

O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BLUMENAU/SC

Cristiane Kreisch¹

Rita Buzzi Rausch²

Resumo

O objetivo desse artigo foi identificar as concepções e práticas de ensino de Arte de professores de escolas públicas de Blumenau. O suporte teórico pautou-se em Fusari e Ferraz (2001); Barbosa (2003; 1997) e Oliveira (2001). De abordagem qualitativa, realizamos entrevistas com dez professores de Arte e observações da prática pedagógica de três professoras que demonstraram na entrevista aproximações com a perspectiva pós-moderna. Os resultados mostraram que, nas entrevistas, a maior parte dos professores afirma desenvolver práticas pedagógicas voltadas à concepção de ensino pós-moderna. Entretanto, nas observações, percebemos atividades com um sentido diferenciado da concepção enunciada. Os professores possuem práticas híbridas indicando que nelas está presente um leque de concepções de ensino. Embora todos partilharam de um mesmo ideal na vertente pós-moderna sustentada na Proposta Triangular, a prática não evidenciou tal propósito. Reforçamos a importância de inserir na licenciatura de Artes maior reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem e a necessidade de formação continuada significativa para os professores em exercício.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Concepções e Práticas em Arte; Tendências de Ensino de Arte

¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau FURB e professora da rede municipal e estadual de Luís Alves. Endereço: Rua Valentim Hess nº 140 Vila do Salto 8915-000 - Luís Alves, SC - Brasil. Telefone: (47) 3377-1702. E-mail: crisvisuais@yahoo.com.br .

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Endereço: Rita Buzzi Rausch - Rua Max Gueths, 521 89041 - 320 – Velha - Blumenau – SC, Brasil. Telefone: (47) 3328-4303. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A história da arte brasileira está entrelaçada à história do ensino de Arte, assim como aos fatores políticos, econômicos e sociais de uma determinada época. De acordo com Fusari e Ferraz (2001), para os professores compreenderem e assumirem melhor as responsabilidades do ensino de Arte é importante que saibam como a Arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social do contexto em que estão inseridos. A partir de tais compreensões, dentre outras, os professores poderão se reconhecer na construção histórica, compreendendo como estão atuando e como querem construir a história.

A Proposta Triangular de Ensino de Arte³ reflete uma concepção de arte-educação pós-moderna, com um projeto formativo voltado para a cidadania (BARBOSA, 2002). Apresentamos nesse artigo um estudo sobre a concepção de ensino de Arte Pós-moderno e as concepções que estão presentes na prática pedagógica de alguns professores na atualidade, por meio de dados de entrevistas e observações da prática pedagógica de professores pesquisados no município de Blumenau.

Esse artigo é parte da dissertação de mestrado “Avaliação formativa no ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau” (2011), que teve como foco a prática da avaliação em Arte nas escolas de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC). A realização deste trabalho justifica-se pela relevância social e acadêmica da sua temática, possibilitando uma reflexão sobre as práticas didáticas e avaliativas na Educação Básica, a fim de promover sua melhoria.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos envolveram: a) revisão bibliográfica; b) entrevistas com 10 professores de Arte das escolas municipais de Blumenau, a fim de encontrar docentes com prática formativa; c) observação de práticas pedagógicas de docentes selecionados.

Para selecionar três professores com práticas formativas (observações), foi necessário conhecer as concepções de todos os dez professores (entrevistas). Dessa forma, a coleta e

³ Consiste em uma metodologia que sugere que o ensino de arte deve envolver três ações básicas, ou seja, a produção, a leitura de imagem e a contextualização (BARBOSA, 2002).

análise de dados foram realizadas em duas etapas (Etapa I e Etapa II), que se complementam, trazendo dados importantes que foram explorados em diferentes perspectivas.

Etapa I: A primeira etapa teve por objetivo identificar as concepções que permeiam as práticas de ensino e avaliação de dez professores de Arte e selecionar professores com práticas de avaliação formativa.

Etapa II: A segunda etapa teve por objetivo realizar um estudo mais detalhado com três professores selecionados, com discurso de avaliação formativa, com o intuito de caracterizar e aprofundar como ocorrem as práticas formativas de avaliação da aprendizagem dos alunos na disciplina de Arte.

3 O ENSINO DE ARTE NA VERTENTE PÓS-MODERNA

A concepção Pós-Moderna de ensino de arte sugere que o ensino de arte seja significativo e que os alunos aprendam a pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo, dar significado a suas criações. Dessa forma, essa dinâmica favorece ao aluno se tornar um ser ativo e reflexivo na sociedade em que atua (BARBOSA, 2002).

Essa metodologia está fundamentada pelo DBAE (*Discipline Based Art Education*) e a Proposta Triangular, como a mais significativa na atualidade para o ensino de Arte, pois tem em suas raízes a preocupação com a qualidade no ensino de arte nas escolas. O DBAE surgiu a partir de 1960, nos Estados Unidos, sob mediação de Elliot Eisner, centrado em considerações de estudiosos canadenses, europeus, mexicanos e americanos sobre a avaliação do currículo educacional.

Nesse sentido, nos anos de 1980 esta proposta (DBAE) foi adaptada para o Brasil, sistematizada por Ana Mae Barbosa e denominada de Proposta Triangular, quando a autora esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Ao sistematizar a Proposta Triangular, Barbosa (2002) sugere que o ensino seja baseado em três ações básicas, ou seja, a produção, a leitura e a contextualização. Nessa proposta, existe uma junção da crítica e da estética, que a autora denominou “leitura de imagem”, aliados ao fazer artístico e a história da arte.

Com o passar do tempo e dos estudos a autora problematizou em suas discussões a expressão história da arte, percebendo que se limitava muito a uma área do conhecimento, mudando o termo para “contextualização” (PILLAR; VIEIRA, 1992). Assim:

O *fazer artístico* objetiva desenvolver a produção de imagens expressivas. Os estudantes se conscientizam das suas capacidades de elaborar imagens, experimentando, os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

A *leitura de imagem* está centrada na análise e apreciação da obra de arte, procurando desenvolver a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador.

A *contextualização* está relacionada aos estudos acerca da história da arte, e aos aspectos históricos, políticos, sociais, entre outros. Visa possibilitar o entendimento de que Arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte. Devem-se disponibilizar informações que permitam ao aluno entender o significado sócio-histórico da produção artística realizada em todos os contextos.

Esses três pilares devem ser trabalhados independentes de uma sequência obrigatória. Podemos utilizar qualquer um deles como ponto de partida para o início do trabalho baseado na proposta triangular, entretanto necessitam estar articulados com o objetivo da aula.

Diante de todas essas noções apresentadas, enfatizando a Proposta Triangular de ensino de Arte, podemos dizer que esta proposta reflete uma concepção de arte-educação *pós-moderna*, com um projeto formativo voltado para a cidadania (BARBOSA, 2002). O projeto formativo permite que o cidadão tenha uma formação integral, seja um ser pensante, reflexivo e que seja ativo na sociedade.

De acordo com essa perspectiva, o professor é o coordenador, estimulador, desafiador, mediador do processo de formação, tendo um conhecimento profundo para confrontar com seus alunos; o aluno, por sua vez, é um sujeito que percebe, critica e pratica a arte, confrontando seus saberes com os expostos pelo professor. (HOFFMANN, 2000).

A metodologia da prática pedagógica é problematizadora, sem dogmas estabelecidos e estimula a dialogia. De acordo com Ferraz e Fusari (1999),

os paradigmas que fundamentam a Proposta Triangular que é formulada neste período pressupõem um compromisso com a desconstrução dos valores que legitimam a arte, ou seja, pressupõem um exercício de decentramento dos valores antes focados na cultura hegemônica para todas as culturas, inclusive as culturas periféricas; pressupõem diálogo e interação entre culturas. (COUTINHO, 2006, p. 43).

Um dos papéis e a função do ensino de Arte, nesta perspectiva, é formar o cidadão consciente de si, seu meio e seu momento histórico, e de formar sujeitos críticos e ativos na sociedade, de proporcionar conhecimento, enquanto expressão e cultura de um povo, com suas complexas redes de relações e de valores.

O ser humano, ao se deparar com a arte como experiência e manifestações artísticas, vê nela um meio de manifestar, expressar, comunicar sua cultura, crenças e valores. Podemos observar que na concepção das falas dos professores analisados, a Arte tem a função de ajudar os alunos a se perceberem e compreender a sociedade, o momento histórico e econômico em que vivem situando-os em seu contexto.

Na visão do professor 1 (P1): *De acordo com o que o aluno vai aprendendo da história da arte ele, vai se antenando com os fatos que aconteceram antes, com os que acontecem agora.*

Nesse sentido o ensino de arte vem contribuir com o desenvolvimento dos alunos para que eles possam fazer relações com o conteúdo de arte e a histórica de seu bairro, estado, país e mundo, relacionando um conteúdo muitas vezes distante na teoria, com conceitos encontrados no seu cotidiano.

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos aprender a cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentro das artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2003, p. 17-18).

Na perspectiva de P2: *[...] a obra nos faz voltar ao passado e analisar as relações com a nossa realidade atual.* P1 e P2 indicam por meio de seus dizeres uma concepção de arte relacionada à compreensão da realidade em que vivemos.

Na visão de P3: *Eu acredito que a arte, ela é algo presente na vida de todo ser humano e sempre acompanha a evolução da humanidade [...].*

Para esses professores, a Arte está em constante modificação, pois retrata os acontecimentos e as mudanças da sociedade, da política, da economia, etc, e por meio dela podemos fazer uma leitura mais aprofundada desses acontecimentos.

Segundo P1: *Ele estudando arte, estudando os princípios, o aluno deixa de se tornar um fantoche e começa a pensar por si próprio com o que estão querendo fazer com ele, ele começa a utilizar esses meios para ele conseguir o que ele quer também.*

Assim como a autora, P1 aborda que por meio da arte o ser humano começa a adquirir a sensibilidade necessária para lidar com questões e situações delicadas e quase invisíveis pela sociedade. Por meio da arte ele pode transformar a realidade em que vive tornando-a mais agradável, justa, tornando-se uma pessoa mais conhecedora dos seus valores, e aprende a lidar com as diferenças sociais, éticas de forma agradável e inteligente.

Assim como a leitura visual, a produção artística é uma experiência que possibilita aos alunos a exteriorização de suas habilidades. De acordo com P6: *Conhecer o artista é muito importante, mas o mais importante é demonstrar como se faz.*

De acordo com Barbosa (2003), uma proposta de Arte Educação fundamentada na tendência pós-moderna deve enfatizar a interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em todas as formações culturais: “não podemos compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte” (BARBOSA, 2002, p. 17). O estudante quando entra em contato com a arte, percebe um mundo de informações e possibilidades de expressões e criação e passa a entender melhor o meio social em que está inserido.

De acordo com as falas dos professores entrevistados, em geral, eles possuem discursos muito semelhantes, no sentido de reforçar a importância da disciplina de arte na escola. Nas observações dos três professores que apresentaram práticas formativas (PF), denominados: PF1, PF2 e PF3, percebemos que as três professor desenvolvem suas práticas pedagógicas bastante focadas no ensino do desenho, cada uma com um encaminhamento diferenciado e com propósitos diferentes para educação. Aqui destacamos o desenho como uma prática bastante utilizada nas aulas de arte desde o ensino tradicional até os dias de hoje, porém ele pode ser trabalhado e avaliado de várias perspectivas, de acordo com a concepção do professor.

Nesse sentido, enfatizamos a prática pedagógica de PF1, que trabalhava com produções de desenhos de observação, cópia, abstração, entre outros, demonstrando aos

alunos as técnicas necessárias e constantes observações nos desenhos para que se aproximem do original e perfeição.

Após questionada pela pesquisadora sobre as atividades de cópias, perguntando se ela tinha hábito de realizar essa prática com todas as turmas ou somente com a 7ª ano do Ensino Fundamental, a professora mencionou: *Minha preocupação não é que o aluno copie a figura como ela é, que ela fique idêntica da original, mas que os alunos saibam colocar os elementos nos devidos lugares e principalmente perceber as formas, suas posições as tonalidades de cores.*

As atividades de cópia e observação nas aulas de Arte fizeram parte do projeto formativo integrador que consistiu em proporcionar aos alunos a compreensão de alguns conceitos, tais como: a percepção de espaço, volume, textura e com a proposta de compreensão o processo de abstração do desenho. Aparentemente essa atividade de "cópia" remete a procedimentos das aulas tecnicistas e tradicionais, porém o propósito da professora em relação às práticas está relacionado a uma concepção pós-moderna.

Nesse sentido, podemos destacar que a postura que a professora assumiu diante dos instrumentos, procedimentos e encaminhamentos utilizados são fundamentais para a intencionalidade dos trabalhos revelando em sua proposta um projeto formativo ou não para a educação em Arte.

PF2 também apresentou em sua prática uma proposta de ensino de Arte, baseada na Proposta Triangular de Ana Mae, trazendo o conhecimento de alguns artistas por meio de um projeto: Grandes Mestres da Pintura, que resultou em um livro de arte. Nessa perspectiva, a professora proporcionou aos alunos o conhecimento da história de alguns artistas, suas principais técnicas, visualização de algumas imagens de obras de arte, finalizando com um momento para produção artística baseada no estudo dos artistas. De acordo com as observações a professora orientava as equipes dando sugestões, dicas e conversando com os alunos sobre a organização das ideias escritas no livro.

Relacionamos essa prática pedagógica com a perspectiva pós-moderna de ensino de Arte, na qual o currículo possui especificidade, considera o patrimônio cultural da humanidade, principalmente a percepção e conhecimento sobre os elementos que compõe a expressão artística. Faz relação entre o conhecimento empírico e artístico, em suas diversas manifestações; assim, não produz oposição entre o saber erudito e popular. O conhecimento, nesta concepção contemporânea, parte do cotidiano, desmistificando “dogmas”, técnicas e

temáticas. Fomenta o multiculturalismo, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento dos estudantes como um todo. Nesse sentido, cabe ao professor promover, na prática pedagógica, maior relação e vínculos entre o conteúdo de sala de aula com o contexto/histórico/experiências dos estudantes.

A atualidade nos remete a práticas de ensino de Arte bem distintas. Desde a educação fundamental até os cursos universitários, percebemos diversas influências de concepções de Arte. “Atualmente, e talvez, em grande parte por causa de uma formação docente inadequada, o ensino de arte na educação básica vem sendo desenvolvida de forma fragmentada e numa perspectiva reducionista” (PALMA FILHO, 2006, p. 27).

Os eixos da abordagem são muitas vezes reduzidos a atividades estanques e estereotipadas, principalmente em atividades de releitura das obras de arte e, muitas vezes, tratadas como uma simples realização de cópias de obras originais.

O ensino de arte realizado nas escolas brasileiras, nos melhores casos, tem-se restringido a desenvolver a criatividade, compreendida como espontaneidade e autoliberação. No entanto as artes têm uma especificidade e muito mais a oferecer as crianças além do desenvolvimento da criatividade. A criatividade está presente em todas as áreas do conhecimento, não sendo, assim, um objeto exclusivo da arte educação. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 6).

De acordo com Barbosa (2003), no Brasil, a mera obrigatoriedade e o reconhecimento da necessidade não são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo e nas escolas. Leis tão pouco garantem processos de ensino e aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Neste contexto, voltamos à questão da formação dos professores e as condições para o trabalho pedagógico. De acordo com Coutinho (2003), a situação da formação dos professores de Arte no Brasil tem uma história peculiar, pois os conhecidos cursos de Educação Artística, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola brasileira.

A Lei 5692/71 incluiu a Arte no currículo escolar, porém como "atividade" e não como disciplina, e só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade dos professores.

Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao

longo de sua curta história, caminhando e reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores. (COUTINHO, 2003, p. 154).

Nessas condições, os professores de Arte recebiam muitas vezes um ensino mais técnico, voltado a desenvolver habilidades em sala de aula, em que os profissionais, em sua grande maioria, eram artistas, poetas, músicos da região, desvinculados ou tendo contato pela primeira vez com a licenciatura.

Como consequência de um quadro de carências, observa-se nas escolas brasileiras, de um lado, professores sem preparação para lecionar arte-educação, desconhecedores do processo criativo e, de outro lado, profissionais formados pelas universidades que se limitam a trabalhar na linha da auto-expressão, do espontaneísmo. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 6).

Segundo Fusari e Ferraz (2001), devemos lembrar que as aulas de Arte são influenciadas por três pedagogias enunciadas: tradicional, novista e tecnicista, em maior ou menor grau. Essas três pedagogias, embora escritas separadamente, na prática se imbricam, pois os professores trazem em suas práticas exemplos de experiência que tiveram quando alunos de forma híbrida.

4 ENSINO DE ARTE NA VERTENTE TRADICIONAL

“A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo século XX, manifestando-se até os nossos dias” (FUSARI; FERRAZ 2002, p. 26). Essa concepção de ensino da Arte foi implantada na primeira reforma educacional republicana nos anos de 1890 e 1896, e deu origem ao ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias.

Até o início do séc. XVIII, o desenho era praticado por nobres esclarecidos, homens da ciência e das letras como disciplina indispensável à ciência e ao conhecimento. Era visto como estratégia para o enriquecimento das nações. Deste modo, no início do século XIX, refletindo atitudes internacionais, o Brasil implantou o desenho nas escolas (BARBOSA, 1999).

Segundo a concepção de ensino de Arte tradicional, o professor é o detentor, transmissor do conhecimento, e não tem nada a aprender com o aluno, e possui como seu principal aliado o livro. O aluno é considerado uma “tábula rasa”, ou seja, “não sabe nada”, e

seus saberes não são valorizados. Ele não é um sujeito que questiona perante uma dúvida ou que participa das aulas, mas, sim, um objeto que se retrai cada vez mais perante as dúvidas e dificuldades.

O currículo é eurocêntrico, ou seja, a verdade está nos livros e não pode ser discutida; o currículo é conteudista, ou seja, o professor apenas reproduz os livros sem pensar na função da arte e sem refletir sobre o assunto. “O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30).

Por meio das observações, pudemos perceber que a reprodução de técnicas e a explicação de conceitos são bastante enfatizadas pela professora PF1, que tenta fazer com que seus alunos compreendam alguns conceitos básicos do ensino da Arte e reproduzam com a máxima fidelidade, chegando à "perfeição" do original. Identificamos nesse momento, que a prática mais tradicional da professora estava baseada nos desenhos de cópia e observação do real, em que foram apresentadas aos alunos técnicas e possibilidades de lidar com o material.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), os conteúdos desses programas são bem discriminados e, como se observa, centrados nas representações convencionais de imagens; abrangem ainda noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva nas atividades desenvolvidas nas aulas de Arte.

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos freqüentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino. (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

A metodologia da prática pedagógica no ensino de Arte é centrada na reprodução de técnica e na aquisição de habilidades, de modo que a ênfase no “fazer”, reproduzindo o ditado pelo professor, inibia o processo de reflexão dos estudantes. De acordo com Fusari e Ferraz (2001), a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada por meio de exercícios, com reprodução de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre seu aprimoramento e destreza motora.

Destacamos a prática de PF3, que utilizou os desenhos nas aulas de Arte como atividades tarefas com o intuito de cumprir um planejamento de atividades a serem avaliadas. Focamos também as normas de margens que devem ser cumpridas no desenho, sendo o único momento que a professora interveio nas atividades. De acordo com as observações da prática pedagógica da professora, as margens são definidas pelos alunos: *Podemos agora fazer a votação de outro tipo de margem se vocês preferirem. Querem a margem a partir de um centímetro, quem é a favor? A maioria votou que sim. Agora as margens podem ser feitas de um centímetro, dois centímetros e da largura da régua.* (PF3).

Devido a todos os aspectos aqui arrolados, a função do ensino é de fazer com que os estudantes sejam cópias fieis do que os professores querem, chegando à perfeição do original. Mas, para os alunos, as aulas de Arte são o lugar de formação de gosto e apreciação da arte, tal qual, a formação de gosto e a apreciação de arte que seus professores possuem. Ao refletir sobre a concepção tradicional em Arte, podemos perceber que esta concepção continua fortemente presente nos contextos educativos. Durante toda essa caminhada histórica até os dias de hoje, ela está presente e fortemente ativa na concepção de muitos professores de Arte pelas escolas e universidade do nosso Brasil.

5 ENSINO DE ARTE NA VERTENTE ESCOLANOVISTA

Distinguindo-se da tendência tradicional, em que nas aulas de Arte há uma ênfase mais técnica e científica, de conteúdos reprodutivistas, cumprindo com a função social de manter a desigualdade social existente na escola, a tendência escolanovista buscou contrapor todas essas ideias fazendo das aulas de Arte um momento de o professor proporcionar as condições metodológicas para que os alunos pudessem exprimir suas subjetividades e emoções. “Entre 1920 e 1970, sustentados pela tendência da Escola Nova, o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. Esta perspectiva foi importante, pois quebrou a rigidez anterior, mas em alguns casos predominou o espontaneísmo”. (SANTOS, 2002, p. 9).

Segundo Ferraz e Fusari (1999), a Pedagogia Nova, também conhecida como Escolanovismo ou Escola Nova, origina-se no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, suas ideias chegam por volta de 1930. Contrapondo-se aos ideais da escola tradicional, essa concepção tem como cerne a concepção pedagógica de que o professor deve

estimular a expressão artística do aluno, mas sem intervir no seu processo de maturação, ou seja, ele fica atento para que a sua intervenção na produção do aluno seja de propiciar um ambiente para a autoprodução artística do aluno.

Na prática pedagógica da professora PF3, que possibilitava aos alunos a escolha das atividades com as quais mais se identificavam para desenvolver nas aulas, variavam de atividades envolvendo artes visuais, música e teatro. Em relação às atividades, a cada aula os alunos se ocupavam com temáticas e técnicas diferenciadas, expostas no quadro por meio de uma pauta e desenvolviam as tarefas de acordo com seu ritmo. Os que não terminavam naquela aula, concluíam a atividade numa próxima aula sem se importar com a nova pauta. Assim que concluíam a atividade iniciavam outra de acordo com as possibilidades e propostas que a professora escrevia no quadro, geralmente produções de desenho.

Deste modo, a prática pedagógica está focada na emoção e na intuição do aluno, que é o centro das atenções e tem liberdade para fazer o que desejar. O centro, portanto, não é o conteúdo e nem o professor, mas o aluno.

A ênfase nesse processo, nessas atividades ditas expressivas, sensibilizadoras e criativas difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem nenhum tipo de interferência por parte do professor, como se a criatividade, de reelaborá-la, tal como se trabalhava outras aptidões, no sentido de que dela resultasse algo significativo. (PEREGRINO, 1995, p. 33-34).

O currículo, portanto, deixou de ser um conteúdo a ser seguido nas aulas de Arte. O aluno obteve liberdade para fazer o seu próprio currículo, dando espaço para a livre expressão e criação pessoal na produção artística. Tudo que o aluno faz precisa ser valorizado. A avaliação nessa perspectiva não existe, (avaliação concebida como um momento de contribuir para os alunos evoluírem em suas produções) na medida em que os alunos podem fazer o que desejarem e o professor não interfere muito nas produções.

Nessa concepção, o papel e a função da educação em Arte é estimular a livre expressão, é o lugar de elevação de espírito. Se por um lado foi importante essa postura de rompimento de padrões estéticos e metodológicos tradicionais no ensino de Arte, por outro lado criou-se uma postura de que tudo é arte, e onde tudo em arte era permitido em nome da livre expressão do aluno.

Nos espaços educacionais essa concepção ainda faz parte da prática de alguns professores. Observamos nesse contexto uma desvalorização da disciplina de Arte, concebida

atualmente como dotada de conteúdos próprios e partindo do pressuposto de que deve ser ensinada aos alunos, por meio de uma metodologia apropriada.

6 ENSINO DE ARTE NA VERTENTE TECNICISTA

Segundo Fusari e Ferraz (2001), a tendência tecnicista apareceu no exato momento em que a educação foi considerada insuficiente no preparo profissional, tanto no nível médio, quanto no superior, objetivando a preparação de indivíduos mais competentes e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho.

A concepção tecnicista no ensino de Arte surgiu nos Estados Unidos, na metade do século passado, tendo chegado às escolas brasileiras por volta de 1960 e 1970. Ela atendia à demanda de formação de profissionais que o mundo tecnológico em expansão exigia (FERRAZ; FUSARI, 1999).

O papel e a função da educação é formar pessoas adaptadas e "treinadas" ao trabalho em indústrias (FERRAZ; FUSARI, 1999). Nas escolas, como um todo, não se discutia o porquê das coisas, pois, nas fábricas não é necessário indivíduos questionadores (do salário baixo, da carga horária pesada, dos direitos trabalhistas), mas submissos ao patrão, assim como era o professor.

Podemos apontar a prática de PF2 que utilizava procedimentos semelhantes a essa perspectiva focando o ensino de Arte, em algumas situações para o desenvolvimento de competência e habilidade de técnicas se apropriando de conteúdos como a cópia, a observação para a ocupação dos alunos que já concluíram as atividades propostas. Como na concepção tecnicista o professor é o transmissor e detentor do saber, passa a ser um técnico responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. Mas, neste momento, o livro didático torna-se praticamente o principal recurso metodológico da prática pedagógica (pois é produzido no contexto do consumo da "indústria cultural"). (FERRAZ; FUSARI, 1999).

O aluno, também concebido como "tábula rasa", segue um currículo voltado para a reprodução de conhecimentos.

No que diz respeito ao ensino aprendizagem em artes na tendência tecnicista, pode-se mencionar a ausência de fundamentos teóricos em detrimento do "saber construir" e 'saber exprimir-se'. Nessa fase percebe-se muita ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos na maioria das escolas como sucata ou lixo limpo. O professor de artes busca socorro para suas dúvidas nos livros didáticos que estão

no mercado para serem consumidos desde o final dos anos 70. (SCHRAMM, 2001, p. 29-30).

Na concepção tecnicista de arte-educação, o papel da educação é a preparação de profissionais aptos para o trabalho, é o lugar de instrumentalização e profissionalização para o mundo do trabalho. Essas situações de Arte nas escolas têm raízes históricas e são frutos das filosofias que têm marcado a educação em todo país, bem como das noções equivocadas da arte na sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender a prática avaliativa, trouxemos nesse texto uma retrospectiva histórica e reflexão sobre as concepções de ensino de Arte que fizeram e fazem parte das realidades educacionais, especificamente das escolas públicas do município de Blumenau, apontando o caráter híbrido das práticas dos professores de Arte, ou seja, um mesmo professor possui diferentes posturas durante sua prática pedagógica. Ainda os que trouxeram nas entrevistas relatos pedagógicos relacionados a concepções pós-modernas de ensino de Arte, apresentando em suas falas um projeto formativo consolidado na prática, presenciamos a partir das observações propostas de ensino baseados nas concepções, tradicional, escolanovista e tecnicista.

O espaço de sala de aula foi utilizado por muitos professores para recreação, desenho livre, trabalhos manuais, reprodução de tarefinhas e trabalhinhos, sendo que os conteúdos de Arte e a construção do conhecimento pelo aluno não foram muito presenciados. O Ensino de Arte nas escolas geralmente é exercido como complemento de uma atividade disciplinar para aquietar alunos, como atividade dirigida para colorir desenhos mimeografados, alheios, como atividades decorativas em festas escolares, ou seja, no exercício de uma concepção que somente tem por objetivo fazer o aluno desempenhar uma função, operar, executar, e não pensar sobre, fazer críticas e refletir sobre a atividade.

Assim, inferimos que as aulas de Arte são influenciadas, ainda e muito, por três pedagogias enunciadas: tradicional, escolanovista e tecnicista, em maior ou menor grau. Nesse sentido, vale destacar que a prática pedagógica da maioria dos professores não é pura, e sim híbrida, ou seja, ao longo de sua formação acadêmica, profissional e pessoal sofreram

influências de muitas concepções e práticas, que sejam positivas ou negativas, são refletidas em suas práticas docentes.

Nesse sentido, mencionamos que os professores são influenciados pelas concepções que fizeram parte da sua vida, deixando de transparecer certa autonomia em suas práticas pedagógicas. Diante do exposto, vale a pena refletir e problematizar: de que maneira os professores devem proceder suas aulas de Arte? Percebemos que poucos professores desenvolvem sua prática de acordo com a concepção de ensino pós-moderna. Apresentamos algumas necessidades e recomendações a partir das reflexões do presente estudo.

Inserir nos cursos de licenciatura, a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, trazendo para os acadêmicos uma reflexão das concepções de ensino que fazem parte das realidades educacionais, estudos de estratégias para a realização do ensino partindo da concepção pós-moderna pode ser uma alternativa. Implantar cursos de formação continuada centralizados na escola e que permita a reflexão sobre suas ações é outra. Discutir coletivamente sobre o Projeto Político Pedagógico, com ênfase no ensino aprendizagem enfocando a prática formativa, para que os professores de todas as disciplinas partilharem da mesma concepção também faz-se necessário.

Esperamos que essas reflexões evidenciem a necessidade de mudanças e avanços na prática pedagógica, bem como oferecer aos educadores, em particular aos arte-educadores, pistas para ampliar suas discussões, seus entendimentos e suas proposições acerca dos processos de ensinar e aprender Arte.

ART TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS IN BLUMENAU / SC

Abstract

The aim of this paper was to identify teachers' concepts and practices of Art teaching in public schools in Blumenau/SC (Brazil). The theoretical framework was based on Fusari and Ferraz (2001); Barbosa (2003, 1997) and Oliveira (2001). In a qualitative approach, interviews were conducted with ten Art teachers and three teachers who demonstrated, during the interviews, approaches with the postmodern perspective had their teaching practice observed. The results showed that, in the interviews, most teachers stated that they develop pedagogical practices aimed at a postmodern teaching concept. However, during the observations, it was possible to notice that some activities showed a distinct concept than that

stated by the teachers. Teachers have hybrid practices indicating a range of teaching concepts. Although they all shared the same ideal, consistent with the postmodern strand and based on the Triangular Proposal, the practice did not show such a purpose. It is emphasized the importance of bringing deeper reflections on teaching and learning processes to the Art Teaching Graduation Course, as well as the need for meaningful continuing education for practicing teachers.

Keywords: Art Education; Concepts and Practices in Art; Trends in Art Teaching

LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS Blumenau / SC

Resumen

Este estudio es una investigación realizada con los maestros en una escuela pública, situada en el campo, Agua Buena municipio, Mato Grosso, con la intención de buscar nuevas alternativas para la práctica de la enseñanza en la escuela, a través del esfuerzo de colaboración de proyectos y la investigación como una alternativa pedagógica. Con el abordaje es cualitativo, la investigación desarrollada a través del estudio de las referencias que tratan sobre la investigación en la formación docente y la práctica en la educación / campo y la realización de proyectos de docencia e investigación con y para los profesores. Este trabajo ha contribuido a fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, el conocimiento teórico articulado estudió en la escuela y en la vida de los estudiantes de la materia, que apunta a la necesidad de la formación teórica y metodológica con la participación colectiva de los docentes y las políticas públicas que favorecen la aparición de condiciones para las nuevas prácticas de enseñanza en la escuela en / campo desde la perspectiva de la investigación.

Palabras-clave: Educación Artística; Conceptos y prácticas en el arte; Arte Tendencias

Educación

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte* – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. (v. Arte).

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Qual o lugar da arte na Educação? In: CHRISTOW, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de. *Arte educação: experiências, questões e possibilidades*. 1ª ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. (Coleção magistério 2ª grau. Série formação do professor). 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral). 2. Ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Arte na educação escolar*. 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA FILHO, João Cardoso. O lugar da educação em artes na educação básica. In: CHRISTOV, L. H. da S., MATTOS, S. Ap. R. de. *Arte Educação: experiências, questões e possibilidades*. 1 Ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

PEREGRINO, Iara R. Escola Nova/Educação artística: Novos rumos para a educação? In: PEREGRINO, Y. R (Coord.); PENNA, M.; COUTINHO, S. R.; MARINHO, V. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1995.

PILLAR. Analice; VIEIRA. Denyse. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino de arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

SANTOS, Denise. *Orientações didáticas em Arte Educação*. In: SILVA, F. P.; SANTOS, D. Belo Horizonte: C/Arte: FCH/Fumec, 2002.

KREISCH, C.; RAUSCH, R.B.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, S. S.D.; SCHRAMM, M. de L. K (Orgs). *Reflexões sobre o ensino de arte*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001.

Data de recebimento: 29/07/2011

Data de aceite: 23/04/2014