto significa o fazer pedagógico do professor. Segundo Biasoli (1999, p.179) uma “ concepção da prática pedagógica em Arte decorre da fusão do saber e do fazer artístico e de que o fazer pedagógico não é só expor o aluno a um mundo de imagens, não é só dizer o que fazer e fazê-lo repetir, mas sim refletir, pensar o que faz e por que faz.”

Ao reflexionar sobre suas ações, o professor passa por um processo denominado por Schön (2000, p.31) de *conhecer-na-ação*, ou seja, quando as

ações revelam tipos de conhecimentos num processo dinâmico, isto é, durante a ação, e este processo, é que vai permitir ao professor construir a sua teoria já mencionada nos parágrafos anteriores. Ao experimentar essa teoria, na práxis em sala de aula, por meio da estratégia da problematização dos conhecimentos, sobre a qual falaremos mais adiante, provavelmente o professor obterá entre outros resultados, alguns inesperados, os quais precisarão de ajustes por não corresponderem às suas expectativas iniciais. Segundo Schön (2000, p.32) o professor pode parar sua ação pedagógica e pensar nelas posteriormente, ou pode, pensar nas suas ações enquanto elas estão ocorrendo, ou seja, no *presente-da-ação*, quando ainda terá tempo de intervir e modificar os resultados. Schön (2000, p.32) denomina este processo de *reflexão-na-ação*. Este tipo de reflexão, é muito pertinente ao trabalho do professor, ao ato de ensinar, por que, enquanto professores estamos jogando com o tempo e a vida do aluno, e muitas vezes ao refletirmos sobre nossas ações pedagógicas posteriormente, não conseguimos garantir a reestruturação das estratégias de ação que irão permitir o ajuste dos resultados para o aluno no seu processo de construção de conhecimentos.

O professor deve na sua praxis, levar ao aluno a apropriação da atitude de *refletir-na-ação*, por que, segundo Schön (2000, p.33) esta tem uma função crítica, quando questiona a estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação*. Pois assim, podemos pensar criticamente sobre a ação que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, via reestruturação das estratégias de ação, ou seja, refletir sobre a reflexão-na-ação, produzir modificações na compreensão dos fenômenos ou das formas de conceber os problemas. Tanto para o professor como para o aluno, a reflexão-na-ação para Schön (2000, p.35) “é uma conversação reflexiva com os materiais de uma situação”.

Dando continuidade as nossas considerações sobre as relações do saber/fazer e fazer/saber no que diz respeito a práxis da Estética, cabe neste momento, refletir sobre a visão de mundo da comunidade profissional em

questão, ou seja da comunidade profissional dos professores de Arte. Segundo Schön, (2000, p.39):

nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade. Comunidades de profissionais estão continuamente engajadas no que Nelson Goodman (1978) chama de “visão de mundo”. Através de um sem-número de atos de atenção e desatenção, designação, compreensão, estabelecimento de limites e controle, eles vêem e mantêm os mundos que são adequados a seu conhecimento e *know-how* profissional. Eles estão em transação com seus mundos práticos, concebendo os problemas que surgem em situações práticas e moldando as situações para que sirvam nas concepções, concebendo seus papéis e construindo situações práticas que tornem operacionais os papéis que lhes cabem na concepção. Resumindo, eles têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o vêem. Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

A visão de mundo de um professor de Ensino de Arte está construída a partir do seu conhecimento e *know-how* que vai além do fazer pedagógico e surge de suas relações com a área de conhecimento que fundamenta a sua prática, ou seja, a Estética. Cabe ao professor na sua atuação, profissional, compartilhar essa sua visão de mundo com o aluno, afinal, um dos objetivos da Arte hoje segundo Rossi (in Pillar, 1999, p.34):

[...] é a formação estética. Portanto o desenvolvimento das habilidades apreciativas é direito de todos, [...] pois esta é uma parte fundamental do potencial humano. Como educadores de arte, é importante que conheçamos profundamente a estrutura do desenvolvimento estético, para permitir ao aluno a maior riqueza possível durante a apreciação estética que é um momento privilegiado de interpretação do simbolismo representativo.

Pensamos que não só devemos enquanto professores de arte permitir a maior riqueza durante a apreciação estética como também permitir a maior riqueza possível durante a experiência estética. Housen, citado em Rossi (in Pillar, 1999, p.34) afirma: “ as artes, um dos meios primários de conhecer a si mesmo e o mundo, são construídas sobre símbolos, e estes símbolos requerem

habilidades por parte do usuário, habilidades que vão além de decifrar os significados aparentes ou referenciais. Considerando esta afirmação de Housen, entendemos que o trabalho do professor seria levar ao aluno a construir significados de vida, por meio das relações que a sua pràxis pedagógica permitir, que os alunos estabeleçam com as presentificações encontradas nas culturas visuais, as quais estiverem pelo prototexto organizado pelo professor sendo expostos.

Por uma analogia ao conceito de prototexto, encontrado em Salles (2000), que utiliza a terminologia para definir uma organização do material de pesquisa feita pelo crítico genético (entende-se por Crítica Genética, neste caso, segundo Salles(2000, p.22) o nome dado às pesquisas que se dedicam ao acompanhamento teórico-crítico do processo da gênese das obras de arte.) numa primeira etapa da metodologia da pesquisa pela crítica genética, utilizamos então, o conceito de prototexto, para designar a organização e seleção de conteúdos estéticos por parte do Professor de Ensino de Arte, e que provavelmente já vem impregnada pela visão de mundo deste professor, a qual pela sua pràxis em sala de aula, será de certo modo compartilhada com os alunos e, por que não, transformada por esta interação relacional.

Desta forma, as relações críticas e estéticas nas relações estéticas serão discutidas, apreciadas e concebidas em sala de aula no intuito de elaborar a construção de uma visão de mundo do aluno enquanto sujeito histórico-social construtor de sua própria história. O problema que permeia o trabalho com as relações estéticas em sala de aula é como o professor vai mediar esse trabalho em sua ação pedagógica.

Um das alternativas seria tomar como referencial os estudos de Housen abordado em Rossi (Pillar, 1999, p.25-35) sobre a estética e seu desenvolvimento, aproveitando a sua classificação sobre os diferentes estágios do desenvolvimento para nortear o trabalho do professor na elaboração do prototexto de conteúdos estéticos a ser oferecido aos alunos, e também buscar

um aprofundamento no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que Housen estabelece esse aprofundamento da compreensão estética na sua classificação.

O primeiro estágio do desenvolvimento estético estabelecido por Housen (Rossi/Pillar, 1999, p.25-27) é o chamado ACCOUNTIVE (descritivo, narrativo) segundo o autor, estão nesse estágio, as pessoas que tem pouco convívio com as artes. O tema da obra se torna o guia para a sua compreensão, os observadores partem dos aspectos mais atrativos da obra como a cor ou a forma para fazer a sua análise, a qual é feita aleatoriamente, sem qualquer processo que implique o emprego de recursos metodológicos. O espectador se preocupa em buscar de seu repertório de significados algo com que possa estabelecer algum tipo de relação entre ele e a obra e suas observações estão repletas de associações vagas e casuais. Na opinião do autor, neste estágio as pessoas buscam a resposta para a pergunta: O que é isto? E a resposta surge geralmente de forma egocêntrica, trazendo apenas o ponto de vista do espectador e com comentários bem concretos: é isto, é aquilo, etc. A obra na opinião do autor, será boa se for do agrado do espectador e se corresponder aos seus padrões estéticos pessoais. O espectador se comporta ora como observador, ora como participante, sem que com isso sua participação seja a de um actante, isto é, aquele que interfere na obra com a troca, comutação, etc.

Geralmente, o professor se depara em sua sala de aula, durante a sua atuação profissional, com alguns alunos neste estágio, e num curso de formação para professores de Ensino de Arte, como esse estágio quase que inexistente, geralmente não é valorizado, mas o futuro professor deveria aprender a aproveitar esse momento, essa etapa relacional dos seus alunos com uma obra de arte, para acordá-los no sentido da importância da Arte como experiência de vida.

Aproveitando o repertório de significados que os seus alunos já construíram, pelo senso comum de sua formação, o professor pode mediar o diálogo do aluno com a obra, começando das suas observações, as quais

segundo Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.26) caracterizam as figuras como se elas fossem algo com vida, e fazer com que eles compreendam a obra de arte como vida reelaborada, e, como vida vivida a partir de um trabalho de descoberta que implica o envolvimento emocional e intelectual do aluno com a obra. Se o aluno pergunta: - O que é isto? O professor deveria responder: - É vida!

Este estágio na visão de Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.27) passa a ser um grande catalisador, no qual serão ativadas as percepções estéticas do aluno e o professor deve estimulá-las, incentivando um mergulho na obra por parte desse aluno e permitindo que os mesmos se enxarquem pelo prazer estético.

O segundo estágio de desenvolvimento, Hausen (in Rossi/Pillar, p.27) chama de CONSTRUCTIVE (construtivo), define um “leitor que relaciona as partes da imagem com a sua totalidade, demonstrando a percepção de uma hierarquia nos elementos”. Este observador fundamenta a sua compreensão da obra de Arte em algum tipo de estrutura, a qual tenta identificar na própria obra. Usando o seu repertório de significados para garantir o arcabouço de sua reflexão sobre a obra, ele tenta encaixá-la naquilo que ele já conhece sobre o mundo. Busca padrões como habilidades, competência e valores para apreender o significado da obra.

Este estágio, na visão do autor, busca responder a pergunta: Como isto é feito? Esta pergunta segundo Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.27) é apontada pelos filósofos da estética como “ a marca de início da consciência estética.

O observador neste estágio, começa a demonstrar interesse pelos aspectos formais da obra, pelos aspectos técnicos e pela qualidade da execução da obra em si. Segundo Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.28):

neste estágio, a arte é concebida como tendo uma função utilitária e funcional. O objeto estético deve servir a um objetivo que pode ser moral, didático ou prático.[...] isto lhe permite entender o trabalho artístico como fazendo parte de um

contexto universal, que foi ou é criado por um artista, com um propósito determinado. Começa a ter importância a idéia de que houve uma intenção de produzir uma imagem como linguagem, isto é, para comunicar algo.[...] no entanto ainda estão presentes os sentimentos e as associações pessoais, e ele ainda julga a obra em relação ao seu mundo. Ele ainda não tem consciência de que os sentimentos que surgem de considerações estéticas podem ser distinguidos daqueles que surgem de preocupações e interesses estéticos.

Em nossa experiência, muitas vezes temos encontrado professores que estão neste estágio de desenvolvimento estético, e muitas vezes os alunos da graduação, futuros professores também iniciam o seu curso nesta etapa de compreensão da obra de Arte. Justamente no curso de formação para professores de Ensino de Arte, seria o momento para o futuro professor aprender a compreender a obra de Arte como uma produção criadora humana que se apresenta de maneira diferenciada, em cada momento histórico-social, e de acordo com o percurso do artista e de suas intenções a serem comunicadas. Assim como, também seria o momento, deste futuro professor compreender que dependendo da maneira como esse artista organiza os elementos estéticos em cada obra, e, dependendo da técnica empregada, esta vai criar um impacto que irá trabalhar com as estésias que envolvem o momento artístico e estético, de maneira diferenciada. Vale a pena mencionarmos novamente o pensamento de Barthes, (Guasch, 2000, p.381) sobre o fato de que um texto, ou uma imagem deve ser entendido, como um tecido polissêmico de códigos em que o mais importante não é o ato criativo, único, original e irrepetível, mas as ações de escolher e combinar.

Deste aprendizado é que o professor na sua práxis enquanto profissional, deveria retirar os seus argumentos metodológicos para trabalhar este estágio do desenvolvimento estético com seus alunos, no sentido de aprofundar e melhorar a qualidade dos julgamentos dos seus alunos a respeito da obra de Arte e de seus diálogos para com elas, fazendo com que estes percebam as presentificações encontradas nas obras de Arte, e como estas, podem interferir na construção do seu repertório de significados, transformando-os e transformando sua realidade social.

O terceiro estágio elencado por Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.29) é o chamado CLASSIFYING (classificativo), onde o observador vai empregar o olhar de forma diagnosticadora. Para construir o seu diagnóstico sobre a obra de Arte, ele busca responder as questões: Quem? Por que? O observador busca as informações presentes não só na própria obra, em relação aos aspectos formais da mesma, como também busca informações da história da Arte. Por meio de seu repertório de significados, ele rastreia informações no sentido de relacionar a obra analisada a um contexto histórico, no qual tenta encaixá-la, e levanta questionamentos sobre as intenções do artista e do significado da obra.

Neste estágio segundo Rossi (in Pillar, p.31) o observador “constrói a crítica peça por peça, e justifica seus argumentos pela própria obra. É como se ele desmontasse a estrutura da obra para construir seus argumentos”. Pelo rastreamento de marcas na tela, procura por associações e avaliações respaldadas por padrões e regras aceitos socialmente, e sabe que o emocional não deve interferir na sua decodificação da obra, a não ser que venha justificado por explicações intelectualizadas.

Os cursos de formação de professores de Ensino de Arte, deveriam trabalhar no intuito de levar os futuros professores a compreenderem que uma obra pode ser analisada pelo método da desconstrução criativa, ou seja, na análise estrutural com vias a construir um conhecimento estético que vai surgir não só pela apreensão dos aspectos formais da obra de Arte, como também na apreensão do que esta obra quer dizer em diferentes contextos históricos, inclusive, na apreensão do que ela quis dizer no contexto social em que foi elaborada.

Neste processo, existe toda uma compreensão relacional que deve ser respaldada pela comparação desta obra com outras similares ou até mesmo com outras totalmente diferentes, no intuito de compreendê-la na sua capacidade de se fazer significar nas simultaneidades e dissoluções da continuidade dinâmica do tempo e do Espaço, hoje. Essa compreensão por parte do professor vai

interferir futuramente, no seu trabalho de mediação da formação estética, que este, irá promover aos seus alunos enquanto profissional. As presentificações comunicadas pela obra de Arte só terão significado para estes alunos, se, estes, conseguirem dominar esses conceitos e trabalharem com os mesmos, nas suas experimentações no seu fazer artístico, pois a compreensão da elaboração de diferentes estruturas artísticas, poderá ajudá-los e embasá-los para a elaboração das suas próprias estruturas.

Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.30) chama de INTERPRETATIVE (interpretativo) o seu quarto estágio de desenvolvimento estético. Neste estágio, o observador é mais individualizado nas suas respostas estéticas, durante o seu processo de compreensão da obra de Arte. O observador utiliza para construir os seus julgamentos, a informação contida na própria obra de Arte, aliada à sua intuição e à sua memória afetiva. Aqui entram em jogo sua relação estética com a obra de Arte. A qualidade expressiva da obra é que vai fazer com que aflorem as emoções. As associações do observador deste estágio, são coletivas, e ele sabe que os outros irão perceber o seu ponto de vista, porque estes estão não só justificados pelos aspectos comuns da experiência humana, bem como admite, que pode haver muitas respostas para uma única obra. As estésias estão explícitas diretamente nos seus juízos sobre a obra de Arte. Neste estágio, onde a memória afetiva libera pensamentos e sentimentos, a pergunta a ser respondida segundo Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.32), é: Quando? Ao contextualizar ou classificar o trabalho, o observador, busca responder quando os “sentimentos gerados pela obra aparecem ou reaparecem”.

Este estágio suscita uma questão problemática em nossa área de conhecimento, o lugar da crítica ou cognição e da emoção na Arte. Os futuros professores nos seus cursos de graduação, deveriam discutir essa questão durante sua construção do saber/fazer e fazer/saber artístico-pedagógico. Isso implica, numa dicotomia de visão de mundo, uma explica e aceita a Arte na medida de sua interferência no mundo, fundamentada pela racionalidade e

materialidade, que podem trazer as suas significações, e outra pela interferência emocional e psicológica da Arte, na realidade. Isto, na questão da práxis pedagógica, implica numa tomada de decisão quanto a postura filosófica-política-cultural do professor e principalmente, de decisão quanto ao seu entendimento do conceito de Educação como um todo.

Pode ser que, posturas mais radicais na prática pedagógica de um professor, deixem de lado, o importante papel da emoção, na sua mediação da construção do pensamento estético, por parte dos alunos, como também, pode ser que posturas totalmente espontaneístas na prática do fazer artístico, por parte do professor, deixem de lado a importância da presença da racionalidade na construção da crítica estética.

Essa questão fundamental, poderá intervir diretamente na formação da mentalidade cultural de uma sociedade, quando da atuação dos professores enquanto profissionais, e isto, a própria trajetória política e educacional brasileira pode testemunhar as conseqüências do desequilíbrio, nesta questão da crítica *versus* emoção, na apreciação, fruição e concepção artística da nossa sociedade.

O quinto e último estágio elencado por Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.32) é o estágio RE-CRIATIVE (re-criativo). O observador neste estágio, segundo o autor, “leva a obra em sério, possui muita experiência em analisar obras de Arte, tem uma mente crítica e uma postura responsiva”. Sua compreensão da obra de arte, é multidimensional, fundamentada pelos jogos visuais, ambigüidades e paradoxos, pelos quais, ele sabe que se constitui a obra. Busca os problemas e as soluções que originaram o trabalho do artista.

As perguntas a serem respondidas neste estágio, se constituem na interação entre o: Como? Que? Quem? Por que? E Quando?

O observador está sempre trabalhando segundo Housen (in Rossi/Pillar, 1999, p.33) com “as sugestões, possibilidades e transformações que estão codificadas na obra de Arte.[...] e conhece o papel que os sentimentos e as

recordações afetivas desempenham na interpretação dos símbolos.” Este observador, é competente na reflexão da experiência estética, porque sabe refletir sobre o objeto de Arte e sobre si mesmo. Na sua compreensão da obra de Arte, existe a fundamentação do equilíbrio entre a cognição e a razão, a preocupação com o visível e com o implícito e o engajamento no processo de tentar construir, de uma nova maneira, a obra.

Os cursos de formação de Professores de ensino de Arte, deveriam possibilitar que os futuros professores chegassem a esse estágio de desenvolvimento estético, pois no mesmo, se encontra a vivência da experiência estética como um todo, a compreensão e a concepção do fazer artístico, que, aliado ao fazer pedagógico, contemplariam as relações saber/fazer e fazer/saber do pensamento estético.

Um professor que possui a vivência da experiência estética e sabe conduzir a mediação para a construção deste conhecimento, por parte de seus alunos, sabe o seu significado enquanto “Professor de Arte” e conhece a importância do seu percurso na sociedade, na medida em que, está formando o cidadão contemporâneo.

Um dos grandes problemas que influem na ação educativa do Professor de Ensino de Arte é que no momento social que estamos vivendo, para possibilitar o desenvolvimento de uma proposta para a formação deste professor, a partir das relações que enfocamos, e que deverá lidar com a compreensão das incertezas, reside na questão levantada por Schön, (2000, p.22), sobre o relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional, que precisa ser virada de cabeça para baixo, pois o professor deveria se perguntar como fazer para aprender, a partir de um exame cuidadoso da competência pela qual ele deverá trabalhar com as incertezas de sua práxis.

Nesta perspectiva, encontramos as universidades brasileiras ainda debatendo-se no processo de reformas curriculares no sentido de conseguir a

formação de um profissional que contemple as exigências das mudanças de paradigmas educacionais do nosso tempo e, nessa busca pelo melhor caminho, a seguir cabe a pergunta: Como estruturar o conhecimento artístico, o saber/fazer e o fazer/saber do pensamento estético numa proposta curricular? Que disciplinas oferecer? Por quanto tempo? Como propor um processo de avaliação coerente com as exigências da área? Que currículo conseguirá formar o professor do cidadão contemporâneo, tão necessário nos dias de hoje?

Tendo em vista as questões apresentadas, Buarque (1994, p.32, 36 e 38) afirma que:

O momento exige heroísmo, falta de preconceitos, uma visão ampla e abrangente do mundo e do conhecimento....A nova Universidade, para enfrentar os novos problemas, tem de ter consciência plena e renovar-se de forma a ajustar seu trabalho às exigências da ruptura com a crença na utopia obsoleta, e sua substituição por novos objetivos civilizatórios. A universidade terá de reorientar sua participação no sentido de que o objetivo social, em vez de ampliar o consumo, deva ser a construção de uma sociedade com crescente disponibilidade de tempo livre e com o uso deste tempo para as atividades de enriquecimento cultural...Os cientistas e os técnicos dos próximos anos, vivendo rupturas em suas áreas, terão que buscar inspiração não apenas nas teorias que já estudaram, mas também no sentimento que vem da prática das artes, no entendimento mais amplo que vem do conhecimento da filosofia e no compromisso ético e político do uso do seu trabalho.

Esta dissertação busca nas teorias emancipatórias de educação de Theodor Adorno, um suporte epistemológico no sentido de elucidar esse entendimento mais amplo do que aquele a que se refere Buarque. O intuito é dar suporte a possíveis pressupostos para orientar a construção de uma proposta para formação de um profissional competente que possa atuar conscientemente na formação de um cidadão contemporâneo.

CAPÍTULO IV

**ANÁLISE DAS RELAÇÕES DO ENSINO DE ARTE COMO
EXPERIÊNCIA FORMATIVA E EMANCIPADORA À LUZ DO
PENSAMENTO DE ADORNO**

Como percebemos, os conceitos de Arte e de cultura estão se reelaborando dentro da reelaboração social pelo advento da globalização, e a sociedade emergente está se construindo pelo resultado das relações do cidadão no exercício da sua vocação para o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento. Para que o futuro professor e o cidadão possam exercer em toda plenitude a sua vocação, nessa sociedade emergente, entre outros requisitos eles deverão se constituir em sujeitos criativos, capazes de criação. Assim, sem perder de vista o homem na sua totalidade social, totalidade esta compreendida agora sob a ótica da multiplicidade de facetas que compõe a sociedade globalizada, uma destas óticas, o Ensino de Arte deverá se sustentar pelo pilar da abordagem histórico-social, ou seja, de uma teoria crítica, pois esta não concebe a teoria e a prática como instâncias isoladas, mas sim como uma “práxis pedagógica”, na qual o pensar e o fazer corroboram para a construção do conhecimento em quaisquer uma de suas áreas.

Segundo Adorno (1972, p.179):

Se teoria e práxis não são imediatamente uno, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria (isso é o que entendemos por “momento espontâneo” nas considerações que seguem). Mas a teoria pertence à trama da sociedade e é autônoma ao mesmo tempo. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela.

Repetindo as palavras de Adorno, já mencionadas no capítulo I no tópico da metodologia de pesquisa e segundo o tradutor Wolfgang Leo Maar (in Adorno, 1995, p.11):

[...] o filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos..... A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando o as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo.

Neste sentido, cabe lembrar uma parte dessa reflexão (iniciada na Introdução) onde falávamos sobre o Ensino de Arte ser praticado numa prática desveladora, no intuito de aprofundar o domínio do futuro professor e conseqüentemente do cidadão para com as diversidades sociais ressaltadas neste período de globalização, e com elas resistir aos estragos sociais, culturais e políticos causados pelo mesmo fenômeno da globalização. Além disso, esta área de ensino deverá, não só contemplar a questão da reelaboração da linguagem artística pelo advento da tecnologia, o que ampliará o leque da paisagem considerada estética, mas também deverá se preocupar em fazer com que o futuro professor e o cidadão sejam capazes de selecionar as informações que sejam relevantes para a sua construção enquanto cidadãos emergentes, na avalanche de informações que o soterram e soterram o mundo numa velocidade cada vez mais acelerada. Adorno (1995, p.46), afirma que “No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível.”

No mundo administrado, o núcleo dessa experiência reside, segundo Wolfgang Leo Maar, (Adorno, p.1995) na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que

parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas.

Portanto, o Ensino de Arte deverá proporcionar ao futuro professor e logo ao cidadão, a prática criadora, à luz das relações sociais e culturais, levando em conta as transformações destas relações nas novas configurações de espaço e tempo, o que inclui a compreensão das simultaneidades e das dissoluções, não só das fronteiras físicas, entre culturas, mas de conceitos estéticos, ou seja, devemos nos despir dos complexos de “Flinstones”, o qual reforça para o homem, a idéia de que todas as épocas são iguais, e do complexo de “Jatsons”, que reforça para o homem a idéia de que todos os homens são iguais.

Continuando então a nossa reflexão epistemológica, tomemos as palavras de Adorno, 1995, p.141-142):

(...) A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Na perspectiva de educação, definida por Adorno, no que se refere ao Ensino de Arte, para vislumbrar uma formação emancipatória nesta área de conhecimento, o futuro professor e o cidadão que por ele será formado, deverão compreender que a obra de Arte, surge como:

4.1. PRODUÇÃO ORIUNDA DO CONHECIMENTO HUMANO NAS SUAS RELAÇÕES SOCIAIS (VIRTUAIS OU REAIS)

Que dentre outros sentidos podem manifestar os modos de presença do homem e se constituir de suas críticas que interferirão no seu espaço e tempo, logo, possuem significado histórico- social. Segundo Wolfgang Leo Maar (Adorno, 1995) “para Adorno, o capitalismo tardio joga a pá de cal na possibilidade vislumbrada desde Humbolt como a formação autêntica, uma reconciliação entre o homem e o mundo, em que aquele, ao se impor ao mundo, adquira a sua realidade, objetivando-se, enquanto o mundo simultaneamente, se humanizaria pelo trabalho dos homens.”

(...) Entretanto acredito apenas que no mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos. A idéia de uma espécie de harmonia, tal como ainda vislumbrada por Humbolt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável. (Adorno, 1995, p. 154 – resposta para Becker sobre a formação das pessoas para a individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade).

Mas o que se observa é a imposição do homem a um mundo que não se humaniza. Quando recorre a Auschwitz, Adorno procura analisar a inviabilidade tendencial da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto – reflexão crítica. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais gera tendências de desagregação. (Adorno, 1995, p.122)

A afirmação de Adorno remete a uma reflexão sobre a responsabilidade social do Ensino de Arte, quando argumenta a necessidade da crítica permanente: se a tendência da globalização é ressaltar as diferenças, é preciso dirigir a prática de ensino nesta área do conhecimento, no sentido de levar o futuro professor e assim, o cidadão a compreender, que as transformações históricas que se operam nas estruturas artísticas, e nos seus suportes físicos e materiais podem possibilitar a atualização e a construção do conhecimento artístico. Neste processo, quando se consideram as diferentes realidades da produção já existente, ao decodificá-las, apropriamo-nos dos objetos artísticos no seu processo de transformação histórica percebemos as possibilidades de reutilização deste objeto, desmontados e destituídos de suas funções, mas reconstruídos sob novas significações. Estas novas significações surgem quando na ação de desmontar e reconstruir, criativamente, abstraímos do objeto novos conhecimentos que, uma vez investidos na realidade da produção artística, possibilitarão um salto qualitativo nesta produção.

Considerando esses aspectos, a ação pedagógica do Ensino de Arte deverá ser efetivada no intuito de alcançar, no entendimento deste processo, a vivência da experiência estética pelo professor e pelo cidadão, seu aluno. Ao realizar este processo, a sua experiência, enquanto produção artística, se configurará de novas significações ligadas ao seu contexto histórico. O professor e o seu aluno, o cidadão, deverão entender que esta superação, em relação à produção social, vai ocorrer no estado histórico imediato da produção artística promovendo a compreensão e a construção para o homem, do seu significado histórico e social.

4.2. COMO UM PRODUTO, FORMADO POR ELEMENTOS ESTÉTICOS, OS QUAIS DEVERÃO SER APROPRIADOS PELO FUTURO PROFESSOR E PELO CIDADÃO

Estes deverão compreender que as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) são constituídas por elementos estéticos, organizados de maneiras e por técnicas diferenciadas. Estas organizações produzirão efeitos diferenciados e o cidadão e seu professor deverão entender que estas maneiras de organização são diferentes, por que são determinadas por variantes históricas em ações humano-culturais e principalmente, nesta fase de construção da sociedade, por variantes oriundas de experiências multiculturais.

Para Adorno (1995, p.132):

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios - e a técnica são um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

A partir deste comentário de Adorno, torna-se clara a necessidade de levar o professor e seu futuro aluno, o cidadão a refletirem que a Arte é um produto social, que encontra no material e na técnica, suas forças produtivas. Essas forças produtivas são fundamentais, pois podem contribuir para determinar o grau de desenvolvimento da produção artística de determinada sociedade, impulsionando suas relações de produção distribuição e consumo da produção estética. Assim, para a produção em Arte, os técnicos podem determinar as possibilidades do processo criador e as diferentes formas artísticas.

Para Benjamin, in Santaella (1990, p.104 e 107):

[...] passado e presente, tradição e modernidade não são realidades estanques e sem mediações...Os novos meios técnicos são suportes materiais geradores de novos procedimentos e de novas formas de criação. Eles possibilitam o aparecimento de novos procedimentos e sensibilidade artística. Os meios, por si mesmos, não são artísticos, são suportes materiais que precisam ser manipulados, cuja resistência material precisa ser trabalhada para que produtos de criação e invenção neles possam surgir.

Deste modo, é importante que se assegure ao professor e ao cidadão seu aluno, a visão das múltiplas totalidades que envolvem a organização dos elementos estéticos em obras de Arte- pelas ações e intenções do homem social - para que ele pela comparação e compreensão da intencionalidade dessa organização possa ser transformado pela sua relação com essas obras de Arte e possa transformá-las pelo seu ponto de vista crítico sobre essas obras;

4.3. O CIDADÃO VAI PRECISAR VIVENCIAR A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA VIVENCIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO ENQUANTO HOMEM – SOCIAL - PARA QUE ELE POSSA INTERFERIR NA SUA REALIDADE ESTETICAMENTE

Para Adorno (1995, p.143, 146 e153):

(...) a idéia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.... Seria preciso estudar o que as crianças.hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagines, sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão..... Lembro apenas que há uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo, em que diz que “ele se educou para a originalidade.

Segundo Wolfgang Leo Maar, in Adorno (1995):

[..] para Adorno, em cada momento, a teoria crítica confrontaria a realização mais ou menos bem sucedida da experiência formativa com sua “idéia”, com o conceito de uma formação verdadeiramente realizada. A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento, mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente isolado.

E esse é o eminente perigo que corre toda a sociedade, na falta agilizar e promover espaços públicos de debate para uma reflexão madura sobre o advento da Globalização, ainda entendida pelo senso comum como homogeneização, até mesmo dos conceitos estéticos.

Segundo Adorno (1995, p.171-172):

[...] talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceber a existência de um resíduo natural - nesta questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Nesta perspectiva, a essência da Arte está projetada no significado da ação criadora, resultante da ação de historicizar e contextualizar os fatos artísticos pelo estudo aprofundado da composição e das transformações das estruturas artísticas por meio do Ensino de Arte, aliado à sensibilidade e à capacidade inventiva humana no movimento das transições sociais. Sintetizando, a compreensão da Arte, como produção e experiência criadora, poderá colaborar para uma criação verdadeiramente revolucionária, isto é,

aquela que nega dialéticamente o passado, para concretizá-lo numa antecipação de futuro.

Finalizando seu pensamento sobre educação emancipatória, Adorno, (1995, p.183 e 185) diz:

[...] Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência..... Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o **mundus vult decipi** em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento [...] prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção de nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

Na perspectiva de educação emancipatória, de acordo com o pensamento de Adorno, o resultado da produção e da experiência criadora, que se quer alcançar com um novo paradigma de Ensino de Arte, traz em si além da estesia estética (entenda-se por estesia, o conceito utilizado por Greimas (in Oliveira, 1995, p.231), de aproximação da estética pela “percepção através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as “paixões”- aquelas da “alma” e também aquelas, físicas, do corpo, da “sensualidade”) a reflexão da responsabilidade e do comprometimento, do futuro professor e do cidadão que será formado por ele, com a transformação e a crítica social.

CAPÍTULO V

**POSSIBILIDADES PARA REFLETIR, COMPREENDER E
TRANSFORMAR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DE
ENSINO DE ARTE**

O cidadão contemporâneo está vivendo um momento em que precisa, mediante reflexão crítica, compreender o mundo do qual faz parte e que estremece sua inteligência com uma avalanche de idéias, informações e imagens. O tempo dos modelos estáticos e fechados já se acabou. Como tentamos sublinhar, ao longo desta dissertação, o Ensino de Arte na Modernidade se caracterizou pela necessidade de se posicionar frente ao panorama dialético, como afirma Imanol Agirre (2000, p. 258) “desenhado para a Arte por Descartes e Kant”.

Debatendo-se entre a Razão e a Emoção, o Ensino de Arte Moderna buscou sua estabilidade. Agora, em pleno século XXI, quando começamos a dar-nos conta, e isto desde os finais do século XX, os valores que embasavam “cultura moderna”, tais como o cientificismo, a individualidade e o progresso, nascidos com o Iluminismo se dissolvem para antecipar ao que se conhece como “cultura pós-moderna”. A reflexão sobre este período de interregno entre dois paradigmas culturais deve ser considerada como princípio delineador para a organização de novos caminhos para a formação do professor de Ensino de Arte. Como possibilidade de direcionamento para permitir essa reflexão, assinalamos os seguintes aspectos:

5.1. OS CAMINHOS DA ARTE NO INTERREGNO DOS PARADIGMAS CULTURAIS

Para sugerir alternativas que possam compor pressupostos para orientar uma proposta de Ensino de Arte, considerando a formação do professor e do cidadão contemporâneo, tomamos como referência a reflexão sobre a questão levantada no parágrafo anterior, realizada por Efland, Freedman e Stuhr (1996) e Agirre (2000), no sentido de buscar os pressupostos teóricos e metodológicos para a referida proposta, os autores apontam os seguintes princípios:

- *o problema do conhecimento hoje e a incapacidade da epistemologia moderna de contemplá-lo* - Segundo eles, a epistemologia moderna está embasada na dicotomia que leva o pensamento a assinalar características positivas ou negativas para as coisas. O conhecimento é apresentado, portanto, como uma hierarquia de valores dualista e esta perspectiva resulta pouco eficaz para o estudo do conhecimento hoje, cheio de mesclas e matizes. Por isso, segundo Agirre (2000), se apropriam da idéia de Rabinow (1986, citado em Agirre, 2000, 259) que propõe a “antropologização Ocidental”, para que possamos tomar consciência da complexidade cultural e da relativização dos seus valores. Segundo Rabinow (1986, p.241. citado em Efland, Freedman e Stuhr, 1996) “devemos pluralizar e diversificar nossos enfoques: um passo básico contra a hegemonia da economia ou da filosofia é diversificar os centros de resistência.” Nesta mudança epistemológica para com o conhecimento, julgamos também a premissa moderna da correspondência entre o objeto e representação. Agirre (2000) afirma que frente ao conceito de que a representação é um diálogo isomórfico entre o que representa e o representado, a teoria cultural pós-moderna entende, segundo Efland, Freedman e Stuhr, (1996, p.22) “as representações como síntese ou distorção de fatos e idéias que

trabalham de muitas maneiras para modificar o significado do que é representado”. Acrescentamos que nesta pesquisa vamos abordar a significação e o significado da obra de arte, a partir do conceito das presentificações, (Oliveira, in Pillar, 1999, p.90, 98) isto é, dos modos de presença humana de quem faz e de quem observa, presentes e no que diz a obra, enquanto objeto da Arte.

- *Reconceitualização das Noções de Tempo e Lugar* - No ponto de vista da Modernidade, Tempo e Lugar tinham como base a característica da linearidade e continuidade, que originaram arquétipos de representações das ações humanas como fatos fixos e estáveis: A História e Geografia. A teoria pós-moderna da cultura, segundo os autores, concebe o Tempo como um espaço multidimensional, e a História não é entendida como um sucesso ocorrido sempre no passado, mas uma ação contínua da vida do Homem. Continuamos vivendo a História ela se constrói em nós mesmos e por nós mesmos. Como diz Salles, (2000, p.47) é preciso considerar o “tempo como ação-a própria continuidade e duração do ato criativo”. Assim como, a Geografia também é objeto de reconceitualização, pois a cultura não é algo contido em um determinado território ou região. As culturas se entrelaçam, se interconectam umas nas outras, se impõem uma sobre as outras, fazendo do mundo um lugar dinâmico, desterritorializado, projetado como afirma Salles (2000, p.48) em “espaços múltiplos”, simultâneos e em constante transformação, o que Hay (in Salles, 2000, p.77) afirma ao considerar o tempo numa noção de continuidade que esta noção nos leva à “estética do inacabado”.
- *Identidade Social* - O currículo de arte sustentado pelo conceito moderno de identidade, que preconiza a idéia da unicidade do individual, traz a promoção da expressão individual e autônoma. Hoje, segundo Agirre (2000, p.260), “na teoria pós-moderna o sujeito não é livre nem independente, por que está mediatizado cultural e

institucionalmente”. Segundo Guattari (2000, p.137): “cabeça individual, é claro, mas também cabeça coletiva, cabeça institucional, cabeça maquínica com os dispositivos experimentais, a informática com os bancos de dados e a inteligência artificial... Hoje, a identidade é social, é neste e sob este conceito que todo projeto educativo, deve considerar não só o indivíduo social mas também o coletivo social e cultural, como sujeito da ação docente.

- *A Psicologia como construção do eu, pelo uso social da linguagem* - Este é outro princípio abordado pelos autores nesta reflexão, pois para a teoria pós-moderna da cultura a singularidade dos sujeitos vem da presentificação simbólica do individual por meio da linguagem (Lacan, in Agirre 2000, p.260). O papel da linguagem e da imaginação na construção do eu e do outro é fundamental. Agirre afirma que a visão atual do desenvolvimento cognitivo não pode ignorar as teorias que a partir dos novos conceitos da pós-modernidade, questionam a noção de um modelo de desenvolvimento humano linear e permanente, considerando um modelo mais dialético no qual a criança volta de tempos em tempos a fases anteriores. Agirre (2000, p.260) acrescenta ainda como possíveis caminhos para configurar um projeto educativo em Ensino de Arte, e, portanto, princípios para nortear os pressupostos para uma proposta de formação de professores desta área, dentro do período de interregno dos dois paradigmas culturais, os seguintes aspectos:

- *A idéia de progresso e da perspectiva teleológica da cultura* - Essa idéia traz o questionamento da noção moderna, que torna necessária a obtenção de um final, ou de uma orientação a uma direção concreta para a noção de progresso. Numa concepção de mundo e de história que não tem metas claras e vive mais preocupada em resolver os problemas do presente do que pensar

grandes utopias antropológicas, a idéia moderna de Progresso se relativiza e se dissolve.

- *A importância das retóricas frente aos conteúdos* - Nos tempos pós-modernos, que apresentam uma tendência clara de não menosprezar os aspectos formais dos discursos (narrados, pintados ou filmados) e inclusive são considerados parte essencial dos conteúdos. O problema da representação, segundo Agirre (2000, p.261), portanto, está no significado. Hoje, diz o autor, a teoria do significado dá grande valor à forma em que as coisas são ditas e isto obriga ao cidadão contemporâneo (e espectador) a participar de modo diferente do fato artístico, e para isto é preciso adquirir competências para a interpretação simbólica e estética da estética. Desta forma, uma proposta de ensino de Arte atual deve promover o desenvolvimento dessas competências. Segundo Oliveira (in Pillar, 1999, p.90, 91) hoje, a obra de Arte é entendida como um fenômeno processual que só se efetiva na interatividade com o espectador, assim, a participação deste, de modo diferente do fato artístico, à qual estava se referindo Agirre, acontece por que, como afirma Oliveira (in Pillar, 1999, p.90, 91), o espectador de mero contemplador passa a atuar como actante da obra de Arte: “[...] Na Arte Contemporânea, não há recepção sem essa atuação do sujeito em nível criativo, pois as obras não saem mais prontas dos ateliês ou das oficinas. Sem o receptor aderir à obra e nela desempenhar os papéis que lhe forem determinados, a obra não se completa.” Seguindo o percurso das reflexões de Oliveira (in Pillar, 1999, p.90, 98), ao invés de falarmos apenas em “representação” é pertinente considerar os modos de presença do artista, do ser humano, da vida na obra de Arte, para que possamos como afirma Frange (in Barbosa, 2002, p.38, 39) “penetrar nas imagens escutando o que elas dizem, assim como

descobrimo o que elas falam e como se arranjam para dizer e falar o que dizem e o que falam.”

- *A interdisciplinariedade* - Tem uma função primordial para entender a “densidade” e complexidade das ações humanas, incapazes de serem explicitadas por um único âmbito disciplinar. Os modelos de análise interdisciplinares adquirem maior poder exegético na descrição do mundo. Acrescentamos ainda, aos aspectos elencados por Agirre, mais dois aspectos, muito importantes no nosso modo de pensar, e que estão presentificados na obra de Arte: primeiro o da **transdisciplinariedade** como mais uma das alternativas para compor os pressupostos de uma proposta para a formação do professor de Ensino de Arte, por que para a compreensão desta densa textura de complexidades que envolvem as ações de criação humanas, interessa enfatizar a busca de relações entre as diferentes áreas do conhecimento, no momento de enfrentar os desafios e a problemática da criação, e, neste processo torna-se extremamente pertinente como diz Salles (2000, p.72) “o empréstimo de conceitos de uma teoria para a outra”. Assim, essa troca teórica fornece um arcabouço teórico capacitado a propor ações e explicações para a produção criadora. Este processo, no entanto não pode perder de vista como afirma Salles (2000, p.74) “as teorias próximas à materialidade de cada manifestação artística.” O segundo aspecto, é o da **transversalidade**, pois como já mencionamos nesta dissertação, segundo Guattari (2000, p.136) o paradigma estético se instaura “transversalmente à tecnociência porque os *phylum* maquínicos desta são, por essência, de ordem criativa e tal criatividade tende a encontrar a do processo artístico.” Por ser um paradigma processual, este lhe “confere uma posição chave de transversalidade em relação aos outros universos de valor, cujos

focos criacionistas e de consistência autopoietica ele só faz intensificar.

5.2. A POLÊMICA DA MULTICULTURALIDADE/ INTERCULTURALIDADE ENTRE AS TEORIAS DA ARTE NA PÓS-MODERNIDADE

Esta questão seria um outro aspecto que deveria ser considerado, para compor os pressupostos que orientariam uma proposta educativa de formação de professores de Arte, voltada para os dias atuais, pois esta, deveria procurar caracterizar o respeito pela diferença. O princípio de atenção para com as diferenças, culturais, sociais ou biológicas, se configura hoje para Agirre (2000, p.261) “num pressuposto fundamental da educação politicamente correta e democrática.”

A diversidade segundo Agirre, (2000, p.261) aparece em relevância, como uma possibilidade de resistência a “chamada homogeneização” do advento da globalidade por vários fatores:

- O acesso mais facilitado às diferentes culturas para não só conhecer mas aprender delas;
- O próprio medo ao advento da “homogeneização da aldeia global”;
- O desenvolvimento da antropologia cultural, que tem contribuído para a valorização de culturas consideradas como subdesenvolvidas;
- A apropriação pelas Artes Visuais de formas, procedimentos plásticos e significados estéticos de outras culturas para o acervo de cada cultura;
- A imigração direcionada para os países ocidentais;

Agirre afirma, ainda, que em, muitos casos, a cultura pós-moderna parece haver feito sua a máxima de Horkheimer e Adorno: “Não se trata de conservar o passado, senão de recuperar as pretéritas esperanças” (in Agirre 2000, p.261). E isto está mais do que nunca contemplado no Ensino de Arte hoje em dia, que após os primeiros momentos de confusão, busca agora reintegrar a Arte num contexto de significação cultural, transformando os produtos artísticos em algo com sentido no contexto de vida de seus usuários.

Percebemos como aspecto que caracteriza a Arte atual, no que se refere ao marco cultural, as questões de *significado* e *interpretação*. Essa inquietude hoje se manifesta na visão de Agirre (2000, p.265) em dois estágios diferenciados:

- *Superação da semântica formal*- que identifica Arte e linguagem de maneira enrijecedora, entendendo a significação na relação interna, fechada e universal entre o signo artístico e seu referente e que se manifesta em três âmbitos geralmente: na História da Arte, que passa a ser uma história interpretativa; Produção e Experiência Artística, sugeridas em termos de resolver problemas de linguagem e de comunicação; Poéticas da Significação frente as Poéticas da Representação que primam pela ironia sobre as funções representativas da Arte e o estabelecimento da interpretação como fundamento do fato artístico, passando por cima do objeto em questão.
- *A incorporação da variável da cultura na questão da significação*- O que caracteriza o momento atual é a idéia de que não existem símbolos especificamente artísticos e isto supõe que qualquer coisa pode ser usada como símbolo estético, dependendo do “jogo de linguagem” (Wittegenstein, 1954, in Agirre 2000, p.265) que articule o sistema cultural em torno dela. Na medida em que a Arte não diz nada de concreto em si mesma, podemos tomar para

expressar e representar simbolicamente valores e informações não estéticos, obtidos da ciência, da ética, da religião ou do cotidiano.

Definitivamente, segundo Agirre (2000, p.266) este é um marco epistemológico que delimita hoje, a maioria das orientações do Ensino de Arte e, portanto, a formação dos professores nesta área. Como consequência, os currículos pós-modernos se caracterizam por dar especial atenção à diversidade, dando voz à coletivos sociais geralmente marginalizados na Educação. Hoje, para o autor, existe uma busca da integração no currículo de diferentes especificidades sociais: as mulheres, pessoas de cor, minorias étnicas, homossexuais, incapacitados físicos e a população mais pobre. Cabe neste momento a pergunta: Seria o Ensino de Arte Multicultural (Intercultural, Transcultural) a saída para contemplar o paradigma emergente de Educação num curso de formação de professores nessa área? Antes de mais nada, é preciso clarificar esta tendência de Ensino de Arte.

Aceitar que a realidade não é única, mas diversa, buscando sobretudo adequar o modelo educativo ao mais próximo possível da realidade social do cidadão e das experiências em que sua vida se desenvolve, é um critério que alavanca a tomada de consciência da diversidade social e da possibilidade da existência do outro e de outros pontos de vista e de concepção de mundo.

Neste sentido, segundo Agirre (2000, p.266) se enfatiza no processo educativo a convivência entre diferentes culturas, o respeito a outros valores e a recusa à uniformidade. “Também entra em enfoque a convivência dentro da mesma cultura, o reconhecimento das desigualdades, a recusa da marginalidade e se promove a tolerância.”

No Ensino de Arte, a valorização da diversidade transformou o campo de estudos, em detrimento de uma Educação fechada nas grandes obras de arte da história. Hoje, para Agirre (2000, p.267), um dos princípios para encontrarmos os pressupostos para uma proposta de formação de professores de Ensino de Arte, é o entendimento de que não há uma Arte, senão muitas, e

que a inquietude estética se traduz inclusive dentro da marginalização e institucionalização da arte em cada cultura. A valorização cultural altera os limites da Arte, abrindo novas perspectivas para os conteúdos e para os objetivos do Ensino de Arte, até mesmo como protagonista do que se pode chamar “reconstrução social”.

Agirre (2000, p.268) afirma que é preciso clarificar que por trás destes princípios está uma ideologia político-pedagógica que transcende ao etnográfico em busca de uma visão de Educação antielitista e democrática. Desta forma, todos os cidadãos devem dispor de igualdade de oportunidades educativas em detrimento de diferenças de cor, raça, sexo e características culturais.

Esse conceito de Educação, segundo Agirre (2000, p. 268), surgiu da reforma profunda ocorrida nos Estados Unidos, a respeito das grades curriculares de ensino. As salas de aulas americanas, verdadeiros guetos multiculturais fizeram com que seus especialistas da Educação (Banks, Linch, Grant, Sleeter) encarassem como desafio atender ao dilema da diversidade e questionar os valores universais da cultura.

As críticas e as dúvidas desta tendência educacional para Agirre, se referem a dois aspectos que dizem respeito a como se fará ouvir a voz da diversidade social: de maneira assimilacionista, que favorece a incorporação dos coletivos diferentes ao sistema geral de valores, no caso de origem, a cultura norte-americana, ou de maneira conversacionalista, que defende a permanência da diversidade e estabelecimentos de acordos de convivência entre as diferentes culturas sem pretender uma uniformização (Clark, 1996, in Agirre, 2000, p.268).

Estas características de tratamento da diversidade são hoje uma crítica para a proposta de Ensino de Arte norte-americana, do DBAE, (Educação Artística como Disciplina) também conhecida no Brasil como Metodologia Triangular de Ensino de Arte (Barbosa, 1987, p.XIV). Segundo Agirre (2000) o

DBAE, inclui em suas estratégias de ensino mostras de arte não ocidentais e reconhece sensibilidades estéticas não ocidentais, para melhor enfatizar aqueles elementos comuns à arte ocidental e não ocidental. Este tipo de currículo camufla a discriminação do sistema e perpetua as desigualdades sociais.

Portanto, antes é preciso reconhecer que as divisões entre arte aborígine e arte norte-americana é uma divisão moderna e que hoje se substitui pelo entendimento de que existe uma complexa rede global interconectada de indivíduos e de grupo de indivíduos. Para responder à opressão da cultura e da Arte Ocidental, Agirre afirma que alguns pluralistas culturais identificaram quatro tipos de respostas para a resistência contra a dominação opressiva da cultura ocidental (Collins e Sandell, 1992 e Smith, 1994, in Agirre, p.269), a saber:

- *Multiculturalismo de tipo combativo*, que segundo alguns críticos tem favorecido o contra-ataque dos grupos minoritários, pois consiste em trazer à luz todos os aspectos negativos da cultura ocidental e compará-los com culturas supostamente mais benignas;
- *Multiculturalismo de evasão*, que busca introduzir um pouco de variedade ao currículo. Consiste em compensar a pouca atratividade que pode ter a cultura ocidental para os cidadãos já tão familiarizados com ela, com o estudo de culturas exóticas e romantizadas.
- *Multiculturalismo transformativo*, que trata de aproveitar o melhor de cada âmbito cultural para estabelecer um território livre de violência, opressão e desigualdade. O único problema é que não fica claro por quem e como podem ser estabelecidos os critérios ético-morais que servirão para efetuar a seleção dos valores.
- *Multiculturalismo reparador*, que busca elevar a auto-estima dos grupos minoritários e marginalizados, pela exposição dos aspectos

positivos de cada herança cultural. O único problema segundo a crítica é que se esquecem de pensar na interação das culturas com a cultura ocidental.

Essas definições por si só não garantem a evidência de todos os aspectos da rede da diversidade, no intuito de valorizar igualmente todos esses aspectos, sem que haja uma característica egocêntrica em cada definição. Patrícia Stuhr (1994) propõe cinco maneiras de entender o multicultural, a partir do próprio desenho e da implementação do currículo de Ensino de Arte:

- *Aproximação aditiva* que se limita a introduzir nos currículos o excepcional e o culturalmente diverso, no intuito de integrar culturalmente aos menos adaptados, e o parâmetro para determinar a diferença seria o modelo do homem branco, ocidental da classe média. (Stuhr, considera que este é o modelo que rege o DBAE)
- *Aproximação das relações humanas* que busca melhorar o bem estar da classe, evitando o conflito intercultural. O Ensino de Arte enfatiza os aspectos comuns e dá importância às diferenças culturais e artísticas. Prima o trabalho com os elementos artesanais ou étnicos, sendo habitual que algum membro das culturas estudadas participe da elaboração das atividades.
- *Estudo de Grupo* constitui em outra modalidade de currículo em Ensino de Arte, muito embora seja negada nas versões atuais dos currículos, reconhece o conflito intercultural e o Ensino de Arte é entendido como o estudo de um grupo particular (arte africana, a arte das mulheres, etc...).
- *Aproximação Multicultural* busca promover o pluralismo, a equidade social, fazendo com que a diversidade se reflita nos programas escolares. Para isso, se analisa um tema comum em diferentes culturas e perspectivas, no intuito de conseguir uma atitude crítica para com as diferentes comunidades artísticas que

se estuda e considerar o rol que poder e conhecimento jogam em cada instante. (Chalmers adota esse modelo rebatizado de “aproximação do entendimento transcultural” em sua proposta para a Getty Center).

- *Aproximação Reconstitutiva* entende a Educação como reconstrução multicultural, preparando o cidadão para a mudança social e promove o objetivo da diversidade social e cultural, questionando e mudando o sistema normativo da arte da cultura dominante. Os cidadãos devem examinar criticamente suas próprias experiências vitais, a divisão social em seu entorno e em seu próprio grupo. Devem estudar em grupo, superando as diferenças étnicas ou de capacidade, praticando ativamente a democracia em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem. Neste tipo de orientação curricular, os cidadãos têm um papel ativo na construção do currículo e se busca trabalhar em torno a temas, o que facilita o estudo interdisciplinar e globalizado e inclusive em interníveis.

Essa preocupação em defender a não hierarquização das culturas, fez com que, a partir da década de 70, se começasse a falar de “diferenças” ao invés de “desigualdades”, com a intenção de conseguir valorar as diferentes culturas como fontes de conhecimento para o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Aparece assim o conceito de “Educação Intercultural”, que traz a ideologia do respeito aos direitos humanos, buscando a construção de um mundo dirigido para a paz e bem estar social e para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas. Os dois termos: Multiculturalidade e Interculturalidade podem ser confundidos como sinônimos, mas isoladamente trazem características normativas e intencionais bastante diferenciadas, a Multiculturalidade compreende a justaposição de várias culturas de um mesmo grupo social e Interculturalidade compreende a ênfase no estabelecimento de relações entre as

diferentes culturas de um mesmo grupo social, permitindo que todas aprendam e cresçam com todas.

Desta forma, segundo Agirre (2000, p. 271), percebemos que a orientação curricular voltada para o Multiculturalismo se apresenta hoje de duas maneiras: a opção reformista, que se limita a introduzir mudanças na configuração tradicional dos currículos para aperfeiçoar o Ensino de Arte, como se vem fazendo há várias décadas e a opção reconstrutivista, que vê na completa transformação educativa a única possibilidade de contribuir, pelo Ensino de Arte, para reparar séculos de desigualdade social. Os que advogam a via reformista partem dos descobrimentos de disciplinas, como a Antropologia, a Sociologia e a Etnografia, para configurar suas concepções e metodologias.

Nesse grupo encontramos Educadores de Arte de relevância internacional: Fiona Blaikie, F. Graeme Chalmers, Elliot Eisner, Dennis Fehr, Lynn Hart, David Henley, Juliet Moore, Annie Smith, Ralph Smith e David Templeton. Entre suas proposições se destacam:

- A experimentação com tecnologias e meios de estudos alternativos;
- A exploração de conceitos de espaço e desenho ocidentais;
- A expansão dos cânones artísticos estabelecidos;
- A exposição a uma corrente mais ampla de arte e artistas do que a habitualmente centrada na arte ocidental.

Os reconstrucionistas, por sua vez, reclamam que a concepção reformista não dá conta de responder as atuais necessidades - pós-modernas - da escolarização e, por isso, acreditam em uma mudança radical do currículo com uma visão reconstrucionista. “Uma Educação artística socialmente reconstruída pode enriquecer a compreensão do cidadão através da inclusão do ensino sobre o imenso poder da cultura visual, da responsabilidade social que acompanha esse poder e da necessidade de integrar a produção criativa, a interpretação a

crítica na vida contemporânea.” (Kerry Freedman, citada em Clark, 1996, in Agirre, 2000). Nesta via se engajam: Kerry Freedman, Laurie Hicks, Harold Pearse, Lois Petrovich-Mwaniki, Patrícia Stuhr, Robyn Wasson, Janet Wolff e Paul Duncum, entre outros. Partem do princípio que é preciso reconhecer o pano de fundo do conflito social que flui entre os indivíduos e grupos, recusando-se a considerar a cultura como mero sinônimo de modo de vida, mas como um âmbito de conflito. As sociedades são vistas como um composto de interesses que estão sempre em tensão.

Depois dessas esclarecimentos, não colocamos em dúvida a importância da compreensão da diversidade no Ensino de Arte, mas esta é apenas uma das multifacetadas da questão pós-moderna do conhecimento e da concepção de mundo a ser considerada como princípio para orientar os pressupostos para elaborar uma proposta de ensino nesta área. Hoje, portanto só a diversidade não daria conta da formação estética exigida pelo cidadão contemporâneo e para a preparação do professor desse cidadão.

Na tentativa de responder a essa questão, Efland, Freedman e Stuhr (1996) consideram que uma proposta curricular pós-moderna para o Ensino de Arte e para a formação dos seus professores, deve partir do pressuposto de que está na Arte a compreensão de uma boa parte do discurso atual sobre sociedade e que participar desse discurso é um assunto complexo porque, no presente, tal discurso está fragmentado em muitas direções, incluindo as diferenças étnicas, as de gênero e as de classe, mais ainda quando o discurso se produz em muitos sistemas simbólicos e convoca numerosos valores, alguns deles em conflito.

Para esses autores, “a razão fundamental de ensinar arte é preparar os estudantes para compreender os mundos sociais e culturais que eles habitam. Esses Mundos são representações criadas com as qualidades estéticas dos media”(Efland, Freedman & Stuhr, 1996, p.73).

5.3. TENDÊNCIAS PÓS-MODERNA PARA O ENSINO DE ARTE

Efland, Freedman e Stuhr, (1996) afirmam que um currículo de Ensino de Arte (e em nosso modo de entender, uma proposta para a formação de seus professores), que vislumbre o século XXI, deve superar as “limitações”epistemológicas do modernismo e aproveitar as novas perspectivas oriundas do pos-modernismo e fundamentam sua proposta em quatro princípios que em seu modo de ver são as linhas mais destacadas dos dias atuais:

A PEQUENA NARRATIVA

- O currículo atual vai das tendências universalizantes do Modernismo à pluralização das tendências do Pós-modernismo.
- A exclusiva preocupação pelo conhecimento disciplinado baseado nas comunidades escolares agora se dirige a um maior uso do conhecimento e das informações locais.
- Existe uma maior receptividade à arte não ocidental, à arte das minorias e das mulheres, assim como à arte da cultura popular. Essa inclusão de conteúdos, pode ser descrita como uma tendência geral de democratizar o currículo e distanciar-se da preocupação pelas conceitualizações elitistas da arte.
- Existe uma mescla de conteúdos locais e interesses regionais com os interesses nacionais.

(A perda da confiança nas grandes narrativas ou metanarrativas da história que tendem a retratar a humanidade ocupada numa tenaz marcha em direção a uma maior emancipação, segundo a descrição que Lyotard (1984) faz da condição pós-moderna.)

A DESCONSTRUÇÃO

- A crítica desconstrutiva altera a tradicional função da crítica na elucidação das obras de arte ao tentar encontrar significados em uma cultura onde os significados das imagens e das palavras não são fixos.
- O criticismo se desloca para a perspectiva orientada pelo leitor ou espectador e se distancia da crítica baseada nos escritores ou artistas.
- O meio artístico pós-moderno enfatiza a “collage”, a montagem, e o pastiche, técnicas nas quais a fotografia e o computador adquirem grande importância.
- O caráter interativo do computador oferece um potencial para alterar a tradicional separação entre espectador e artista.

O ENLACE DO PODER E DO CONHECIMENTO

- O assunto poder-conhecimento enfatiza o impacto das forças sociais sobre as artes e a educação, e estas validam algumas formas de conhecimento enquanto marginam outras.
- O assunto poder-conhecimento se exemplifica nas decisões urbanísticas, no desenho industrial, na história da Arte, na crítica da arte e nas profissões.
- Elitismo e igualitarismo se apresentam como um conflito entre grupos dominantes e menos dominantes na hora de validar o conhecimento.
- A crítica de Arte é uma área onde as linguagens são particularmente sensíveis. O discurso cria significados e valores derivados dos trabalhos artísticos.

A DUPLA CODIFICAÇÃO

- Do mesmo modo que o objeto pós-moderno possui códigos e blocos de mensagens em conjunto com os oriundos do moderno, trazer outros códigos ao moderno pode ser uma boa maneira de proceder para a mudança curricular. (integrando deste modo significados alternativos no currículo moderno) (A teoria do duplo- código de Charles Jenks (1986) que implica que os objetos devem ser compreendidos em termos semióticos, como formas que comunicam mensagens aos espectadores.)

5.4. CATEGORIAS DA PROPOSTA PÓS-MODERNA DE ENSINO DE ARTE

Ao analisarmos os princípios acima, podemos perceber que certas categorias ficam clarificadas no que se refere ao estabelecimento de uma proposta de Ensino de Arte e devem ser assumidas pelo profissional em sua formação e praticadas em sua atuação para que este contemple em sua ação educativa um paradigma emergente nesta área do conhecimento, a saber:

5.4.1. Categoria da Compreensão

Uma proposta de Ensino de Arte emergente traz a Compreensão da arte em seu desenho, e o primeiro aspecto a ser compreendido pelo professor durante a sua formação e na sua atuação profissional e depois pelo aluno deste professor é a Compreensão das Culturas Visuais, como objetos e intencionalidade do Ensino de Arte.

A partir do momento em que começamos a ver, a estudar e compreender a arte como um processo social e a chamá-la de produção cultural, para Agirre

(2000, p.276) a denominação da área precisa ser modificada, pois a denominação “Artes Plásticas” não contempla toda a gama de uma produção cultural suscetível de ser estudada pela área da Arte, pois a produção cultural está constituída por presentificações criadas com as qualidades estéticas dos media. Deste modo, o objeto de estudo do Ensino de Arte deve abranger desde a tradicional história da arte até a iconografia mediática mais recente, enfatizando segundo Agirre, (2000, p.276) aqueles estudos que se relacionam com a teoria crítica, com a filosofia e os discursos políticos da formação de identidade. Segundo Hernández (1997b, 160):

o objeto de estudo do Ensino de Arte, viria a ser o “estudo crítico da construção social da experiência ou da cultura visual”. Ainda segundo o autor, “a cultura visual é interdisciplinar e toma referentes da arte, da arquitetura, da história, da mediatologia, da psicologia cultural, da antropologia, ... e não se organiza a partir de nomes, de artefatos, fatos e sujeitos, senão em relação com seus significados culturais.

Essa afirmação nos leva a pensar que o velho debate, iniciado na década de 80 pelos defensores da teoria crítica e que afetou todo o âmbito da arte, volta à atualidade. Parece que com os pressupostos da pós-modernidade o artista e a arte ocidental perderam sua posição privilegiada de fontes de conhecimento em favor da grande diversidade cultural a qual antes era muito pouco considerada pela “cultura oficial”.

Por isso, afirma Agirre (2000, p.277), os críticos contra a idéia da visão tradicional que preconiza como objeto de estudo da área de Arte, a própria arte e como objetivo formar artistas e degustadores de arte, afirmam que a posição privilegiada da arte como matéria de estudo, se deve a questões de poder e mercado, mais que a razões estritamente estéticas.

Agirre (2000, p.277) afirma:

Por isso, reclamam que a definição do objeto de estudo deve partir do reconhecimento de que todas as culturas são e tem sido produtoras de imagens no passado e no presente. A formação artística deverá abranger, portanto, todo o

âmbito da cultura visual contemporânea (ocidental ou não) e valorizar a importância de conhecer seus significados para reconhecer seu valor cultural. O que significa relativizar a qualidade de excelência estética da arte ocidental. O objetivo não é tanto formar artistas como compreender cada cultura.

Por enquanto, para Agirre o que se reconhece é que a predominância é da arte ocidental, legitimada pela história da arte, pelo colecionismo e pela crítica. Essa premissa é confirmada pelos textos empregados no Ensino de Arte, que trazem sempre as mesmas referências em termos de obras de arte, relegando para o final dos textos, como um anexo a parte a arte africana ou de outras culturas, e também reduzem o artesanato ao mérito “decorativo” e à classificação de “arte popular”.

Na condição pós-moderna, no entanto, a arquitetura, a cultura popular, o artesanato e a linguagem, são âmbitos segundo Agirre, onde as questões de poder estão implicadas, nas discussões artísticas e recebem uma resposta muito diferente do ponto de vista moderno. Portanto, para Agirre uma proposta pós-moderna deve incluir entre seus conteúdos além da chamada arte de elite, o desenho industrial e gráfico, as questões do desenvolvimento urbano, trabalhos artesanais, imagens midiáticas e produtos do folclore, tratados todos em condições de igualdade longe da máxima do “artisticamente bom”.

Uma proposta atual deveria focar a análise da cultura visual, em todas as suas variantes, de forma que tanto o professor de Ensino de Arte quanto o cidadão contemporâneo, seu aluno, compreenda melhor as complexidades da imagética que o rodeia.

Segundo Hernández (1997b), nem todas as imagens têm a mesma potência e oferecem as mesmas possibilidades na hora de embrenhar-se nas tramas sócio-culturais, por isso para o autor as imagens selecionadas para cumprir a intenção de objetos de estudo em Ensino de Arte, devem cumprir alguns requisitos:

- Serem inquietantes;

- Estarem relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas;
- Refletirem as vozes da comunidade;
- Estarem abertas a múltiplas interpretações;
- Referirem-se à vida das pessoas;
- Expressarem valores estéticos;
- Fazerem o espectador pensar;
- Não serem Herméticas;
- Não serem só a expressão do narcisismo do artista;
- Olhar direcionado ao futuro;
- Não estarem obcecados pela idéia de novidade.

Desta forma, verificamos que o Ensino de Arte pós-moderno tem como um de seus objetivos imediatos a exploração das presentificações que os atores sócio-culturais, segundo suas características sociais, culturais e históricas constroem da realidade.

Segundo Agirre (2000, P.279), o Ensino de Arte como compreensão cultural se sustenta:

Na idéia de que as imagens são mediadoras de valores culturais e que a função da Educação Artística para a `compreensão da cultura visual' é reconhecer estas metáforas e seu valor em diferentes culturas. Por isso, o estudo da cultura mediática- incluindo o poder da massmedia com suas massivas equipes de representação e sua mediação do conhecimento- é central para compreender como a dinâmica do poder, o privilégio e o desejo social estruturam a vida diária de uma sociedade.

Considerando a afirmação de Agirre, a finalidade deste tipo de educação, como diz Pearse (1992, 245. in Agirre, 2000, p.279), “é o conhecimento crítico, cujo objetivo é fazer transparente as concepções ocultas

(subjacentes), mediante a iniciação de um processo de transformação, desenhado para liberar e reforçar o povo”.

Nesta perspectiva, Segundo Efland, Freedman e Stuhr (1996, p.92) “um currículo deveria estar estruturado para abordar múltiplos desenvolvimentos e formas de arte. Um currículo pode ser concebido como uma narrativa, uma classe de ficção usada para retratar possibilidades de ensinar e aprender.”

Hernández (1997b) propõe uma orientação curricular para educar na compreensão da cultura visual com as seguintes características:

- Posição não determinista. Não tem uma maneira de organizar o conhecimento. A sugestão é organizá-lo de várias maneiras até encontrar a idéia chave, o fio condutor que sirva para que os cidadãos estabeleçam vinculações com outros conhecimentos e sua própria vida;
- Reordenar cada trajetória, em relação com a prática, para avaliar seus resultados ou comunicá-los posteriormente a outros colegas;
- Substituir a idéia de disciplina ou matéria por “perspectiva de estudo”, cuja intenção é estabelecer nexos entre problemas, lugares e tempos, com a finalidade de criar uma oposição ao potencial logocentrista das disciplinas atuais (Hargreaves, 1996, p.82-83, in Hernández, 1997b)
- Passar de um currículo de certezas para um currículo de incertezas (Santos Guerra, 1994, in Hernández, 1997b), já que nas palavras de Hargreaves: “as identidades já não tem raízes nas relações estáveis nem estão alavancadas em certezas e compromissos morais que as transcendam”(Hargreaves, 1996, p.102, in Hernández, 1997b).;
- A imagem não é o que se percebe, nem o que se deriva de sua análise formal ou histórica, é o reflexo de uma realidade básica,

mascarada e pervertida em puro simulacro (Baudrillard, 1978, in Hernández, 1997b);

- O desafio desta perspectiva curricular é como comprometer-se com as imagens e as tecnologias pós-modernas sem recusar a análise cultural, o juízo moral e a reflexão que as imagens ameaçam em superar. Por isso é preciso aceitar o potencial interpretativo de diferentes disciplinas (a filosofia especulativa, a estética, a iconologia, a semiótica, os estudos culturais da antropologia, a história, etc...)

5.4.2. Categoria da Incerteza

Apoiando-se em Hernández (1997b), Agirre (2000, p.282) define algumas linhas que poderiam, caracterizar esta nova forma de entender o Ensino de Arte:

- A substituição de formas individuais de aprendizagem pela construção coletiva do conhecimento. Isto supõe a superação do cognitivismo construtivista, que leva a pensar sobre a aprendizagem em termos de subjetividade individual, em favor da construção social da compreensão;
- A aprendizagem é um processo dialético e social. Não se produz por mera absorção do conhecimento, nem como mero processo de construção através de operações mentais que levam ao aumento da abstração. O ponto de partida é de que aprender é um processo social, comunicativo e discursivo no qual o diálogo constitui o elemento capital da construção de significados (O` Loughling, 1991, in Agirre, 2000). A conversação é a mediação entre o processo interno do pensamento e a realidade externa. A compreensão dos cidadãos deve

ser ampliada com uma perspectiva histórica que os faça enxergar-se como parte de uma larga tradição (Clark, 1996 in Agirre, 2000)

- Em um currículo pós-modernista, os cidadãos são empurrados a conectar os artefatos com imagens derivadas da cultura popular, porque uma perspectiva trans-cultural é essencial para facilitar uma compreensão da arte como diverso humanamente autorizado e mantido. (Clark, 1996, in Agirre, 2000). No entanto, não se trata de que os cidadãos aprendam uns conteúdos culturalmente estabelecidos por mais que lhes sejam necessários para adaptar-se ao mundo social ou profissional e que afetem a sua configuração mental. Pelo contrário, a educação escolar deveria contribuir para a reconstrução de sua própria identidade em relação com as diferentes construções da realidade que lhes circundam. Compreender para é uma atividade cognoscitiva e experimental de tradução-relação entre uma informação, um problema e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. Criar e ver artefatos são atividades institucionais desenhadas primeiramente para alcançar a consciência intra e inter pessoal;
- Mais que isso, a atividade compreensiva deve ser geradora de novas narrativas, porque “se relaciona- segundo Perkins e Blythe (1994, in Agirre, 2000, p.282) – com a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências, exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar o tema mediante uma forma nova.”

Além desses princípios referidos por Hernández (1997b), nos atreveríamos a acrescentar que o desconstrutivismo, além de ser um método muito apropriado para uma perspectiva pós-moderna, pode ser um valioso eixo de trabalho, porque, por contraste, segundo Agirre (2000, p.284), faz do conflito, a incomensurabilidade e a incerteza sua norma de atuação. A crítica

desconstrutivista, busca desvelar oposições mais que resolver-las para mostrar que não tem pontos de vista privilegiados sobre o significado das obras.

Repetindo as palavras de Efland, Freedman e Stuhr (1996, p.92), “um currículo deveria estar estruturado para abordar múltiplos desenvolvimentos e formas de arte. Um currículo pode ser concebido como uma narrativa, uma classe de ficção usada para retratar possibilidades de ensinar e aprender.”

5.4.3. Categoria da Crítica da Cultura Visual

Segundo Agirre (2000, p.288) “o fato de que qualquer objeto é suscetível de ser usado esteticamente como mostrou Duchamp, não significa que qualquer objeto é em si mesmo artístico e nem que qualquer objeto ou imagem, pelo mero fato de ter um significado cultural (se é que tem algum que não o tenha) deva ser matéria de estudo do Ensino de Arte.” Para que um objeto, imagem ou atividade possa ser valorizada como arte deve ser tomada no seio de uma cultura como tal.

O próprio conceito de arte- para designar determinadas práticas- vem a ser uma questão cultural: nasceu na cultura ocidental e nomina tudo aquilo que simboliza algo especificamente pela estética.

E se essa categoria, denominada arte existe até hoje, é porque “existem objetos e experiências -culturalmente mediatizados, sem dúvida- que mantêm certa singularidade em respeito à outros objetos e experiências igualmente culturais.” (Agirre, 2000, p.288) Quer dizer que para concebermos um objeto, ou produto derivados da vocação simbolizadora do ser humano, como arte, se supõe defini-los como fatos culturais e dotar-los de “instituições específicas que os singularizem no seio da cultura.”

De acordo com Geertz, (1983b, in Agirre, 2000, p.288), “as artes constituem tanto um sistema simbólico - uma rede que permite a transação de

significações - como um sistema cultural – uma estrutura na qual adquirem sentido determinados fatos humanos.”

Isto significa, segundo Agirre (2000, p.289):

[...] que tanto a idéia de arte como a de obra de arte ou a do artista precisam, para sua penetração no tecido cultural, ser construídas em interação com outras instituições como a crítica, o museu, faculdades de Bellas Artes, por exemplo. E ainda, que tal processo tem lugar de uma maneira peculiar e específica segundo as circunstâncias locais ou históricas de cada contexto.

Dito de outro modo, ainda segundo Agirre (2000, p.289):

Hoje e entre nós se usa a noção de arte em seu sentido pleno para tratar de e com aquelas práticas ou experiências exercitadas pelos que socialmente e profissionalmente são considerados como artistas, sancionadas mediante a crítica artística, exibidas em contextos artísticos, promovidas institucionalmente e profissionalmente pelos profissionais da arte e vinculadas culturalmente como a continuação atualizada das produções artísticas do patrimônio artístico já existente, que dizer, consideradas historicamente como a continuação atualizada das produções artísticas do patrimônio cultural.

Neste momento, cabe recordar, nosso entendimento de que os princípios que estamos elencando e que poderiam garantir a formação de um cidadão contemporâneo serão os mesmos a serem considerados para constituir a proposta que irá formar o profissional em Ensino de Arte, ou seja o Professor, para que ele tenha a competência necessária para concretizar a ação educativa sob o prisma, de um paradigma educacional emergente.

Para a ação educativa que estamos propondo, é preciso que os professores assumam um estado-de-pesquisa constante para cultivar um repertório de estratégias para aprender a aprender construindo, tendo em conta que os estilos de aprendizagem estão mediatizados pela cultura.

Até o presente momento desta reflexão, levantamos, a partir das teorias de grandes nomes do Ensino da Arte, os princípios norteadores para a composição dos pressupostos que deveriam orientar uma proposta de Ensino de Arte, no intuito de possibilitar a formação do professor do cidadão

contemporâneo dentro de um paradigma educacional emergente, nesta área do conhecimento, orientado pelo pensamento pós-moderno. Vislumbramos, assim, para pressupostos que possibilitem uma proposta de formação deste professor e deste cidadão, embasada no reconhecimento da Diversidade de Culturas, na Incerteza oferecida pelas constantes mudanças sociais e pela Crítica ao objeto de estudo da arte, entendido como “Culturas Visuais”.

Entendemos, também, a pertinência de pressupostos para uma proposta aberta, não determinista, centrada na pesquisa de possibilidades múltiplas de ensinar e aprender, e sobretudo que considere como estratégia de ensino o desenvolvimento da Compreensão como competência de ensino e aprendizagem.

Passaremos agora, a expor sob o nosso ponto de vista, os pressupostos que deveriam orientar uma proposta para a formação de professores de Ensino de Arte dentro de um paradigma educacional emergente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
PRESSUPOSTOS PARA PENSAR UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO DE ARTE EM UM
PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.

Ao construir as considerações finais, queremos deixar nossa contribuição, para fundamentar uma proposta de Ensino de Arte, elencando, da maneira pela qual entendemos, os pressupostos que requer o trabalho artístico para o desenvolvimento da formação do profissional do Ensino de Arte, como para o cidadão a ser formado por ele. Assim, queremos clarificar que as sugestões aqui registradas serão respaldadas não só pelas idéias de Imanol Agirre (2000, p.297) a respeito da atitude compreensiva do Ensino de Arte e, para tanto, antes, torna-se necessário entender a sua visão pragmatista de Arte, trabalhando esses conceitos no método da “Doble Codificação” de Jenks, como também respaldadas pelas contraposições das idéias estéticas de Adorno.

Da zona de incertezas e tensões que essas idéias possam gerar, as quais em conjunto com as tendências até aqui abordadas, encontraremos alguns conceitos, os quais, esta dissertação pretende trabalhar com o intuito de propor os pressupostos que poderão nortear um caminho de superação da resistência e de busca de transformação do Ensino de Arte no Brasil, ou seja, nortear uma proposta pedagógica para a graduação dos professores desta área de ensino, que contemple a necessidade urgente da sociedade globalizada, de formar um cidadão emancipado engajado na responsabilidade das transformações sociais.

Primeiro como dissemos, vamos entender as idéias de Agirre (2000), as quais, seguem os princípios da estética pragmatista de Shusterman, que constituem um dos intentos mais sérios para dotar de coerência ao rechaço da atual compartimentação das práticas artísticas em nossa cultura. O caráter restritivo da definição de arte como prática e a necessidade de abrir o termo a outras experiências estéticas, como as da arte popular, levam a Shusterman a

apoiar-se nas idéias de Dewey para propor uma definição da arte como experiência. Das Idéias de Dewey, se deduz que a possibilidade de que algo possa ser experimentado esteticamente não reside na coisa em si, nem na origem da própria experiência, senão na intenção, na forma e no sentido que o receptor dá a sua relação com o conceito do evento. Nesse sentido, a experiência estética sempre é algo mais que estética.

Segundo Dewey, in Agirre (2000, p. 294):

O rito e a cerimônia, assim como a lenda, ligavam o vivo e o morto em uma camaradagem comum. Eram estéticos, mas mais que estéticos... Cada um de estes modos comuns de atividade uniam o prático, o social e o educativo em um todo integral de forma estética... Conectavam as coisas francamente importantes e francamente feitas com a vida substancial da comunidade. A arte estava nelas, porque estas atividades se conformavam às necessidades e condições da mais intensa experiência, mais prontamente compreendida e recordada maior tempo. Mas eram mais que arte, ainda quando sua propriedade estética era onipresente

Segundo Zuin, Pucci e Oliveira, (1999, p. 97), no tentar caracterizar a Arte, Adorno nos remete à sua historicidade, não como *continuum*, mas enquanto rupturas, o “momento presente contendo em si a vinculação-negação de seu passado, a contraposição à realidade que o abriga e a utopia de seu amanhã. Essa força de negar o passado e o próprio hoje só é possível pelo fato de a arte ser ao mesmo tempo *fait* social e autonomia.”

Portanto, seja qual for a linha de pensamento que compõe o mundo do homem, este se dará por vencido de que a arte não é apenas uma manifestação estética mas traz nela elementos que transcendem a todos os sentidos que configuram a existência humana. Por isso mesmo, pressupostos para uma proposta que vislumbre o ensino, nesta área do conhecimento, não poderão se impor pelo caráter acabado e estático, mas pela busca de possibilidades que contemplem os problemas surgidos das incertezas do século em que estamos vivendo.

Segundo Agirre (2000, p.294), definir arte como experiência “é descarregar o peso da esteticidade na relação que o sujeito estabeleça com o

evento ou o objeto e remitir o valor ou a artisticidade do objeto artístico a sua faculdade de gerar experiência estética.”

Definitivamente, para Schusterman, (in Agirre, 2000):

Redefinir a arte como experiência libera-a dos estreitos domínios da institucionalmente enclausuradora prática das Belas Artes. Não mais limitada a certas tradicionais e privilegiadas formas e meios (autorizados e dominados por passadas práticas históricas da arte), a arte, tanto resulta na produção de experiência estética, advinda mais recompensadamente aberta à experiências futuras através de vasta variedade de materiais experimentados na vida, os quais configuram e transfiguram esteticamente.

Segundo Adorno, in Zuin, Puci e Oliveira (1999, p.97, 98) a obra de arte é um artefato:

produto do trabalho social, sempre aberta à empiria, que ela relega, mas da qual tira o seu conteúdo. Na obra de Arte produzida bem como o seu autor, há a presença do coletivo, das forças produtivas disponíveis. O artista não aborda sua obra unicamente com seus olhos, os seus ouvidos, os seus sentidos; ele a trabalha como um agente do social: O artista que traz em si a obra de arte não é o único a produzi-la: por seu trabalho, sua atividade passiva, ele se torna o lugar-tenente do sujeito social universal; submetendo-se à necessidade da obra de arte, ele dela elimina tudo o que é devido à contingência de sua individualidade.

Afinal, dessas afirmações, concluímos, que sempre haverá um diálogo presente em uma obra de arte. Esse diálogo resulta de sua relação com quem a produziu, e este, por sua vez, a produziu justo por um diálogo da relação entre ele e seu entorno, e indiretamente, do diálogo – relação do artista produtor, na relação-diálogo entre a obra de arte e o mundo do observador. Esse observador irá se relacionar com ela de diferentes maneiras: como seu actante, pela apreciação, pela identificação para com ela, pela análise de seus significados, pelo simples fato de adquiri-la, pela transformação do ambiente em que ela estiver exposta. Enfim, mais que tudo a existência da obra de arte sempre irá pressupor uma relação, permeada pelas presentificações humanas. Um projeto educativo, para a compreensão das Culturas Visuais, hoje, portanto, deveria estar construído também na consideração desta característica relacional.

Segundo Agirre (2000, p.295), outro aspecto derivado de conceber a arte como experiência é a possibilidade de superar a distância entre os processos artísticos e estéticos, entendido o primeiro como ação de produzir uma obra de arte e o segundo como a ação de contemplá-la ou percebê-la esteticamente. A experiência estética une o artista e o espectador, no momento em que converte o artista em intérprete das experiências que lhe rodeiam e ao espectador em recriador das experiências do artista, pelas estesias e pela crítica. Na visão de Rorty, “a obra de arte seria portanto, um condensado de experiências - do criador e do receptor - a materialização das redescrições de outras descrições, e de textos referentes a outros textos.”(Rorty, 1989, in Agirre, 2000).

Segundo Adorno, (in Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p.98-99):

[...] a arte é também autonomia, se ela apenas se assemelhasse às coisas das quais provém, se reificaria, se dissolveria na identidade, na imediaticidade. No entanto ela protesta contra a realidade que a quer abarcar, e quem lhe dá essa virtude de negatividade é seu outro eu: a autonomia. A obra de arte critica a sociedade pela sua simples existência. Tudo nela denuncia implicitamente a sociedade na qual está inserida.

Considerando ambas perspectivas, hoje no mundo pós-moderno, percebemos que sim, podemos nos descrever pela obra e descrever a obra de arte, mas a nossa redescrição e descrição sempre será permeada, pelo ponto de partida, ou seja, pelo diálogo que estabeleceremos com as presentificações de um objeto artístico, pelos critérios de valores que já construímos fortalecidos pelos critérios de um contexto social, e sempre se confrontarão ou não com os critérios trazidos pelo objeto, numa atitude crítica de aceitação ou de não, produzindo um resultado, seja ele o esperado ou não.

Ao vislumbrarmos um projeto educativo, será preciso considerar o fato dos critérios de valores dos alunos, ou seja, o repertório de significados dos futuros professores e dos cidadãos contemporâneos, no confronto com os critérios trazidos pela obra de arte numa ação de perspectiva de estudo. E, mais

ainda, considerar os critérios, institucionalizados, que autorizam a obra ou o objeto estudado como estéticos, os quais pela mediação no curso de formação para professores, o futuro professor deverá se apropriar, e no futuro, também mediar a apropriação por seus alunos, para possibilitar uma atitude crítica e os resultados advindos desta atitude.

A partir de todos os princípios levantados nesta dissertação até este ponto de nossa reflexão, cabe explicitar alguns pressupostos metodológicos importantes que possibilitarão o desenvolvimento da competência da compreensão tanto para quem ensina, ou seja, o sujeito que rege a ação educativa do ato de criar, como para quem aprende pela e na ação criadora, durante o processo educativo:

A. COMPREENDER PARA CRIAR À LUZ DA ESTÉTICA

Considerando os objetos que compõe a cultura visual, a partir dos princípios contidos nesta dissertação, que estabelecem relações que ordenam e configuram, que presentificam e que atribuem significados, à experiência estética, a compreensão abrange a capacidade do homem de relacionar diferentes situações de seu cotidiano e, ao configurá-las pela reelaboração, a capacidade de construir significados. No intuito de construir e explicitar os significados o homem precisa priorizar a busca e cultivo da experiência estética quando estabelece relações com a Arte, pois o homem, segundo Ostrower (1987, p.10), “não cria apenas porque quer, ou por que gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. A compreensão, portanto, é fundamental para o ato criador, pois por meio dela o aluno não só vai exercitar e desenvolver uma percepção consciente, mas também projetá-la quando buscar preencher a realidade, por meio das suas presentificações, de novos significados.

Sabemos que o homem estrutura os elementos artísticos de maneira diferenciada, portanto pela reflexão por meio da comparação, das tensões entre essas diferentes maneiras de organizar, ele poderá compreender esse processo e perceber que as culturas visuais são as presentificações da intenção, da compreensão e da memória humana em diferentes contextos e momentos culturais.

Definitivamente para Agirre a idéia de Rorty (in Agirre, 2000, p.298):

define que o importante é que as obras de arte tenham poder performativo, capacidade de enganchar-se com cada biografia, ser experimentadas esteticamente e integrar-se assim em cada experiência vital, contribuindo para a criação de si mesmo. Este é, segundo Agirre, o único caráter transformador que pode ter a arte e o Ensino de Arte e para consegui-lo não importa se o produto de partida forma parte da arte legitimada ou da arte popular.

A arte, segundo Adorno (1999, p.99), é:

pois, a antítese da sociedade, embora não haja nenhuma arte que não contenha em si aquilo de que ela própria se desvia. É por isso que nenhuma obra de Arte pode ser chamada de conservadora. Pelo simples fato de emergir do mundo empírico, testemunha a vontade de transformá-lo. Ainda que não pareça no instante da criação, cedo ou tarde, com o tempo, se escutar as fricções dos momentos antagônicos que a obra em vão se esforça em conciliar.

Concluimos que a memória possibilita ao homem transitar pelas simultaneidades do presente, passado e futuro. Ao compreender a obra por esta categoria, o homem aprenderá o papel fundamental da memória na ação criadora, pois ela coleta, seleciona, ordena, relaciona e renova os conteúdos das experiências vividas por ele.

Nesta perspectiva, a produção criadora humana pode ser configurada como uma teia de relações tecida pelo homem, consideradas as suas necessidades e as qualidades no movimento destas relações. Nesta teia, está o conjunto das produções simbólicas pertinentes à Arte. Essas produções, para o homem, dentre outros sentidos são presentificações estésicas, estéticas e

críticas que interferirão no espaço e tempo do homem, atualizando-os, pela transformação qualitativa de significados surgidos desta produção.

O professor de Ensino de Arte, portanto, deverá ser formado na perspectiva de poder conduzir no futuro, o seu aluno para que, na sua reflexão sobre os problemas oriundos da produção criadora do homem, esse aluno chegue a compreensão de que pela forma como foram organizadas essas produções, os significados terão intencionalidades e feitos diferenciados em cada cultura.

B. APREENDER OS SIGNIFICADOS PARA COMPREENDER OS SIGNIFICANTES

A educação multiculturalista geralmente costuma considerar a cultura como uma estrutura de sistemas simbólicos que identificam perenemente uma comunidade. Frente a esta visão estática da cultura, (razão pela qual cremos em uma proposta aberta e constituída por várias possibilidades de ensino-aprendizagem) Agirre (2000) postula com o antropólogo Geertz (1973 e 1983) outra mais dinâmica que tem em conta a mudança histórica, a transformação dos significados e o valor performativo das práticas culturais, entre elas a da arte: “Sistemas de símbolos criados pelo homem, compartilhados e convencionados e por certo, apreendidos, que subministram aos seres humanos um marco significativo dentro do qual podem orientar-se em suas relações recíprocas, em sua relação com o mundo que os rodeia e em sua relação consigo mesmo”.

Para Agirre (2000, p. 298):

[...] a definição de cultura seria uma combinação aberta e em constante evolução de sistemas em interação, onde se resolvem problemas de significação, de articulação social ou de definição identitária. Isto afeta a questões tão relevantes para o Ensino de Arte, como nossas concepções sobre os mecanismos da significação estética e

em concreto, sobre a forma em que adquirem sentido em cada contexto as obras de arte e sobre seu potencial de transportar significados e incidir na cultura

Adorno (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p.106), afirma:

O novo, a verdadeira obra de arte, não é algo abstrato, mas concreto, brota da própria coisa, que precisa do novo para se realizar. O que une e separa o antigo do novo é o fato de ambos serem respostas a uma interpelação que provém do objeto; são re-conhecimentos diferentes do objeto; são semelhanças reconstruídas, são respostas singulares e históricas, em que o que estava petrificado e alienado se torna eloqüente através da participação ativa da expressão e da construção artística.

Segundo Agirre compreender desde uma perspectiva dinâmica da cultura não é somente encontrar valores culturais na obra de arte, mas dar conta do sistema de relações sociais, políticas, estéticas, estéticas e culturais que a obra comporta. Para essa tarefa, como já foi dito, o método da desconstrução é extremamente eficaz para o desvelamento dos significados.

Concluimos que a comparação das transformações histórico-culturais que se operam nos objetos artísticos, e nos seus suportes físicos e materiais podem possibilitar a atualização e a construção do conhecimento artístico. Neste processo, quando consideramos as diferentes realidades da produção já existente, ao decodificá-la, apropriamo-nos dos objetos artísticos no seu processo de transformação histórica e podemos perceber as possibilidades de reutilização deste objeto, desmontados e destituídos de suas funções, mas reconstituídos sob novas significações. Estas novas significações surgem quando na ação de desmontar e reconstituir, abstraímos do objeto novos conhecimentos que, uma vez investidos na realidade da produção artística possibilitarão um salto qualitativo nesta produção.

O professor de Ensino de Arte precisa, portanto, na sua formação ser capacitado para a desconstrução das imagens visuais, a fim de conduzir a investigação e a reflexão do seu futuro aluno, na sua trajetória de apropriação do significado das presentificações estéticas e culturais de cada obra de arte,

para que ele possa desfrutar da experiência estética e logo, que ele possa transformá-la em produção estética. Ao realizar este processo, a sua experiência, enquanto produção artística, será configurada, pelas suas presentificações, de novas significações ligadas à sua cultura.

C. CONFIGURAR IDENTIDADE PARA REELABORAR ESTETICAMENTE

Agirre (2000, p.299) é partidário de que a arte:

[...] não só significa para o entorno no qual é produzida, senão que seu potencial performativo e simbólico afeta a qualquer de seus usuários em qualquer momento ou lugar. Ao seu entender, o valor dos produtos estéticos (os artísticos entre eles) reside na capacidade para apresentar de maneira organizada aspectos soltos da nossa própria subjetividade. Compreender a arte, seria precisamente, a apropriação dos condensados simbólicos contidos na obra de arte, para utilizá-lo em nossa construção de nosso próprio “eu”.

Em um projeto educativo, o interesse na compreensão artística reside em seu poder para configurar identidade e desenvolver as estesias em relação à estética, transformando as experiências emotivas alheias em tomada de consciência sobre a própria existência. Para promover a identidade, é preciso duvidar de que o texto pode dizer-nos algo acerca do que ele quer, mais que convencer-nos do que estávamos em um princípio inclinados a dizer acerca de ele.

Cabe, portanto, ao futuro professor na sua formação, desenvolver a competência, para a promoção de uma perspectiva de estudo que possibilite essa construção identitária ao seu futuro aluno. Compreender, portanto, na visão de Agirre, (2000, p.301) significa “revisar aos outros para revisarmos a nós mesmos em cada uma das atividades que participamos. Interpretar seria reescrever sobre outros para reescrevermos a nós mesmos”.

Para Adorno, (Zuin, etc.e tal, 1999, p.99):

Mesmo em nossa sociedade moderna onde se manifesta a onipresença do princípio de identidade, que reduz tudo a um sistema unívoco, as obras de arte, que armazenam a experiência desse processo, atestam a cada instante, a absurdidade de um mundo regido pela violência e apontam no sentido de transformá-lo.

Concluimos que o processo de reconstrução artística será vivenciado tanto pelo professor, na sua formação e na sua prática pedagógica, quanto posteriormente pelo seu aluno, quando estes vivenciarem a experiência estética. Para isto, eles irão precisar não só conquistar os elementos formais que compõem a área das culturas visuais, mas também conquistar a compreensão do sistema de convenções criado pelas necessidades sociais, que podem determinar estes elementos e suas funções. O futuro professor precisa portanto, assegurar, a si mesmo, na sua formação e logo depois ao seu aluno, numa prática reflexiva, a visão de totalidade de um objeto artístico. Para que então, através da comparação da organização de diferentes objetos possam compreender que dependendo da maneira como estes elementos - que compõe o objeto artístico - apresentam-se enquanto organização estruturada, produzirão efeitos diferenciados. O professor numa estratégia metodológica para lograr essa compreensão por parte dos alunos, pode separar estes elementos para efeito de análise mas como afirma Salles (2000, p.48) “[...] ao separar este ou aquele elemento para análise, não se pode perder a noção do processo no qual se insere.”

Barthes escreveu uma vez que quem não relê, se condena a ler a mesma história em todas as partes.

Para que o aluno entenda o trabalho de estruturação dos elementos estéticos e sua intenção no objeto artístico, é preciso que o professor, em seu curso de formação, compreenda e leve, na sua atuação profissional, aos alunos à compreensão, de que: Em primeiro lugar, a **Forma** é o objeto de estudo das

Culturas Visuais, e que está composta tradicionalmente por: **linha, volume, cor, textura e plano**, e na Arte/Tecnologia, segundo Diana Domingues (in Pillar, 1999, p.45) está composta por **calor, luz, onda, velocidade, raios infravermelhos, circuitos** e outras situações da ciência. Em segundo lugar, tanto o professor quanto o aluno precisam entender que cada elemento deve ser compreendido em relação ao objeto artístico de acordo com os seguintes aspectos:

- **Físico** - do qual decorre o elemento. Por exemplo, a cor dos objetos é determinada fisicamente quando a luz é refletida difusamente no objeto, que ao alcançar os nossos olhos, dependendo do material de que é feito o objeto a luz será refletida de vários modos apresentando assim cores diferentes. Ou, no caso da Arte/Tecnologia, segundo Diana Domingues (in Pillar, 1999, p.44, 45): [...] a fruição não se faz diante de um quadro, ou ainda de deslocamento diante de uma escultura, objeto. Faz-se conectada a máquinas movidas à eletricidade, com circulação de ondas, em processos de trocas de informações em micro-unidades de partículas, em trocas que perfuram camadas do espaço e outras relações do mundo imaterial.
- **Cultural** - que influencia a intencionalidade dos elementos nos diferentes objetos em diferentes culturas e momentos históricos, por exemplo a utilização exagerada da textura na arte barroca;
- **Interatividade** - que pressupõe como afirma Diana Domingues in (Pillar, 1999, p. 45), a interação no sentido estrito do termo. “A contemplação de ordem mental é trocada pelo conceito de relação. A interatividade se dá através de dispositivos de acesso que permitem ao antigo espectador provocar mutações no que lhe é proposto, num diálogo, numa partilha com o pensamento do artista.”
- **Acaso** - que pressupõe o entendimento dos momentos em que o trabalho de combinar os elementos estéticos se encontram com novas descobertas promovidas pelo acidente ou pelo “azar”, como por

exemplo o manifesto dadaísta, no qual seu autor Tzara, (in Moraes, 1991, p.38) afirma: “Nós não procuramos nada, nós afirmamos a vitalidade de cada instante. O que interessa a um dadaísta é sua própria maneira de viver.”

- **Produção Criadora** - contempla as possibilidades de organização e de diferentes intencionalidades desses elementos no processo da criação, por exemplo no século XX, Paul Klee, desenvolveu uma teoria da Arte derivada de seus próprios métodos de trabalho, partindo da concepção da linha como percurso de um ponto em movimento e da superfície como resultado do movimento da linha.

D. SUPERAÇÃO E CRÍTICA SOCIAL PELA PRODUÇÃO CRIADORA: INTENCIONALIDADE DO ENSINO DE ARTE

Nesse sentido, segundo Agirre (2000, p.303), “o que faz das obras de arte uma questão social, não é que sejam reproduções ou condensações das estruturas organizativas de uma comunidade, senão o fato de que subministrem elementos para a interpretação do *ethos* da cultura e da sensibilidade pessoal de seus participantes. “A ação da arte não se produz diretamente sobre o tecido social, mas nos conceitos de seus agentes, na sua conscientização e sua sensibilização no que se refere às particularidades de sua comunidade, proporcionado-lhes seus instrumentos simbólicos necessários para incidir sobre ela e identificar-se nela.”

O objetivo do Ensino de Arte é promover uma identidade para cada agente social, de uma reelaboração que cada um vai fazendo de si mesmo, das experiências, contingências e do passado, cada vez que se enfrenta ao fato criativo (seu e dos outros). Para Agirre (2000, p.305), “O desejável no Ensino de Arte é que a arte nos faça falar de nós mesmos, redescubrirmo-nos a cada

passo, tecer a nossa identidade, não como algo definitivo, mas como algo que está em constante elaboração.”

Para Adorno (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999):

[...] mesmo em nossa sociedade moderna onde se manifesta a onipresença do princípio de identidade, que reduz tudo a um sistema unívoco, ... A autonomia da arte não é, porém, algo dado, acabado. Antes é o processo, *o ter-estado-em-devir* que constitui o seu conceito. Ela se forma, se afirma, não a partir do abstrato, e sim da negação radical da alienação e dominação generalizada. E o sonho de liberdade absoluta da obra de arte, que na realidade é sempre a expressão da liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não liberdade do todo.

Nesta perspectiva, concluímos que conjugando a tendência de Compreensão do Ensino de Arte como um fio condutor dos pressupostos para a formação do professor desta área do conhecimento, podemos conceber que a medida em que vivenciar as experiências estéticas, nas incertezas do trabalho com as diversidades das culturas visuais, o professor no seu trabalho de formação do cidadão poderá, tanto ele quanto o cidadão, ao menos esteticamente, recriarem-se a si mesmos e logo, por serem sujeitos protagonistas da história social, colaborarem para a transformação do estado imediato da história social que eles estão vivendo e construindo.

Desta forma, o Ensino de Arte passa a ser algo mais que uma matéria de estudo e análise mas uma forma de interpretação e geração, ou seja, de produção crítica de mundos, resultado da aplicação do olhar crítico e estético, no olhar estético, sobre a realidade, e que deveria ser utilizada como mediador do conhecimento e como produtor de significados.

Concluímos, ainda, que o desafio mais importante dos pressupostos da proposta para a formação do professor de Ensino de Arte e conseqüentemente do cidadão contemporâneo, a nível estético, seria o trabalho de levá-lo como diz Agirre (2000), a trabalhar sua práxis pedagógica na perspectiva da *produção compreensiva*, ou como nós entendemos, na produção criadora, fruto de experiências estéticas materializadas em narrativas ou objetos estéticos.

Portanto, a diretriz da ação pedagógica artística do professor no seu curso de formação, para chegar a uma prática reflexiva e criadora, será permitir a si mesmo e ao cidadão, seu aluno futuramente, a auto-compreensão, como sujeito e a apropriação do conhecimento já sistematizado pelas diferentes culturas, em dois momentos: No primeiro, dará conta de ultrapassar as instâncias da resistência encontradas quando ele e o cidadão, enquanto aluno, fizerem a leitura inspirada e desveladora do objeto artístico já produzido nas culturas visuais. No segundo momento, quando o professor vivenciar e conduzir o trabalho para a prática criadora através da experiência estética que deverá proporcionar exercício de reelaboração dessa produção já existente, por ele e pelo aluno, no sentido de investirem no que já foi elaborado novas significações, justamente pelas novas presentificações desta reelaboração.

O professor precisa entender que, tanto ele em sua formação, quanto o cidadão, seu aluno, concretizarão essa reelaboração na medida em que compreenderem os elementos que compõem os objetos artísticos e aliarem à esta compreensão a sua capacidade inventiva e a sua sensibilidade.

Assim, os pressupostos para uma proposta de formação do docente desta área do conhecimento, deverão contemplar orientações prático-metodológicas para que ele possa planejar sua práxis, quando estiver atuando como profissional, no intuito de permitir que seu aluno chegue a esta compreensão. Uma dessas orientações reside no entendimento da problematização como recurso metodológico para o Ensino de Arte.

A **problematização**, uma das maneiras pelas quais o professor pode abstrair uma resposta criativa no exercício de reelaboração do aluno se constitui num desafio à criatividade do educando quando propõe o trabalho a ser desenvolvido a partir da elaboração de um problema retirado do objeto artístico que estiver sendo estudado. Estas propostas ou perguntas devem ser bem elaboradas na intenção de suscitar tantas soluções quantas forem possíveis para os alunos na sala de aula. Schön (2000, p.17) afirma que “em tais casos,

os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção de meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver.”

No nosso caso, a problematização conseguida via desconstrução, é muito útil, no sentido de promover uma experiência estética rica em significados e possibilidades de produção. E é aí que entra a flexibilidade de uma proposta aberta a inúmeras possibilidades de aprender a aprender, por que, como afirma Schön, (2000, p.17) o caso único (como o de uma experiência estética):

[...] transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

Para que o trabalho resulte eficaz, é necessário conhecimento e sensibilidade por parte do professor, para que ele possa não só colocar consciência reflexiva e qualidade no seu trabalho e no trabalho do aluno mas também envolvê-lo numa prática à luz do devir e sobretudo criadora.

Aliada a problematização, também seria conveniente ao trabalho do professor a utilização da **discussão e associação reflexiva**, pela qual o docente, poderá expor aos seus alunos um ou mais objetos artísticos que contenham conteúdos, os quais uma vez apropriados por esses alunos, possam ter uma relevada importância não só para a realização da experiência estética, mas também para a construção do conhecimento estético.

O intuito desse processo é permitir que os alunos quer pela reflexão, quer pela análise ou por meio de associações busquem contrastes e semelhanças entre os objetos estudados e outros que lhes afluam mentalmente

no momento, e que pareçam não ter nada em comum com os primeiros. A intenção é proporcionar aos alunos subsídios para que desses conflitos e incertezas surjam novas idéias que poderão culminar em produções criadoras.

Essas produções criadoras podem ser trabalhadas e testadas pela improvisação momento em que o professor possibilita ao aluno ultrapassar as reproduções de padrões, quando, na organização dos objetos artísticos, pela invenção, na experiência estética ele busca soluções criativas, a partir da reelaboração dos objetos artísticos já existentes.

Entre outros objetivos que tornam relevante a improvisação é que sua ação é uma conversação reflexiva com os materiais de uma situação (Schön, 2000, p. 35). Se constitui na apropriação pelos alunos dos elementos das culturas visuais, de diferentes técnicas que estão implícitas no trabalho de configuração de um objeto artístico, pelas suas presentificações, no desenvolvimento da capacidade desse aluno de trabalhar com a organização artística, de refletir-na-ação, conhecer-na-ação, e refletir sobre a reflexão-na-ação (Schön, 2000), e no desenvolvimento oriundo do fato de trabalhar em equipe, liderar e aceitar lideranças.

Concluimos, também, que da comparação dos resultados em sala de aula, da produção criadora dos alunos, quando estes percebem se o seu resultado e o dos outros deram conta do problema sugerido como proposta de trabalho artístico, é que irá surgir a construção do pensamento crítico, de modo que o professor na sua formação, precisa estar preparado para trabalhar a questão da crítica, compreender que neste momento a crítica aparece como uma resposta prática, pois ao sugerirem soluções para aqueles resultados que ainda apresentam dificuldades, estarão trabalhando tanto o pensamento convergente como o pensamento divergente. O importante, nesse processo, é utilizar a crítica para justificar e contextualizar julgamentos para a construção do conhecimento das culturas visuais.

Como diz Agirre (2000, p.307), a produção artística é uma ferramenta para a interpretação das culturas tão interessante como a Filosofia, a Antropologia, etc... “Se aceitamos que a Arte constitui um modo de conhecimento e uma forma de interrogar e recriar o real, a Educação Estética ou o Ensino de Arte não poderão jamais ser entendidos como entretenimento.”

Nesta perspectiva, não pretendemos concluir os argumentos descritos ao longo desta dissertação, mas retomar nossa problemática, no que concerne à compreensão do Ensino de Arte hoje e da formação do professor desta área, pois, se deparar com o fato de encontrar um novo paradigma para essa área do conhecimento é bastante complexo, ainda mais se o que se pretende é a formação crítica da consciência, conforme os pressupostos abordados no pensamento educacional de Adorno.

Esta dissertação se fixou na discussão dos aspectos que permeiam as relações entre:

- A Arte e as transformações do cenário mundial analisando o período de interregno dos paradigmas educacionais embasados pelo pensamento modernista e pós-modernista e a responsabilidade da Arte neste período influenciando as superações sociais a partir das transformações do pensamento estético;
- As relações entre o Ensino de Arte e suas diferentes metodologias de ensino no processo da história da Educação no Brasil, pontuando as relações político-Educacionais nas quais se configurou a trajetória do Ensino de Arte no Brasil, fazendo uma análise da situação atual do Ensino de Arte a partir da Nova LDB;
- Do movimento dos Arte Educadores no intuito de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Artes Visuais exigidas pelo MEC\ SESu e suas relações com o saber/fazer e fazer/saber do pensamento estético.

- As relações entre o Ensino de Arte e o pensamento educacional emancipador de Adorno e as contribuições desta área, na promoção e fomento do trabalho criador, pontuando os pressupostos epistemológicos que devem embasar a formação superior do professor desta área do conhecimento;
- As relações entre o Ensino de Arte e as Possibilidades para refletir, compreender e transformar a formação do Profissional docente desta área, enfatizando as tendências teóricas que embasam os princípios teórico-metodológicos que podem compor os pressupostos para uma proposta de Ensino no Paradigma Emergente na linguagem das Artes Visuais;

Nesta dissertação, procuramos não só discutir os aspectos acima relacionados, mas também apontar soluções teórico-metodológicas como **pressupostos** para pensar a construção de uma proposta alternativa de formação superior do professor de Ensino de Arte, num paradigma educacional emergente, no intuito de que na sua prática ele venha a vencer o desafio de formar o Cidadão contemporâneo.

No entanto, sabemos que a qualidade do Ensino de Arte não depende só de pressupostos e de uma proposta curricular adequada, para a formação deste professor, mesmo por que, existem ainda muitos conceitos que reelaboram a própria compreensão da Arte nestes últimos anos, e que dificultam um olhar perscrutador para o ensino desta área.

O primeiro aspecto a ser levantado diz respeito às *tensões* que permeiam as relações do professor de Ensino de Arte enquanto aluno, de um curso superior e enquanto profissional em seu trabalho na prática de sala de aula. Estas tensões vão desde o espaço físico até as contradições entre os

discursos teóricos, os apreendidos na faculdade e os que norteiam sua prática no cotidiano do seu trabalho.

A partir da experiência vivenciada por nós, enquanto docente em cursos para a formação continuada de professores de Ensino de Arte, gostaria de elencar algumas dessas tensões, aquelas que nos parecem relevantes e que impedem na prática, esse professor de formar os seus alunos numa visão de cidadania contemporânea:

- *A desvalorização da área*, já registrada ao longo desta pesquisa, é um fato que nunca deixou de existir na vida do Professor de Ensino de Arte no Brasil e que amarga o cotidiano escolar, como um “fantasma” que assusta e afasta a possibilidade da total credibilidade da área enquanto trabalho sério na escola por parte dos alunos, demais professores da escola e sociedade em geral;
- *A difícil situação econômica* em que se encontram as diversas instituições que oferecem cursos de graduação em Artes, originada pelas dificuldades econômicas do país e pelo descaso social e do sistema de ensino brasileiro para com a área, faz com que seja quase impossível de se garantir uma boa formação superior, pela falta de recursos que vai influenciar desde a questão logística do curso até os recursos humanos. Essa mesma situação o aluno vai encontrar ao sair da faculdade no seu cotidiano como profissional;
- *A falta de tempo* sempre tão alegada, tanto pelos alunos que por vezes já atuam no mercado de trabalho (para garantir não só sua sobrevivência mas também a sua continuidade no curso de graduação), como pelos professores que, para aumentar a renda, trabalham jornada completa, impede a atualização via cursos, estudos e leituras o que garantiria o avanço na *práxis* da área de Ensino de Arte;

- *A falta de preparo* da grande maioria dos professores enquanto apropriação de conhecimentos pela carência de atualização e pela baixa remuneração não garante uma prática pedagógica satisfatória no intuito de contemplar novas tendências de ensino e mesmo novas tendências teóricas na área:
 - *A Alienação* causada pelo distanciamento da teoria e da prática, em algumas disciplinas dos cursos de graduação associada ao distanciamento da realidade escolar, quando o aluno deixa a graduação e começa a atuar como profissional, causa uma dicotomia no entendimento da função do ensino de Arte como produção criadora;
 - *A baixa estima e desmotivação de alguns professores* pelo quadro geral de sua situação dificulta a melhoria da qualidade de ensino da área como um todo;
 - *A polivalência*, apesar da luta pela especificidade no tratamento das diferentes linguagens da área, encontramos ainda muitos cursos com caráter polivalente no Brasil devido à lentidão com que ocorrem as mudanças curriculares nas Universidades e, ao sair da graduação, muitos alunos ainda se vêem obrigados a trabalhar de forma polivalente atendendo as exigências das instituições, as quais estão vinculados por contrato de trabalho;
 - *O desconhecimento da prática Artística*, muitas vezes pela falta de recursos dos cursos de graduação os professores apresentam carências no que se refere ao conhecimento prático da área o que conseqüentemente impede o seu bom desempenho como protagonista da educação reflexiva e transformadora;

- *O esteriótipo do artista*, que muitas vezes é entendido equivocadamente pela sociedade como um “bicho raro” que vive desligado do mundo real, leva ao descompromisso para com o trabalho pedagógico sério, no que se refere ao Ensino de Arte, por parte de alguns alunos da graduação e de alguns professores.

Felizmente, na nossa vivência como docente na área de Ensino de Arte, encontramos uma grande maioria de professores que com o seu trabalho justificam as concepções de Schön (2000), quando acreditam na atuação profissional como uma prática reflexiva de sua própria prática. Entendemos que, ao partir para a reflexão da própria prática, cada profissional poderá vislumbrar caminhos para a solução destas e de outras tensões que permeiam esta área do conhecimento, poderá como já foi dito, se desvestir de seus vícios pedagógicos e poderá buscar uma ressignificação para o seu percurso de professor e de cidadão contemporâneo que enfrenta o desafio de formar outros cidadãos, possibilitando então, o almejado salto de qualidade para o Ensino de Arte na espiral das transformações mundiais.

O segundo aspecto, diz respeito aos “*media*”, aqui no sentido de dispositivos de mediação, que de um modo ou de outro relacionam os valores divergentes das instituições.

Vattimo, Gianni. (1989), afirma que:

[...] a força dos *media* é antes de mais nada uma força estética e retórica. Por isso se tem falado muito da estetização difusa da sociedade contemporânea: a herança da estética vanguardista contamina todo o rizoma social e várias esferas que a modernidade autonomizara entram em cumplicidades mútuas – por exemplo, a economia precisa da estetização publicitária ao mesmo tempo que as produções artísticas se relacionam com o mundo do mercado e da gestão de uma forma cada vez menos pudica, a ponto de nos chegar a parecer semelhante à venda de um sabonete, à disputa de uma eleição legislativa e à promoção de um artista.

Nas palavras de Adorno, “as conseqüências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não

percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (Adorno, 1996:388-411).

O terceiro aspecto é um dos nossos grandes problemas neste processo de mundialização consiste em entender e transgredir a fronteira do que é e o que não é arte! Cruz (1992), comenta que o estético surge assim na modernidade como uma espécie de valor de resistência e de salvação, invadindo os mais diversos campos da cultura moderna. “A esta necessidade responde o fenômeno moderno da Arte e da estética como afirmação da possibilidade da criação e da experiência de outros mundos, neste mesmo mundo, nomeadamente através da imaginação e da ficção, pelas quais a Arte começa por se definir. E este mecanismo de compensação permanece ativo, mesmo que possa não ser já liderado pela prática artística.” Segundo Fabiano (1998):

[...] A própria arte que na concepção adorniana caracteriza-se como antítese social para refletir sobre a sociedade da qual se origina, é veiculada nos seus sucedâneos para anular a sua força estética enquanto educação preceptiva de consciência social. As manifestações artísticas ganham assim um componente de entretenimento predominantemente consumista enquanto alegria e distração. Neste aspecto os mega-shows são muito bem sucedidos na sua versão de espetáculo o que suplanta na maioria das vezes, o componente artístico.

É evidente que não se pode negar esse tipo de entretenimento ou mesmo desconsiderá-lo. No entanto, o fator regressivo aí presente é que em tais manifestações ditas populares, - pelo fato de a linguagem a estética serem mais apropriadas ao gosto das massas – não é propriamente o povo que aí se fala. São na verdade, utilizações ideológicas das formas de expressão ritualísticas da população recuperadas com finalidade mercadológica.

Apesar disto, a vontade de dissolução das esferas da Arte que encontramos na produção da vanguarda implica na disseminação dos valores e categorias estéticas tais como imaginação, criação, ficção e não no seu desaparecimento.

O que temos visto é o investimento dessas categorias no nosso cotidiano. Hoje, a criatividade é a obsessão deste período de crise e de transformações sociais, o ser – se imaginativo é um *must* do homem de cultura, e os criativos aspiram constantemente ao reconhecimento do seu parentesco com a Arte: o design, a moda, a publicidade, a decoração, o artesanato, etc...até mesmo, os domínios técnicos e científicos, parecem absorver com naturalidade elementos como criatividade e ficção. Di Maggio (1987) afirma que se por um lado a Arte no sentido tradicional, a Arte das obras de Arte, volta à ordem do dia, por outro lado a sede da experiência estética explode na sociedade: não sob a forma do design generalizado e de uma higiene social universal das formas, nem da libertação estético – revolucionária da existência, mas sob pressão do desenvolvimento do produto estético - não diremos obra de Arte – para fazer mundo, para operar uma criação de comunidade, ou de comunidades. Essa onipresença da cultura vem levantar uma série de questões, sobretudo relativamente à centralidade da Arte no seio da cultura contemporânea.

Como fala Jimenez, (1993) deu-se um deslocamento da Arte, verificamos que ela já não é um modo de apresentação da experiência estética como era no passado. “Para mim, agora o modo de apresentação estética são os suportes da cultura de massa: meios de comunicação, publicidade etc...”

O quarto aspecto é esse, Vattimo (1987) coloca que quando nos anos oitenta surgiram os dizeres “Tudo é Cultura”, não só aconteceu uma promoção cultural objetiva como se deu uma explosão das concepções de História, Realidade e Verdade, postas hoje pela mundialização no plural e esse caos favorece a liberdade e a oscilação e a passagem da utopia à heterotopia.

Segundo Adorno (1970, p.11):

A dificuldade, quando não mais podemos manter o conceito tradicional de Arte e quando nos falta critérios para avaliar a situação das Artes contemporâneas e a sua relação com o que não é arte, está em pensar num novo pressuposto de ensino desta área que contemple essa problemática e a problemática multifacetada da mundialização. (...) Não se sabe se a arte pode ainda ser possível; se ela após a sua completa emancipação não eliminou e perdeu seus pressupostos.

Hoje em dia, a comunicação generalizada, acabou com a estabilidade, perenidade, profundidade e autenticidade da experiência de produção e de consumo estético da atualidade. A sensação nostálgica da permanência e eternidade da obra de Arte, parece ser tudo o que nos resta dela, nesta era louca de interatividade global.

Como diria Adorno (1995, p.140):

(...) Formação – para quê? Ou Educação -- para quê?, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?.... O problema é precisamente este. É bastante conhecida a anedota infantil da centopéia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação... onde este para quê não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este para quê ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Nesta ótica, parodiando Adorno pergunta-se: Ensino de Arte – para quê? Arte — para quê? Tal qual a centopéia, os engajados com o Ensino de Arte, no Brasil ficamos paralisados, pois como podemos estudar um novo processo de práticas pedagógicas em Arte, num novo paradigma, numa complexibilidade social na qual os critérios com os quais poderíamos trabalhá-las são verdadeiros nós nesta teia da construção da sociedade do cidadão emergente? Desfazer os nós, que impedem o fluxo incessante das intercessões dos pontos desta teia e assumir os riscos de outras conexões mais criativas... Eis aí o verdadeiro desafio para a formação e a competência do Professor de Ensino de Arte do Cidadão contemporâneo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W, Teoria da semicultura, em **Educação e sociedade**, ano XVII, nº 56 dezembro, 1996.

ADORNO, Theodor W., **Consignas**. Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

ADORNO, Theodor W, **Teoria Estética**, São Paulo:Martins Fontes:1970.

ADORNO, Theodor W, **Educação e emancipação**, Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995.

AGIRRE, Imanol. **Teorias y prácticas en educación artística, ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética**. Navarra:Universidad Pública de Navarra:2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A., **Etnografia da prática escolar**, São Paulo:Papirus:1995

ANTELO, Raul et al. **Declínio da arte ascensão da cultura**, Florianópolis: Obra Jurídica, 1998.

BARBOSA, Ana Mae, **Teoria e prática da educação artística**. 2ª ed. São Paulo:Cultrix:1978.

BARBOSA, Ana Mae. Org., **História da arte-educação**. São Paulo:Max Limonad:1986.

BARBOSA, Ana Mae T. B., **A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez: 2002

BEHRENS, Marilda Aparecida, **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba:Champagnat:1999.

BERTRAND, Luis Abdala. (org) **Cidadania e educação:Rumo a uma prática significativa.** São Paulo:Papirus, 1999.

BHABHA, H. K. **Race, time and revision of modernity.** Oxford Literary Review, 13, 1991.

BIASOLI, Carmen Lúcia A., **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação.** São Paulo:Papirus:1999.

BRASIL, **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** N.º 9394 DE 20/12/1996, In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23/12/96, pp.27.833-27.8d I, 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1.º e 2.º graus. **Educação artística:L eis e pareceres.** Brasília, p.60:1981.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade,** São Paulo:UNESP; Rio de Janeiro:Paz e Terra:1994.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual.** São Paulo, Brasiliense, 1998.

CRUZ, Maria Teresa. Arte e experiência estética. In Conde, Idalina (org) **Percepção estética e públicos da cultura**. Lisboa, Acarte, 1992.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da inteireza. Uma nova visão holística da educação**. São Paulo:Summus, 1995.

COTRIN, Gilberto, **História e consciência do Brasil**. Editora Saraiva, 1994.

DELORS, Jacques, Mufti, I.; et al. **Educação:um tesouro a descobrir**. São Paulo:Cortez:1998.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis:Vozes, 1998.

EFLAND, A.D.; Freedman, K.; & Stuhr, P. **Postmodern art education:An approach to curriculum**, Reston:1996.

Escola S. A. – **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**, Brasília, CNTE, 1996.

Di MAGGIO, Paul. Classification in art. **American sociological review**, vol.52, agosto de 1987.

Fazenda, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**, São Paulo:Cortez:1997.

FABIANO, Luiz H., **Texto bufonices culturais e degradação ética:Adorno na Contramão da Alegria, Adorno – O Ético, O Estético – Colóquio Nacional**, São Paulo.1998.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura:Globalização, Pós Modernismo e Identidade**. São Paulo:Stúdio Nobel:SESC, 1997.

FINGER, Almeri Paulo; et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. PUC – Paraná:Champgnat, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In SILVA, Tomaz T da & GENTILI, Pablo (orgs).

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende, Maria Heloísa C. T. Ferraz, **Arte na educação escolar**. São Paulo:Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do poder**. São Paulo:Cortez:1980.

GAMBOA, Silvio, **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. São Paulo:Cortez:1997.

GARDNER, Howard. **Mentes que criam**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

GUASCH, Ana Maria. **El arte último del siglo XX- del posminimalismo a lo multicultural**. Madrid:Alianza Forma:2001.

GUATTARI, Félix. “O novo paradigma estético”. In: **Caosmose**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 3.^a ed. Rio de Janeiro: 34: 2000.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação**. São Paulo:Cortez:1990.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo:Loyola, 1998.

_____ **O fim da modernidade**:Niilismo e hermenêutica na cultura pós moderna, Lisboa, Presença, 1987.

HARMAN, Willis e Hormann, John, **O trabalho criativo**. São Paulo: Cultrix, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Comprensión de la cultura visual**. Barcelona:Qurriculum:1997a.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual y educación**. Sevilla:MCEP:1997b.

HERNÁNDEZ Fernando, **Transgressão e mudança na educação, os projetos de trabalho**. Porto Alegre:ARTMED:1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e Projeto de trabalho**. Porto Alegre:ARTMED:2000.

JIMÉNEZ, José. Uma estética para tempos incertos. **Expresso**, 20 de Fevereiro de 1993, p.29-30R

KNELLER, George F, **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo:IBRASA, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos, **Democratização da Escola Pública**, São Paulo: Loyola: 1989.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor? Adeus professora?** – Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo:Cortez:1998.

MARTINS, Wilson. **História da inteligência brasileira**. São Paulo:Cultrix:Vol. 6, p.260. 1977.

MIZUKAMI, Maria da Graça N., Ensino: **As abordagens do processo**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1998.

MONTEIRO, Paulo Filipe. in Antelo, Raul (Org.), **Declínio da arte, ascensão da cultura**. Florianópolis: ABRALIC, Letras Contemporânea 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo:Papirus, 1997.

MORAIS, FREDERICO. Panorama das artes plásticas – Séculos XIX e XX. 2.^a ed. São Paulo: Instituto Cultural Itaú:1991.

OLIVEIRA, Ana Cláudia, Eric Landowski (eds.). **Do inteligente ao sensível**. em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: Educ:1995

OSINSKI, Dulce.**Arte, história e ensino**. uma trajetória. São Paulo:Cortez: 2001.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processos de criação**, 8.^a ed. Petrópolis:Vozes:1987.

PERRNOUD, Philippe. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre:ARTMED:1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre:ARTMED:1999.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto ALEGRE: Mediação: 1999 (Col. Cadernos de Autoria)

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo:Cortez:1993.

RITZER, George. **The mcDonaldization of society**. London, Sage, 1990.

SALLES, Maria Cecília Almeida. **Crítica genética**, Uma (nova) introdução. 2.^aed, São Paulo: EDUC: 2000.

SAMWAYS, Elmarina et al, **Ensino de arte: Eis a questão!**. Curitiba: Módulo 1993.

SANTAELLA, Lúcia, **Arte & cultura: Equívocos do Elitismo – 2.ªed**, São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de alice: O social e o político na pós-modernidade**, São Paulo: Cortez: 1999.

SANTOS, Milton: et al. **O novo mapa do mundo, fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **Ser intelectual na era da globalização**. In: Anais do Encontro Nacional da Didática e Prática de Ensino. Águas Claras, São Paulo: 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados: 1983.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, São Paulo: Cortez: 1991.

SAVIANI, Dermeval, **A nova lei da educação, LDB trajetória, limites e perspectivas**, 6.ª ed. São Paulo: Autores Associados: 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: ARTMED: 2000.

SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes: 1998.

STUHR, PATRÍCIA L. **Multicultural art education and social reconstruction**. *Studies in Art Education*, 35 (3), 171-178:1994.

TEXTO, Educacion 2000, in **Global alliance for transforming education**. Grafton: Vermont:1991.

TEXTOS ESCOLHIDOS / **Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas**; traduções de José Lino Grünnewald...[et al].— São Paulo:Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

TOFFLER, Alvin. **Powershift: As mudanças do poder**. Rio de Janeiro: Record:1998.

TRIVIÑOS, **Introdução à pesquisa em ciências sociais-** A pesquisa qualitativa em educação, São Paulo:Atlas:1987.

UNIMEP, **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**. Paris:Visão e Ação:1998.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira:1998.

VATTIMO, Gianni. **La société transparente**. Paris, Desclée de Brouwer, 1989.

_____ **O fim da modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós – moderna**, Lisboa, Presença, 1987.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Artigo - A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada –1999**

ZUIN, Álvaro, Bruno Pucci e Newton R. De Oliveira. **Adorno, O poder educativo do pensamento crítico**, 2ª ed. Petrópolis: Vozes:2000.