

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CONHECIMENTO DA REALIDADE
Susana Rangel Vieira da Cunha**

ORIENTADORA: RUTE VIVIAN ANGELO BAQUERO

PORTO ALEGRE

1992

BIBLIOTECA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO
DE GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: RUTE VIVIAN ANGELO BAQUERO

Ph. D. em Educação pela Florida State University - USA

PORTO ALEGRE

1992

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CONHECIMENTO DA REALIDADE
Susana Rangel Vieira da Cunha**

PORTO ALEGRE

1992

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C972e Cunha, Susana Rangel Vieira da
Educação artística e conhecimento da
realidade / Susana Rangel Vieira da
Cunha. - Porto Alegre: UFRGS, 1992.
150p.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. Fa-
culdade de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação.

CDU: 37.036
37.036:316.63
371.133.2:316.63
7.04:371.124:371.212.013.42

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Educação artística
37.036

Educação artística: Consciência social
37.036: 316.63

Prática pedagógica: Professores: Consciência social
371.133.2:316.63

Representação visual: Professores: Alunos: Educação
libertadora
7.04:371.124:371.212.013.42

Bibliotecárias responsáveis:

Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

*A todos aos meus alunos que me fizeram
indagar diante do mundo.*

Aos meus amigos

e a Rute em especial.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo teve por objetivo desvelar as possíveis relações entre, consciência de mundo e a natureza do ensino de Educação Artística em diferentes níveis sócio-culturais, bem como situar as formas de representação visual de professores e alunos com o conhecimento e a transformação da realidade.

Com vistas a investigar estas relações, foram analisadas duas escolas de diferentes níveis sócio-econômicos de Porto Alegre. Escolheu-se classes que tinham regularmente Educação Artística: Artes Plásticas em seu currículo. A amostra envolveu 1/3 dos alunos da uma 6^o série de uma escola pública estadual, 1/3 dos alunos de uma 7^o série de uma escola particular metodista e os professores de Educação Artística destas duas séries.

Nas duas escolas selecionadas, foram utilizados os mesmos procedimentos metodológicos no processo de coleta de dados. Foi desenvolvida, tanto com professoras e alunos, a seguinte sistemática: realização de um desenho a partir de uma pergunta: Como eu vejo o mundo?; entrevistas individuais e coletivas; observações em sala de aula e levantamento de documentos técnico-pedagógicos.

A fim de estabelecer as relações entre prática pedagógica e consciência de mundo, foi elaborado um quadro de referência com categorias de análise no qual tomou-se como fundamen-

tação teórica Freire (1980), Barreiro (1978) e Canclini(1983). Para a análise dos resultados utilizou-se análise de conteúdo e de imagem.

Os resultados deste estudo indicam que a Educação Artística tem servido para *domesticar* os alunos das classes populares e para reforçar os valores da classe dominante. Percebeu-se que o ensino de Educação Artística não está comprometido com uma visão crítica de mundo, as metodologias se modificam mas os princípios de uma educação bancária, não emancipatória, permanecem, gerando desta forma uma visão alienada de realidade.

Em face dos resultados obtidos sugere-se aos cursos de formação de professores em artes uma reformulação em sua concepção teórica, deslocando o enfoque idealista e funcionalista para um enfoque transformador, de modo que a arte e seu ensino não sejam concebidos como um brinquedo inconsequente, mas como uma forma de indagação diante do mundo.

ABSTRACT

This study had the purpose to investigate the relationship between world awareness and the nature of art education in schools with different socio-cultural levels. It also concerned with the ways of visual representation of teachers and students and their knowledge of reality and its transformation.

The research took place in two schools of Porto Alegre, RS, Brazil, that includes regular studies of art-education in its curriculum. The sample were composed by 1/3 of students of the 6th degree in a public school, and 1/3 of students of the 7th degree in a private methodist school. Also the teachers of both schools were considered.

The method consisted in asking them a drawing based upon the following question : How do I see the word? Also interviews, observations in the class room and analysis of pedagogical documents were used in this study.

To analyse the relationship between pedagogical practice and world's awareness, a theoretical framework based on Freire, Barreiro and Canclini's concepts of pedagogy was used.

The results showed that the art education was used to "domesticate" the students of popular classes, and to

classes.

The conclusion revealed that the teaching of art education is far away from a critical world conception the study suggest changes in the curriculum conception of art education, in such a way that the idealistic and the functionalistic views be changed by a critical conception.

SUMÁRIO

I- REPRESENTAÇÕES VISUAIS E CONHECIMENTO DA REALIDADE.....	1
II-SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES E ENSINO DE ARTE :	
RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	9
III- METODOLOGIA	
3.1. UNIDADES DE ANÁLISE.....	37
3.2. O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	39
3.2.1. O DESENHO COM OS ALUNOS.....	40
3.2.2. ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	42
3.2.2.1. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	42
3.2.2.2. ENTREVISTA COLETIVA.....	44
3.2.3. DESENHO E ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	45
3.2.4. OBSERVAÇÕES.....	47
3.2.5. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	49
3.2.6. TRATAMENTO DE DADOS.....	49
IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
4.1. CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA A.....	53
4.2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA A.....	57
4.3. A CLASSE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA ESCOLA A.....	57
4.4. A VISÃO DE MUNDO DOS ALUNOS DA ESCOLA A.....	63
4.5. A VISÃO DE MUNDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA PROFESSORA DA ESCOLA A	83
5.1. CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA B.....	95
5.2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA B.....	98
5.3. A CLASSE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA ESCOLA B	101
5.4. A VISÃO DE MUNDO DOS ALUNOS DA ESCOLA B.....	105
5.5. A VISÃO DE MUNDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA PROFESSORA DA ESCOLA B	119
6. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	127
V - CONCLUSÕES.....	133
VI- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	140
ANEXOS	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Categorias de Análise.....	51
QUADRO 2 - Relação entre questões de investigação, procedimentos metodológicos e tratamento dos dados.....	52

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 a 12 - DESENHOS DOS ALUNOS DA ESCOLA A.....	71 a 82
FIGURA 13 e 14 - DESENHO DE FIGURA HUMANA.....	92 e 93
FIGURA 15 - DESENHO DA PROFESSORA DA ESCOLA A.....	94
FIGURA 16 a 25 - DESENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA B.....	108 a 117
FIGURA 26 e 27 - DESENHO DE CAVALO E BOI.....	130 e 131
FIGURA 28 - DESENHO DA PROFESSORA DA ESCOLA B.....	132

I. REPRESENTAÇÕES VISUAIS

e

CONHECIMENTO DA REALIDADE

Antes dos homens elaborarem um sistema de representação escrito, eles já se expressavam por meio de imagens. Estas imagens serviam para evocar a aparência de algo ausente, desejado ou inexplicável. Os homens de Altamira, por exemplo, exprimiam seu poder sobre os animais através de configurações imagéticas. As imagens dos animais nas cavernas tinham o caráter mágico de assegurar a posse dos caçadores sobre a caça. O domínio do cotidiano passava pelos desenhos e pinturas nas cavernas. Segundo Ostrower (1983) *A intenção dos artistas não visava à expressão de sentimentos pessoais e sim, unicamente, à presença do animal.*¹...eram homens adultos tentando sobreviver. Homens tentando explicar a vida e sua própria existência.²

O sistema de representação visual constitui uma linguagem. Uma forma de pensar, compreender e expressar o mundo. O ser humano, da pré-história ao homem contemporâneo, é produtor de símbolos, signos e imagens visuais, capacidade esta que nos diferencia das outras espécies animais.

¹ OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro, Campus, 1983, p. 303.

² OSTROWER, Fayga. *Op. Cit.* p. 305

Os homens dão forma aos seus pensamentos, ordenando símbolos e signos visuais. O homem pensa, elabora imagens visuais, desenha. Desenhando, o homem vai criando relações de conhecimento com sua realidade, desvendando o mundo e a si mesmo, pois na medida em que ele elabora seu universo representativo, o homem age sobre o mundo. Há uma intervenção intencional e concreta sobre o mundo. Para Francastel (1965) :

*Os homens exprimem seu poder de ação sobre o mundo exterior: quer em obras utilitárias que transformam sua vida material, quer em obras gratuitas onde se exprimem seus desejos e o mais das vezes sua necessidade de transformação dos outros homens, tão imperiosa quanto a da transformação da matéria, quer, o que é mais frequente, em obras mistas em que os dois aspectos - técnico e ideológico - de sua atividade interferem.*³

Construindo seus sistemas de representações visuais, os homens libertam-se da condição de expectadores do mundo, uma vez que esta construção implica na apreensão e reconstrução de algo vivenciado. É um processo dialético entre o percebido, o real e o imaginário.

Entende-se que para haver representação é necessário estabelecer relações de conhecimento com a realidade e isto implica na transferência deste conhecimento para um sistema de signos simbó-

³ FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte*. São Paulo, Perspectiva, 1982. p. 47

licos. A representação resulta de um processo dinâmico de compreensão, interpretação e tradução de algo. A este respeito, Santaella (1983) afirma que:

*O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do conhecimento de uma outra coisa, o objeto do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo.*⁴

A produção simbólica não é só a experiência pessoal mas sim o resultado de uma experiência coletiva e histórica. Conforme Canclini (1983), *A arte representa as contradições sociais e a contradição do próprio artista entre a sua inserção real nas relações sociais e a elaboração imaginária dessa mesma inserção.*⁵

O sistema de representação visual está diretamente relacionado com a maneira de ver, interpretar e de agir sobre a realidade. Com isto, pode-se dizer que não existem sistemas de representações neutros, eles sempre serão modos e interpretações da realidade.

Também é importante lembrar que as representações

⁴ SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo, Brasiliense, 1983
p. 70

⁵ CANCLINI, Nestor G. *A socialização da Arte*. 2 ed., São Paulo, Cultrix,
p. 27

visuais se concretizam materialmente, logo, são produto das condições materiais dos grupos sociais nas quais elas são produzidas. O universo imagético é um espelho das condições sociais e materiais de cada sociedade, podendo encobrir as contradições sociais ou produzir conhecimento sobre as mesmas. Segundo Canclini (1983) *não existe produção de sentido que não esteja inserida em estruturas materiais.*⁶

Na sociedade brasileira os modos de representação visual espelham, na maioria das vezes, a visão de um grupo social, a classe dominante, que elegeu modelos visuais alheios a nossa realidade. Duarte Junior (1981) afirma que:

*Com uma invasão cultural estranhada desde suas origens, a cultura brasileira veio se ressentindo de sentidos e valores genuinamente nacionais, procurando sustentar, através das elites, valores importados de outras culturas que, conseqüentemente, não podiam exprimir a vida concretamente vivida.*⁷

Dacanal (1978) denomina esta situação de dependência cultural dizendo que " a dependência é a situação em que não há homologia entre a superestrutura ideológico-cultural e a teia de relações sociais e históricas sobre as quais esta superestrutura está colocada." ⁸

⁶ CANCLINI, Nestor. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo Brasiliense, 1983, p.29

⁷ DUARTE Jr, Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo Cortez, 1981, p.115

⁸ DACANAL, José H. *Dependência, Cultura e Literatura*. São Paulo, Atica, 1978, p.15

Ao longo da história da arte brasileira tem-se inúmeros exemplos* da incorporação de estilos artísticos estrangeiros pela classe dominante que os adotou como válidos e verdadeiros para toda a sociedade, ignorando desta maneira as formas culturais produzidas aqui. ^{**} Isto quer dizer que as contradições dos diferentes grupos sociais não estão espelhados nas formas simbólicas que esta sociedade produz, portanto a superestrutura não nasce das relações sociais, mas é absorvida de fora por um grupo social.

Segundo Freire (1980) as sociedades dependentes produzem a cultura do silêncio, onde os indivíduos seguem as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz.⁹ O autor explica o surgimento da cultura do silêncio não como uma imposição estrategicamente montada pelas metrópoles, mas surgindo das relações estruturais entre dominados e dominadores. Estas relações aparecem tanto no contexto social como no aspecto pessoal quando os valores e estilos de vida dos dominadores são absorvidos e adotados pelos dominados. Com isto, a superestrutura que daqui resulta reflete, ¹⁰ portanto, a inautenticidade da infra-estrutura. Para Freire a

⁹ FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1980. p 63

¹⁰ FREIRE, Paulo. op.cit. p.64

* No próximo capítulo serão vistos alguns exemplos.

**

Quando fala-se em formas culturais produzidas aqui não pretende-se defender uma autêntica ou genuína cultura nacional, pois sabe-se que a nossa cultura resulta de uma miscigenação de culturas. Este estudo não pretende se ater na questão da identidade da cultura brasileira, mas busca compreender como determinados grupos sociais se apropriam e usam os meios culturais como forma de manutenção das diferenças sociais.

cultura do silêncio seria uma expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência. A cultura do silêncio "sobredetermina" a infra-estrutura de onde brota.¹¹ É interessante observar este processo dinâmico e contraditório que as formas culturais operam ora na superestrutura, ora na infra-estrutura.

Se a nossa produção cultural*, no que se refere às artes visuais, não reflete concretamente a sociedade na qual está inserida, então estas representações têm, entre outras coisas, a função de mascarar os conflitos sociais. Desta maneira, as representações visuais têm caráter ideológico no sentido que um grupo social se apropria e reelabora um sistema de representação e o adota como universal para toda a sociedade como se não existissem diferentes grupos sociais, diferentes valores estéticos, diferentes meios de produção e representação das formas visuais. Segundo Canclini (s.d) a idéia de universalidade tem origem nos últimos séculos em função da imposição dos padrões estéticos bem como da dominação econômica dos europeus e americanos aos países dependentes.

11

FREIRE, Paulo. op. cit. p. 63

* Para Chauí (1984) existem dois planos em relação a cultura: a cultura em um sentido amplo que é o conjunto de práticas, idéias e sentimentos que imprimem as relações simbólicas dos homens com a realidade; e a cultura num sentido restrito - aqui referido - como um conjunto de práticas e idéias produzidas por grupos que se especializam em diferentes formas de manifestações culturais, como as artes, as ciências, as técnicas e as filosofias.

Para Chaui (1984) a cultura dominante pode espoliar os dominados impedindo que tenham sua própria memória.¹² Entende-se que esta memória é a relação que os indivíduos estabelecem com a história, com os valores materiais, morais, bem como com os símbolos. Desta relação resulta a consciência de mundo. Segundo a autora, a forma inicial da consciência é a alienação onde todo o conjunto das relações sociais aparece nas idéias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequência das ações humanas.¹³ No campo das representações visuais o conhecimento é alienado, uma vez que a classe dominante desvincula a produção de símbolos do meio na qual é produzida e apresenta-a como fruto de alguns indivíduos, como se fosse um dom divino. Estas concepções passam a fazer parte do senso comum, não havendo entendimento de que as representações são o resultado da praxis humana.

No que se refere as representações visuais, tem-se, como exemplo de senso comum, a questão do bom gosto. Observa-se que na maioria das sociedades, a classe dominante tem o monopólio do bom gosto e, por sua vez o domínio dos códigos estéticos consagrados por ela. Na medida que uma classe transforma as suas representações visuais particulares em universais e válidas para toda a sociedade, estas representações passam a atuar como representações ideológicas que legitimam a divisão da sociedade em classes. De certa forma, este grupo social utiliza as representações visuais também como fator de

¹² Chaui, Marilena et. alli. *Política Cultural*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984, p.65

¹³ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1980, p.64

discriminação social e instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. Canclini (1983) fala a respeito dos mecanismos utilizados, dizendo que: *ao desconectar as obras das suas condições de produção e recepção, podia-se imaginar que eram sempre iguais a si mesmas, que seu sentido não variava de classe social ou cultural*.¹⁴

Pode-se dizer que dependência, ideologia e consciência se interligam a fim de produzir práticas de regulação social. Segundo Freire (1980) e Barreiro (1978) a consciência é condicionada pelas estruturas sociais e pelo modo como os indivíduos se relacionam. Sendo assim, em cada sociedade surgem formas diferenciadas de consciência ou diferentes modos de apreensão da realidade. Estas formas diferenciadas de leitura do real são denominadas de níveis de consciência. Nas sociedades primitivas os fatos têm uma explicação mágica ou mitológica, tem-se a consciência ingênua -, que evoluciona para a consciência semi-intransitiva, própria das sociedades dependentes, na qual a leitura de mundo é da realidade imediata, não existindo um distanciamento crítico e estrutural. Não tendo tal percepção estrutural, os homens atribuem a origem dos fatos e de tal situação em sua vida, seja a uma realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos.¹⁵ E, por fim, a consciência crítica que reconhece, interpreta e se compromete a modificar a realidade. O processo de percepção da realidade é chamado de conscientização.

¹⁴ CANCLINI, Nestor G. Op.Cit. p.8

¹⁵ FREIRE, Paulo. Op.Cit. p.67

Barreiro (1978) afirma que os limites da consciência são os limites do conhecimento social existente e distribuído.¹⁶ No caso das representações visuais, se a classe dominante elege o que deve ser conhecido, distribuído e legitimado, então a consciência de mundo via representações visuais é em nível de senso comum, ingênuo e ideologizado.

II. REPRESENTAÇÕES VISUAIS E EDUCAÇÃO : UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A classe dominante, em termos de representações visuais, tem-se utilizado de vários meios para legitimar, conservar e difundir sua ideologia: a educação nas escolas e fora delas, os meios de comunicação de massas, as instituições culturais como os museus, as publicações especializadas, etc.

De certa forma, a educação formal reflete as idéias de arte, os valores estéticos e os meios de produção artísticos eleitos como as representações visuais de uma sociedade e disfarça através de teorias e práticas pedagógicas as diferenças e conflitos sociais. Para Arroyo (1978) as práticas e teorias pedagógicas contribuem para legitimar e ocultar as contradições da sociedade e, para configurar os limites da liberdade e cultura. Como exemplo mais evidente destes mecanismos, tem-se em nossa história o Período Colonial, final do

¹⁶

BARREIRO, Júlio. *Educação Popular e Processo de Consciencialização*. Lisboa, Horizonte, 1978. p.112

Século XVI ao Século XVIII, onde produção artística e seu ensino estiveram unificados a fim de impor uma visão de mundo.

Uma das características da arte Barroca Colonial e o seu ensino era a utilização de ambos como catequização e como forma de encobrir as desigualdades entre colonizados e colonizadores. A *igualdade* entre os dois grupos se dava através das produções artísticas, quando até índios e escravos produziam formas nos moldes do que a Igreja havia eleito como arte. Historiadores de arte contemporâneos afirmam que o Barroco jesuítico é uma arte de conquistadores, e que as esculturas e pinturas de santos *serviram para muitas coisas, inclusive para a arte, mas serviram sobretudo para forjar uma história do mundo que se confundia com a história da própria igreja.*¹⁷

Conforme Ribeiro (1979) a formação intelectual oferecida pelos jesuítas foi marcada por uma rigidez na maneira de pensar, logo de interpretar a realidade. O ensino das formas artísticas contribuiu para que esta forma de pensamento fosse consolidado, uma vez que as representações visuais eram códigos simbólicos que deveriam ser repetidos sem a pretensão de serem interpretações de mundo.

A divisão de trabalho intelectual e manual começa a ser estruturado neste período, quando cabia aos jesuítas o trabalho

¹⁷

MORAES, Frederico. *A visão do artista*. Mimeo. Rio de Janeiro, 1988.

espiritual e aos índios e escravos a sua execução. Os jesuítas, e a classe que eles representavam, pensavam e determinavam aquilo que os colonizados deveriam produzir, desta forma, as representações visuais dos colonizados foram substituídas por um modelo ocidental e religioso de arte.

Segundo Barbosa (1978) o preconceito em relação às artes visuais originou-se neste período porque estavam relacionadas as atividades manuais exercidas unicamente por índios e escravos. Estas atividades eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e desenvolvidas nas oficinas artesanais.

Aos poucos o Barroco vai adquirindo uma maneira própria de formular suas questões, ou seja, os dominados refazem, de certa maneira, a cultura estabelecida, incorporando suas visões de mundo ao já estabelecido pelos jesuítas. No início do Século XIX, o Barroco era considerado uma arte popular e brasileira. Nesta época, as classes populares eram responsáveis pelas decorações das festas de rua e alguns artistas - assim denominados pela classe dominante - ministravam aulas em suas oficinas.

O Barroco começa a ser modificado quando D. João VI chega ao Brasil e tenta elaborar uma réplica do velho mundo. Para complementar este cenário forjado, D. João traz, entre outras coisas, o modelo francês de arte do século XVIII, o Neoclássico.

O Barroco brasileiro, produzido e transformado pelas

classes populares, é então substituído por este estilo de arte. Isto quer dizer que a concepção popular de arte é substituída por uma concepção elitista de arte.

Da mesma forma, o ensino de arte recebe estas influências. A Academia Imperial de Arte e as escolas particulares eram o suporte da corte para a implantação do projeto cultural neoclássico no Brasil. As atividades artísticas não eram incluídas nas escolas elementares públicas, apenas a elite tinha acesso e domínio do novo padrão estético. Arte e ensino passam a servir como elemento de distinção e refinamento social, isto significa que a arte passa a se constituir em elemento de diferenciação social.

O ensino de arte se caracterizava em exercícios de cópias de estampas e de retratos europeus (Barbosa,1978). Reproduzindo estes modelos importados, os artistas e artesões estavam construindo nosso imaginário simbólico e conceitual desvinculado da realidade aqui vivida.

Não é por acaso que D. João adota o Neoclássico, ou Império. Segundo Hadjinicolaou (s.d), *Um estilo é a maneira como uma classe se vê e vê o mundo, e uma classe só pode ver a si própria e o mundo positivamente*.¹⁸ Para o autor o Neoclássico é um estilo que vai da decoração da realidade até sua exaltação. Se D. João tinha a intenção de transformar o Brasil num mundo europeu, o estilo

¹⁸

HADJINICOLAOU, Nicos. *História da arte e movimentos sociais*. São Paulo, Martins Fontes, s.d. p.72

escolhido pela corte foi o mais adequado no sentido de que a capital do Brasil foi *decorada* como uma cidade européia.

Com a Abolição da Escravatura e Proclamação da República, surge uma sociedade onde os súditos se transformam em cidadãos. Liberais e Positivistas lutam em defesa de suas idéias educacionais.

Os liberais enfatizam a importância do desenho na escola pública primária e secundária, não com fins de desenvolver o desenho com uma linguagem própria, mas sim o desenho técnico e geométrico. Esta postura não é gratuita, ela surge em decorrência da falta de mão-de-obra escrava, e a escola precisava formar indivíduos habilitados a executar as necessidades da sociedade emergente. O ensino de arte serviu para disciplinar os indivíduos para a produção industrial e conseqüentemente para que desempenhassem funções definidas numa sociedade constituída de diferentes classes sociais. Segundo Barbosa (1978) Rui Barbosa enfatizou o ensino do desenho em seus pareceres na Reforma do Ensino Superior e Técnico de 1882 e na Reforma do Ensino Primário de 1883. Defensor de uma teoria político-liberal dirigida para o enriquecimento do país, Rui Barbosa acreditava que o desenvolvimento industrial poderia ser alcançado através de uma educação técnica e artesanal. A Educação Artística seria uma das bases para a educação popular, pois desenvolveria as habilidades manuais necessárias às exigências das indústrias.

O desenvolvimento das *artes superiores* continuava

sendo ministrado na Academia de Belas Artes, enquanto nas escolas públicas, o ensino era destinado á formação de força de trabalho.

Com a Reforma Educacional de Benjamim Constant de 1890 baseada no positivismo, o ensino do desenho passa a ser utilizado como linguagem da ciência. A arte e seu ensino adquiriam importância na medida em que se tornavam uma contribuição ao estudo das ciências. *A arte era encarada como um meio para o desenvolvimento do raciocínio, desde que ensinada através do método positivista, subordinando a imaginação à observação.*¹⁹ A Reforma Educacional que vigorou de 1901 a 1910 propunha uma articulação entre princípios positivistas e liberais, tendo como consequência, no campo do ensino de artes, a substituição das cópias de estampas por modelos naturais. O desenho geométrico é proposto como um meio e não mais como um fim (Barbosa,1978).

A partir de 1914 a educação é influenciada pela pedagogia experimental, tomando corpo um movimento de reforma denominado de escolanovismo.

Com o Movimento da Escola Nova, criticando a pedagogia tradicional e a partir do Movimento Modernista de 1922, propondo a ruptura nos padrões acadêmicos artísticos, o ensino de arte é fortemente influenciado por ambos.

As atividades artísticas nas escolas, pela primeira

¹⁹

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo. Perspectiva, 1978, p. 51

vez, servem como meio para conhecer as crianças. Investigações no campo da biologia e psicologia auxiliam as investigações a respeito das características da expressão infantil. O vocábulo *expressão* passa a ser adotado nas escolas para referir-se às práticas do desenho. A idéia de expressão, de caráter inovador, estava baseada na concepção de livre - expressão, experimentalismo e espontaneísmo, onde as crianças podiam expressar seus sentimentos livremente sem a interferência do professor.

Modernistas, como Anita Malfatti e Mário de Andrade, publicam artigos e ministram cursos baseados nos princípios educacionais de John Dewey no qual a imaginação é o agente transformador da experiência direta em uma experiência simbólica ou representativa²⁰. No entanto segundo Barbosa (1978), apesar de todos os esforços e influências, as atividades de artes nas escolas não passaram de um apêndice aos currículos, servindo de auxílio às outras atividades superiores ou científicas.

Entende-se que assim como o ensino da arte foi um apêndice nos currículos escolares, a arte neste período (anos 20) também foi um acessório exótico na sociedade brasileira. Costuma-se ver o Movimento Modernista como uma afirmação da cultura nacional, uma ruptura com os padrões estéticos europeus ou como exaltação ao nacionalismo. Não obstante, pode-se fazer outra leitura sobre o Movimento Modernista. Em primeiro lugar, os artistas brasileiros bus

²⁰

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1982, p.52

cavam arbitrariamente referências formais, espaciais e colorísticas nas vanguardas históricas e através destes sistemas formais importados, eles veiculavam temáticas nacionais. Em segundo, a maioria dos artistas modernistas pertencia à burguesia paulista, logo, a arte como forma de transformação social não foi uma preocupação para o grupo. A maior preocupação era elaborar um novo sistema formal que rompesse com a arte acadêmica vigente, a questão era mais de hegemonia formal dentro da classe dominante e do mercado de arte do que uma questão política. Zilio (1992) refere-se aos Modernistas da seguinte forma: *...Protegidos pelos muros das mansões, despreocupados com a subsistência, inseguros e mesmo com um certo desprezo pelo público de arte - que sabem despreparados - os modernistas progredem em seu trabalho, isolados como num laboratório.*

Apesar dos Modernistas partilharem de um pensamento cultural progressista, eles tinham a visão político-social da classe a qual pertenciam, a dominante. A maioria deles era ligada ao poder e alheios aos movimentos sociais da época. Com isto, alguns artistas e intelectuais trabalham a favor do Estado Novo. As temáticas utilizadas nas Artes Visuais, tais como homens robustos trabalhando nas lavouras, paisagens bucólicas em oposição às cidades enfumaçadas e industrializadas, serviam como veículo de propaganda ao regime vigente. Paiva (1973) refere-se à utilização da arte para fins de controle social da seguinte forma: *Enquanto na década de 10 o tema*

da arte popular havia sido tratada em íntima relação com o nacionalismo, neste momento ele se liga ao da utilização de seu valor educativo para conter a migração rural-urbana e garantir a estabilidade vigente ²².

Durante o Estado Novo (1935/45) são afastados os propagadores das idéias da Escola Nova, como Anísio Teixeira. Desta forma ocorreu a diluição dos princípios e a solidificação de inúmeros clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na Educação como função de liberação emocional. ²³

A partir da democratização do país, da recuperação das idéias da Escola Nova e do Movimento Modernista encaminham-se as idéias do ensino de arte como livre-expressão e experimentalismo.

Segundo Barbosa (s.d):

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou a idéia de que Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à idéia de que Arte não é ensinada mas expressada ²⁴.

Esta abordagem da arte na educação tem em vista

²²

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo,

²³ BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. 2.ed. São Paulo, Cultrix, s.d. p.45

²⁴

BARBOSA, Ana Mae. *Ibidem* p.45 Loyola, 1973, p.130

desenvolver os sentidos e a expressão individual. Os indivíduos são valorizados em si e para si, não havendo uma preocupação com uma reflexão do mundo social. Isto dá ao ensino da arte o caráter de pseudo neutralidade na medida em que separa os processos de expressão do meio social na qual foram produzidos. Sob este ponto de vista, realidade sócio-política e processos expressivos não são relacionanados entre si.

Augusto Rodrigues, artista plástico e educador, cria em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil. A escolinha funcionava como uma espécie de ateliê de arte, onde as crianças se expressavam livremente. Os princípios orientadores desta proposta informal de ensino encontram-se em Herbert Read e Viktor Lowenfeld, nos quais concentram-se no desenvolvimento do indivíduo numa sociedade onde os indivíduos ajustam-se a ela. Para Read (1943), *é necessário encorajar aquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade, assim induzida, como unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence*²⁵. Para Lowenfeld (1970) o objetivo mais importante da educação é ensinar os indivíduos a viverem cooperativamente como seres bem ajustados e contribuir de forma criadora para a sociedade. Ambas as abordagens em relação a arte na educação, têm uma visão idealista de sociedade e educação no sentido que supõe uma sociedade previamente determinada e sem lutas de classes, onde os indivíduos seriam preparados para o convívio social harmoniosos através da escola.

25

READ, Herbert. *Educação pela arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1982, 2 ed. p. 24

Arroyo (1987) refere-se a esta concepção ideal e abstrata de sociedade dizendo: *Trata-se de uma ordem dada, em que cada um tem apanas o dever de cooperar para manter a ordem dada* ²⁶.

As idéias sobre arte e educação da Escolinha de Arte foram repassadas ao ensino formal não como uma linha teórica, mas através de práticas pedagógicas que refletem seus posicionamentos baseados no desenvolvimento da criatividade, dos sentidos, do senso estético, dos aspectos individuais e na adaptação do indivíduo ao meio. Como metodologia foi utilizado o experimentalismo chegando ao *laisser-faire*, onde o professor não deveria interferir nas produções infantis, pois estaria moldando, influenciando um processo natural de expressão.

A proposta de cunho idealista da Escolinha não teve o objetivo de desenvolver a consciência crítica dos indivíduos, nem tão pouco preocupava-se com problemáticas sociais. Este tipo de postura redundou num tipo de educação pseudo neutra, onde o papel do professor não era de um desafiador que estimularia a reflexão sobre os processos expressivos e sobre a realidade.

Pode-se constatar que a essência da proposta da Escolinha tem origem no escolanovismo na qual desloca
o eixo da questão pedagógica do
intelecto para o sentimento; do
aspecto lógico para o psicológico; dos

²⁶ ARROYO, Miguel et alli. *Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?*
São Paulo, Cortez, 1987, p. 60

conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade pela qualidade ²⁷

É interessante notar o afastamento que ocorreu entre arte e seu ensino a partir dos anos 50. Nas últimas três décadas enquanto alguns setores da cultura nacional foram influenciados por pressupostos marxistas, o ensino de arte estava mais próximo de um paradigma idealista. Para os Concretistas e para os Centros de Populares de Cultura - CPCs - , por exemplo, o sentido de desenvolver a arte e seu ensino não estava centrada na sensibilidade, no cultivo das emoções ou no desenvolvimento exclusivo da imaginação, mas na capacidade que estas habilidades teriam para fazer uma leitura de mundo. Para Freire (1980) *A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e reflexão verdadeiras sobre a realidade* ²⁸ . O entendimento de criatividade em Freire está próximo do enfoque dado pelos Concretistas e dos CPCs onde a criatividade está vinculada ao processo de construção consciência.

Com o golpe militar de 1964, a produção artística, filosófica, jornalística, científica foi controlada. Quase todas as

²⁷

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1987, p.13

²⁸

FREIRE, Paulo. *Op.cit.* p.81

formas de expressão que fizessem referência a nossa situação foram censuradas. Como resistência, a produção artística se desvincula das matrizes estrangeiras e tenta buscar uma linguagem metafórica para denunciar a nossa realidade.

Este regime, que se utiliza de todos os meios para calar as formas de expressão, contraditoriamente determina, através da Lei 5692/71, a obrigatoriedade do ensino de arte - artes plástica, teatro e música -. Conforme o Artigo 7º, da referida Lei: *Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos Currículos plenos dos estabelecimentos de ensino.* Com isto, as universidades abriram cursos polivalentes em artes, formando em dois ou quatro anos professores de artes aptos para ensinar ao mesmo tempo teatro, música e artes plásticas. Os princípios da escolinha de arte* são transmitidos à educação através de cursos de formação de professores de arte, pois ela era a única instituição até 1973 a ter cursos permanentes de formação de professores de arte no Brasil.

Nos pareceres posteriores à Lei 5692/71, dos Conselhos de Educação, vislumbra-se a influência que a Escolinha de Arte do Brasil exercia sobre o ensino de Educação Artística, como por exemplo, no Parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação: *A Educação Artística se dirigirá comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentalizará a apreciação, no desenvolvimento*

* ver p.19

da imaginação, em ensinar a sentir e ver. A Educação Artística deverá ser encarada como atividade sem qualquer preocupação seletiva ²⁹.

A partir deste parecer, pode-se fazer uma avaliação do distanciamento da idéia de arte e seu ensino. A arte neste período propunha-se a ser desencadeadora de processos reflexivos sobre a realidade. Artistas e intelectuais utilizam a imaginação e sua produção para propor desafios e tentar enunciar ao público a situação de opressão na qual estavam submetidos. Ao passo que o ensino de arte pretendia o desenvolvimento da imaginação, da livre expressão esgotando-se nela mesma, criar por criar, não a imaginação como forma crítica de elaborar a percepção de mundo.

A disciplina de Educação Artística no contexto escolar serviu para mostrar a abertura e ausência de preconceitos do regime militar em relação às manifestações artísticas; também tentou mascarar uma situação de censura e opressão vigentes no país. Enquanto calavam as formas de expressão, obrigavam o exercício expressivo nas escolas.

A respeito da obrigatoriedade do ensino de arte, Duarte Junior (1988) diz que a inclusão da Educação Artística:

permite que se possa falar no caráter humanizante e formativo do nosso sistema educacional que, tão voltado para o homem integral até incluiu a

arte em sua formação. Todavia esta situação é extremamente enganosa, na medida em que o abismo cavado entre a letra da lei e sua aplicação concreta que não permite que tais pressuposições sigam adiante.³⁰

Na realidade a disciplina de Educação Artística manteve-se na periferia dos currículos escolares sem nenhuma força transformadora dentro das escolas. Ela era uma espécie de decoração ideológica das escolas no sentido de que a Lei 5692/71 concedia o acesso a uma idéia de arte a todas as pessoas escolarizadas, ou seja, a escola transmitia o acervo cultural de uma classe a todas as outras. Para Duarte Junior (1988) o mesmo espírito que regeu a elaboração da Lei 5692/712, regeu também a Reforma Universitária, relegando as atividades artísticas à situação de apêndice e luxo social³⁰.

Na metade da década de 70, junta-se a visão idealista do ensino de arte, a concepção tecnicista de educação. Esta concepção resultou no uso excessivo de técnicas a partir de uma sucessão de atividades fragmentadas, impedindo desta forma que os alunos e professores tivessem a compreensão do processo expressivo e da formulação das representações visuais.

Para melhor ilustrar o que ocorria no ensino de arte

³⁰ DUARTE JUNIOR, Francisco. Op. cit. p.21

³¹ DUARTE JUNIOR, Francisco. Op.cit. p. 121

neste período, pode-se observar alguns trechos de um documento da Supervisão Técnica da 1^ª Delegacia de Educação de Porto Alegre/RS. A primeira referência é em relação ao título do referido documento:

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Executar, criativamente, atuando com logicidade e desenvolvendo habilidades psicomotoras. Fica evidente a intenção de desenvolver habilidades técnicas e psicomotoras na Educação Artística. O Objetivo Geral é coerente com o título, e diz: *Intensificar as atividades e técnicas desenvolvidas na 1^ª série, oportunizando o desenvolvimento de habilidades psicomotoras no uso dos materiais, emprego de técnicas e crescimento do próprio trabalho. DESENHAR, podendo expressar o seu esquema gráfico definido da figura humana com ou sem estímulo.* Mais adiante o documento diz: *Em todo o Currículo por atividades, a Educação Artística deverá oportunizar situações em que a criança tenha atitudes de:*

- bom receptor, ao assistir atividades artísticas;
- boa postura, disciplina, atenção e silêncio;
- respeito ao direito alheio de ouvir e falar;
- observância aos horários de início e término das atividades
- compartilhar de materiais.³²

Dentro desta prescrições de como ministrar a Educação Artística nas escolas, pode-se dizer que os objetivos são determinados a priori, independente das experiências de vida dos

³² Documento de Educação Artística - Currículo por Atividades -. Supervisão Técnica de Educação Artística - I Delegacia de Educação SEC/POA, 1978.

alunos. Também fica evidenciado o caráter disciplinador e convergente nesta área do conhecimento, quando ela deveria desenvolver uma forma de pensar o mundo às avessas. Neste documento, a abordagem tecnicista, além de ter como objetivo principal o desenvolvimento de técnicas e habilidades psicomotoras, concede até o direito dos alunos se expressarem através do desenho, próximo do que os jesuítas permitiram aos índios e escravos.

Nesta mescla de idealismo, valorizando a livre-expressão e o processo expressivo, e tecnicismo dando primazia ao desenvolvimento de técnicas e habilidades, a Educação Artística negou a possibilidade dos alunos construírem suas representações visuais, entendida como construção simbólica a maneira como a criança pensa, lê e expressa o mundo. Esta concepção não levou em conta que na ação de testar e manipular as formas visuais é que o pensamento reflexivo se desenvolve, pois na medida que produzimos representações visuais, estamos refletindo sobre uma realidade e ao mesmo tempo criando e recriando relações com uma realidade maior.

Paralelo a estas abordagens no ensino de arte, as vanguardas artísticas brasileiras substituem o projeto político de arte pelo ingresso no mercado de arte. A arte passa a ser mais uma mercadoria vendável, como um sofá, uma prancha de surf ou um perfume. Claudino (1989) faz a seguinte observação sobre esta mudança: *o progressivo desengajamento político da arte de dos artistas a partir dos anos 70 deveu-se subjacentemente ao esforço ideológico da burguesia no sentido de neutralizar a ação das*

Nos anos 70, a classe dominante é mais sutil que a dos tempos imperiais quando D. João V impôs o modelo neoclássico. Na contemporaneidade, o mecanismo é isolar a produção artística contestatória do meio na qual ela foi produzida, com isto, as obras de arte passam a ser uma entidade autônoma, que surge espontaneamente de um indivíduo genial que inventa formas visuais ao acaso. Tanto indivíduos como suas obras são vistos como entidades excepcionais e desvinculados do meio social, cultural e econômico. Chauí (1984) salienta que, mesmo nos tempos de censura e repressão, a sociedade burguesa permite a existência do criador individualizado, porque o mercado de arte tem interesse em manter esse caráter individualizado pois além de vender as obras do artista, vende também um nome. Ou seja, a arte torna-se na sociedade de consumo um objeto, uma marca, um conceito, um estilo de vida, como fumar determinada marca de cigarro.

Tanto a produção artística como seu ensino afastam a possibilidade de se pensar a idéia de produção de formas visuais como ato de conhecimento, como uma forma crítica de desvelar a realidade.

Imersa nesta nebulosa conceitual, ora enfatizando a livre-expressão, ora calcando o ensino em cima de técnicas e

habilidades, a Educação Artística caracterizou-se por uma educação *bancária* na concepção freireana. Ou seja, o professor passa a ser um narrador e um transmissor de valores e idéias alheias ao universo dos alunos. Estes modelos educacionais não consideraram as origens sócio-culturais e as condições existenciais dos educandos. Nivelou as diferenças individuais e sociais, fazendo com que os indivíduos de diferentes classes sociais percebessem sua realidade a partir da ótica dominante.

É nesta condição acrítica, apolítica, modeladora de hábitos e atitudes que a Educação Artística chega aos anos 80. Diante desta situação de descaracterização como área de conhecimento, surge em 1981 a Primeira Semana de Arte e Ensino, realizada na Universidade de São Paulo, tendo como objetivo discutir a situação da Educação Artística no Brasil. Neste encontro os professores de arte concluíram que precisavam atuar em conjunto e como categoria profissional, uma vez que as tentativas isoladas para a sobrevivência da arte na educação não obtiveram êxito em anos anteriores.

A partir de então, os professores de Educação Artística começaram a se organizar em Associações de Arte-Educação em várias cidades do Brasil, promovendo simpósios, encontros, palestras para refletirem sobre Arte-Educação. Este fenômeno de organização como categoria profissional acompanha o desenvolvimento da consciência crítica dos professores de Educação Artística, que passam a ser

denominados *arte-educadores* *.

Assim como havia um direcionamento de objetivos tecnicistas na Educação Artística, havia também um movimento na Arte-Educação na contra-mão, uma atitude de inconformismo e uma luta de participação e transformação na arte-educação brasileira.

Enquanto os arte-educadores se organizavam como categoria, a Resolução 06/86 do Conselho Federal de Educação reformula o Núcleo Comum da Lei 5692/71 substituindo o termo obrigatório do Artigo 7^o por: *Exige-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso*³⁴. A lei que antes obrigava mas não dava condições do exercício da Educação Artística nas escolas, passa apenas a exigir -la^{**}. Na prática o que ocorreu a partir da Resolução 06/86 do CFE foi a retirada da disciplina de Educação Artística ou sua diluição em outras áreas do conhecimento. Com isto, as Associações

34

Resolução 06/86 do Conselho Federal de Educação.

*

Segundo Ana Mae, este termo serviu para identificar uma posição de vanguarda de ensino de arte contra o oficialismo da Educação Artística dos anos 70 e 80. (Texto de apresentação do programa oficial do 3^o Seminário Internacional sobre ensino de arte e sua história, São Paulo, 1989)

**

Na lei 5692/71 o artigo 7^o dizia: Será obrigatória a inclusão de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso A expressão grifada dá uma idéia de uma ordem expressa, sem possibilidades de flexibilidade. O verbo obrigar, com seus múltiplos sinônimos remete a esta idéia de impossibilidade. Entretanto, a expressão exige-se também dá a conotação de abertura, flexibilidade. O advérbio também, aliado ao verbo exigir retira o caráter fechado do verbo obrigar.

de Arte-Educadores mobilizaram-se e lançaram um documento nacional *Alerta Educação Artística* que tinha como objetivo a formação de uma comissão de arte-educadores e sindicatos de professores, junto ao Ministro da Educação para que discutissem os rumos da Educação Artística.

Neste período, também foi encaminhado um documento à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembléia Nacional Constituinte que sinteticamente demonstra a linha de pensamento dos arte-educadores. A seguir alguns trechos:

A Educação Artística tem como objetivo propiciar ao educando a vivência das linguagens artísticas a fim de estimular mecanismos de criação, reflexão e percepção de mundo, como também estabelecer a relação entre escola e cultura. A arte na escola é também alfabetização não restrita a letras e a fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura de mundo e do fenômeno humano. Pela arte, o homem resgata seu próprio tempo, sua trajetória e amplia a consciência comum. É preciso retomar a história da educação do nosso povo, neste momento de mudança e renovação³⁵.

O documento dos arte-educadores preocupa-se com a consciência do homem, relaciona a criação com a reflexão crítica de

35

Documento das Associações de Arte-Educação do Brasil. In *Fazendo Artes*. Rio de Janeiro. MinC/FUNARTE, 1987

mundo e coloca a leitura de mundo e do fenômeno humano como uma forma de entendimento da realidade social e cultural em que o homem se insere. O ensino da arte é visto como um *dar-se conta* de si e do mundo.

Apesar de toda a mobilização dos Arte-educadores, o texto aprovado pela Assembléia Nacional Constituinte foi o seguinte:

Art 240 - *O dever do Estado com a Educação efetivar-se-á mediante a garantia de: [.....]*

V - *acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um* ³⁶.

A visão inocente de desenvolver a criação artística, segundo a capacidade de cada um, demonstra não explicitamente para que serve o ensino de arte hoje. Ou seja: a capacidade para elaborar as formas de expressão passa a ser inata, alguns têm o dom. Esta concepção mascara as diferenças de concepção estética das diferentes classes sociais, assim como nega a relação que estes processos estabelecem com o meio no qual foram construídos. Se esta concepção nega ou não explica as diferenças entre os indivíduos, ela iguala-os a priori, não levando em conta o meio. Como a classe dominante tem acesso aos códigos artísticos, seus filhos serão aqueles que terão mais capacidade, ou dons para desenvolver a criação artística.

Se D. João V impôs um estilo, a modernidade expressa no

texto constitucional disfarça os conflitos e diferenças sociais no paradigma idealista em que está fundada.

Em oposição ao documento dos arte-educadores, o texto constitucional reafirma as bases históricas que fundaram e definiram a arte e suas formas de ensino no Brasil. Assim como foi visto anteriormente, a arte e seu ensino, no período Colonial serviu como forma de *civilizar* os índios e escravos, como forma de dominação via ensino de formas artísticas; no período Imperial foi utilizada como forma de distinção e refinamento social, colocando desta maneira, cada classe em um lugar determinado. Já no período Republicano, o ensino de arte para o povo visava ao preparo à indústria, pré-determinando na escola a função dos indivíduos na sociedade dividida em classes, na medida que separava as *belas artes* da academia do ensino das escolas públicas.

Neste século, a arte e seu ensino encobriram de várias maneiras aquilo que foi mais claro nos períodos anteriores: transmitir o acervo cultural de uma classe às outras com o objetivo de legitimar as diferenças sociais. Concorda-se com Apple (1989) quando cita Bordieu dizendo que *a arte e o consumo cultural estão destinados, consciente e deliberadamente ou não, a exercer a função social de legitimar as diferenças sociais*

37

Por isto, é necessário que se capte e desvele a lógica

37

APPLE, Michael. *Currículo e poder*. Educação e realidade. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 14(2):46-57, Jul/dez.1989. p.48

inerente dos projetos de arte e seu ensino hoje no Brasil, pois como foi visto, cada etapa da construção da Arte e da Educação Artística corresponde a um projeto de desigualdade e encobertamento da realidade.

A preocupação deste estudo é situar as formas de representação visual como o conhecimento e a transformação da realidade, visto que a Educação Artística está assegurada no texto constitucional, portanto, ela continuará atuando no contexto escolar, formando uma *idéia consensual* sobre arte. Para Apple (1989) *a partir de um universo inteiro de conhecimentos possíveis, somente uma parte limitada é reconhecida como conhecimento oficial, como conhecimento digno de ser transmitido às futuras gerações*³⁸. É este conhecimento, no campo da Educação Artística que precisa ser desvendado, porque é também através dele que está se formando uma consciência de mundo social, político, de classe e cidadania.

As formas de pensar arte tem relação com os processos expressivos, bem como os níveis de consciência de mundo. Investigar esta relação torna-se fundamental na medida em que diversas concepções de mundo, homem, arte e educação permeiam o ensino de Educação.

A arte e seu ensino estiveram a serviço dos interesses de grupos da classe dominante, que também utilizaram esta área do

³⁸

APPLE, Michael. Op. Cit. p.49

conhecimento para a manutenção de seus valores, impedindo desta forma que as classes dominadas elaborassem sua simbologia visual. Portanto, a questão da simbologia visual, as artes visuais e seu ensino têm cruzamentos com a ideologia e a consciência dos indivíduos.

Como foi visto, as artes visuais são interpretações e justificações da realidade expressas através de representações simbólicas. Estas explicações sobre o real, via arte, podem ser resumidas em três concepções: a concepção idealista, funcionalista e a transformadora. Estas concepções não se restringem a períodos cronológicos sequenciais mas se configuram até nossos dias em formas de pensar e produzir arte, tendo conseqüências na forma de ensinar arte.

A concepção idealista supervaloriza a originalidade e apregoa que o artístico se dá nas obras, que por sua vez são autônomas. Separa-as das condições sociais e materiais em que foram produzidas e lhes confere a capacidade de transcender as mudanças históricas. O determinismo biológico - nasce-se artista e com o dom - e o misticismo - a inspiração - são as explicações para que algumas pessoas criem as obras artísticas. Descontextualizando os processos de expressão, o idealismo não concebe a arte como uma forma de pensar a realidade criticamente, colocando o artista numa categoria de ser superior e desvinculado do meio social.

Se relacionarmos a concepção idealista de arte com os

níveis de consciência de Freire (1980) e Barreiro (1978), observa-se que o entendimento da produção artística se dá em um nível ingênuo, ou seja, as explicações para a origem dos fatos artísticos está numa ordem superior - biológica ou mística - e a alheia a vontade dos homens. Estes autores denominam este tipo de percepção da realidade de *consciência semi-intransitiva ou dominada*, por não se descolar da realidade imediata, impedindo desta forma a compreensão crítica da realidade. No que diz respeito à Educação artística, pode-se afirmar que a concepção idealista se configura em práticas pedagógicas que visam desenvolver a criatividade dos alunos em detrimento de uma reflexão sobre o mundo. Estas práticas estão fundadas na livre-expressão e no espontaneísmo, onde o professor apenas encaminha os processos expressivos, não fazendo interferências nas realizações pláticas dos alunos, é a *auto-criatividade*. Ser criativo é uma maneira de ser, característica que diferencia alguns indivíduos de outros. Com isto os excluídos não percebem o porquê destas diferenças, apreendendo o processo expressivo *ingenuamente*. Supervalorizando a originalidade dos artistas - que criam suas obras independente do meio social - e dos alunos, as representações visuais passam a ser a referência dos conteúdos pedagógicos. Os professores priorizam os processos de expressão, o produto não tem muita importância, mas sim os meios que o levaram a fazer. As propostas em sala de aula passam a ser o deixar fazer, exploração de materiais, indicações temáticas e exercícios de sensibilização.

A concepção tecnicista-funcionalista de Educação Artís

tica se opõe ao idealismo, no sentido de que é pelo ensino de técnicas que se chega a expressão. Não se pode afirmar que tenha havido no Brasil um movimento nas artes visuais de cunho tecnicista-funcionalista, mas pode-se dizer que algumas correntes artísticas como o Barroco e o Neoclássico, influenciaram o ensino de arte, aliando técnica e produção. Se o idealismo *prepara* os indivíduos para o convívio harmonioso na sociedade, o tecnicismo *habilita* os indivíduos para ocuparem funções pré-definidas. Na dimensão tecnicista de ensino de arte, a criança é vista sem nenhum tipo de conhecimento, adquire tudo do meio, no caso do professor, que ensina como fazer melhor. O objetivo é desenvolver um conjunto de habilidades artísticas. O desenho por exemplo, é um código que deve ser introjetado, para isto, ensinam-se cópias do natural, desenho geométrico, perspectiva, plantas baixas, cópias de estampas de livros infantis, letreiros, etc.

Desta forma, esta concepção também não está comprometida com a construção de um pensamento crítico dos alunos na medida que adentra com técnicas o universo simbólico. A visão de arte também está ligada ao *bem feito*, o artista que faz uma obra com maior apuro técnico é o melhor. Os critérios para algo ser considerado arte é a clareza o uso adequado da técnica e dos materiais. Ao contrário do idealismo que valoriza o processo, o produto é supervalorizado.

Segundo Freire (1980) a prática pedagógica tem relação com a prática social e a consciência de mundo, desta forma não

existe uma educação neutra. O modo de ver o mundo, a consciência, se revela também na ação pedagógica que é *a forma própria de uma ação do homem sobre o mundo*³⁹. Barreiro (1978) afirma que para compreender os níveis de consciência é importante ver os indivíduos no seu mundo, nas suas relações com ele, relações que podem ser transformadoras ou alienadoras. É justamente nesta ação pedagógica, no caso a prática pedagógica de Educação Artística, que pretende-se desevidar como professores e alunos vêem o mundo.

A partir destas considerações, pretende-se investigar as possíveis relações entre , consciência de mundo e a natureza do ensino de Educação Artística em diferentes níveis sócio - culturais, bem como situar as formas de representação visual de professores e alunos como o conhecimento e a transformação da realidade.

Com vistas a pesquisar estas relações, pretende-se responder as seguintes questões de investigações:

- Quais as concepções de arte, educação, arte-educação, homem, mundo e cidadania estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de diferentes escolas de Porto Alegre?
- Quais as representações sociais e que níveis de consciência as professoras e os adolescentes de diferentes contextos sócio-culturais expressam através da linguagem gráfica?
- Existem relações entre as representações visuais das professoras e dos alunos e o conhecimento da realidade?

³⁹

FREIRE, Paulo. Op.Cit. p.77

III - METODOLOGIA

3.1. UNIDADE DE ANÁLISE

Tendo em vista os objetivos e as questões de investigação deste estudo, foram selecionadas duas escolas de diferentes níveis sócio-culturais da cidade de Porto Alegre-RS para a realização desta pesquisa.

As escolas selecionadas foram : uma escola pública estadual de 1º e 2º graus Habilitação em Preparação para o Trabalho que será denominada de *ESCOLA A*; e uma escola particular metodista de 1º e 2º graus com Habilitação em Preparação para o Trabalho, que será chamada de *ESCOLA B*.

A pesquisa junto aos alunos e professores iniciou em agosto de 1990 na escola pública estadual e foi concluída em dezembro de 1990 na escola particular metodista.

Muitas escolas particulares foram contatadas pela pesquisadora para a realização da pesquisa, mas apenas duas dispuseram-se a colaborar e uma delas foi escolhida para desenvolver o trabalho. Ao contrário das escolas particulares, as escolas públicas estaduais sempre foram receptivas e mostravam-se interessadas no que seria desenvolvido durante e após a pesquisa. A

exceção, em relação às escolas públicas, foi de uma professora de Educação Artística que desistiu de colaborar durante o período da pesquisa, inutilizando desta forma todo o processo de coleta de dados em andamento.

Nas duas escolas selecionadas, a Direção ou Coordenação Pedagógica autorizaram a realização da pesquisa desde que as professoras de Educação Artística também estivessem de acordo com os procedimentos metodológicos que seriam adotados ao longo do trabalho. Depois deste primeiro contato com as escolas, foram marcadas as entrevistas com as professoras a fim de expor os propósitos da pesquisa e combinarmos os horários para o início dos trabalhos.

Ficou a critério das professoras a escolha das turmas e quando deveria ser iniciada a pesquisa. A pesquisadora apenas informou-lhes que necessitava conhecer o desenvolvimento de um trabalho de Educação Artística na área de Artes Plásticas por um período de tempo, tempo este que seria estabelecido pelas próprias professoras conforme as particularidades de cada proposta.

Como a faixa etária dos alunos que interessava a pesquisa era entre 12-15, anos e não especificamente a série onde estava localizada esta faixa etária, optou-se por uma 6^o série de uma escola pública estadual e uma 7^o série da escola particular metodista. Além do interesse recair sobre esta faixa de

idade, é muito difícil realizar uma pesquisa em Educação Artística na área de Artes Plásticas em uma mesma série em escolas diferentes. Esta dificuldade se deve ao fato da atual legislação (Lei 5692/71) permitir que os currículos escolares não sejam homogêneos, ficando a critério de cada escola incluir a Educação Artística em duas séries do 1º grau, podendo a mesma estar voltada ao Teatro, ou a Música ou às Artes Plásticas. Diante disto, muitas escolas contatadas desenvolviam Educação Artística em outra área que não a de Artes Plásticas, não interessando aos propósitos da pesquisa.

As duas séries escolhidas tinham dois períodos conjugados, semanais, de Educação Artística - Artes Plásticas.

3.2. O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Nas duas escolas selecionadas, foram utilizados os mesmos procedimentos metodológicos no processo de coleta de dados. Foi desenvolvida, tanto com as professoras quanto com os alunos, a seguinte sistemática de coleta de dados:

a) realização de um desenho a partir de um estímulo, uma pergunta que foi escrita no quadro:

COMO EU PERCEBO O MUNDO?

b) entrevistas semi-estruturadas, individuais, gravadas

c) entrevistas coletivas sobre tópicos selecionados, gravadas

d) observações em sala de aula com anotações. Além destes procedimentos, realizou-se, também nas escolas um levantamento de documentos de natureza técnico-administrativa.

3.2.1. O DESENHO COM OS ALUNOS

O objetivo deste procedimento metodológico foi de investigar como os adolescentes de diferentes níveis sócio-culturais percebem e representam o mundo social através do desenho.

A partir dos desenhos foi realizada uma análise de imagens buscando dar significado aos desenhos enquanto concepção de mundo social, bem como apreender os níveis de consciência dos adolescentes de diferentes contextos sócio-culturais.

Antes de iniciar esta atividade, a pesquisadora se apresentou e explicou a respeito do trabalho que seria desenvolvido naquela aula. Disse que escreveria uma pergunta no quadro e que eles a responderiam através de um desenho. A pergunta " Como eu percebo o mundo " foi escrita no quadro e foi solicitada a colaboração de todos os alunos presentes na realização da tarefa proposta. Depois dos alunos terem iniciado o trabalho, foi dito que 1/3 deles seriam entrevistados e que a seleção consistiria num sorteio de nomes e não através dos desenhos.

Nas duas escolas, após as explicações iniciais, foram distribuídas folhas de desenho formato A4. O material para desenhar ficou a critério de cada aluno, por isto os desenhos apresentam soluções variadas no que se refere ao uso da cor e do material.

Durante os dois períodos em que os alunos realizaram os desenhos, surgiram algumas perguntas do tipo: "Posso desenhar um mundo, assim como um mapa?", "Como é isto de perceber o mundo, como assim?", "Não faz mal que eu não saiba desenhar?". As perguntas eram respondidas na tentativa de estimulá-los a prosseguir com os desenhos. A pesquisadora respondia que cada um tinha uma maneira de ver as coisas e isto é que interessava colocar no desenho, que eles não se preocupassem no "saber" ou "não saber" desenhar, pois isto não deveria ser o importante naquele momento.

Todos os alunos foram receptivos à proposta do desenho, nenhum negou-se a realizá-la, o que poderia ter ocorrido, uma vez que o trabalho teve o caráter de colaboração espontânea. Nas três turmas, o clima era de concentração, não havendo conversas que prejudicassem o andamento da atividade.

Após os desenhos terem sido concluídos, foi solicitado que as professoras escolhessem alguns desenhos para conversarmos sobre eles durante a entrevista. Quando o número de desenhos escolhidos pelas professoras não atingia 1/3 do número de alunos da classe, a seleção era completada pela pesquisadora a partir dos

dados de identificação dos alunos no verso das folhas desenhadas. Esta seleção visava estabelecer o mesmo número de meninos e meninas.

3.2.2. AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

As entrevistas com os alunos aconteceram em dois momentos da pesquisa. No início foram realizadas as entrevistas individuais com roteiro semi-estruturado e no final da pesquisa as entrevistas foram coletivas a partir de tópicos selecionados. Todas as entrevistas foram gravadas.

3.2.2.1. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

(ROTEIRO NO ANEXO 1)

As entrevistas individuais com os alunos foram realizadas com o objetivo de complementar a investigação iniciada com a atividade do desenho sobre a percepção do mundo social de adolescentes de diferentes níveis sócio-culturais, relacionando-a com os níveis de consciência, bem como encaminhar alternativas para a problemática contida na dimensão de mundo representada nos desenhos.

Logo após a conclusão dos desenhos, foram iniciadas as entrevistas individuais com os alunos. A primeira pergunta feita a cada aluno foi: "O que tu havias pensado antes de iniciar o desenho?"

depois era solicitado que ele localizasse o seu desenho, então, a partir daí, era desenvolvida a entrevista tendo como referência principal o desenho do aluno.

A duração das entrevistas foi variada de aluno para aluno. Alguns alunos sentiram-se inibidos no início da entrevista em função do uso do gravador, outros tinham dificuldades de expressão verbal, observando-se longas pausas após as perguntas ou mesmo durante uma resposta e outros respondiam todas as perguntas sem inibição. As entrevistas duraram no mínimo 15 minutos e no máximo 30 minutos.

Na *ESCOLA A*, a professora não compareceu no dia que iniciou a pesquisa. Ela havia entendido que a pesquisadora era uma estagiária que iria desenvolver uma atividade com os alunos sem a necessidade da presença dela em sala de aula. Diante da ausência da professora para selecionar os desenhos dos alunos, a pesquisadora optou por entrevistar todos os alunos que realizaram o desenho e depois reduzir o número para 1/3, utilizando como critério de escolha um sorteio aleatório pelo número de chamada.

Nas duas turmas, os alunos demonstravam orgulho e contentamento por alguém estar interessada em seus desenhos e em suas idéias. Isso podia ser observado através das falas cuidadosas - pensavam antes de falar, estavam atentos às perguntas e às suas próprias respostas - e na maneira de sentar-se - uma postura

corporal mais formal -. Estas atitudes, que demonstravam seriedade diante da pesquisa, prosseguiram durante todo o período das observações, quando a maioria dos alunos vinha conversar com a pesquisadora para saber o que estava sendo anotado durante as aulas. Na medida do possível as anotações eram mostradas e um diálogo era mantido sem que perturbasse o andamento das aulas.

3.2.2.2. ENTREVISTAS COLETIVAS

(ANEXO 2)

O objetivo das entrevistas coletivas com os alunos foi o de investigar como eles percebem as concepções de arte, educação e sociedade veiculadas pelos professores nas aulas de Educação Artística. Estas entrevistas aconteceram algumas semanas após as entrevistas individuais e as observações.

As entrevistas não partiram de perguntas previamente elaboradas. No início era solicitado que os alunos relatassem como eram as aulas de Educação Artística, e, a partir destes relatos, alguns tópicos como Educação, Arte, Mundo Social, Cultura eram abordados pela pesquisadora para que fossem discutidos pelos alunos. Não houve uma seleção dos alunos que participaram desta entrevista, toda a aula foi convidada a participar de uma entrevista coletiva para falarmos sobre as aulas de Educação Artística; com isto, o número de participantes de escola para escola foi variado. O número mínimo de participantes foi de 8 alunos na ESCOLA B e o

máximo de 15 alunos na ESCOLA A. O tempo de duração das entrevistas variou de 1h30min a 2h.

Na ESCOLA A os alunos ficaram inibidos no início da entrevista, por isto foi necessário desligar o gravador e conversarmos algum tempo sobre o que seria feito durante a entrevista. Nesta conversa foi detectado o temor que os alunos tinham em relação a professora de Artes: eles temiam que a professora tivesse acesso as informações contidas na entrevista. Depois que eles tiveram certeza que suas opiniões não seriam divulgadas para ninguém da escola, concordaram com a continuação da entrevista.

Na ESCOLA B alguns alunos participaram ativamente durante a entrevista, enquanto que outros apenas concordavam ou discordavam daqueles que emitiam opiniões.

3.2.3.0 DESENHO E AS ENTREVISTAS COM AS

PROFESSORAS (ANEXO 3)

O processo de coleta de dados com as professoras iniciou-se com a realização de um desenho a partir da seguinte questão: COMO EU PERCEBO O MUNDO? , e de uma entrevista semi-estruturada, gravada, dividida em duas partes. A primeira parte desta entrevista teve o mesmo roteiro da entrevista individual realizada com os alunos, portanto com os mesmos objetivos de

investigar como os professores de diferentes escolas percebem o mundo social e os níveis de consciência que eles revelam. A segunda parte da entrevista tinha o objetivo de investigar como os professores fazem a leitura dos desenhos dos seus alunos, as suas concepções de educação, arte, arte-educação. A atividade de desenho e a primeira parte da entrevista foi igual tanto para as professores como para os alunos.

A atividade de desenho com as professoras deveria ter sido desenvolvida no mesmo momento em que os alunos realizavam os seus desenhos. As duas professoras, por motivos diferentes, realizaram seus desenhos apenas junto a pesquisadora. A professora da *ESCOLA A*, como já foi referido anteriormente, não compareceu no primeiro dia da pesquisa, por isto o desenho foi feito no dia que realizamos a entrevista. A professora da *ESCOLA B* declarou que não se sentiria a vontade desenhando junto com seus alunos, por isto o mesmo procedimento adotado com a professora da *ESCOLA A* foi adotado com a professora da *ESCOLA B*.

Logo após a realização dos desenhos com os alunos, foi solicitado às professoras que escolhessem alguns desenhos para conversarmos sobre eles durante a entrevista. Como os critérios de escolha eram das professoras, não havendo interferência por parte do pesquisador neste processo, o número de desenhos analisados foi variado de escola para escola. Na *ESCOLA A*, por exemplo, foram escolhidos todos os desenhos, e na *ESCOLA B* dez desenhos. Os

desenhos escolhidos pelas professoras serão analisados em conjunto com as entrevistas para configurar como professoras de Educação Artística fazem a leitura das produções gráficas de diferentes níveis sócio-culturais.

A realização dos desenhos e as entrevistas com as professoras duraram em média 1h45m.

3.2.4. AS OBSERVAÇÕES

Usou-se como referência de duração o tempo que cada professora utilizava para desenvolver um segmento de planejamento em Educação Artística.

Como os planejamentos das professoras eram diferenciados, dado o modo de conceber e desenvolver as atividades em classe, o tempo de duração das observações foi variado.

A professora da *ESCOLA A* desenvolvia em cada aula um tipo de atividade distinta, não havendo relação entre as atividades desenvolvidas ao longo das aulas estava relacionada com a outra. O número de observações nesta classe foi de quatro(4) aulas, correspondendo a oito (8) horas-aula. Na *ESCOLA B* foi observado o desenvolvimento completo de uma proposta de Educação Artística da professora; o tempo de duração foi de cinco (5) aulas, correspondendo a oito (8) horas-aula.

Além das observações, no final de cada aula, eram recolhidos alguns trabalhos dos alunos realizados em sala de aula para posterior análise das práticas pedagógicas adotadas pelas professoras.

A ênfase das observações recaiu sobre os métodos das professoras ao propor e ao expor, desenvolver e avaliar os trabalhos dos alunos e como os alunos trabalhavam face as propostas ou atividades solicitadas pelas professoras.

Nas duas turmas, a presença da pesquisadora não perturbou o desenvolvimento das aulas, apesar dos diálogos mantidos entre alunos e pesquisadora e professoras e pesquisadora. Muitas das conversas iniciadas em sala de aula entre pesquisadora e professoras foram continuadas depois das aulas, como foi o caso da professora da *ESCOLA A* que buscava uma avaliação de suas aulas. Na *ESCOLA B*, a professora não tinha oportunidade de conversar após o término das aulas, pois tinha outras aulas para desenvolver, mas, durante as observações, a professora queixava-se das dificuldades da turma em aceitar o trabalho proposto. A professora comparava a turma desta escola com seus alunos de uma escola pública municipal, onde o trabalho era bem aceito pelos alunos e os resultados plásticos eram melhores que aqueles da escola particular. Segundo a professora, os alunos da escola pública empenhavam-se na execução dos trabalhos, seguiam todas as etapas do trabalho de forma satisfatória, enquanto os alunos da *ESCOLA B* realizavam o mínimo solicitado, não

demonstrando empenho durante as aulas.

3.2.5. ANÁLISE DOCUMENTAL

Além destes procedimentos metodológicos - realização de desenhos, entrevistas, observações- também foram analisados documentos oficiais e técnicos da escola, como os Planos Pedagógicos das professoras, os Planos Globais, Regimentos das escolas, publicações e fichas sócio-econômicas dos alunos.

3.2.6. TRATAMENTO DE DADOS

Realizou-se análises diferenciadas no tratamento dos dados conforme os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa.

Em relação às observações e às entrevistas foi feita uma análise de conteúdo a partir de três categorias de análise: concepção de arte, concepção de ensino de arte e níveis de consciência. A concepção de arte abarca a concepção idealista, - o artístico acontece no gesto criador, o valor maior é a criatividade espontânea, os movimentos artísticos não se vinculam as condições sócio-econômicas -; a pragmática - a arte é um produto bem acabado tecnicamente, serve para algumas funções como a decoração, o artesanato, o desenho industrial -; e a transformadora - arte como forma de conhecimento do mundo, reflexão e ação sobre a realidade.

Destas concepções derivam as concepções de ensino de arte - arte como forma de liberação de emoções e desenvolvimento da criatividade - de do e para o indivíduo -; arte como domínio de materiais e técnicas; e arte como reflexão sobre a realidade. Acredita-se que estas concepções estejam relacionadas com a consciência de mundo dos indivíduos, ou seja, a maneira como é apreendida a realidade. Segundo Freire (1980) e Barreiro (1978) existem três níveis de consciência: consciência intransitiva na qual os indivíduos percebem a realidade de uma maneira mágica; a consciência semi-intransitiva ou ingênua na qual os indivíduos não se descolam da realidade, captando apenas os fatos da experiência imediata e a consciência crítica onde a realidade é percebida de maneira estrutural e crítica. O Quadro I mostra as relações entre arte, ensino de arte e níveis de consciência.

Em relação aos desenhos desenvolveu-se uma análise de imagens buscando dar significado aos desenhos enquanto leitura de mundo social feita pelos alunos e professoras.

Partindo da análise de conteúdo, de análise das imagens gráficas e dos documentos buscou-se uma visão compreensiva do objeto de estudo.

O Quadro II indica como foi efetuada a análise de dados, mostrando a relação entre as questões de investigação procedimentos metodológicos e o tratamento utilizado na análise dos dados coletados.

QUADRO I

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Concepção de arte	Concepção de ensino de arte	Nível de consciência
<p>● Idealista: O artístico se realiza no gesto criador. A originalidade é seu maior valor. Os processos expressivos não estão relacionados com o meio.</p>	<p>● Arte como forma de liberação de emoções e reforço aos aspectos individuais. O desenvolvimento da criatividade é seu principal objetivo. Exaltação ao: espontaneísmo, livre-expressão, originalidade e ao <i>dom</i>.</p>	<p>● Consciência semi-intransitiva: Os indivíduos estão imersos na realidade imediata, não há um distanciamento crítico da realidade.</p>
<p>● Técnica-funcionalista: Encara a arte como um produto bem acabado tecnicamente. A arte serve para alguma coisa: decoração, desenho industrial, técnico, artesanato.</p>	<p>● Habilita os indivíduos a produzirem bens materiais bem acabados. Domínio técnico e de materiais a fim de desenvolver a expressão. Os indivíduos são vistos como tábula rasa, onde o professor transmite um corpo de conhecimentos para torná-los aptos a executarem os trabalhos.</p>	
<p>● Transformadora: A arte como forma de conhecimento, reflexão e ação sobre a realidade. Situa o homem historicamente. Propõe-se a criar relações com os homens e a cultura.</p>	<p>● A construção das formas de expressão está relacionada ao processo de conhecimento da realidade. Na medida que o indivíduo reflete sobre seu processo expressivo ele reflete sobre uma realidade maior.</p>	<p>● Consciência crítica: Percepção estrutural da realidade, capta de maneira crítica o mundo.</p>

QUADRO II

Relação entre Questões de Investigação, Procedimentos Metodológicos e Tratamento de Dados

Questões de Invest.	Proced. Metod.	Trat. Dados
Quais as concepções de arte, educação, arte-educação, homem, mundo e cidadania presentes nas práticas pedagógicas das professoras de diferentes escolas de P. Alegre?	<ul style="list-style-type: none"> ● Observação em sala de aula ● Entrevista ● Realização de um desenho ● Análise de documentos 	Análise de conteúdo e Análise de imagens
Quais as representações sociais e que níveis de consciência as professoras e os adolescentes de diferentes contextos sócio-culturais expressam através da linguagem gráfica?	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista e ● Realização de um desenho 	Análise de conteúdo e Análise de imagens
Existe relação entre representações visuais dos professores e alunos, e o conhecimento da realidade?	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista ● Realização de um desenho 	Análise de conteúdo e Análise de imagem
	<ul style="list-style-type: none"> ● Síntese 	Interpretação compreensiva do objeto de estudo

IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, a análise foi realizada, buscando uma unidade de compreensão de cada uma das escolas investigadas através de uma visão de totalidade das relações entre os elementos que constituíram as unidades de análise: a turma, os alunos, a professoras, as aulas, a produção plástica dos alunos e professoras.

Num segundo momento foi realizada uma análise de relações entre as configurações de cada uma das escolas estudadas.

4.1. CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA A

A *ESCOLA A* está centrada num cinturão de vilas populares no bairro Partenon. Situa-se entre uma via pública muito movimentada e a encosta de uma colina arborizada. Antes de tornar-se uma escola pública estadual, era uma escola particular religiosa que atendia meninas da classe alta do Rio Grande do Sul. A instituição religiosa doou o prédio ao Estado e, a partir de 1976, a escola passou a integrar a rede pública de ensino.

A escola conta com quatro prédios de alvenaria e madeira que abrigam a secretaria, sala de direção, biblioteca, setor de supervisão (SSE) e setor de orientação educacional (SOE), sala dos professores, banheiros, salas de Técnicas Comerciais e Industriais, e

estado de carência em que se encontra a escola, deve-se referir a utilização de folhas usadas de computador, doadas por uma professora, para a confecção de provas e outros trabalhos escolares

A Secretaria da Saúde fornece à escola serviços nas áreas de psicologia, enfermagem e nutrição. Estes profissionais prestam atendimento gratuito aos alunos.

A filosofia da escola, embora a impropriedade do termo técnico utilizado no Plano Global, tem em vista "oportunizar condições ao educando de analisar, através do senso crítico e do pensamento reflexivo, o momento histórico em que vive, de buscar sua identidade face as mudanças da sociedade, de desenvolver sua criatividade e de crescer como pessoa e cidadão." * No que se refere à área de Comunicação e Expressão, na qual a Educação Artística é integrante, o objetivo geral é "proporcionar atividades que oportunizem ao educando a capacidade para codificar e decodificar, com eficiência e clareza as mensagens do meio, integrando-o na sociedade em que vive:" ⁴⁰. Em relação a este objetivo, pode-se dizer que para a ESCOLA A, o indivíduo deve se adaptar à sociedade que aí está e não tentar modificá-la. A expressão utilizada "eficiência e clareza" reforça a idéia de habilidade - "o fazer bem e sem errar" - como se os indivíduos fossem máquinas preparadas

estado de carência em que se encontra a escola, deve-se referir a utilização de folhas usadas de computador, doadas por uma professora, para a confecção de provas e outros trabalhos escolares

A Secretaria da Saúde fornece à escola serviços nas áreas de psicologia, enfermagem e nutrição. Estes profissionais prestam atendimento gratuito aos alunos.

A filosofia da escola, embora a impropriedade do termo técnico utilizado no Plano Global, tem em vista "oportunizar condições ao educando de analisar, através do senso crítico e do pensamento reflexivo, o momento histórico em que vive, de buscar sua identidade face as mudanças da sociedade, de desenvolver sua criatividade e de crescer como pessoa e cidadão." * No que se refere à área de Comunicação e Expressão, na qual a Educação Artística é integrante, o objetivo geral é "proporcionar atividades que oportunizem ao educando a capacidade para codificar e decodificar, com eficiência e clareza as mensagens do meio, integrando-o na sociedade em que vive." ⁴⁰. Em relação a este objetivo, pode-se dizer que para a ESCOLA A, o indivíduo deve se adaptar à sociedade que aí está e não tentar modificá-la. A expressão utilizada "eficiência e clareza" reforça a idéia de habilidade - "o fazer bem e sem errar" - como se os indivíduos fossem máquinas preparadas

para executar tarefas.

Concorda-se com Apple (1989), quando salienta que o currículo oculto, aqui não tão oculto e expresso no Plano Global, serve para preparar os trabalhadores ao controle do capitalismo, uma vez que reforça a visão da classe dominante em relação aos trabalhadores. Segundo Canclini (1983):

Toda a formação social reproduz a força de trabalho através do salário, a qualificação desta força de trabalho através da educação e, por último, reproduz constantemente a adaptação do trabalhador à ordem social através de uma política cultural-ideológica que orienta toda a sua vida, no trabalho, na família, no lazer, de modo que todas as suas condutas e relações mantenham um sentido que seja compatível com a organização social dominante ⁴¹

Analisando apenas os pressupostos que orientam o Plano Global da ESCOLA A não se pode afirmar que a escola tem deliberadamente a intenção de formar indivíduos passivos e adaptados numa sociedade dividida em classes, mas se pode dizer que a visão de um "sujeito situado" não está presente nestes pressupostos. Mais adiante será visto como de fato estão se processando, no campo da Educação Artística, os valores e regras desta escola em relação aos alunos.

⁴¹ CANCLINI, Nestor. Op. Cit. p. 34

4.2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA A

A Educação Artística na *ESCOLA A* não está presente em todas as séries do currículo escolar. No Currículo por Atividades os alunos têm Música com uma professora com habilitação e especialização em Música; nas 5^o e 6^o séries eles têm Artes Pláticas com uma professora que tem habilitação em Pedagogia e especialização em História da Arte, e no 2^o Grau novamente aparece Música com a mesma professora do Currículo por Atividades. A Direção informou que não há um planejamento conjunto entre as duas disciplinas que integram a Educação Artística na escola.

4.3. A CLASSE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA A

A turma 63 da *ESCOLA A* é composta de 20 meninas e 15 meninos na faixa etária de 12-13 anos, filhos de trabalhadores de baixa renda, moradores das vilas próximas a escola.

Na classe, não havia conversas que tumultuassem as aulas. Os alunos ouviam a professora quando ela dava as instruções, não emitiam opiniões mas sim respostas em coro. Traziam e tinham o material organizado em pastas, poucas vezes pediam o auxílio da professora para a execução das tarefas e executavam tudo que a

professora solicitava.

Pode-se dizer que eram obedientes ou passivos diante da professora, fato confirmado depois na entrevista coletiva, quando expressaram o temor que tinham em relação ao poder da professora. O poder era claramente explicitado pela professora em suas falas e ações, quando, por exemplo, dizia que tiraria pontos se eles conversassem ou não trouxessem o material. Em suma, a *obediência* era medo e o *bom* comportamento significava pontos ganhos ou perdidos na nota do bimestre.

É interessante observar como se processava a percepção dos alunos em relação ao poder da professora. Durante a entrevista coletiva ficou claro a mudança que os alunos tiveram em relação a como percebiam os procedimentos da professora. No início da entrevista, os alunos afirmavam que a professora é *bem educativa, ensina as coisas...*; quando ela pega uma coisa ela fica bastante tempo ensinando aquilo pra gente aprender bastante...; ela pega cada parte com giz, com lápis, tempera, cada coisa um pouco, agora quase ninguém precisa copiar alguma coisa, a figura (humana) todo mundo já sabe fazer agora. No desenvolvimento da entrevista os alunos reviam suas afirmações dizendo: *eu acho que ninguém usou a criatividade ou aprendeu alguma coisa, porque a professora deu umas folhinhas onde já estava o desenho e todo mundo copiou, tudo ficou igual...*; tem uma coisa que não é muito certo com a professora, por exemplo: o

professor nunca deve dar tudo mastigadinho para o aluno, e ela, estes dias, eu perguntei sobre um trabalho de tempera, só uma explicação pra saber como era pra fazer um marrom, e daí ela já começou, foi fazendo e já foi pintando. Eu acho que isto tá errado, né? Era só ela me dar uma explicação que eu fazia do meu gosto, mas não, ela já foi fazendo, pegando as temperas e pintando o meu trabalho, em casa eu quis fazer o mesmo marrom e não consegui porque ela foi fazendo, não explicou ...; ela deu muito pouco tempo, duas aulas, e ela disse que não podíamos fazer em casa. O nosso grupo tirou nota 6 porque nós fizemos em casa e ela disse que a minha mãe é quetinha feito a maquete, e ela nem viu porque trabalha o dia todo, mas não adianta dizer para a professora. Agora nós vamos ter que tirar uma nota boa nas pastas.

Como foi dito, os alunos durante a entrevista coletiva perceberam o que, de fato, ocorria nas aulas de Educação Artística, embora as atitudes deles em sala de aula eram de submissão à professora. A leitura que se pode fazer desta situação é que a professora sempre utilizava a nota para a manutenção da ordem nas aulas e como os alunos precisavam de notas nos trabalhos e médias nos bimestres, eles se submetiam aos jogos de poder da professora. Este tipo de comportamento dos alunos é congruente com a argumentação de Apple (1989) de que, a contradição está presente no cotidiano dos estudantes, ora sustentando um processo reprodutivo ora penetrando parcialmente ⁴².

⁴² APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, p. 41

Um dos fatos observados em aula, ilustra ao extremo a relação dos alunos com a professora. A aula era sobre dobraduras. A professora demonstra rapidamente e a partir de um modelo (que ela diz ser um Saci) como se faz uma dobradura. A demonstração dura 5 minutos; enquanto os alunos tentam concluir a dobradura, a professora diz que vai fazer um joguinho para ver como está a atenção deles. A professora diz que vai fazer apenas uma demonstração de uma dobradura e quem terminar primeiro ganhará um *pontinho na média*. Os alunos ficam nervosos com o concurso valendo o *pontinho*. A professora mostra o que será feito, um cachorro. Inicia a dobradura dizendo que eles precisam fazer rapidamente pois depois precisam fazer o planejamento das maquetes. Proíbe que conversem e expliquem como é feito a dobradura. Logo depois que a professora conclui a dobradura, alguns alunos conseguem acabar elevam seus trabalhos até a mesa da professora para o *pontinho* ser registrado no caderno de chamada. A professora afirma que eles têm criatividade, portanto podem criar. Repentinamente a professora diz que o concurso acabou e que não adianta mais mostrar as dobraduras. Os alunos que não conseguiram concluir o trabalho em 10 minutos, tempo que durou o concurso, ficam desanimados, reclamam entre eles e em voz baixa da situação mas não se rebelam diante do fato. Em seguida a professora começa a explicar o que é uma maquete, enquanto a maioria dos alunos tenta terminar as dobraduras do cachorro.

Os alunos não tinham condições de entender que para

fazer uma dobradura, por mais simples que seja, requer uma certa habilidade no manuseio do papel, habilidade que alguns tem mais desenvolvida e outros não. Pela falta deste entendimento que a professora não fez questão de esclarecer, a situação é de fracasso e impossibilidade diante das regras do concurso estabelecidas pela professora.

Quando a professora afirma que *eles têm criatividade e podem criar*, ela mais uma vez iguala-os não levando em conta as diferenças nas condições de vida de cada um. Ela supõe uma *auto-criatividade* por parte dos alunos, com isto os alunos novamente não entendem o porquê de alguns conseguirem criar e outros não, sendo o processo expressivo apreendido de forma ingênua.

É interessante destacar o que os alunos entendem por criatividade:

Eu acho que criatividade é aquilo que a gente pensa, não é só assim: sol amarelo, céu azul, é uma coisa assim que a gente faz, isto é criatividade.

É desenhar aquilo que se imagina e não aquilo que ela diz para fazer.

Na figura humana tinha que ser como estava no jornal, não podia modificar, igualzinho...eu acho que isto não é criatividade.

Um dia eu fiz um sol vermelho e amarelo com reflexos vermelhos e ai ela disse que o sol não era vermelho, que ela nunca

tinha visto sol vermelho. Dai eu disse que faz de conta que era um reflexo, ela disse: não, não, é amarelo.

Apesar dos alunos e professora terem idéias diferenciadas sobre criatividade, ambos a percebem de uma maneira superficial e espontaneísta.

Na entrevista os alunos foram questionados sobre alguns fatos, como este da aula sobre dobraduras, e eles complementaram o quadro desta relação de opressão dizendo:

Não adianta a gente tentar discutir, ela sempre tá certa e a gente tem medo.

Um dia ela rasgou um trabalho meu porque disse que não tinha sido eu que tinha feito.

Eu acho que isto (de não discutir) tá errado, eu acho que a gente devia falar sobre isto para ela ouvir nós. Tem que ser a aula em conjunto, se é que todo mundo acha a mesma coisa. Se a gente acha que ela não tem razão, todo mundo deve se unir e falar.

No primeiro bimestre ela me tirou nota porque ela ensinou que a margem tem que se tirar 1 cm de cada lado, e eu fiz com a régua mas sem medir, dai ela pegou a régua e mediu e disse que tava errado, me tirou um ponto.

Estas situações relatadas pelos alunos e outras observadas em sala de aula demonstram a domesticação que é efetuada durante as aulas de Educação Artística e exemplificam como é

construída a *cultura do silêncio*, como é formado o *ser silencioso*. Para Freire (1980) este ser não é aquele que não tem uma palavra dele, mas aquele que obedece os que falam e impõem sua voz. No caso, esta turma de alunos capta e faz uma breve análise de como são as aulas de Educação Artística, mas não reagem frente as situações em aula; ao contrário se conformam e se adaptam a elas, como eles mesmos afirmam: *Não adianta a gente tentar discutir, ela (a professora) tá sempre certa.*

4.4. A VISÃO DE MUNDO DOS ALUNOS DA ESCOLA A

Os alunos da *ESCOLA A* enfatizam dois grandes temas em suas representações gráficas : A Cidade e a Guerra *. Dentro destas temáticas eles abordam outros subtemas.

Em sua maioria, as temáticas estão relacionados ao cotidiano destes adolescentes, como por exemplo a questão dos atropelamentos diante da sinaleira próxima à escola ; os assaltos frequentes nas vilas onde moram, o comércio e o consumo de drogas; a violência de um modo geral. Outros subtemas não se referem à realidade imediata, mas a situações que, de uma forma ou outra eles têm conhecimento e podem afetar indiretamente as suas vidas, como a poluição industrial, a destruição da camada de ozônio, o desmatamento, a aniquilação dos animais e o conflito no Golfo Pérsico.

* O período da pesquisa antecedeu a Guerra do Golfo Pérsico.

Os símbolos utilizados pelos adolescentes para expressarem suas visões de mundo são: edifícios de apartamentos ou fábricas, casas, carros, ônibus, árvores, animais, ruas, pessoas, nuvens, sol, sinaleiras, tanques de guerra, aviões, navios, bombas e revólveres. Muitas vezes eles utilizam palavras para designar os desenhos, como se a própria imagem construída fosse incapaz de falar por si própria. A maioria dos desenhos (18) não apresentam margem, apesar da professora exigí-la em todos os trabalhos.

A distribuição das formas na folha não revela o uso de perspectiva e de planos no sentido de dar profundidade ao desenho. Para representar os planos espaciais os alunos utilizam uma, duas ou três linhas de base paralelas a borda horizontal da folha. O uso de texturas também está ausente nas formas representadas. A figura humana aparece na maioria dos desenhos de uma forma esquemática ou de palito; em poucos desenhos ela indica movimento apesar da situação indicar ação. Os ônibus são representados por um retângulo com vários quadrados (janelas) e dois círculos (rodas); os carros assim como as figuras humanas e as árvores são esquematizados. Os desenhos sobre a Guerra, tanto figuras humanas como os aparelhos bélicos, fogem um pouco das formas padronizadas,

A essa descrição formal dos desenhos da turma 63 da ESCOLA A, acrescentar-se-á uma análise de conteúdo das imagens de 1/3 do total de desenhos (12), tendo como referência as entrevistas

individuais e os próprios desenhos. É importante salientar que muitas vezes durante as entrevistas individuais outras temáticas surgiram apesar de não estarem evidenciadas na linguagem visual.

Os doze (12) desenhos mostram questões do mundo atual, assim distribuídas: quatro desenhos referem-se aos atropelamentos em frente a escola e à poluição ambiental; três referem-se à poluição industrial e urbana; dois abordam vários temas como: guerra, poluição, drogas, tecnologia, bandidos, índios, florestas; e três referem-se à guerra. (Figuras 1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10,11,12)

Pode-se afirmar que a questão que mais preocupa os alunos é a poluição ambiental produzida por fábricas e automóveis. A representação visual da poluição é feita através de fumaça saindo dos prédios ou dos canos de descarga dos carros. A percepção que os alunos têm a respeito da poluição é que ela prejudica a vida das pessoas, porém eles têm uma noção parcial dos danos que a poluição causa. Para eles a poluição é *feia, ruim, estraga tudo, causa tosse e desmaios e destrói a camada de ozônio*. Ao mesmo tempo que os efeitos da poluição vão da tosse à destruição da camada de ozônio, os causadores: ônibus e fábricas não são diferenciados, é como se ambos poluissem da mesma forma e provocassem os mesmos efeitos.

Quando os alunos são questionados sobre possíveis

soluções para o problema da poluição, a maioria responde que não há solução, ou apontam os seguintes encaminhamentos: *depende da cabeça de cada um, se a pessoa quer ela consegue ser educada (refere-se à limpeza pública); parando de fumar, não botando lixo nos rios, alguma coisa que limpasse os carros, os ônibus... se fizesse alguma coisa na gasolina, no álcool, ... a polícia podia multar; botar um produto para parar de sair fumaça das fábricas; colocar filtros nas chaminés, faria uma lei para que os donos das fábricas colocassem aparelhos se não fecha e multa . O presidente faria a lei, faria uma pesquisa para ver se todo mundo achava certo botar os filtros e com a ajuda dos ministro, autoridades e prefeitos .*

Para muitos alunos a poluição é algo que não afeta diretamente a vida deles ou mesmo o Brasil. Apenas um aluno relaciona os efeitos da poluição com a vida diária, ele diz: *se começar a poluir muita gente não vai ter água para beber, ar puro, as florestas para ver, a praia para ir.*

Os alunos têm dificuldade em estabelecer relações de causa e efeito no que diz respeito ao fenômeno da poluição, parece que o mundo tem uma ordem que não pode ser modificada - a poluição existe e não se pode fazer nada -, ao mesmo tempo esta questão está longe da vida deles, é como se eles soubessem da existência do problema mas não sofressem as consequências em seu dia a dia. A falta de saneamento básico nas vilas onde moram não é

relacionado com a questão da poluição ambiental, ao passo que as fábricas lá de São Paulo é que poluem.

Outra questão abordada é a dos atropelamentos em frente à escola, problema vivenciado diariamente pelos alunos quando se dirigem para a escola. Todos os alunos falam sobre os perigos de atravessar a rua mesmo com a existencia de uma sinaleira. Relatam que os motoristas não respeitam o sinal nem as pessoas. Pode-se dizer que este problema é o mais próximo, porém quando são questionados sobre o que isto tem a ver com eles, respondem que não tem nada com a vida deles. O encaminhamento dado pelos alunos para possíveis soluções é *que deveriam colocar placas, alguma coisa pra quem tá no automóvel ver quando estiver o sinal vermelho é para os pedestres passar. O próprio governo ou a pessoa que tá sofrendo isto deveria colocar a placa....acho que pedir ajuda a alguém. Todo mundo fazer alguma atividade, alguma coisa pra todo mundo fazer junto.*

Apesar dos atropelamentos fazerem parte do cotidiano destes alunos, mas eles negarem este fato, os alunos têm noção que o problema pode ser resolvido pela participação de alguém da comunidade ou do governo.

Em relação à questão da Guerra no Golfo Pérsico, os alunos sabem que existe um conflito mas não sabem localizá-lo geo-

graficamente e nem os motivos. Para eles, é uma guerra entre Irã e Iraque, ou entre Iraque e Estados Unidos ou simplesmente uma guerra está acontecendo em algum lugar. Para eles a guerra é : *Uns contra os outros, uns querem uma coisa, outros não querem, então aqueles tão matando, atacando tudo destruindo uma cidade... Pensei na guerra, os carinhas matando os animais .*

Os motivos que ocasionaram a guerra também são pouco claros para estes alunos, eles dizem: *são problemas políticos que nem teve uma vez que mataram um político aí que tava protegendo a natureza. Então eles mataram um político e ninguém até hoje tá cuidando da natureza.....Porque eu acho que eles não estão se dando bem e formas de governo, um quer invadir o outro... Existe uma revolta nas cidades porque estão em guerra.*

Assim como os alunos não têm clareza em relação a questão da poluição ambiental, eles também não entendem a questão do Golfo. É interessante notar que as vezes eles cruzam as duas questões nos desenhos. (ver figuras 10, 11, 12)

Para os alunos, a questão da guerra não afeta a vida deles, muitas vezes eles demonstram surpresa quando é feita a pergunta *O que isto tem a ver com a tua vida?*, eles respondem: *Comigo ~~eee~~* Em relação ao Brasil eles vislumbram ligações é que parece que o Brasil vai ter que ajudar lá. Então eles vão largar bomba atômica e todo mundo pode desabar, morrer... Eles não apontam soluções para a guerra, talvez por não terem uma compreensão do que

está acontecendo.

Como foi referido anteriormente, outras questões que não aparecem nos desenhos aparecem nas falas. Uma delas é sobre a falta de moradia. As soluções apontadas para esta problemática são: *Deveriam ser construídos mais edifícios, os ricos ajudando os pobres porque eles também roubam do povo....Os prefeitos pegando os desabrigados e botando numa casa, um lar para eles.*

Outra questão é sobre o desemprego, sendo que a explicação para este fato é que *as pessoas não se interessam em trabalhar, só vivem as custas dos outros.* A percepção sobre a violência e drogas também é superficial, ou mesmo ingênua. *Cada um deve conter a violência...Fazer um mutirão num lugar para fazer eles (os bandidos) trabalharem ali e fazerem a sua vida, tipo casas, CIEMS. Não prender, não maltratar mas levar para um centro para auxiliar.*

As questões levantadas pelos alunos : poluição, atropelamentos, guerra, violência urbana e drogas, não tem, no seu entendimento, relação com as suas vidas ou com as de suas famílias, as vezes pode ter alguma coisa com o Brasil. O modo que eles apreendem a realidade é distanciado, parece que é algo que acontece na TV (muitas vezes eles dizem: *eu sei porque eu vi na TV*), e eles não passam de expectadores dos acontecimentos do dia a dia. - atropelamentos, violência, drogas - ou mesmo distantes - a guerra -.

As explicações e justificativas dadas pelos alunos para os problemas reproduzem o discurso da classe dominante em relação aos dominados *não trabalham porque não querem ou o governo deve dar, os ricos podem dar, etc.* Estas colocações reduzem os problemas à vontade dos indivíduos - querer ou não trabalhar, alguém dá - e mostram a percepção de mundo dos indivíduos. Para Barreiro (1978) *uma parte importante das atitudes da classe dominada são externalizações de idéias e modos de interpretações da realidade social "dominadas pela ideologia dominante". São portanto atitudes pessoais e "da classe oprimida", que traduzem ou refletem um modo de compreender e de se relacionar* ⁴³

4.5. A VISÃO DE MUNDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA PROFESSORA DA ESCOLA A

A professora da ESCOLA A tem 52 anos de idade e 25 de carreira no magistério. Sua graduação foi em Pedagogia na PUC/RS em 1976, depois fez especialização em Educação Artística em nível de 2º grau pela Secretaria de Educação do RGS e pós-graduação em nível de especialização em História da Arte pela Faculdade Palestrina de Porto Alegre. Durante os 25 anos no magistério, ela exerceu várias atividades nas escolas onde trabalhou, foi alfabetizadora, supervisora educacional e professora de Educação Artística: Artes

⁴²

BARREIRO, Julio. Op. cit. p.138

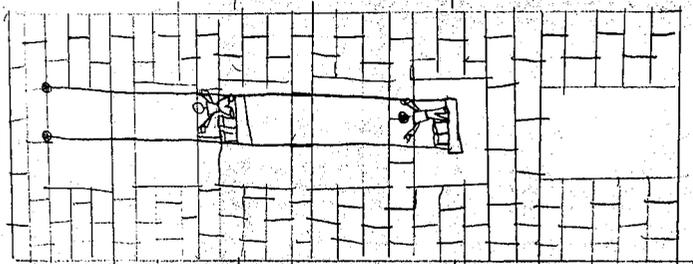
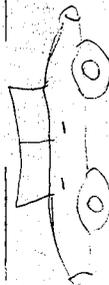
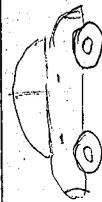
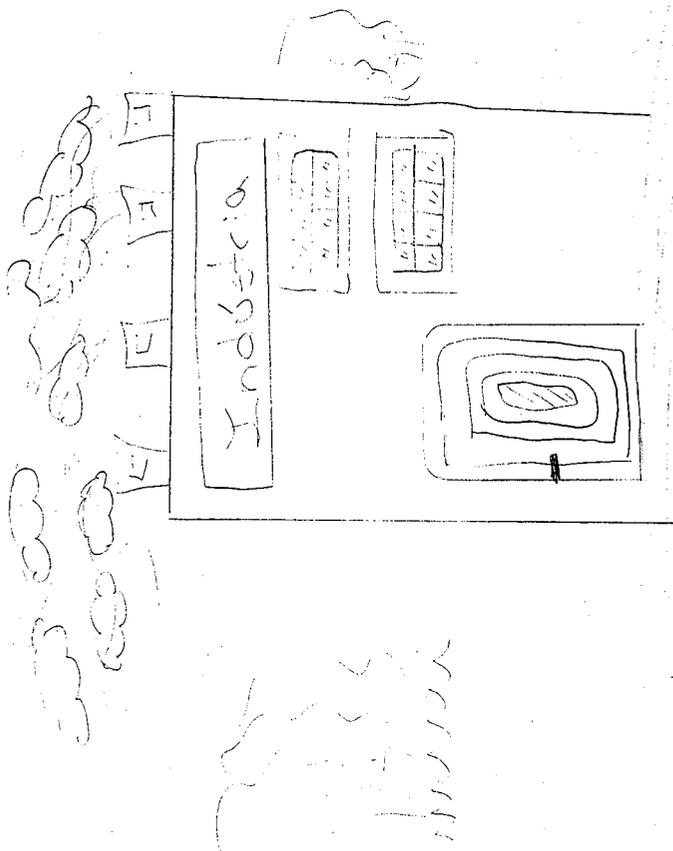
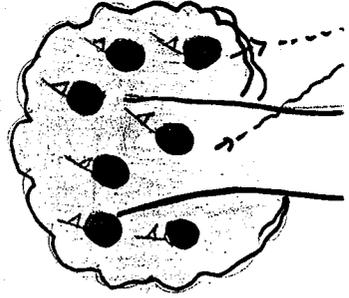
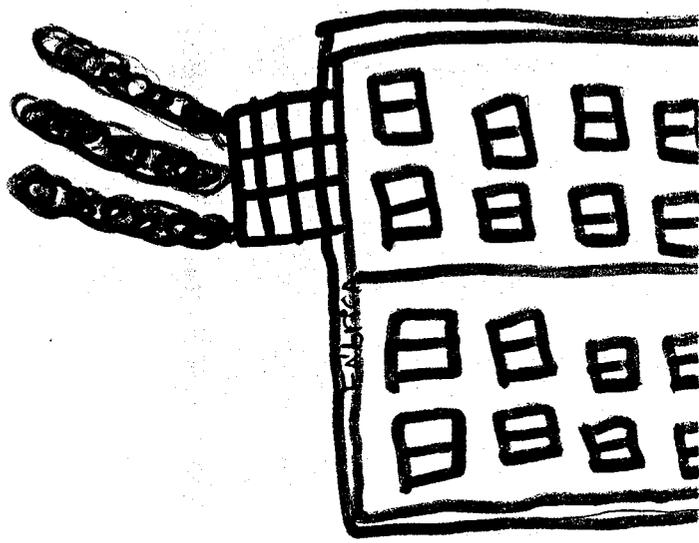


Figura 1



MESMO COM
SINAL FECHADO
OS CARROZINHOS
PARAVANT



what and what

Figura 2

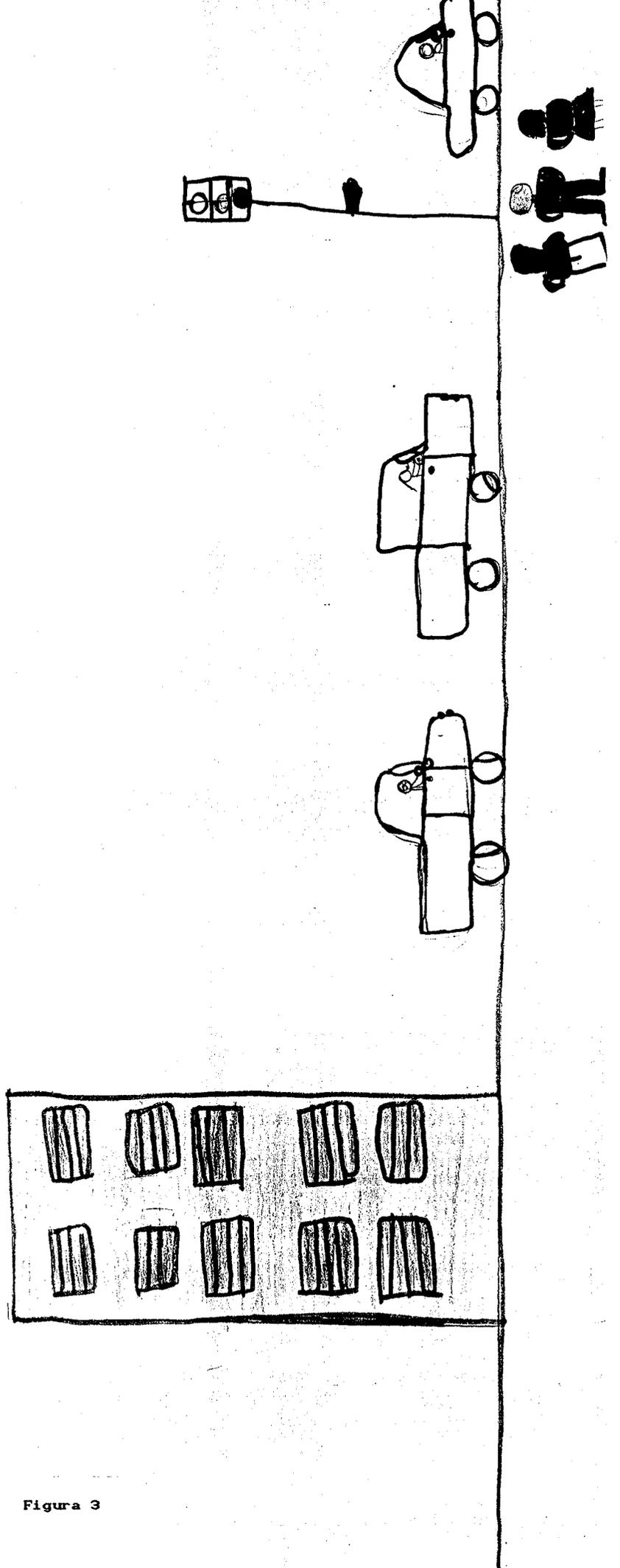


Figura 3

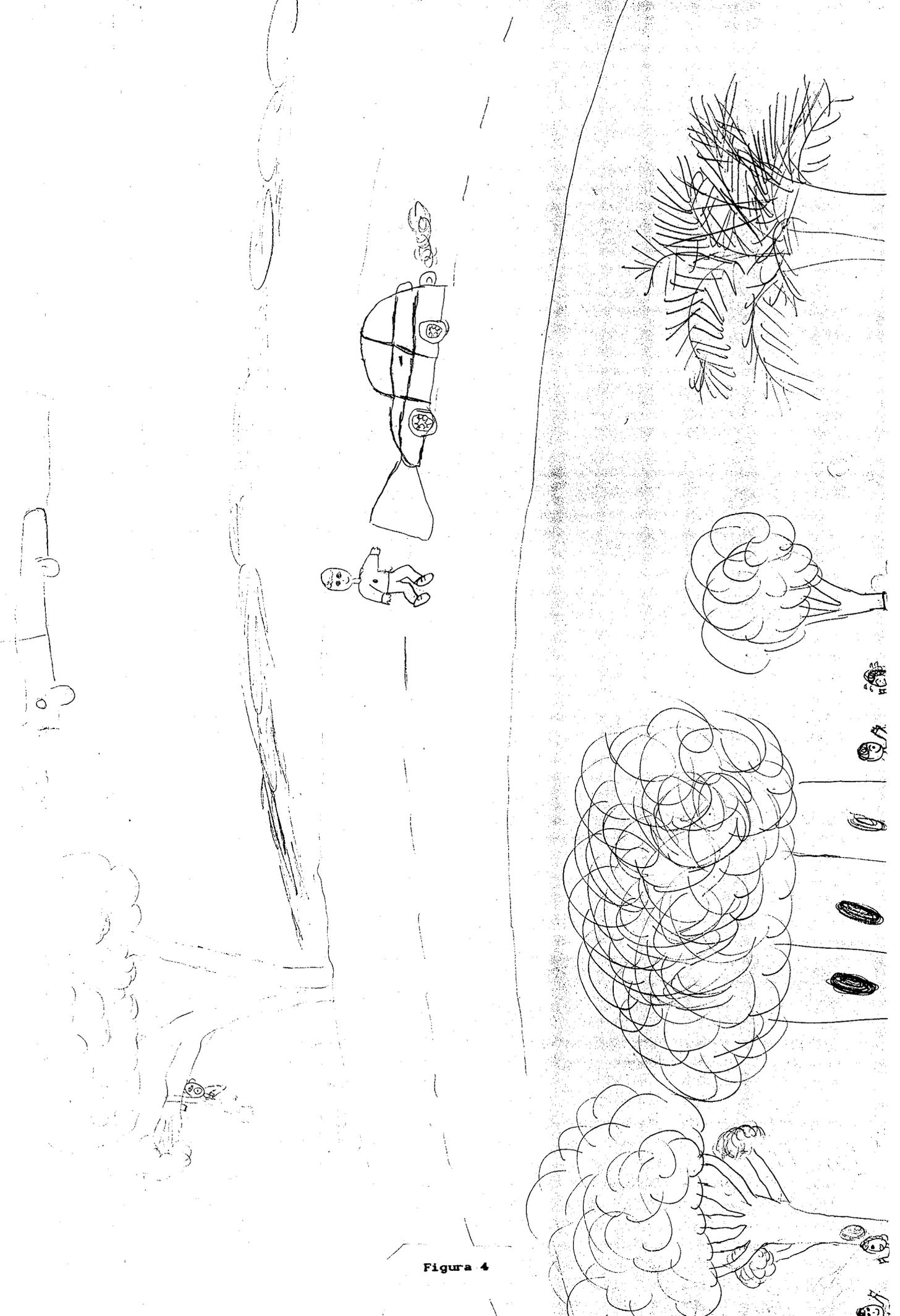


Figura 4

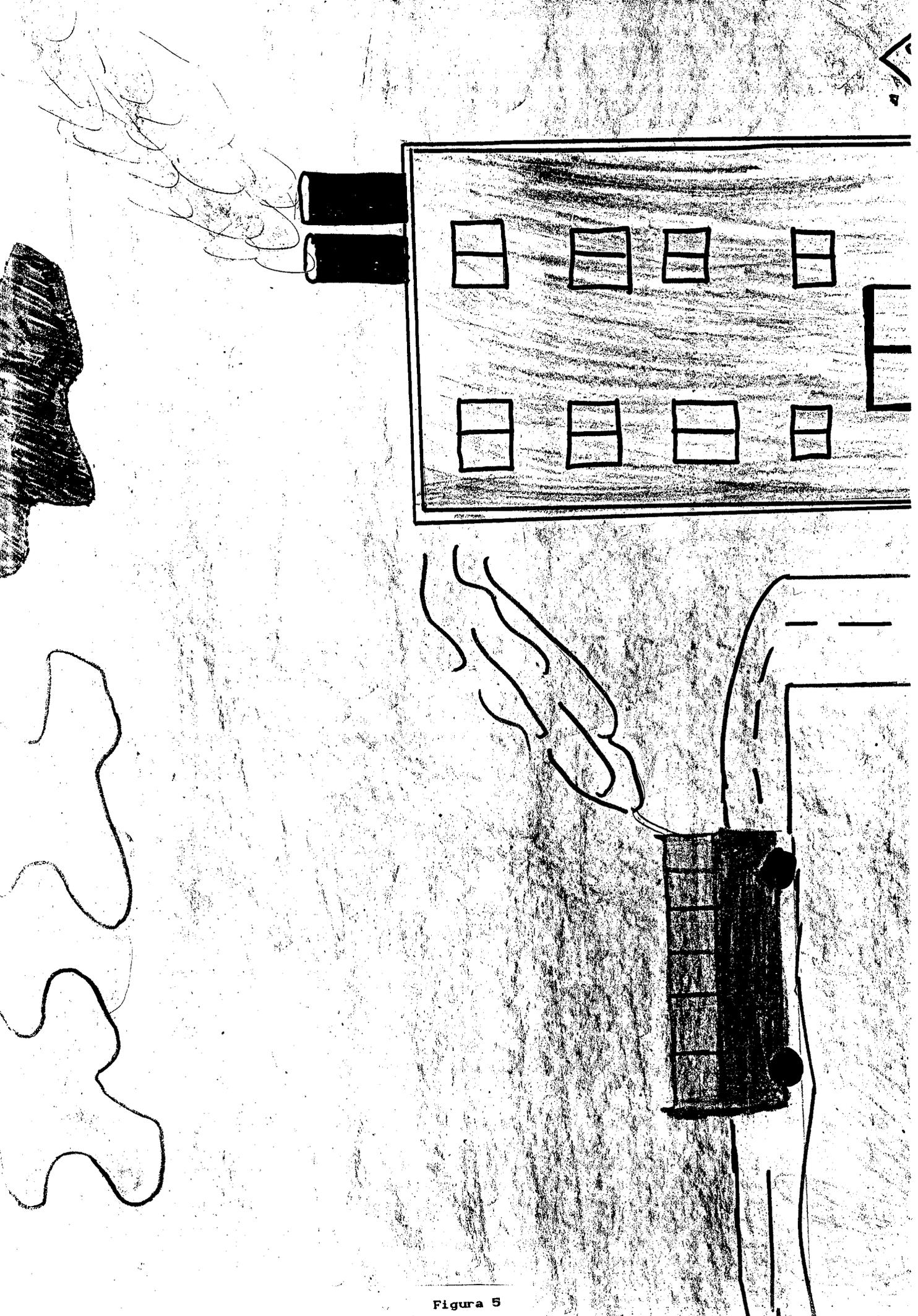


Figura 5

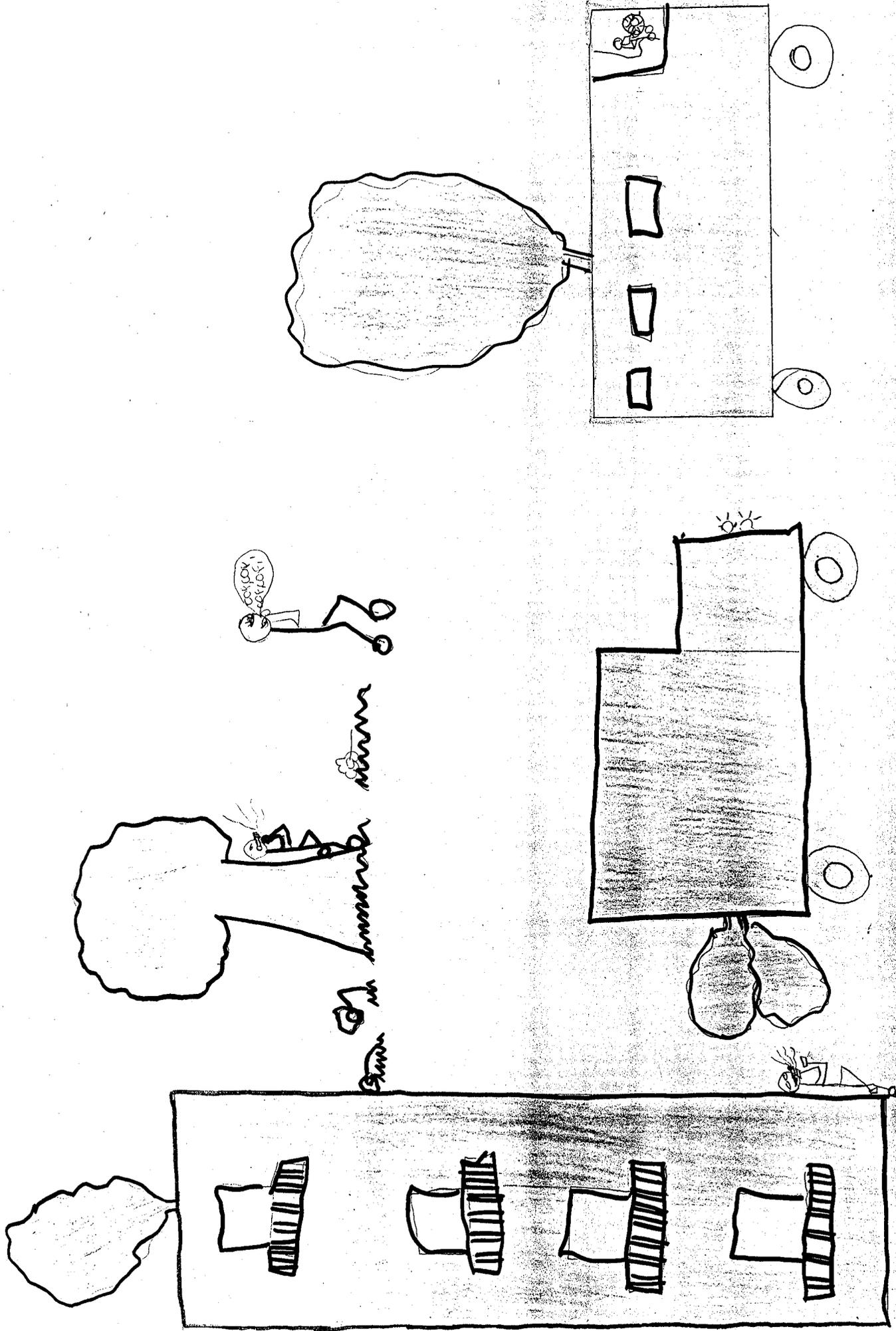


Figura 6

entradas

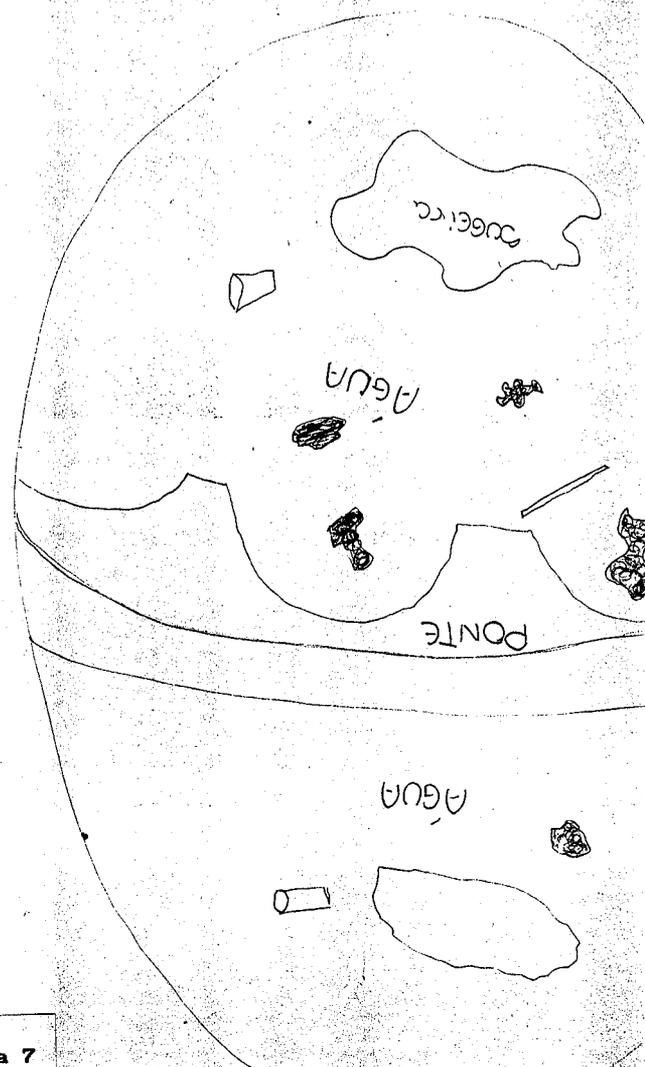
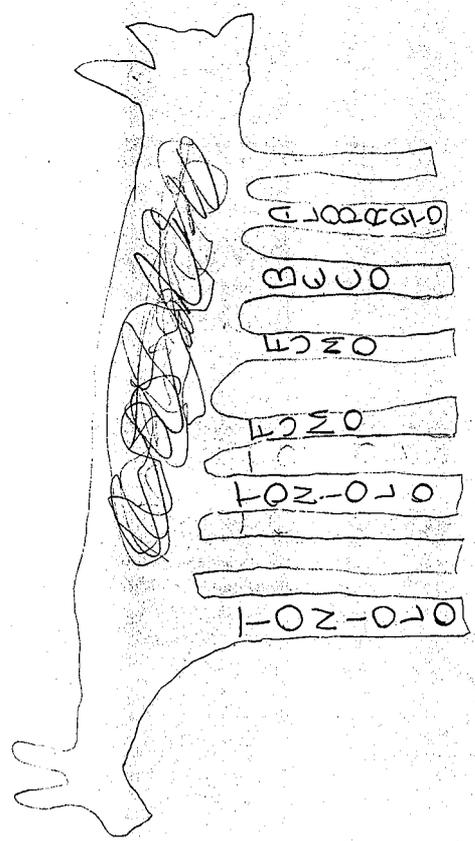
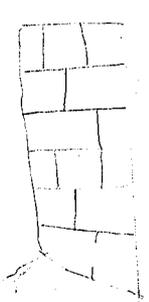
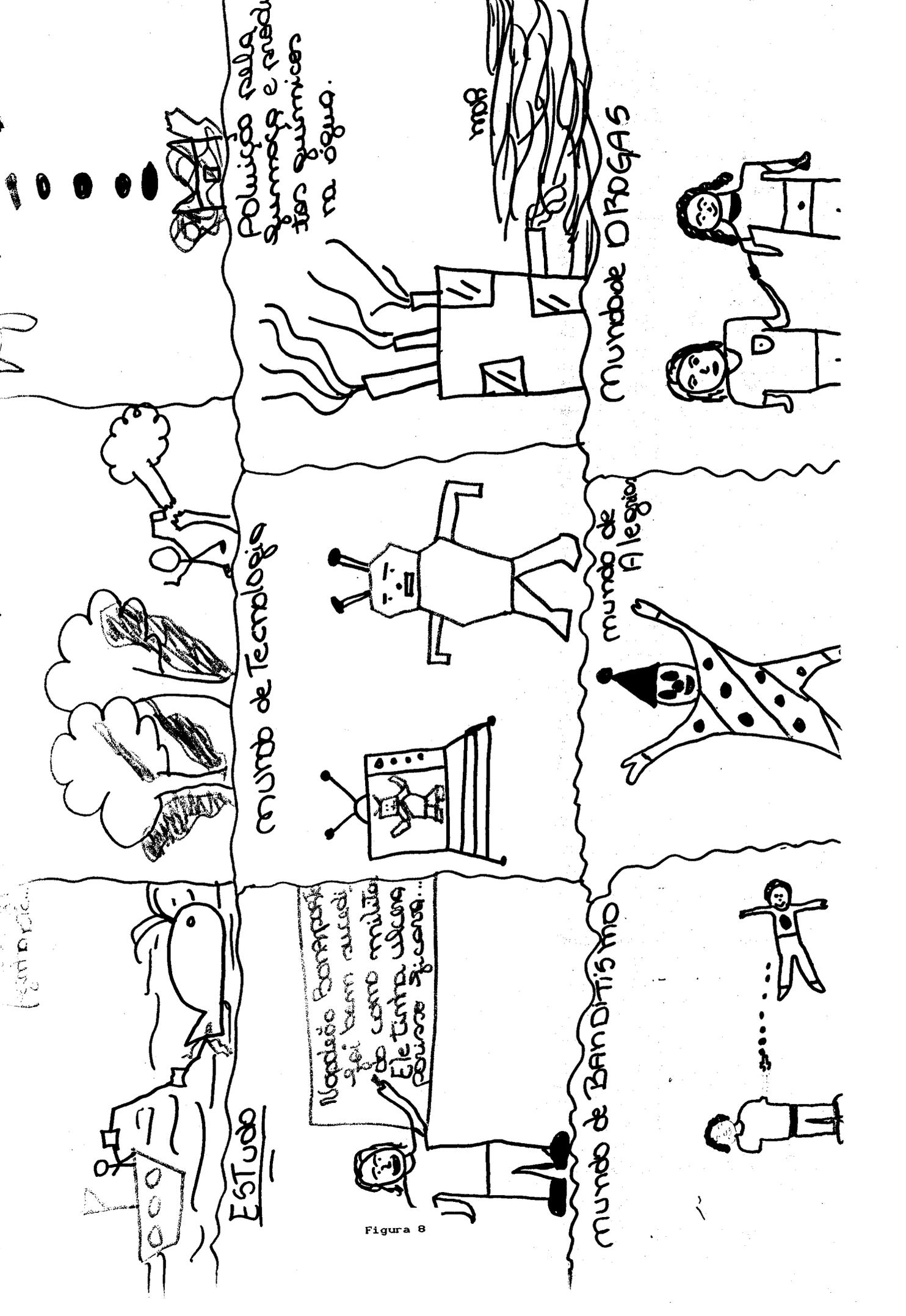
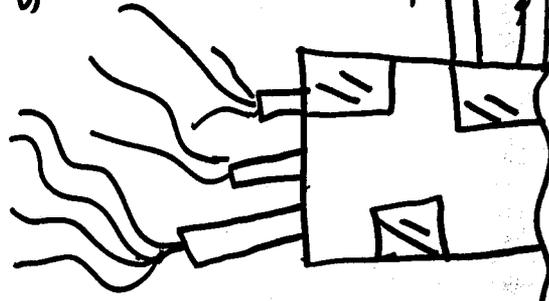


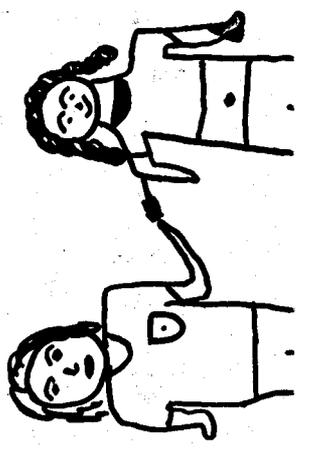
Figura 7



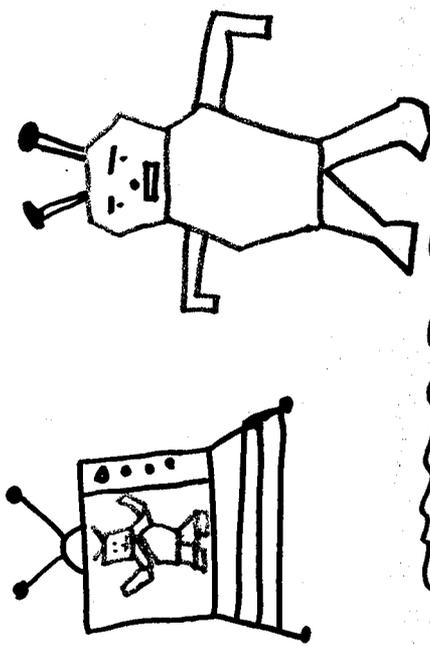
Poluição pela
queimada e resíduos
nas guarrises
na água.



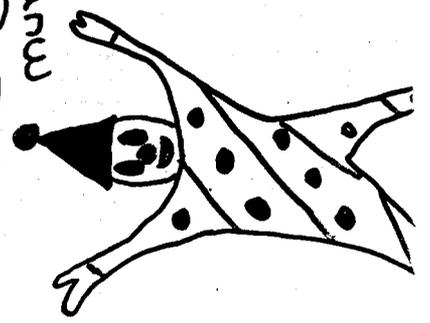
Mundo de ORGÃOS



Mundo de Tecnologia



Mundo de Alegria



Estudo



Nação Bonaparte
foi bem sucedida
do como milita
Ele entra a guerra
porque ficava...



Mundo de Bandidismo

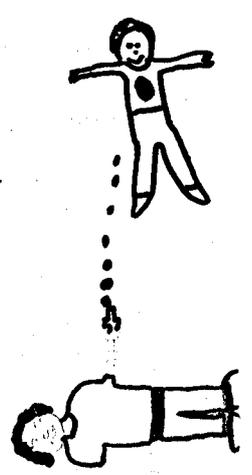


Figura 8

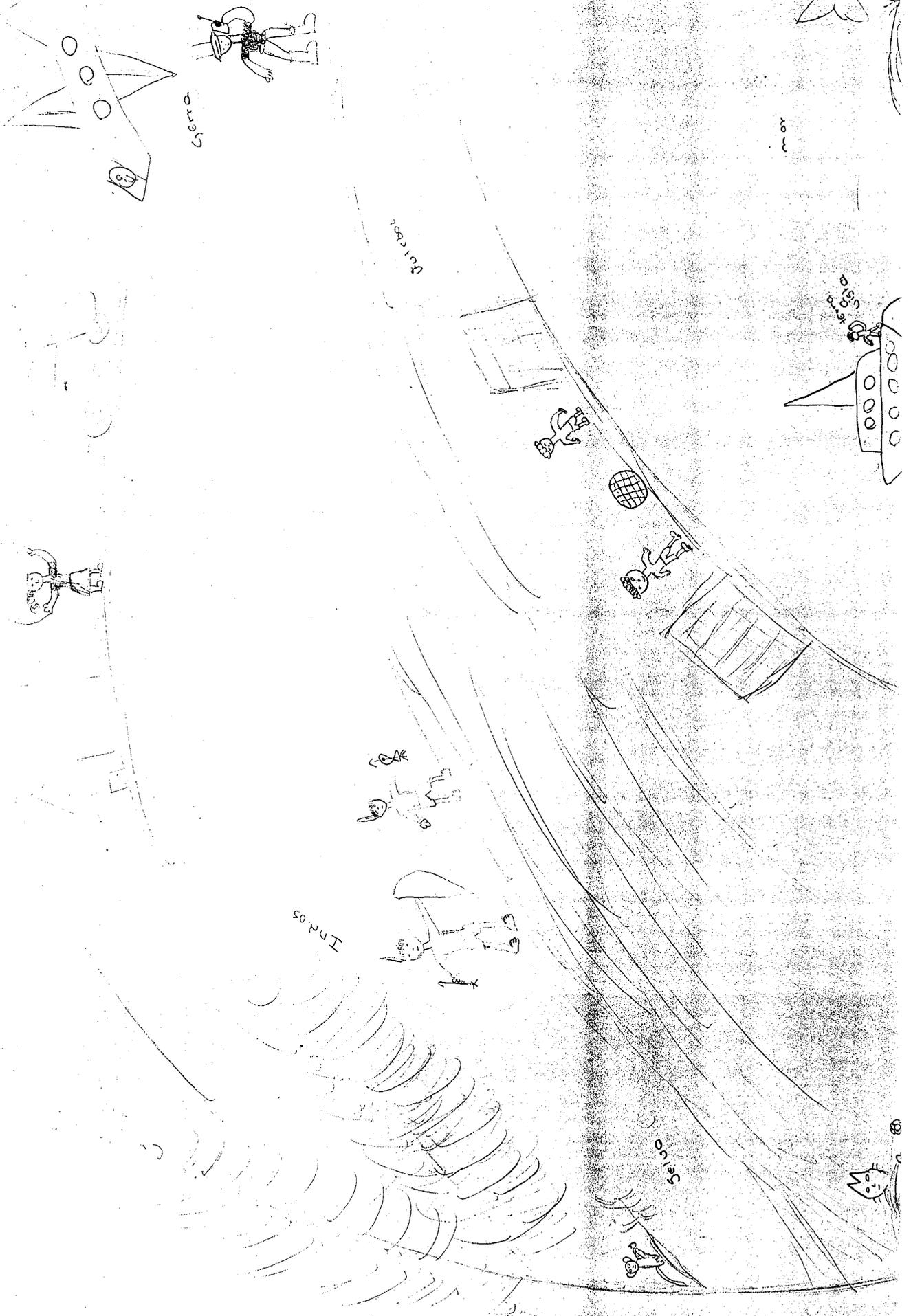


Figura 9

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

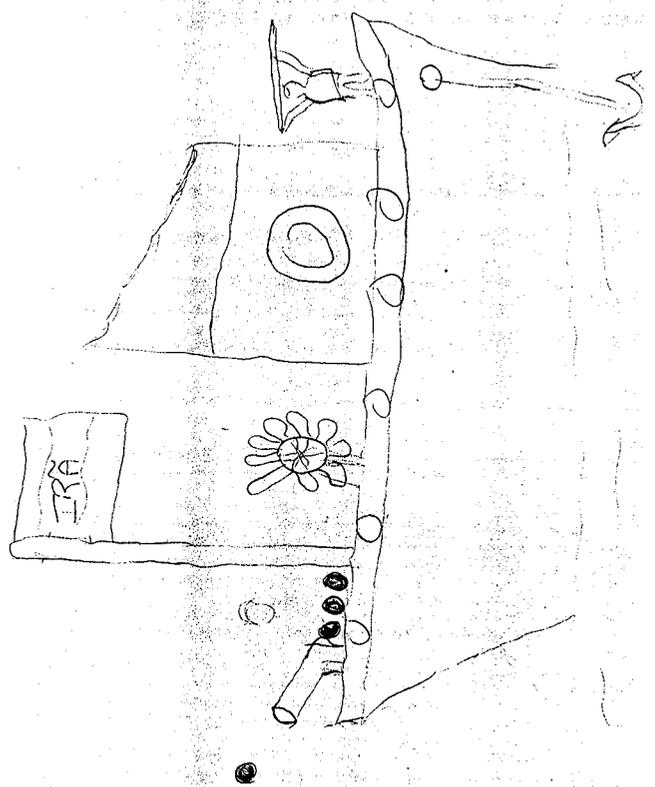
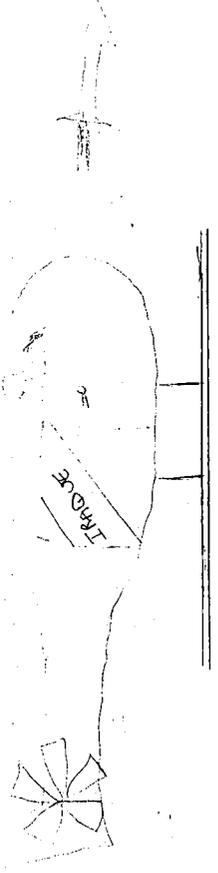
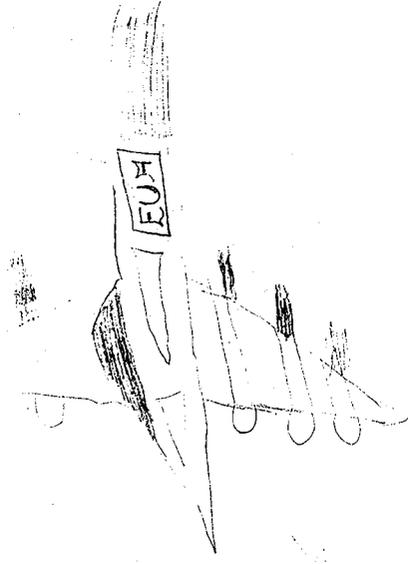


Figura 10

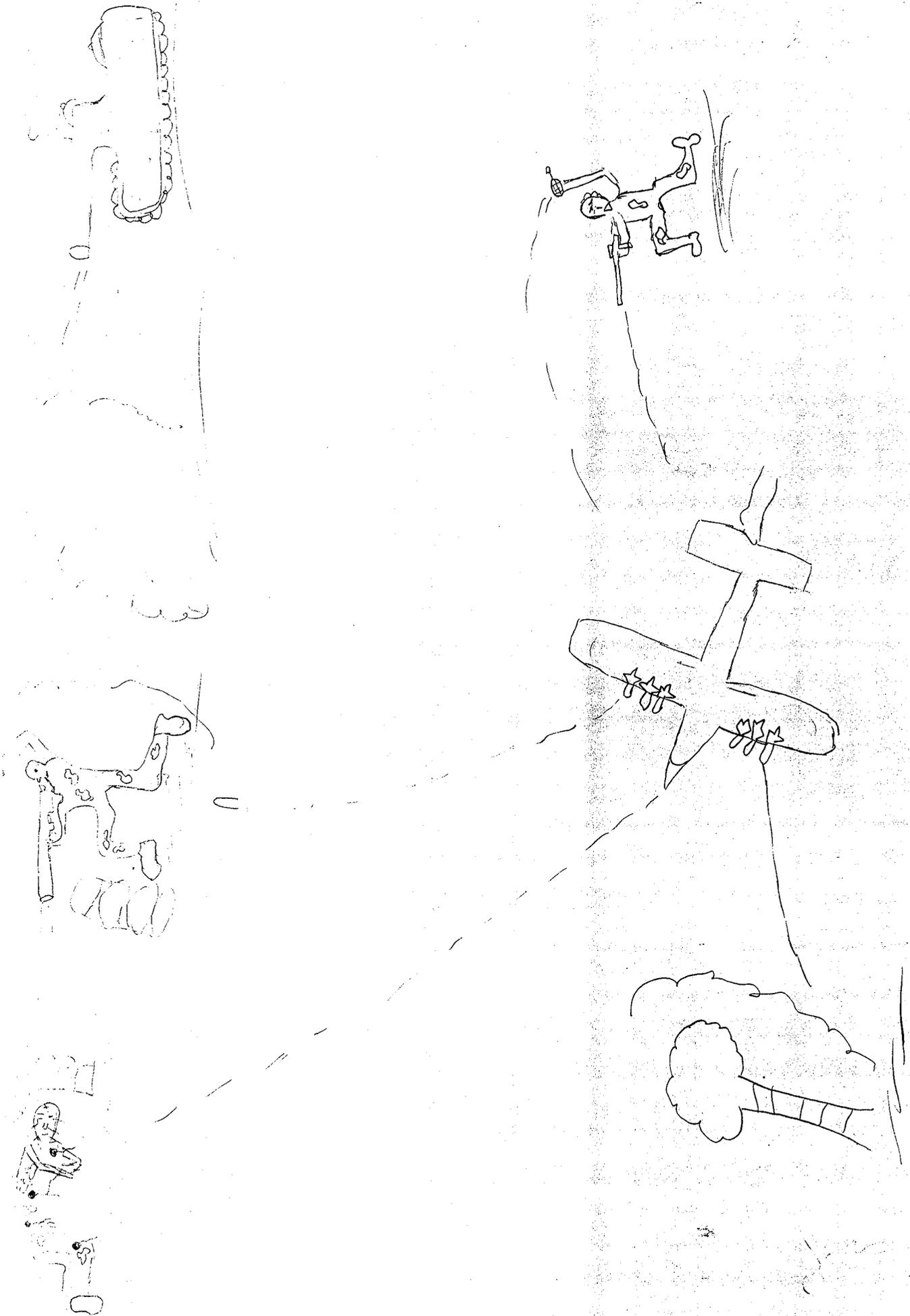


Figura 11

NÃO
ACABEM
COM O
MUNDO

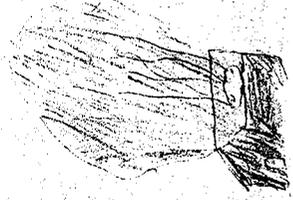
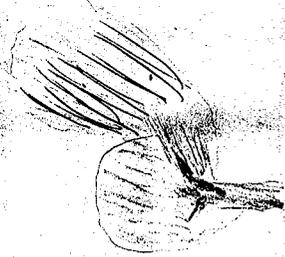
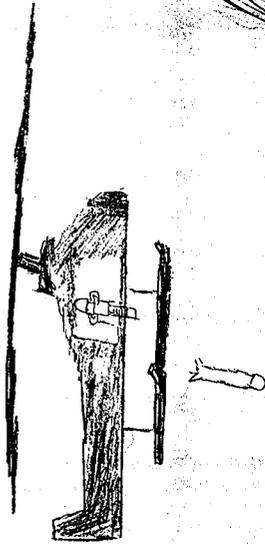
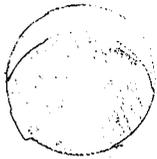


Figura 12

Pláticas. Seu único emprego é este com uma carga horária de 40 horas semanais. Quando não está trabalhando participa de cultos religiosos, cuida do jardim e vê os netos.

Como foi dito anteriormente, a professora não compareceu na escola no dia que havíamos marcado para iniciarmos a pesquisa. Na semana seguinte, quando as observações foram iniciadas, foi explicado novamente no que consistia a pesquisa, marcamos a entrevista e o desenho para depois da aula. Antes de iniciarmos a entrevista, a professora comentou que para fazer um desenho daquele tipo (como ela percebia o mundo), seria necessária uma preparação prévia para poder pensar sobre o que desenhar, alegou que precisava pensar sobre esta questão por uma semana. Respondi que não haveria problema em transferirmos para outra semana a entrevista e o desenho. Logo após esta conversa, ela me procurou dizendo que poderíamos realizar a entrevista e o desenho naquele momento, ela havia mudado de opinião. Fomos para uma sala e ela demonstrou apreensão quando o gravador foi ligado, tranquilizei-a dizendo que ninguém ouviria as fitas. É interessante notar que tanto a professora como os alunos da ESCOLA A ficaram apreensivos e temerosos com as gravações de suas entrevistas.

Um fato que deve ser salientado é a contradição entre o discurso que a professora faz de si e de sua prática pedagógica e as atitudes observadas em sala de aula. Na entrevista ela tenta construir uma imagem bondosa, compreensiva, amável e interessada nos

trabalhos dos alunos, nas aulas observadas ela demonstra comportamentos autoritários e de desinteresse pelo que os alunos produzem. Alguns trechos da entrevista podem ser comparados com as anotações das observações e os depoimentos dos alunos.

A professora na entrevista afirma que : *A Educação Artística é importantíssima. É uma parte para a criança como um relax porque os professores (das outras disciplinas) têm um conhecimento esquematizado para todos e a arte é um campo aberto, amplo demais, dá tempo para a criança pensar, imaginar, criar, elaborar novos pensamentos, expôr, comunicar, ver suas dificuldades na comunicação, perguntar, pedir auxílio. Então é um campo muito grande que talvez eu não saiba no momento descrever o quanto é importante a arte para a criança.*

A partir da descrição de uma das aulas observadas pode-se constatar a contradição entre discurso e prática:

Na primeira aula observada, a professora relembra que os alunos já sabem desenhar todas as posições da figura humana, uma vez que estão trabalhando nisto desde o início do ano. Diz que nesta aula eles farão uma história em quadrinhos com um atleta mostrando o movimento da figura humana. Desenha no quadro um exemplo (o exemplo é uma figura de palitinho), enquanto desenha enfatiza que a história deve ter começo, meio e fim, que o trabalho só poderá ser feito com têmpera e a história só pode ter quatro quadros. Alguns alunos pedem para sentarem-se juntos, mas a professora não permite e

ainda pergunta se todos estão sentados nos lugares determinados por um outro professor. Os alunos trabalham sem fazer nenhuma pergunta à professora. Da sua mesa a professora diz que eles não devem ficar muito tempo pensando sobre o que irão fazer, pois assim eles perdem muito tempo para realizar o trabalho. Qualquer manifestação de conversa ou mesmo alguma troca de informação sobre o trabalho, a professora corta dizendo: *se faz arte com as mãos e não com a boca*. A professora circula entre os alunos fazendo comentários do tipo *arruma esta cabeça, dá um jeito neste bracinho*. Trinta minutos antes do término da aula, a professora pede a atenção e anuncia o que eles irão fazer na próxima aula, faz perguntas aos alunos mas quando eles tentam responder ela pede silêncio. Continua falando sobre as próximas aulas e encerra pedindo que não esqueçam de colocar nome e data nos desenhos.

A professora da ESCOLA A nega seu discurso humanizante na sua prática autoritária. Em nenhum momento das aulas foram observadas situações onde os alunos pudessem *pensar, imaginar, criar, elaborar novos pensamentos, expor, comunicar, ver suas dificuldades na comunicação, perguntar e pedir auxílio* como ela afirma quando responde sobre a importância da Educação Artística. Ao contrário, os alunos não podiam se comunicar entre si e raramente interagiam com a professora. A professora gerencia a aula da sua mesa controlando o comportamento dos alunos e não permitindo trocas de informações e conversas.

Brent e Wilson (1979) defendem a necessidade de que as crianças, acima de 9 anos, têm de formular seus signos configuracionais a partir dos signos de outras crianças ou de fontes populares. A partir destas pesquisas, pode-se dizer que as aulas de Artes deveriam ser o espaço para que os signos visuais fossem construídos a partir de trocas entre alunos, sendo que para isto ser efetivado há necessidade de conversas e falas entre eles, coisa não permitida nas aulas desta professora. A única informação visual transmitida aos alunos era a informação da própria professora, o boneco de palitinho que ela desenha no quadro, o cachorro e o Saci de dobradura que ela mostra aos alunos. Com isto os resultados das representações visuais dos alunos são formas humanas esquematizadas, isto é, resumos de figuras humanas e não uma re-apresentação ou transformação da figura humana como é vista e entendida pelos alunos. (Figura 13 e 14)

Dentro das prescrições da professora - história em quadrinho com começo, meio e fim em quatro quadros simétricos mostrando o movimento de um atleta, com têmpera - , os alunos representaram situações esportivas similares, a maioria desenhou cenas de futebol no momento do gol. A professora não estimulou os alunos a elaborarem novos pensamentos sobre as modalidades esportivas, ou pensar sobre a questão das competições, por exemplo. Em suma, o tema-conteúdo "esporte" não foi explorado no sentido formal e nem contextualizado. Em nenhum momento os alunos puderam questionar o assunto, ou colocar sua visão em relação a este

assunto. Freire (1980) afirma que este tipo de relação professor-aluno supõe um professor narrador que deposita informações e alunos pacientes que escutam e executam as tarefas, sendo que o conteúdo transmitido é algo sem vida e estático. Se observarmos os desenhos dos alunos - as dobraduras e os esportistas em ação - notaremos que o conteúdo e forma destes trabalhos são algo sem vida, estático e padronizado, todos os desenhos seguem o mesmo gênero gráfico, nenhum desenho expressa uma idéia ou uma forma particular de expressão, os desenhos vistos no conjunto, parecem ter sido feitos por um mesmo aluno. A professora utiliza técnicas - "como fazer" - de forma separada dos significados que a própria técnica poderia contribuir para veicular.

Quando a professora afirma que *se faz arte com as mãos e não com a boca* ou que eles não devem perder tempo pensando sobre o que irão fazer não sobrando tempo para realizar o trabalho, ela está separando o processo mental do trabalho manual. Segundo Apple (1989) esta separação entre concepção e execução é um dos elementos básicos usados para organizar e controlar o processo de trabalho em nossa sociedade ⁴⁴.

Analisando o Plano de Ensino da professora pode-se observar que os termos e verbos utilizados - *Praticar com atenção e capricho, Dominar a coordenação motora e a memória visual, Executar,*

⁴⁴

APPLE, Michael. Op.Cit. p.57

Aplicar, etc. - é coerente com a dicotomização que faz entre o trabalho mental e manual. Neste caso a arte para esta professora passa a ser apenas uma execução de algo sem nenhuma elaboração cognitiva anterior. Do ponto de vista formal, o plano é confuso, a professora confunde atividades com objetivos e técnicas, e conteúdos com atividades.

No que se refere ao desenho realizado pela professora, foram utilizados poucos recursos da linguagem visual. O elemento para construir as imagens foi apenas a linha, embora ela não tenha sido explorada - todas as linhas têm a mesma espessura e mesma tonalidade em todo o desenho -. As formas visuais são esquemáticas e não aparece o uso da perspectiva na representação dos planos. A figura humana é repetida e sempre representada por palitos. Aparecendo, além da figura humana, sol, nuvens, casa, balanço, árvore, morros e grama. (Figura 15)

Outro aspecto a ser salientado é em relação ao discurso da professora a respeito do que ela havia pensado antes de realizar o desenho e o que ela realmente desenhou. Na entrevista ela coloca as dificuldades materiais que enfrenta o magistério público estadual, a esperança de mudança e a sua dedicação às crianças. Ela diz: ... *eu senti que o professor não pode contar com esta tecnologia para auxiliar no ensino....., a gente vê na TV tanta tecnologia seguindo no mundo e a escola sem poder contar com esta tecnologia....., eu fico revoltada de ver que o governo nunca fez*

nada para o magistério, a não ser aquele giz e aquele quadro que continua... .O que ela desenha: ...eu tentei fazer uma escola simples. A figura do professor como parte principal, a figura da criança alegre e feliz observando a natureza - a natureza também é um grande educador como por exemplo o sol que nos indica tanta coisa.....A escola como parte que acolhe o aluno, as crianças estão aqui jogando, lendo, pintando. A árvore que faz parte da nossa vida em todos os momentos da vida. Eu procurei coisas simples que eu vejo no momento.

Tanto o discurso da professora quanto o seu desenho demonstram uma visão ingênua de mundo, não há um posicionamento político-crítico em sua fala. Quando ela critica o governo é em relação a aspectos materiais e condições de trabalho - tecnologia que se vê na TV x giz e quadro-negro-, não há referência aos problemas políticos enfrentados pelo magistério público estadual. Em seu desenho ela reafirma sua visão ingênua e autoritária de escola, aluno e professor. Para ela o professor é o centro do processo pedagógico e a escola acolhe* o aluno em um espaço sem conflito. Pode-se dizer que, para esta professora, a escola não é um espaço para mudanças, ao contrário, é um espaço estático e acrítico. A visão que a professora tem a respeito de socialização (*socialidade é o termo que a professora utiliza para socialização*) está restrita as

* É interessante ver os significados do verbo acolher: Dar acolhida ou agasalho; receber; atender; admitir; aceitar; abrigar; verbos que dão a idéia de passividade, conformação.

as relações sociais - de amizade -, aos professores depositando informações dentro de uma disciplina rígida. Como ela diz: ...então parte social é a escola, o encontro com os coleguinhas, os diferentes professores que vão dar conhecimento, atenção, carinho, vai mostrar limites. Esta parte social faz parte do mundo, nós vamos alertar que existem outros países, outros estados, enfim, conhecimentos que a escola traz para esta criança, esta é uma parte social, a escola para a vida da criança. Nesta frase, mais uma vez ela reafirma que o professor determina e transmite conhecimentos (desvinculados de um contexto social) aos alunos, e resume sua visão de educação: *Enfim, que a escola fosse realmente o lugar onde pudesse sanar a criança de todas as suas dificuldades de conhecimento.* Para a professora os alunos são vistos como tábula rasa, como se não tivessem saberes e não tivessem capacidade para construir seu próprio conhecimento. O próprio termo *sanar* faz parecer que os alunos deverão ser curados de alguma coisa, talvez esta cura seja esquecer sua própria história de sujeito

A visão ingênua da professora estende-se quando analisa os desenhos dos alunos a partir da proposta *Como eu percebo o mundo?*. Em primeiro lugar ela escolhe todos os desenhos porque *todos dão uma grande informação e tudo que se vê do aluno, que nos informa é muito importante.* Fica evidente a ausência de critério na análise dos desenhos quando apenas faz uma análise descritiva, (às vezes equivocada) dos desenhos, como por exemplo: *O desenho 3 mostra pessoas, no caso fumando, deve ser cigarro ou mesmo maconha. Eu não*

conheço o que é maconha, mas eu acho que ela solta fumacinha. Aqui uma pessoa tá tossindo, uma flor caída, talvez mostrando tristeza. Aqui um encostado numa casa, mais gente fumando, árvores sendo levadas por um caminhão. O DESENHO 3 mostra, segundo o aluno, alguns aspectos da poluição ambiental como gente fumando, os ônibus fazendo fumaça - a professora vê árvores onde é fumaça - , as flores morrendo por causa da poluição - e não de tristeza como a professora acredita -, e o sol muito forte por causa do ozônio. Há uma grande distancia entre a leitura de significados e significantes da professora e o que o aluno pensou e realizou.

Em todos os momentos da pesquisa, a professora da ESCOLA A demonstrou ter uma visão simplista a respeito de mundo, sociedade, educação e arte. Seus posicionamentos bem como o seu desenho refletem a falta da percepção estrutural da realidade.

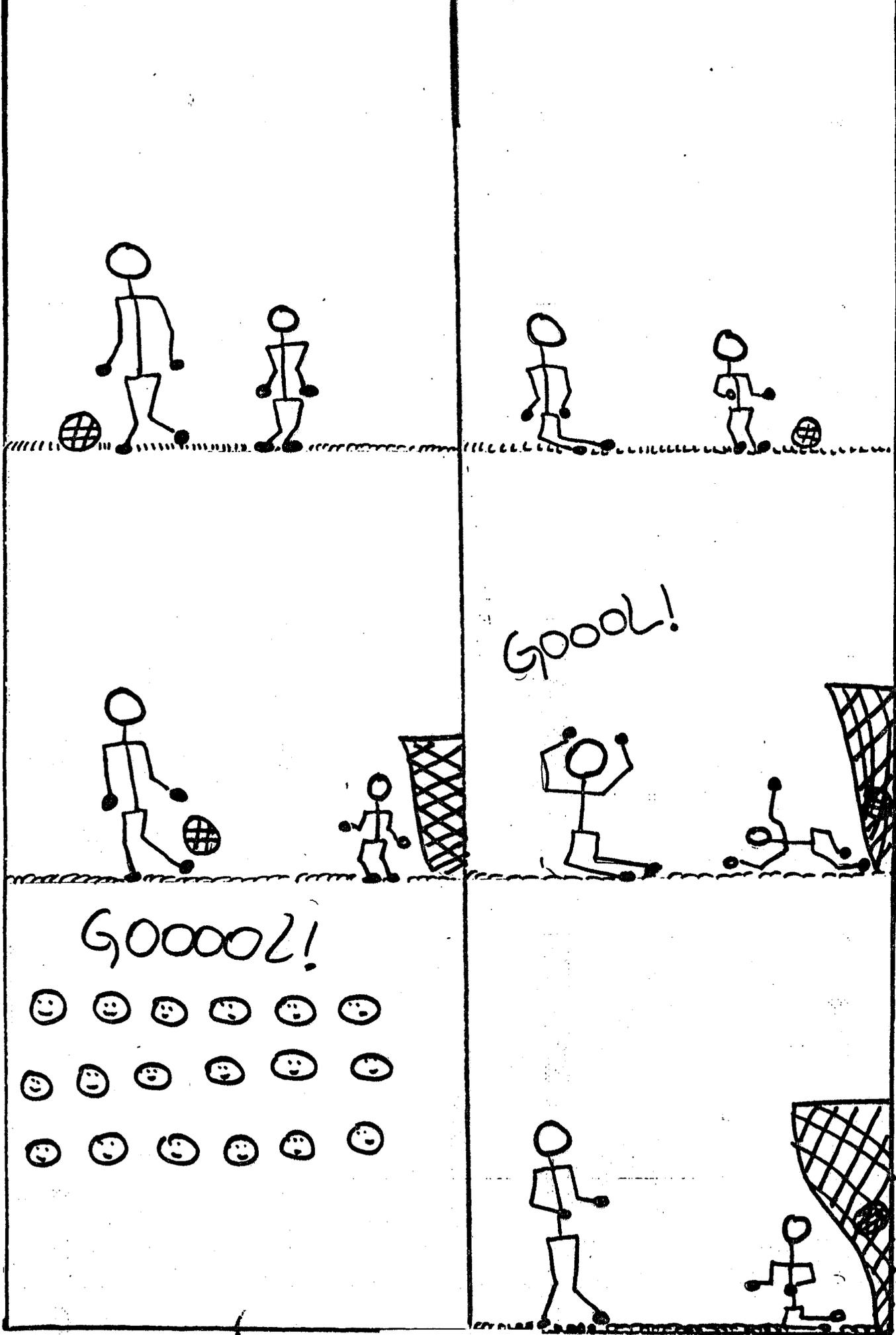


Figura 13

Benice Humana Linhas e formas
mas diferentes

exemplos:

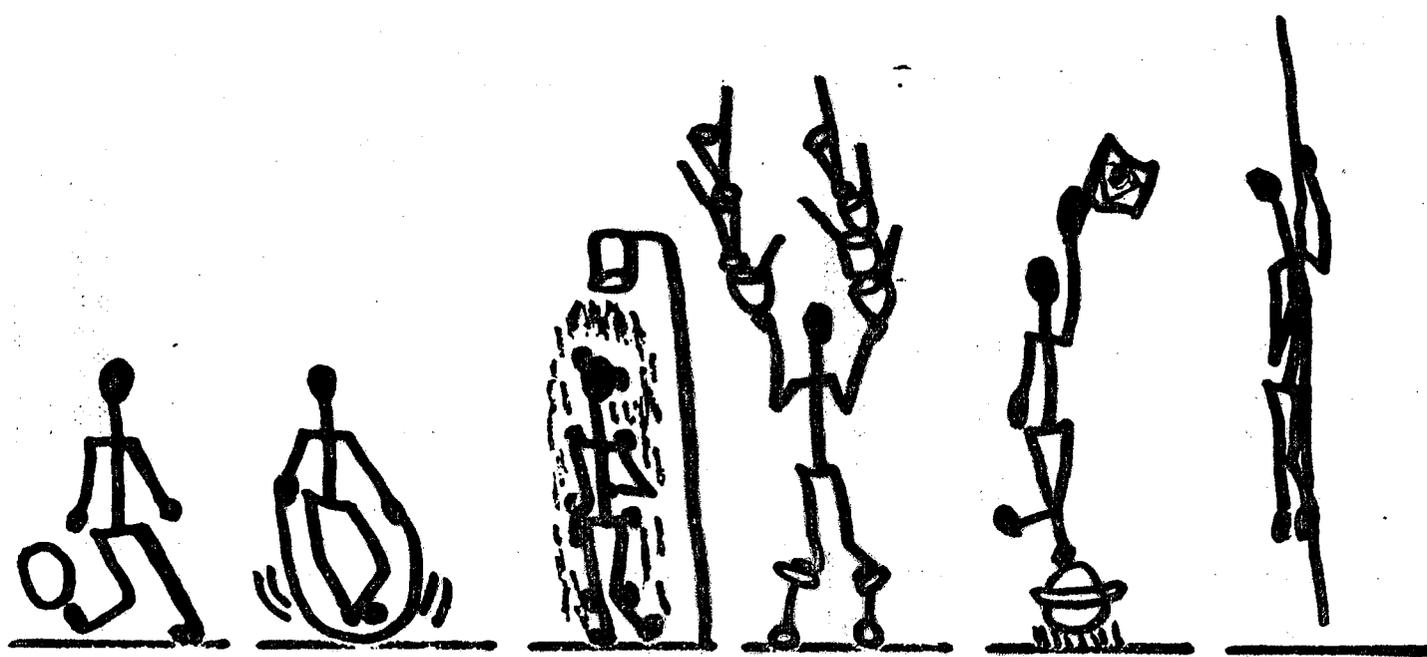
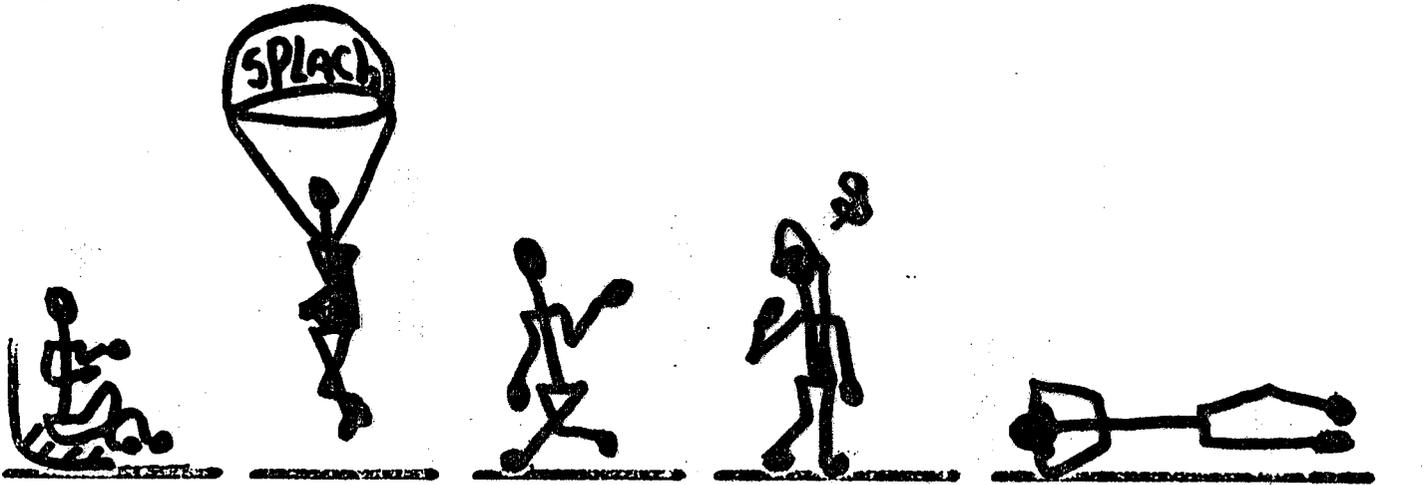


Figura 14



Figura 15

5.1. CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA B

A história da ESCOLA B iniciou no ano de 1885 quando a Igreja Metodista de Montevideu enviou um Reverendo à Porto Alegre com a missão de iniciar um campo missionário e educacional. Neste mesmo ano foi alugado um prédio e iniciaram as atividades do Colégio Evangélico Misto n^o 1. Em 1890 o Conselho da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos, começou a supervisionar o trabalho educacional e a escola passou a adotar o nome que tem até hoje.

Em 1919 a partir de recursos recebidos da comunidade porto-alegrense, foi adquirido uma propriedade na Av. Independência que abrigou a escola em regime de internato e externato. Com a expansão da escola, o prédio da Independência tornou-se insuficiente, então um Conselho de Senhoras doou um auxílio financeiro para a compra de um terreno no bairro Rio Branco, local onde a escola está situada hoje.

Em 1945 foi inaugurada no bairro Rio Branco de classe média a nova escola com várias salas de aula, auditório, internato e conservatório de Música.

No início dos anos 60 a escola foi ampliada para abrigar a Pré-Escola e o Curso Primário. Em 1973 iniciou o projeto

de implantação de cursos de nível superior e por exigência do Conselho Federal de Educação foi criado o Instituto Metodista de Educação e Cultura mantenedor da ESCOLA B, do Conservatório de Música e das Faculdades.

Atualmente a ESCOLA B ocupa uma área de 7.000 m² de terreno arborizado com oito prédios de alvenaria que abrigam as salas de aula, multi-uso, gravação de vídeo, informática, ginásio para esportes coberto, pavilhão para ginástica e volei, piscina, capela, auditório com palco com sistema de luz e som, plenarinho com equipamento de TV colorida e vídeo-cassete, bar, refeitório com cozinha, lavanderia, bibliotecas, Museu de História Natural e o Conservatório de Música.

Além dos serviços básicos como Serviço de Supervisão Escolar (SSE) e Serviço de Orientação Educacional (SOE), secretaria e tesouraria, a ESCOLA B conta com outros serviços de infra-estrutura, como: setor de audio-visual com xerox, arte final e reprografia; setor de manutenção e limpeza que conta com eletricitas, marceneiros, pedreiros, pintores e faxineiras; setor de segurança com vigilantes; setor de nutrição; setor de informática; setor de pessoal e setor de atendimento aos alunos.

A ESCOLA B sendo uma das unidades do Instituto, está subordinada ao Conselho Diretor formado pelas Instituições

Metodistas e uma Direção Geral do Instituto. A escola tem 87 professores, uma Diretora indicada pelo Conselho Diretor, quatro Coordenadores de Setores indicados pela direção, uma Coordenadora Pedagógica Geral. Os setores, cada um com uma Supervisora Pedagógica e um Orientador Educacional, num total de 2.890 alunos está dividido da seguinte forma:

- ▶ Setor 1: da Pré-Escola à 3^o série. (8 turmas de Pré-escola, 7 turmas de 1^a série, 7 turmas de 2^a série e 7 turmas de 3^a)
- ▶ Setor 2 : 4^o e 5^o série. (6 turmas de 4^a série, 7 turmas de 5^a série)
- ▶ Setor 3 : da 6^o à 8^o série (6 turmas de 6^a série, 6 turmas de 7^a e 7 turmas de 8^a série)
- ▶ Setor 4 : 2^o grau. (5 turmas de 1^o ano, 4 turmas de 2^o ano, e 4 turmas de 3^o ano)

Em 1979 a Igreja Metodista iniciou um amplo processo de consultas e discussões visando reformular as diretrizes educacionais de suas escolas que tinham como referencial a filosofia liberal, resultando em uma proposta educativa com características acentuadamente individualistas. Em oposição à concepção liberal, a Igreja precisou definir novas diretrizes voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade. O documento da Pastoral Escolar resume as diretrizes para a Educação Metodista : *Não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa*

sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais o seu nível de dependência..... Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos da vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisamos contribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da população ⁴⁵.

A partir das diretrizes da Igreja Metodistas, as escolas traçam sua linha filosófica pedagógica de acordo com sua realidade. No ano em que foi realizada a pesquisa, a linha filosófica-educacional da ESCOLA B tinha os seguintes princípios:

- uma educação democrática, participativa e comprometida com a realidade histórica;
- uma educação contextualizada (onde conteúdos e atividades são considerados a partir e para a realidade);
- uma educação voltada para as necessidades sociais, ao mesmo tempo preocupada com a formação pessoal do educando;
- uma educação que desperte a comunidade escolar para a prática da solidariedade e da participação social ⁴⁶.

⁴⁵ Diretrizes para Educação Metodista, Pastoral Escolar, IMEC, S.d., mimeo.

⁴⁶ Plano Global da Escola C

O objetivo geral da ESCOLA B é : *Dinamizar o processo educativo, através de uma prática pedagógica comprometida com a realidade social, de modo a proporcionar uma educação participativa, crítica e instrumentalizar a comunidade escolar a ser agente engajada na luta solidária, a favor da VIDA* ⁴⁷

Apesar da ESCOLA B atender alunos provenientes da classe média alta, ela reconhece que existem diferenças sociais, e tem a intenção de realizar um trabalho educacional voltado para o conhecimento, a participação e a superação da realidade brasileira. Mais adiante será visto se estes princípios de fato são concretizados na área de Educação Artística.

5.2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA B

A Educação Artística na ESCOLA B apresenta-se de maneira fragmentada, diferenciada e independente de um setor para o outro. Não existe um planejamento global ou mesmo sequencial e lógico para a Educação Artística na escola. A distribuição da disciplina dá-se da seguinte forma:

- Setor 1 (da pré-escola à 3^o série)

As professoras da pré-escola e do currículo são as que ministram as atividades envolvendo a expressão corporal e visual. Os alunos tem

⁴⁷ Diretrizes para Educação Metodista. Ibidem

uma professora especializada em Música e a supervisão educacional fornece alguma orientação nas outras áreas.

● Setor 2 (4^o e 5^o série)

Apenas na 4^o série existe Educação Artística, sendo que quem ministra a disciplina em algumas séries é uma professora com formação em Artes Plásticas e nas outras séries é uma professora com formação em Ciências.

● Setor 3 (da 5^o à 8^o série)

Nas 6^o séries os alunos têm 2 h/ade Educação Artística: Teatro com uma professora habilitada em Artes Cênicas, e nas 7^o séries Educação Artística: Artes Plásticas com uma professora habilitada em Artes Plásticas.

● Setor 4 (2^o Grau)

Apenas no 1^o ano os alunos têm Educação Artística: Teatro com uma professora habilitada em Artes Cênicas

Resumindo, os alunos da *ESCOLA B* têm aulas de Artes Plásticas com professores habilitados apenas em algumas turmas de 4^o série e nas 7^o séries. Nas 6^o séries e no 1^o ano do 2^o grau Artes Cênicas, com isto existe um intervalo de 2 anos para que os alunos tenham contato novamente com uma das linguagens.

Pode-se dizer que a *ESCOLA B* apenas cumpre a atual legislação (Lei 5692/71) que determina a obrigatoriedade da Educação Artística em duas séries do 1^o grau e em uma série do 2^o

grau, não se preocupando com a construção da linguagem expressiva na área de Artes Plásticas ou Teatro.

5.3. A CLASSE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA B

A turma 72 da ESCOLA B é composta de 20 meninas e 15 meninos na faixa etária de 12 - 15 anos, em sua maioria filhos de profissionais liberais pertencentes à classe média alta.

Observou-se que nesta turma os alunos conversavam assuntos variados e faziam brincadeiras durante as aulas de artes, não prestando atenção às explicações da professora. Poucos traziam as pastas com os trabalhos e o material solicitado. Havia pouco envolvimento com as atividades propostas e parecia que os alunos não se concentravam enquanto realizavam os trabalhos propostos. Várias vezes a professora pedia silêncio para poder falar, mas isto não era levado em conta, eles continuavam conversando assuntos alheios a aula como se a professora estivesse perturbando a sua conversa.

O trabalho proposto pela professora, no período em se realizaram as observações, foi o de Releitura de Obras de Arte, embasado na Metodologia Triangular e que, segundo os alunos, é um trabalho monótono em cima de outros desenhos. Tem que copiar ou

então ter que fazer mais ou menos uma réplica dos trabalhos do Van Gogh

Durante a entrevista coletiva, os alunos demonstraram descontentamento em relação as aulas de artes, embora isto não fosse manifestado verbalmente durante as aulas. As atitudes descompromissadas - não trazer material , não ouvir a professora, fazer qualquer coisa na aula, etc - durante as aulas revelavam a falta de interesse pelas atividades desenvolvidas. Os alunos, em sua maioria, não tentavam disfarçar a falta de interesse apesar da avaliação da professora estar baseada principalmente neste aspecto.

Não se pode dizer que havia rebeldia ou contestação, receptividade ou entusiasmo diante do programa desenvolvido, a turma simplesmente estava ali diante de mais uma aula. Aliás, sob a ótica da turma, as aulas de arte baseadas na releitura de obras não era *uma aula de artes*, pois para que eles uma aula de artes, deveria ser uma aula onde eles tivessem espaço para poder explicar as coisas que sentem e que vêem (*eu acho que podia desenhar não para ser bonito, mas para poder explicar as coisas que eu sinto, que eu vejo, daí dá vontade de desenhar.*)

Este pensamento é aprofundado por Martins (1985) quando ele refere que :

O processo percepção-expressão, como ponto de referência fundamental para toda a ação criadora, está apoiado na ideação ou reflexão que resulta de uma consciência de mundo. Esta caracteriza-se pela maneira como o Ser (pessoa) percebe o mundo e como o mesmo Ser reflete sobre a sua própria experiência de vida neste mundo ⁴⁸

A idéia da turma sobre o que poderia ser uma aula de artes é de que ela fosse um espaço para usar a criatividade. Segundo uma aluna *criatividade é usufruir da tua imaginação, é tu fazer o que tu queres em cima de alguma coisa.*

Para os alunos as aulas deveriam ser mais dinâmicas, com mais opções e que tivessem mais a ver com eles. Embora neguem o valor dos vídeos sobre Van Gogh ou Vasco Prado, referiram que são antigos. Os alunos gostariam que fossem explorados assuntos mais próximos as suas vivências; citam como exemplo que os interessaria o filme " The Wall " de Pink Floyd. É compreensível os alunos terem esta opinião a respeito dos vídeos, uma vez que a professora pouco contribuiu para motivá-los a respeito dos artistas escolhidos. No caso específico do vídeo sobre Vasco Prado a professora forneceu

⁴⁸ MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: Conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985, p.45

algumas informações sobre a vida pessoal e profissional do artista sem relacioná-las a um contexto social, político, cultural e muito menos fazer conexões com as vivências destes adolescentes.

Freire (1980) caracteriza este professor como um :

*narrador onde fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é encher os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido*⁴⁹

Além das críticas feitas em relação à releitura, os alunos "reclamam" das aulas da falta de espaço para se expressarem e o conflito entre os seus conceitos estéticos e os da professora. Uma aluna refere-se sobre isto da seguinte forma: *Eu acho que a arte serve para a criatividade, porque tu usa a tua cabeça pra criar, mas aqui a gente não tem opção, se tu não queres pintar vai ter que pintar, se tem que desenhar cavalos vai ter que desenhar cavalos.* Outro aluno vê da seguinte maneira a falta de opções nas aulas : *Ela tinha que dar mais opções porque tem gente que não consegue desenhar*

⁴⁹ FREIRE, Paulo. Op.cit. p.78-79

e ela quer que desenhe. Eu errei e ela disse : "Apaga que tá meio torto", mas eu não consigo desenhar, por isto ela deve dar mais opções, as vezes a gente desenha melhor uma vaca do que um cavalo.

Não parece haver um diálogo entre a professora e a turma de alunos durante as aulas. A releitura passa a ser apenas uma metodologia que foi selecionada para tornar-se mais um conhecimento escolar sem que os alunos tenham a compreensão do assunto. Desta forma, pode-se dizer que a professora tenta passar sua visão de arte e mundo acritica e alheia a estes alunos que, por sua vez, demonstram desinteresse por todas as coisas relacionadas à aula de Educação Artística.

5.4. A VISÃO DE MUNDO DOS ALUNOS DA ESCOLA B

Os alunos da ESCOLA B apresentam em suas produções gráficas as seguintes temáticas: poluição, guerra, drogas, assaltos, desmatamento e diferenças sociais. Em sua maioria, os temas estão relacionados com problemas mais amplos e comuns a todas as pessoas e não a questões específicas deste grupo de adolescentes. (Figura 16,17,18,19,20,21,22,23,24,25)

Os símbolos utilizados para expressarem suas visões de mundo são: figuras humanas (em sua maioria de palitos) esqueletos,

edifícios, casas, rios, estradas, carros, ônibus, animais, árvores, flores, tanques de guerra, armas, mapa mundi. Alguns alunos utilizam palavras para designar algumas formas e a maioria não faz uso da perspectiva bem como de texturas para diferenciar as superfícies. Os estereótipos também são constantes nas produções dos alunos da ESCOLA B. Pode-se dizer que as produções gráficas são simples em relação as formas, ao conteúdo e ao tratamento dado a elas.

Os alunos, em sua maioria, têm noção do que está acontecendo no mundo atual e utilizam termos adequados em suas falas, como : *efeito estufa, apartheid, drogas da Colômbia, satélites dos EUA, etc.* Apesar de saberem o que ocorre no mundo, eles não tem clareza sobre os fatos, como por exemplo : *A guerra do Iraque não me lembro se o Brasil entrou ou não. ...é óbvio que aquela Tranzamazônica foi a maior morte de animais na estrada que os caminhões passavam.....porque o único jeito de acabar com a inflação é parar com os assaltos e pra evitar esses negócios é educar estas pessoas.....as crianças pobres não querem trabalhar.*

A questão mais evidente nos dez desenhos, escolhidos pela professora da ESCOLA B é a destruição do mundo. Em relação a isto, cada aluno tem uma visão particular, embora as mesmas justificativas sejam compartilhadas por quase todo o grupo, demonstrando a visão do grupo social a qual pertencem. Exemplos de algumas afirmações que os alunos fazem em relação às classes desfa -

vorecidas: ... as crianças pobres... elas não se ajudam também. Gostar elas não gostam (de ser pobres), porque ninguém ia gostar de viver assim, só que trabalhar elas também não gostam. fazer centros para educar as pessoas, porque o único jeito de parar com a inflação é parar com os assaltos e pra evitar esses negócios é educar essas pessoas, deixar os preços baixos porque as pessoas educadas daí não vão comprar pelos preços altos, vão optar pelos preços baixos. Tem que fazer isto: educar as pessoas, tem que ensinar as pessoas a não cortar mais árvores, as pessoas cortam porque não tem dinheiro pra comer e tem que ter dinheiro pra comer.... Não tem como impedir o desmatamento, porque os caras que moram lá são super pobres, daí os caras chegam lá oferecendo qualquer coisa e os caras vão desmatar..... Só que as pessoas fazem campanha (sobre a preservação da natureza) né ? só que as pessoas pobres, hoje em dia não pensam assim porque não tem educação. Porque assim do jeito que vivem essas pessoas tudo atiradas na rua, sem terra, morando naquelas malocas, daí não tem como querer mudar as coisas se elas vivem tão mal, eles preferem ganhar um prato para matar uma árvore, também as pessoas são tão ignorantes, né? Se elas tivessem educação, mais acesso a tudo, né?

A posição da maioria deste grupo de adolescentes em relação aos problemas do mundo de hoje, é de que as classes desfavorecidas - os pobres - são os responsáveis por quase todos os problemas da sociedade e, este posicionamento vem de encontro ao do-

cumento da Pastoral Escolar no qual define as diretrizes da ESCOLA B dentro de uma educação emancipatória. Pode-se reportar a um pequeno trecho que mostra a contradição entre a proposta da escola e o posicionamento dos alunos: *Não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade* ⁵⁰.

Ao que parece a proposta da escola não atingiu o grupo de alunos pesquisado, uma vez que reproduzem em suas falas a ideologia da classe dominante. Os alunos reconhecem que existem diferenças sociais, porém a origem das diferenças está na classe oprimida *porque não quer trabalhar, não tem educação, porque não querem mudar as coisas...*, ficando a classe dominante isenta de participação no caos social.

A respeito desta percepção de mundo por uma classe, Chauí (1980) diz que a ideologia burguesa faz com que os homens *creiam que são desiguais por natureza e por talento, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem* ⁵¹. Os alunos interpretam e justificam a realidade através da ideologia produzida em sua classe social

⁵⁰ Diretrizes para Educação Metodista. Ibidem

⁵¹ Chauí, Marilena. Op. cit. p.79

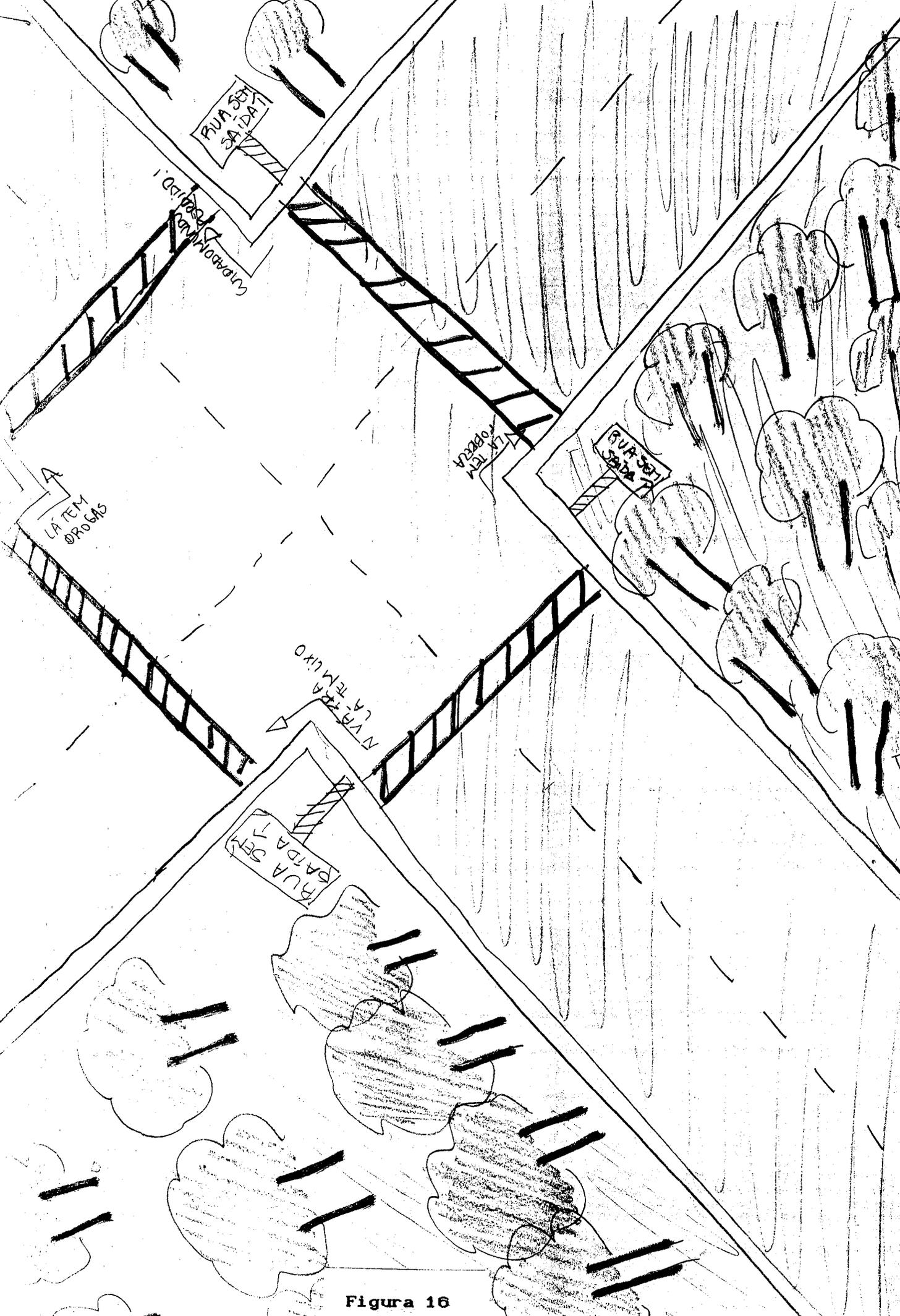
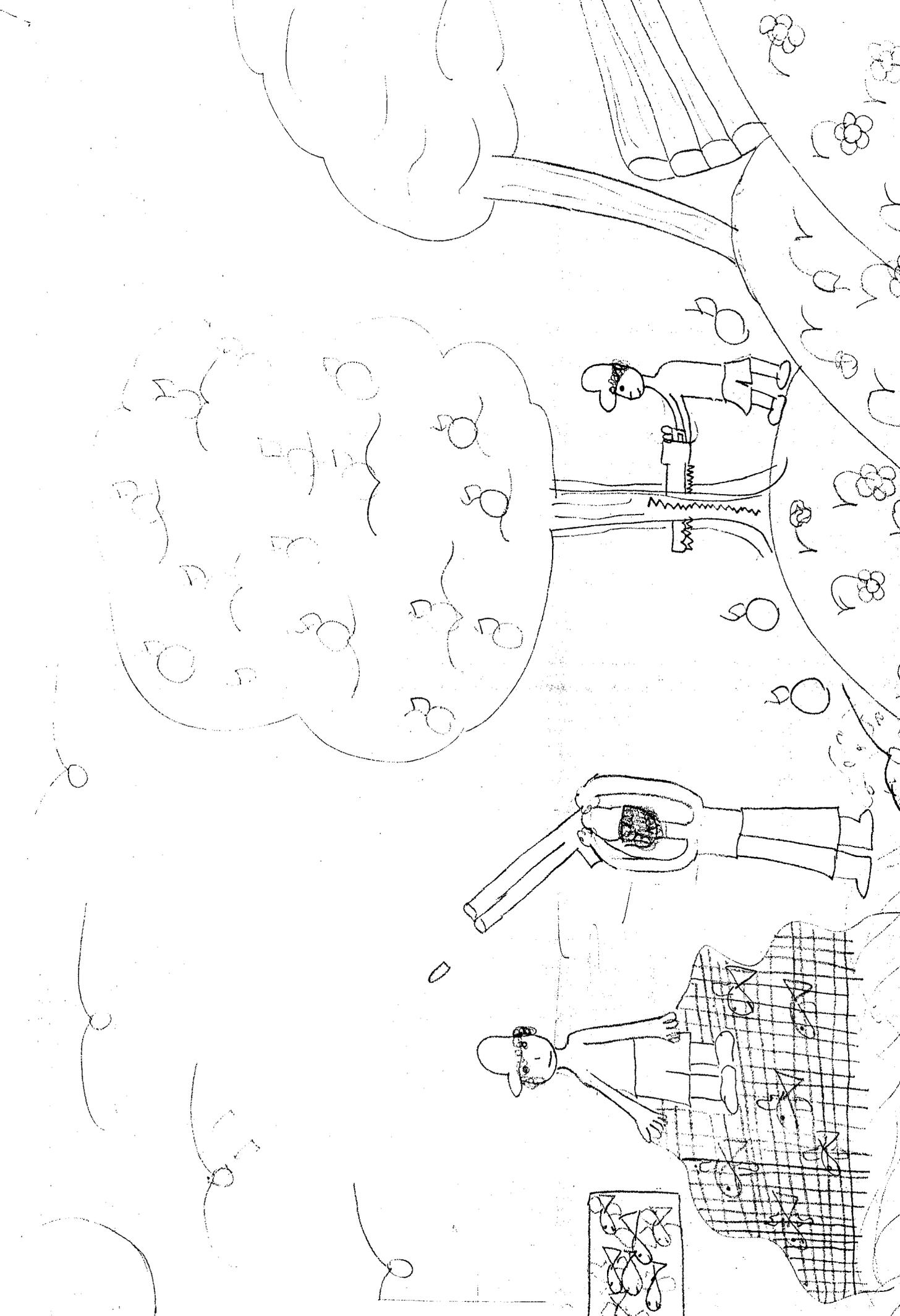


Figura 16



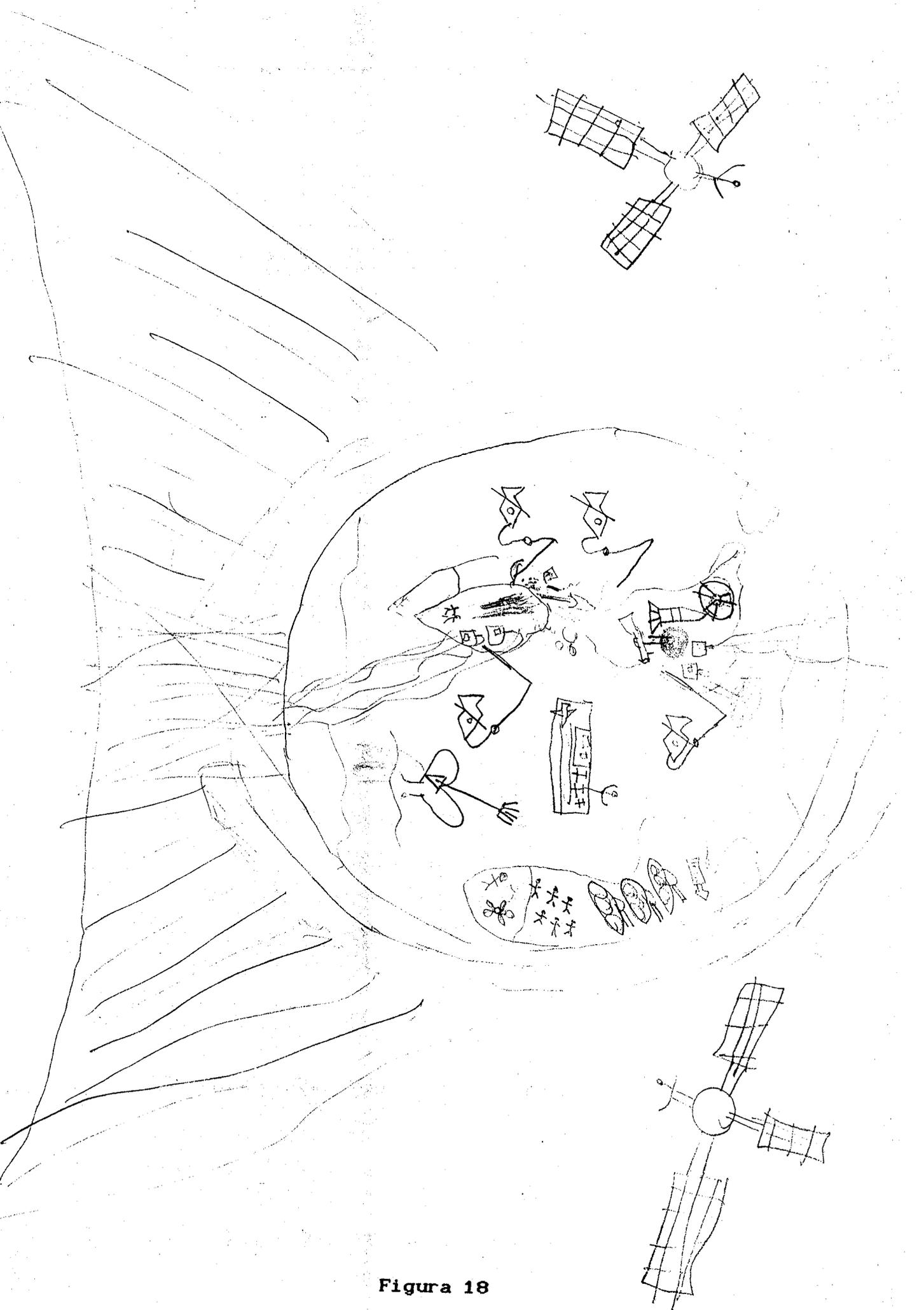


Figura 18

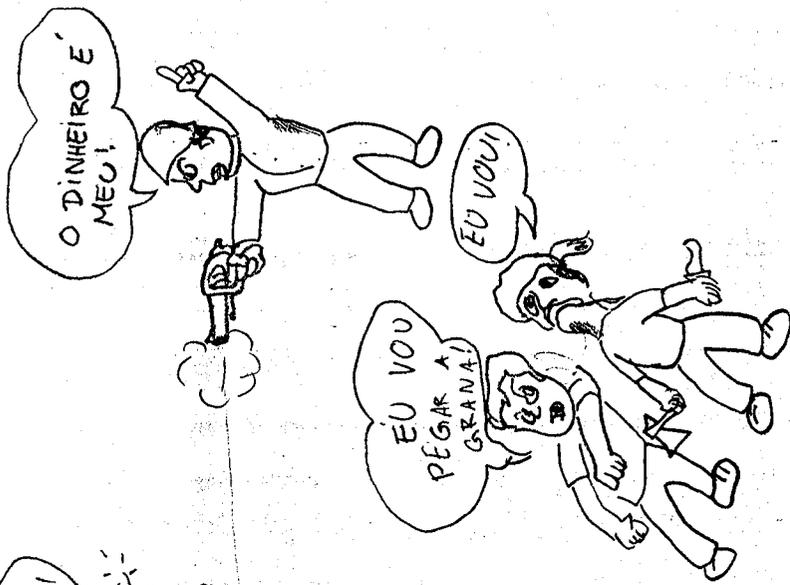
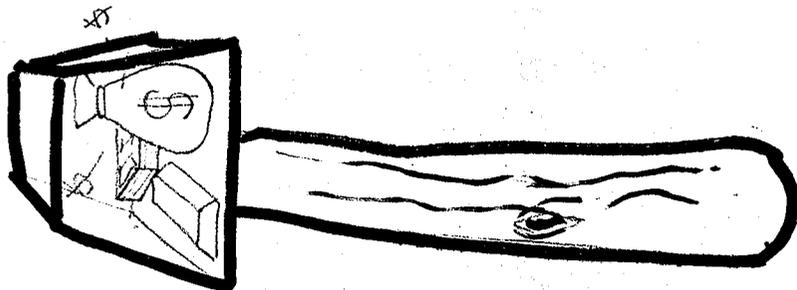
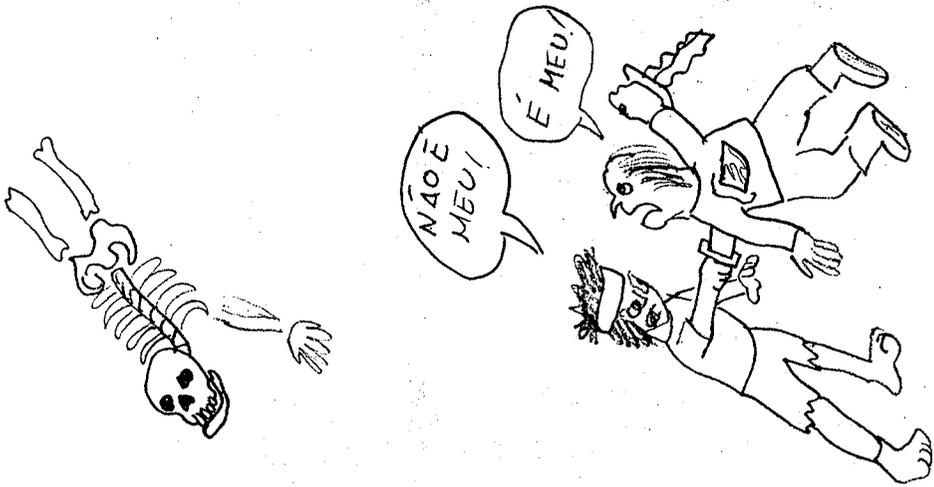
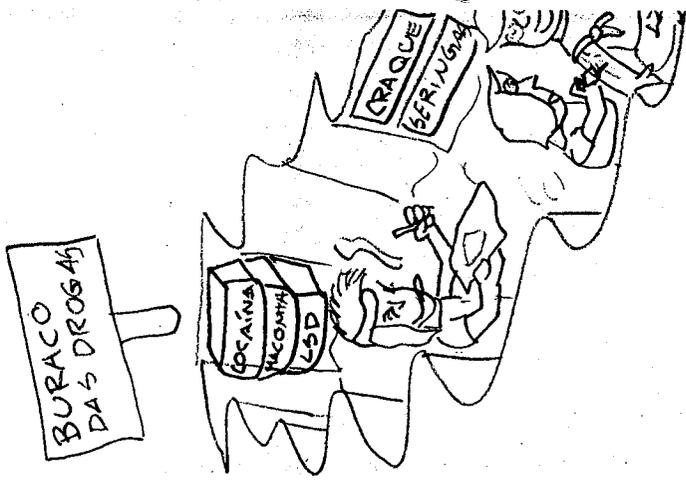


Figura 19



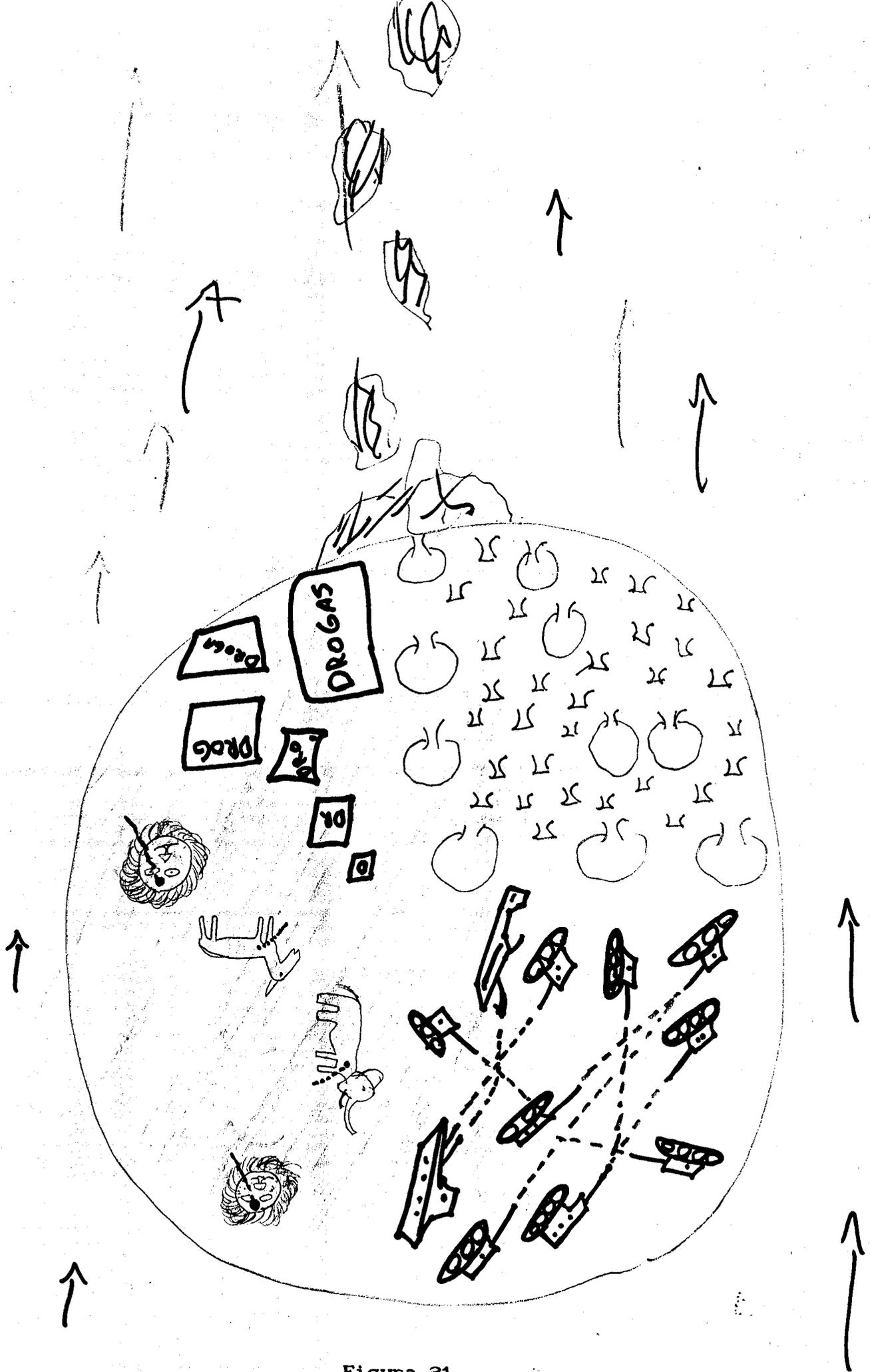


Figura 21



Figura 22

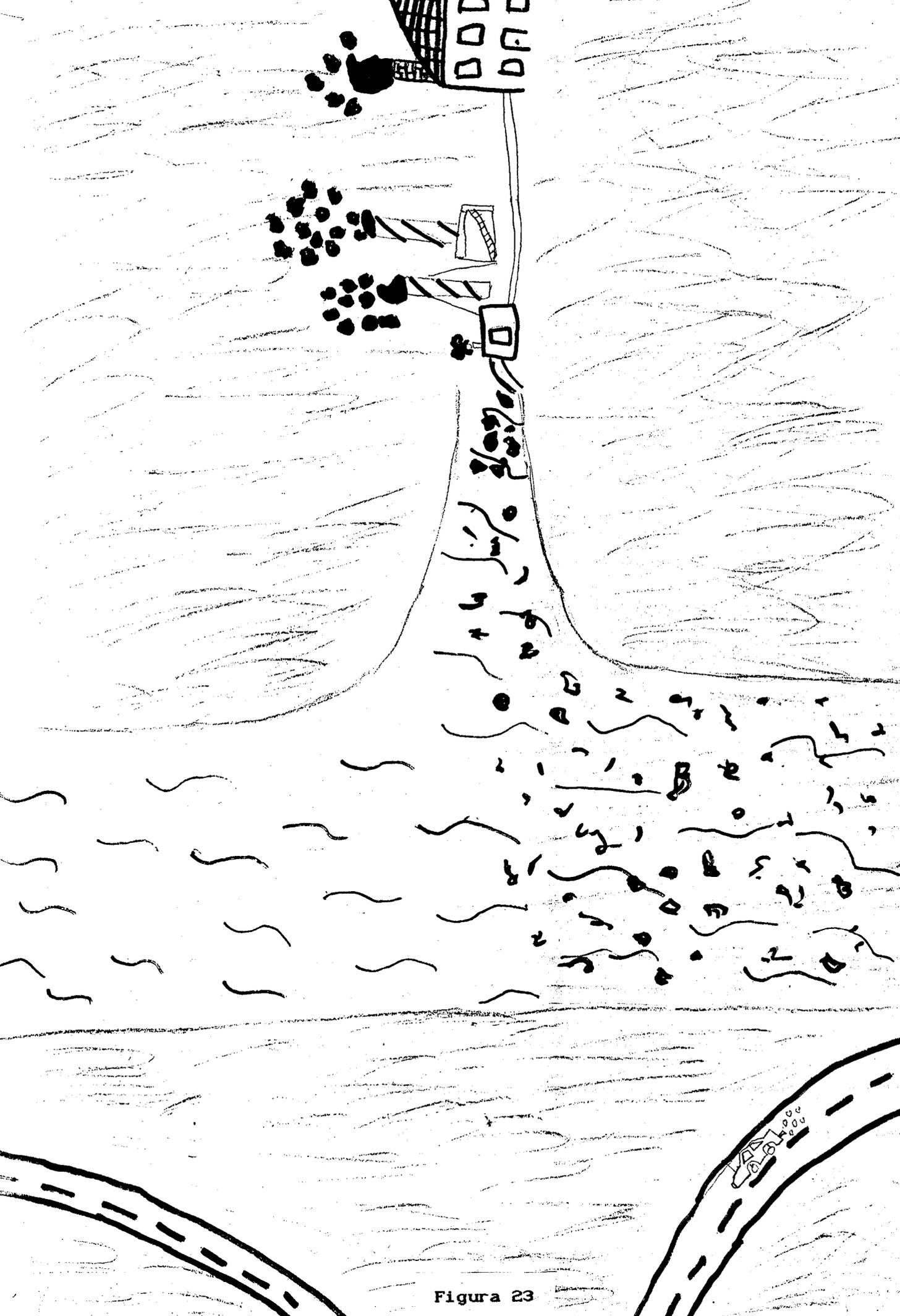
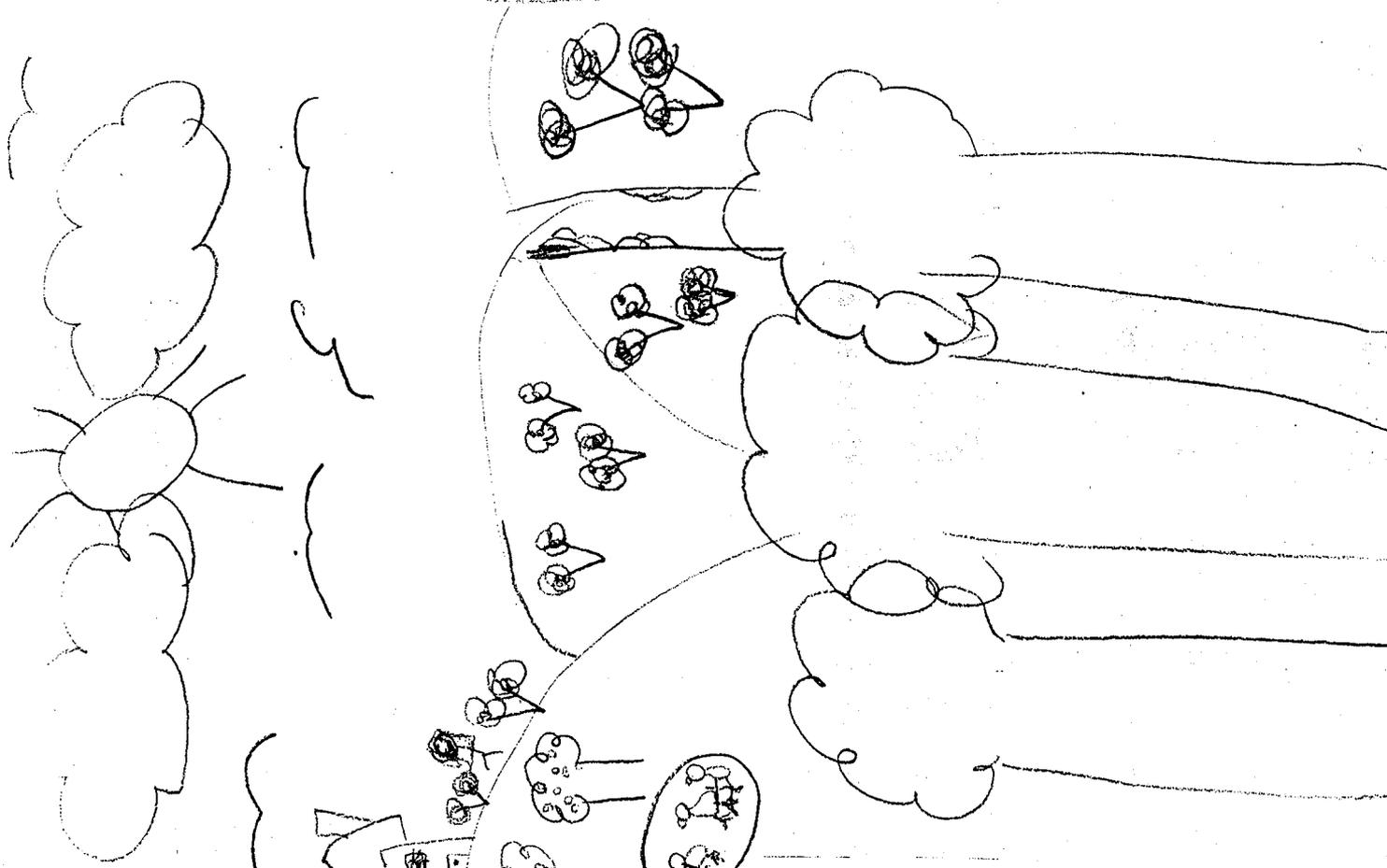
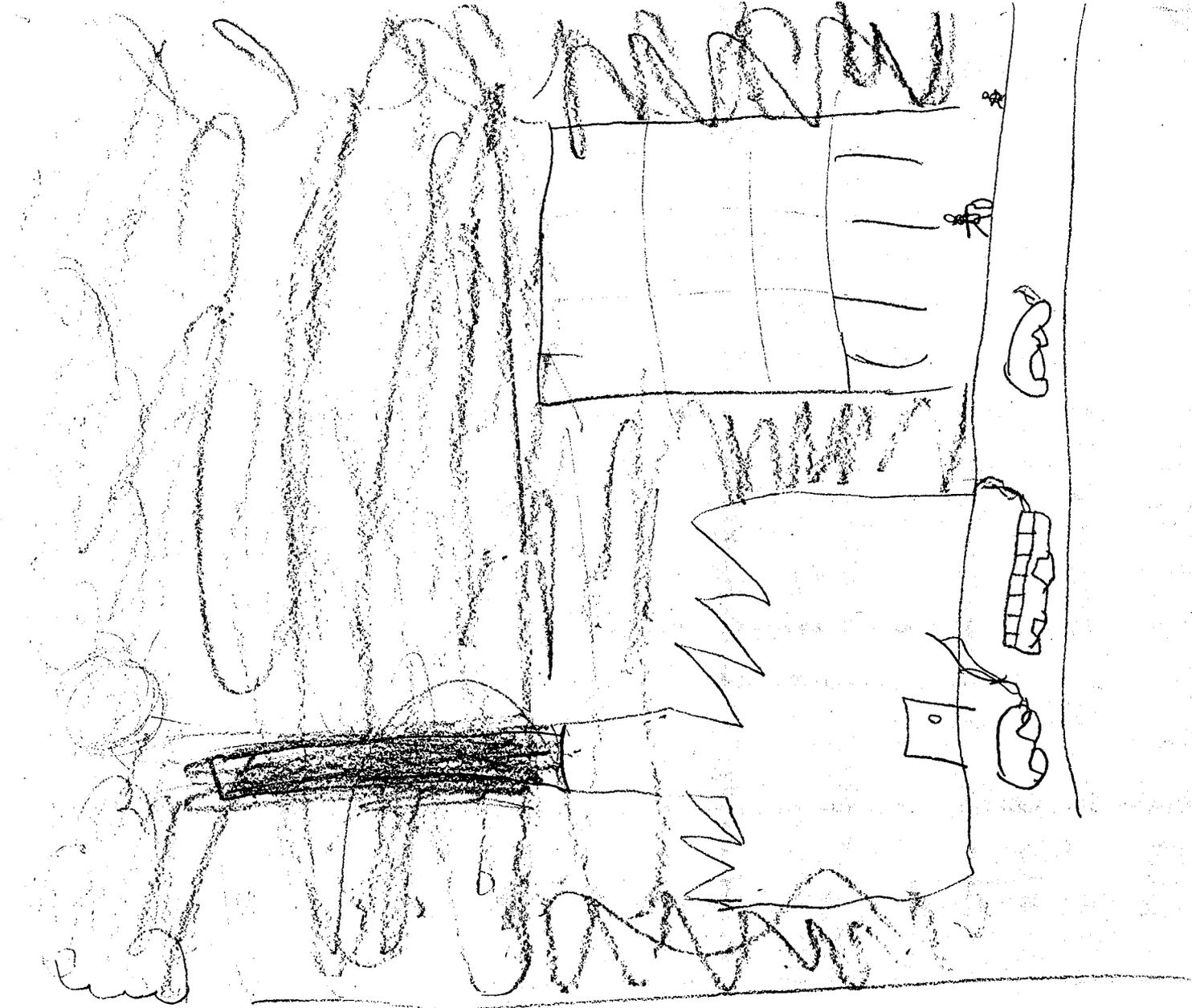


Figura 23



... APRE-
SENTA...
O BRASIL

322-31000

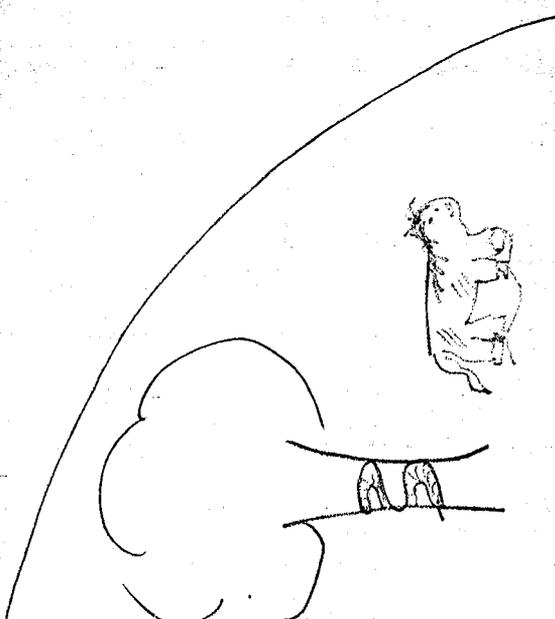
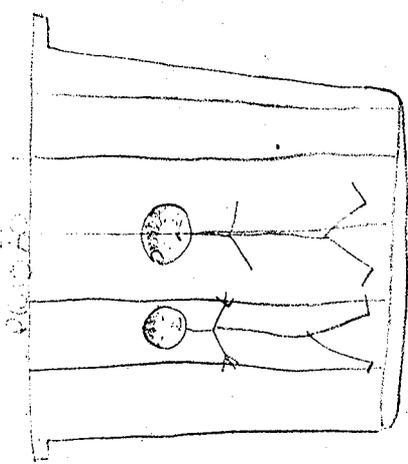
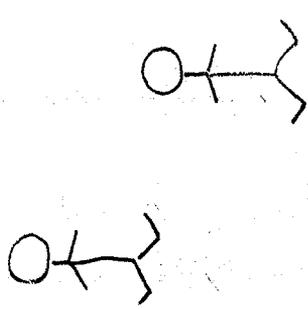
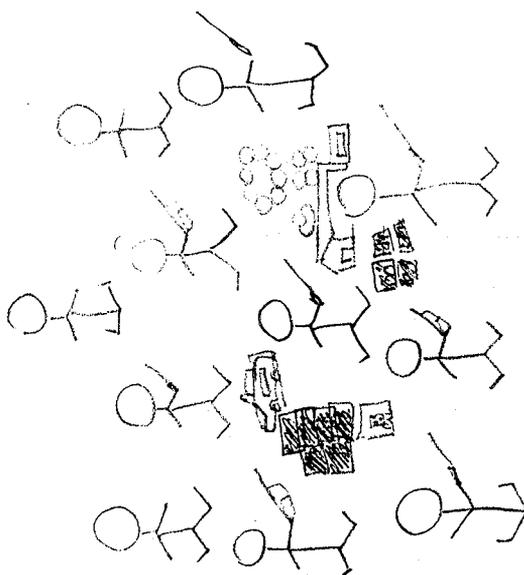
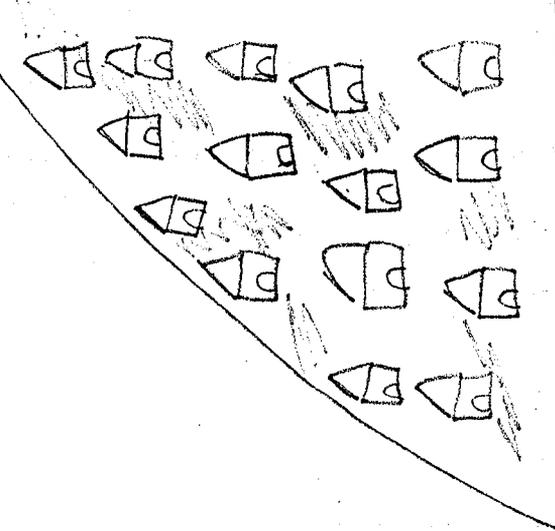


Figura 25

5.5. A VISÃO DE MUNDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA PROFESSORA DA ESCOLA B

A professora da *ESCOLA B* tem 30 anos, fez o curso de Licenciatura em Educação Artística: Artes Plásticas e Bacharelado em Pintura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul há sete anos. Iniciou sua vida profissional como professora de Educação Artística há cinco anos na *ESCOLA B*. Há dois anos começou a trabalhar na rede municipal e durante a pesquisa ingressou na rede estadual de ensino, desenvolvendo um total de 52 horas de trabalho semanal. Apesar de estar dividida entre três empregos, a professora faz cursos de atualização, participa de seminários e outras atividades relativas à área de Arte-educação.

Há dois anos, a *ESCOLA B* foi integrante de um projeto de pesquisa privado que visava implantar uma nova metodologia em Educação Artística. A professora fez parte do projeto na fase de testagem e, a partir daí, adotou a Metodologia Triangular como uma das formas de seu trabalho pedagógico.

*
A Metodologia Triangular teve origem em um trabalho denominado DBAE (Disciplined Based Art Education) desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts. No Brasil este trabalho foi introduzido por Ana Mae Barbosa no MAC (Museu de Arte Contemporânea de SP) que alia a história da arte, o fazer artístico e a leitura crítica da obra de arte. Aqui no Rio Grande do Sul, a Fundação Iochpe desenvolveu um amplo projeto educacional - Arte na Escola - baseado na Metodologia Triangular, utilizando o vídeo como recurso didático. A Metodologia Triangular é conhecida entre alunos e professores como Releitura da Obra de Arte.

Durante o período da pesquisa, a professora estava iniciando um trabalho preparatório para introduzir a releitura da obra de Vasco Prado. O trabalho foi iniciado com desenhos de observação de cavalos a partir de revistas e livros, ampliação das formas em folhas A3, adicionar cor aos desenhos, composição dos cavalos sob uma folha preta e vídeo sobre o artista Vasco Prado. Segundo a professora ela procura trabalhar a questão da observação, e a partir da observação eles desenvolvem o trabalho, pra não ficar só na observação. A partir da observação trabalhar mais, até chegar a um resultado que é do aluno, não é mais da observação..... Sobre a releitura ela diz: *Dentro desta produção deles trabalhar a questão do artista, do conhecimento da obra de outros artistas. Eu costumo trabalhar muito isto. Se eu estou trabalhando alguma coisa eu junto com algum artista e faço a releitura, trabalho a questão do conhecimento do artista.*

Da maneira como as aulas foram encaminhadas, os alunos não trabalharam a observação de uma forma - cavalos ou vacas -, aliás formas difíceis de serem captadas e reelaboradas em tão pouco tempo (dois períodos). Não se pode dizer que os alunos fizeram estudos ou esboços sobre cavalos ou vacas, mas que houve uma tentativa de copiar uma forma, da mesma maneira como eles copiam Garfields ou Mônicas. (Figura 26,27) Além das dificuldades de estruturação da forma, os alunos não estavam envolvidos ou motivados por aquela temática mas a professora havia *bolado esta estratégia*

Durante o período da pesquisa, a professora estava iniciando um trabalho preparatório para introduzir a releitura da obra de Vasco Prado. O trabalho foi iniciado com desenhos de observação de cavalos a partir de revistas e livros, ampliação das formas em folhas A3, adicionar cor aos desenhos, composição dos cavalos sob uma folha preta e vídeo sobre o artista Vasco Prado. Segundo a professora ela procura *trabalhar a questão da observação, e a partir da observação eles desenvolvem o trabalho, pra não ficar só na observação. A partir da observação trabalhar mais, até chegar a um resultado que é do aluno, não é mais da observação.....* Sobre a releitura ela diz: *Dentro desta produção deles trabalhar a questão do artista, do conhecimento da obra de outros artistas. Eu costumo trabalhar muito isto. Se eu estou trabalhando alguma coisa eu junto com algum artista e faço a releitura, trabalho a questão do conhecimento do artista.*

Da maneira como as aulas foram encaminhadas, os alunos não trabalharam a observação de uma forma - cavalos ou vacas -, aliás formas difíceis de serem captadas e reelaboradas em tão pouco tempo (dois períodos). Não se pode dizer que os alunos fizeram estudos ou esboços sobre cavalos ou vacas, mas que houve uma tentativa de copiar uma forma, da mesma maneira como eles copiam Garfields ou Mônicas. (Figura 26,27) Além das dificuldades de estruturação da forma, os alunos não estavam envolvidos ou motivados por aquela temática mas a professora havia *bolado esta estratégia*

com os cavalos pra juntar com o Vasco Prado. A estratégia da professora foi de impor um assunto - o cavalo ligado a cultura gaúcha - e tentar que eles fizessem a releitura das obras de Vasco Prado.

Como estes alunos poderiam querer conhecer, se aprofundar e reelaborar a obra deste artista, se todo o trabalho anterior não teve significação para eles?

Segundo Barbosa (1991) *A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral*⁵².

Outro ponto a ser analisado é a concepção de releitura - ra da professora e os fundamentos desta proposta. Como exemplo do trabalho de releitura a professora diz: *A minha intenção agora era de trabalhar com um artista gaúcho, abri o jogo com eles, daí conversei sobre a cultura gaúcha e perguntei qual o animal que representaria mais esta cultura do campo. Chegamos juntos a conclusão de que seria o cavalo, o boi e aí comecei com um trabalho de observação com fotos que eles conseguiram trazer* (A aula que a professora conversou sobre a cultura gaúcha foi observada pela pesquisadora e o que ocorreu foi uma informação de que o cavalo

⁵² Barbosa, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo, Perspectiva, 1991. p. 38

representa a cultura gaúcha) Continuando o seu depoimento, a professora explica: A partir das fotos eles começaram a observar cada vez mais e a partir da observação começaram a pegar todos os detalhes possíveis para obter a forma. Isto com lápis preto. Depois ampliar o desenho para ter aquela coisa do movimento, pensar a paisagem, no fundo atrás. Depois disto, numa quarta aula, com cor. Eu colocava muito a questão deles poderem sobrepor a cor, de tentar sobreposições de cores e aí dentro da técnica, quer dizer, dentro do material, eu vou fazendo algumas observações da técnica. Depois com este trabalho que eles fizeram com a cor, eu propus que eles recortassem e quando fizeram o trabalho eu até dei a idéia de que eles poderiam elaborar uma composição. Eles me perguntaram muito o que era uma composição e eu coloquei para eles que era uma organização de um espaço, uma coisa mais simplificada para eles e que eles poderiam fazer repetição de formas, poderiam organizar o fundo, fazer só formas. Alguns repetiram, outros rebateram, colocaram uma forma em frente a outra. Sairam algumas coisas bem interessantes, recortaram e colocaram em papel preto pra dar contraste e aí já pensaram num painel e vão trabalhar só com recorte e colagem . Nesse painel já vou lembrar que podem trabalhar com volume junto, podem puxar a forma ou colar por cima. Eu dou algumas idéias e eles vão se adequando. Eu levei a proposta inicial da aula, depois eles vão se virando. Depois deste painel eu vou mostrar o vídeo do Vasco, que é um vídeo que aparece um painel onde ele trabalhou a questão do volume, do recorte. Depois eu converso com

eles sobre o vídeo, sobre o artista, coloco mais algumas informações e aí a gente trabalha com a leitura da obra em si, porque até aí eles não conheciam a obra, eles estavam fazendo o seu trabalho. É questão de juntar o trabalho deles com o trabalho do artista, de conhecer o artista. (Na aula onde eles coloriram os cavalos a professora mostrou um livro sobre Vasco Prado e deu informações superficiais sobre a vida do artista) Praticamente todo o trabalho foi imposto pela professora que visava trabalhar com determinado artista gaúcho. A questão não está no trabalho em si, mas na forma como foi conduzido seu desenvolvimento, resultando num trabalho inócuo para os alunos. Para Barbosa (1991)

um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura ⁵⁹

De acordo com o relato, tanto as necessidades quanto os interesses deste grupo de adolescentes não foram respeitados, ao mesmo tempo não houve o aprofundamento do fazer artístico, da história da arte ou do processo de análise.

⁵⁹ BARBOSA, Ana Mae. Op. Cit. p.35

É interessante voltar a uma fala de um dos alunos quando ele se refere sobre para que serve a Educação Artística: *pra gente se integrar mais com a arte em si, com o mundo, com a cultura.* A expectativa do aluno em relação ao que deveria ser a aula de Artes é semelhante ao proposto pela Metodologia Triangular, porém a ação pedagógica da professora não condiz com os princípios da metodologia que ela julga utilizar.

Percebe-se que a professora da ESCOLA B não tem bem clareza do porquê de trabalhar tal metodologia. Isto se evidencia no seu plano pedagógico no qual esta especificado como objetivo a contextualização do trabalho de um artista gaúcho e como conteúdos o *desenho a partir de gravuras de cavalos e pessoas (após incentivar estilização); recorte da figura e rebatimento a partir de recortes centrais; montagem da composição (painel 50 cm x 70 cm) com papel color set; placa com argila; elaboração de formas com placas; vídeo do Vasco Prado, debate e comparação com o trabalho feito.* Se a intenção da professora era de contextualizar o trabalho de Prado, seus conteúdos não contemplavam tal enfoque.

Em muitos momentos, durante as observações e entrevista, ficou claro que a professora da ESCOLA B valoriza mais a forma do

* O termo conteúdo está mal utilizado no plano pedagógico da professora. Ela confunde atividades, metodologia e recursos com conteúdo.

que o conteúdo nas produções visuais. Isto vem à tona no que se refere à proposta de Releitura da obra de Vasco Prado, quando ela fornece informações superficiais sobre a vida do artista sem situá-lo em um contexto histórico-social na qual as obras foram produzidas. A professora enfatiza as formas, a composição ou o relevo das obras do referido artista, mas não chega a realizar uma análise formal do objeto em estudo. Não há uma abordagem de caráter sociológico nem tão pouco de caráter formal. Desta forma a professora fraciona o processo artístico, perdendo de vista o seu caráter dinâmico e transformador.

Um outro exemplo da ênfase da forma sobre o conteúdo é o critério que a professora utilizou para escolher os desenhos para a realização da pesquisa. A professora justifica sua opção em relação à maioria dos desenhos escolhidos, do seguinte modo: *valorizei muito a composição, a questão da organização do espaço, das diagonais; eu escolhi este pela questão do quebra-cabeça; eu escolhi principalmente pela composição, essa linha, meio que segurando...; eu gostei muito da composição dele....duas linhas cortando as laterais...a questão da organização do espaço.* Em poucos desenhos a professora tenta fazer uma leitura dos significados dos símbolos que seus alunos utilizam para expressar suas visões de mundo.

A professora utilizou em seu discurso e em seu desenho uma linguagem metafórica. Para representar as pessoas, foram usadas cobras e tartarugas, sendo que as cobras são as pessoas

*querendo.....as pessoas....não diria ruins, mas as pessoas.....
como é que eu diria.....peçonhentas, e as tartarugas
 estão tentando batalhar por alguma coisa, estão neste meio de
 intriga, de mordida. A professora justifica a escolha do símbolo
 TARTARUGA em função de que seu filho estava interessado neste
 animal, então foi o que veio na minha cabeça.*

Sendo a professora tão atenta a construção dos significantes, supõe-se que suas representações visuais estejam neles calcadas para que ela expresse a sua visão de mundo. Porém encontramos em seu desenho poucos recursos da linguagem visual. Sob um ponto de vista formal, pode-se dizer que a organização espacial das formas, entre outros elementos, não favorece o que a professora pretendia comunicar que era *o planeta terra, explosões, a coisa da guerra, explosões não só do planeta, mas em tudo, dessas explosões saem cobras, cobras entrando e vindo, atacando a família das tartarugas.* (Figura 28)

Tanto seu discurso como sua maneira de expressar o mundo estão restritos a fatos do dia-a-dia. A percepção de mundo se dá num nível do cotidiano imediato (a professora recentemente havia ingressado em uma escola estadual e não havia tido uma boa acolhida por parte da outra professora de artes), não há uma relação maior entre uma questão particular e a realidade circundante. Para Freire (1980) os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que

se encontram na órbita de sua própria experiência. Este tipo de consciência não pode objetivar os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana ⁵⁴

6. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A síntese realizada a partir dos elementos que constituíram as unidades de análise de cada escola é a seguinte:

A ESCOLA A e a ESCOLA B tem objetivos e propostas educacionais diferenciadas. Enquanto a ESCOLA A prepara os indivíduos para se adaptarem sem resistência à sociedade, a ESCOLA B apresenta um discurso reconhecendo as diferenças sociais e propugnando com uma pedagogia transformadora.

No entanto, apesar das duas escolas terem propostas pedagógicas opostas, o que se observou na prática da Educação Artística foram posturas semelhantes entre professoras e alunos. Pode-se afirmar que as diferenças existentes são aparentes, pois embora os métodos e as relações entre professoras e alunos se apresentem de maneiras distintas, as metodologias utilizadas são caudatárias de um mesmo princípio que caracteriza uma educação bancária,

⁵⁴ FREIRE, Paulo. Op. cit.p.

onde o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem ⁵⁵.

Ao que parece, tanto a professora da ESCOLA A como da ESCOLA B não percebem o autoritarismo que exercem. Segundo a professora da ESCOLA A eu sou uma ajudante deles, naquilo que eles desejam, então nós praticamente fizemos o planejamento em conjunto. A professora da ESCOLA B diz: Eu dou algumas idéias e eles vão se adequando. Por não perceberem o tipo de educação que fazem, também não conseguem realizar uma leitura adequada dos trabalhos dos seus alunos.

Ambas professoras, cada uma a seu modo, não respeitam os referenciais de seus alunos e impõem suas visões de mundo, de educação e de arte. Por sua vez, os alunos também reagem de maneira diferente: os filhos dos trabalhadores se submetem e temem a professora, ao passo que os representantes da burguesia são indiferentes ao conteúdo e à professora. Desta maneira tanto os filhos de trabalhadores como da burguesia recebem o mesmo tipo de educação que não visa a emancipação dos indivíduos.

Observou-se que as duas professoras priorizam as técnicas para obter a construção dos significantes, entretanto as produções visuais dos alunos carecem de recursos expressivos e

⁵⁵ FREIRE, Paulo. Op. cit. p.67

técnicos. A maioria dos alunos, por apresentar dificuldade em transpor uma idéia para uma forma de expressão gráfica, utiliza palavras para designar as imagens.

Toda concepção de ensino em Educação Artística advem de uma percepção de mundo. As percepções dos professores deste estudo captam a realidade de modo estático, fragmentado, não relacionando causa e efeito, a realidade é algo dado e não construída socialmente. Com isto, as práticas em sala de aula desvinculam-se da realidade circundante e calcam-se em exercícios de *como fazer*, desvinculando também o pensar e o fazer.

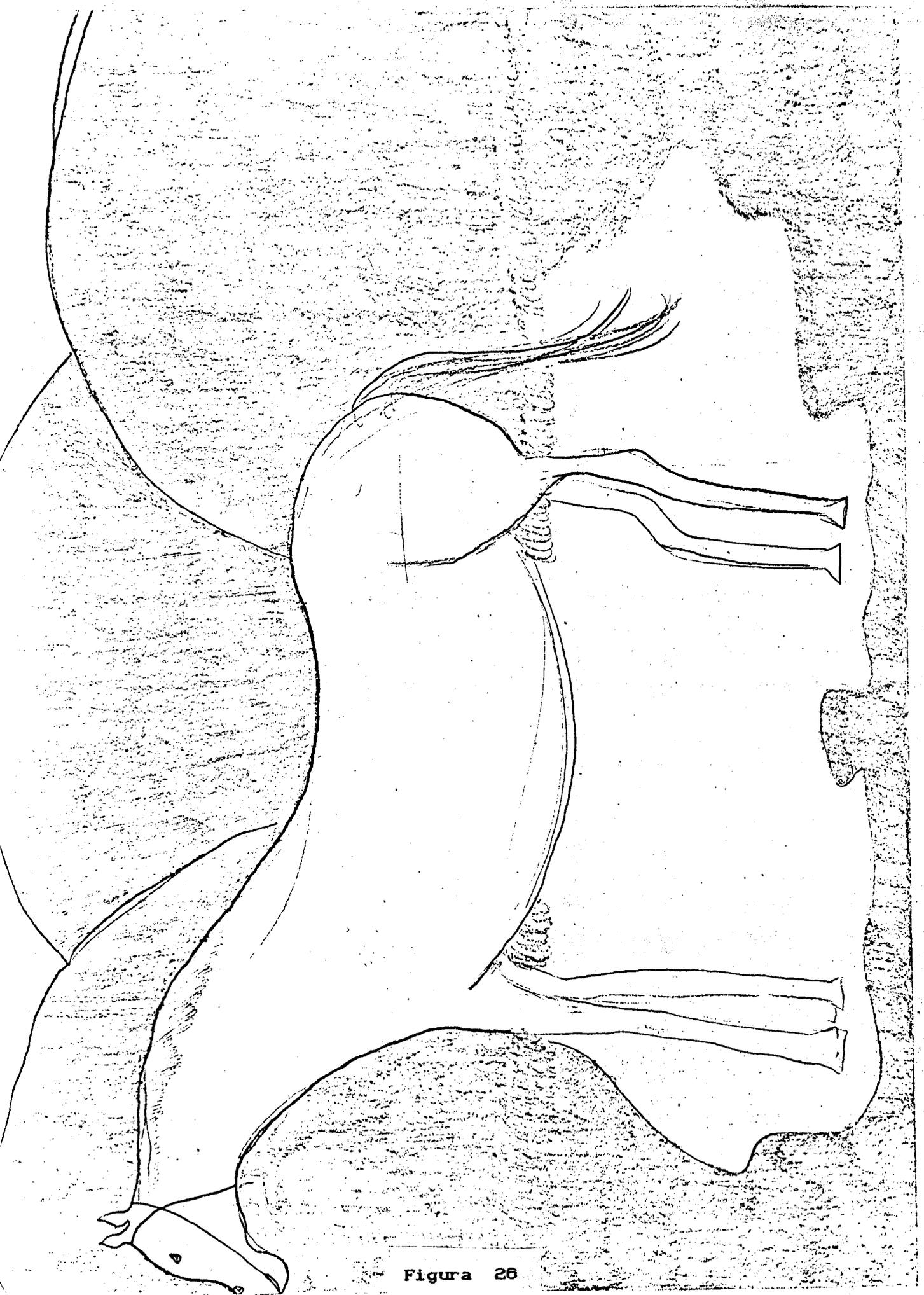


Figura 26

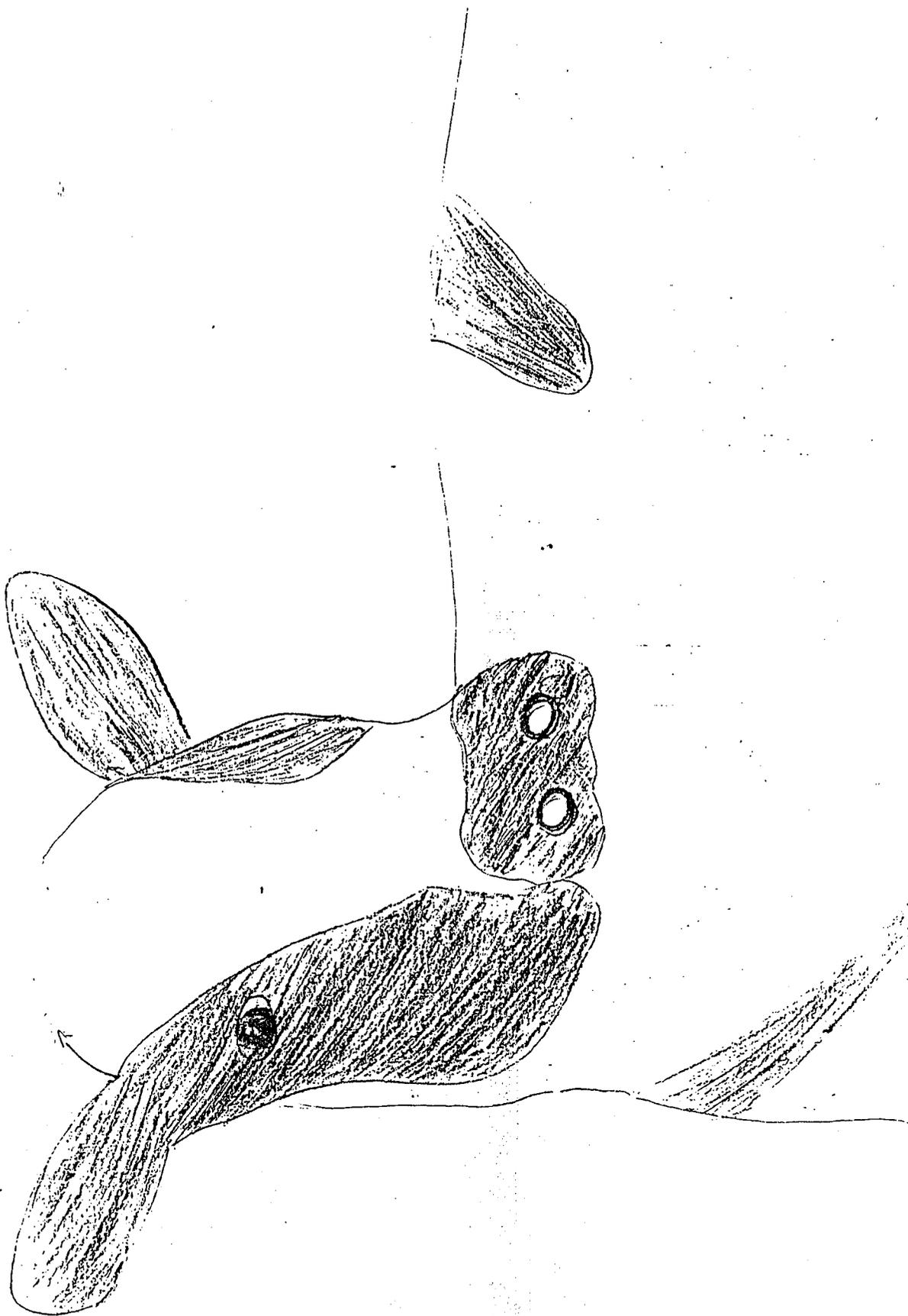


Figura 27

1951
1951
1951



Figura 28

V - CONCLUSÃO

Este estudo pretendeu desvelar possíveis relações entre consciência de mundo e natureza do ensino de Educação Artística em alunos de diferentes níveis sócio-culturais, bem como situar as formas de representação visual de professores e alunos com o conhecimento e a transformação da realidade.

Seus resultados revelam que, nas duas escolas investigadas, a Educação Artística foi desenvolvida de maneira diferente tanto quanto a forma, como quanto ao conteúdo e métodos de ensino. No entanto, apesar desta aparente diferença, as concepções de mundo, arte-educação são semelhantes entre os professores das diferentes escolas e alunos de classes sociais distintas. A pesquisa revelou também, a predominância de um nível de consciência ingênua entre os professores.

Ao que parece, as professoras não agem deliberadamente para transformar os alunos em seres passivos, o que ocorre é que as suas concepções de educação não estão comprometidas com a construção de um pensamento reflexivo dos alunos. Na ESCOLA A a professora adota com pseudo-técnicas, uma vez que ela não ensina de fato como os alunos possam realizar o trabalho, o universo simbólico através de atividades alheias ao desenvolvimento plástico e desvinculadas das formas culturais dos alunos. A visão de arte está ligada ao bem.

feito, à habilidade técnica, ao apuro no uso dos materiais e ao produto final bem acabado. Para a professora, a representação visual não é vista como reconstrução de experiência vivida ou imaginada, mas como o produto de habilidades adquiridas. Na ESCOLA B os conteúdos reforçam e legitimam a cultura de classe dos alunos, sem uma análise estrutural do processo artístico e com métodos que não estimulam os alunos a refletirem sobre a arte e o mundo social. Disfarçadamente, estas práticas pedagógicas, ora revestindo-se de eficiência técnica, ora fragmentando a visão da arte, se propõem a formar indivíduos receptores de imagens e valores, não permitindo que sejam emissores e construtores de sua própria simbologia, de suas visões de mundo, de sua consciência.

Por sua vez, os posicionamentos dos alunos também refletem uma visão ingênua diante dos problemas percebidos. Embora os adolescentes, sujeitos da pesquisa, sejam representantes de classes sociais antagônicas, burguesia e trabalhadores, suas opiniões a respeito do mundo social são semelhantes. Para os dois grupos, a sociedade é algo dado e não construído, reconhecem que existem diferentes classes sociais mas a explicação para desigualdade é a "natureza humana" - os pobres são assim porque querem, ou as pessoas não se interessam em trabalhar, ou rouba porque não quer trabalhar -. Dessa maneira, a apreensão da realidade social tanto para dominadores como para dominados é atravessada pela ideologia da classe dominante que justifica, para si e para toda a sociedade, a ordem social estabelecida.

Em ambas escolas, os professores *depositam* informações sobre os alunos que por sua vez aceitam-nas. Este fenômeno de imposição -por parte dos professores - e aceitação - por parte dos alunos- acontece de forma diferente nas duas escolas. Apesar dos alunos da *ESCOLA A*, alunos desfavorecidos socialmente, reconhecerem a postura autoritária da professora, eles se submetem passivamente as suas ordens. Há ameaças por parte da professora, que os alunos respondem com disciplina. É como se os alunos estivessem sendo preparados para obedecer à autoridade em seus futuros trabalhos. De certa forma, os alunos da *ESCOLA B*, alunos favorecidos socialmente, fazem um jogo de resistência demonstrando desinteresse durante as aulas, porém reconhecem que os conteúdos de arte são importantes para as suas vidas. Esta atitude demonstra que como representantes da burguesia, os alunos percebem que a arte funciona como fator de distinção social. É deste modo que a Educação Artística tem servido para a domesticação dos indivíduos ou para a manutenção dos valores das classes sociais.

A percepção de mundo realizada pelos alunos é mais ampla do que a das professoras. Os alunos desenham e falam tanto de fatos do cotidiano vivenciado por eles como de fatos mais distantes, ao passo que a percepção de mundo das professoras está restrita a seus mundos particulares, não havendo relações entre o particular e o geral. Não há uma leitura crítica do cotidiano, por parte das professoras, logo não há uma análise de mundo via arte-educação que possibilite aos alunos uma compreensão aprofundada dos fatos.

A visão de homem, educação e mundo das professoras é consequência da nossa dependência histórica, que por sua vez determina uma forma alienada de apreensão da realidade, de consciência de mundo. Suas formas de pensar e atuar são influenciadas por fatores não visíveis, portanto ideológicos, que contribuem para que a percepção de mundo dos alunos seja também ingênua. Com isto, alunos e professoras reproduzem e reforçam suas percepções alienadoras de homem, educação e mundo.

Tanto alunos quanto professoras expõem com mais clareza suas visões de mundo a partir do discurso verbal, talvez em função da precariedade dos seus vocabulários formais. Sem vocabulário formal as visões de mundo não encontram canal de comunicação via representações visuais. Nos desenhos, muitos alunos substituem os signos visuais por palavras, uma vez que seus signos são insuficientes para expressar suas visões de mundo. Em relação a isto, dois questionamentos se impõem: Como é possível professores de artes plásticas não apresentarem um vocabulário formal desenvolvido? Se professores não conseguem transformar idéias em formas de significado expressivo, como seus alunos conseguirão?

Outra questão importante de ser examinada é a dificuldade que as professoras de Educação Artística tiveram em analisar, sob o ponto de vista dos significados, os desenhos de seus alunos. A leitura dos desenhos esteve sempre restrita aos significantes, não levando em consideração como seus alunos vêem e compreendem o mundo através das representações visuais. Para as

professoras, as representações visuais são apenas organizações de formas, símbolos e signos que não se articulam com uma forma de pensar o mundo. Este posicionamento, mostra que as formas de pensar a arte e seu ensino são incorporações históricas as quais separam o trabalho mental do manual. Deste modo, as representações visuais não resultam de um processo de compreensão, interpretação e tradução de algo, mas sim de uma capacidade de dispor formas.

Ao contrário desta concepção, acredita-se que a arte e seu ensino devam estar comprometidas com o conhecimento, a reflexão e ação sobre a realidade. Não se pode desvincular uma proposta em Arte-Educação de um projeto político de sociedade. A construção da linguagem visual deve ser em conjunto com a construção da consciência crítica. Qual o sentido de organizar formas visuais com o intuito apenas de desenvolver o senso estético, sensibilidade ou aprimoramento técnico? Reconhece-se que tanto o desenvolvimento do senso estético, da sensibilidade, como habilidades técnicas também são necessárias para a concretização da produção em arte, entretanto o ensino de arte priorizou estes dois aspectos como se fossem inconciliáveis com uma leitura crítica de mundo. Observa-se que muitos professores de arte desenvolvem a sensibilidade dos alunos para a apreciação dos objetos artísticos, quando deveriam também desenvolver um olhar sensível para o nosso cotidiano.

A experiência profissional como professora de Educação Artística e pesquisadora possibilita a autora afirmar que a maioria dos adolescentes percebe e faz análises sobre o mundo social,

entretanto os adultos - seus professores - não utilizam estas percepções para desenvolver um programa em arte. Mudam-se as metodologias, mas enquanto a concepção de educação, arte, homem, sociedade não for modificada, a Educação Artística continuará perpetuando uma educação que reproduz e reafirma as diferenças sociais.

Quando se fala em uma educação em arte voltada para o conhecimento, reflexão e ação sobre a realidade, não está se referindo a uma proposta pedagógica baseada em indicação de temáticas sociais. Pensa-se em uma educação que trabalhe a partir dos referenciais culturais e históricos dos alunos fazendo relações com o acervo cultural universal, onde os modos de expressão, valores estéticos e técnicos de uma classe social não determine para todos o seu modo de ver, sentir e produzir as representações visuais. Uma educação onde o arte-educador tenha domínio técnico para que os alunos possam transformar pensamento em formas de representações visuais e, aliado a este instrumental, desenvolva uma consciência crítica de mundo para poder realizar análises do particular para o geral e vice-versa, de uma forma não ideologizada. Uma educação onde forma e conteúdo possam desequilibrar o estabelecido, reinventando a percepção e os modos de produzir as formas visuais.

Não pretende-se erigir um método em arte-educação, mas pode-se sugerir um caminho amplo de trabalho. Como foi visto anteriormente, os alunos também fazem uma leitura de mundo através do que é veiculado pela televisão, a *realidade* está mais numa tela

de TV do que nas coisas reais que fazem parte do cotidiano de um país de terceiro mundo. A partir da programação da televisão, que atinge todas as classes sociais, o arte-educador deve realizar uma releitura de imagens e do discurso que referenda estas imagens. Como exemplo tivemos a Guerra do Golfo Pérsico (tema que aparecia durante a pesquisa) que em matéria de imagens não revelava as mortes, o sangue, os corpos trucidados e todas as imagens de guerra que sabemos que existem. O que era visto pela TV eram imagens de video-game, com luzes, alvos específicos e certos, explosões contidas, etc. Para enfatizar a limpeza desta guerra, o discurso salientava a precisão das armas e o pouco número de mortos em função da tecnologia do armamento bélico. Este episódio da guerra, só em termos de imagem televisiva poderia desencadear questionamentos em relação ao poder da imagem e como este poder foi utilizado em vários momentos da história da arte. Além disto poderia-se estudar as imagens e os assuntos que os vídeos-games veiculam, seus propósitos e a apropriação da linguagem do video-game pela mídia televisiva na guerra do Golfo. Imagens como fonte de reflexão não faltam na atualidade, a serem decodificadas e transformadas por arte-educadores e seus alunos.

Entende-se que a construção das representações visuais resulta de um processo de conhecimento, interpretação e tradução de uma realidade. Desta forma, este processo pode romper com uma visão ingênua de mundo possibilitando a construção de um sujeito situado. Assim um *desenho* não é apenas uma organização de formas numa folha, mas uma maneira de ler, pensar e transformar uma realidade. A

arte na educação deveria ser uma forma de indagação e de revelação. Uma forma de construção de nossa consciência crítica e de nossa identidade.

Em face dos resultados obtidos neste estudo sugere-se aos cursos de formação de professores em artes uma reformulação em sua concepção teórica, deslocando o seu enfoque idealista e funcionalista para um enfoque transformador. De modo que a arte e seu ensino não sejam mais vistos como um brinquedo inconsequente mas sim como uma forma de indagação diante do mundo.

VI-REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- APPLE, Michael W. *Currículo e poder. Educação e Realidade*. Porto Alegre FAGED/UFRGS. 14(2): 46-57. Jul/dez. 1989
- . *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel et alii. *Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?*. São Paulo, Cortez, 1987.
- ASSOCIAÇÃO ARTE-EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Fazendo Artes*, Rio de Janeiro MinC/FUNARTE, 1987.
- BARBOSA, Ana Mae T. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- . *Teoria e prática da educação artística*. 2.ed., São Paulo, Cultrix.
- . *Recorte e colagem: Influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1982.
- . *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- BARREIRO, Julio. *Educação popular e processo de consciencialização*. Lisboa, Horizonte, 1978.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- . Conselho Federal de Educação, Parecer 540/77
- . Conselho Federal de Educação, Resolução 06/86

———. Lei 5692/71

CANCLINI, Nestor G. *A socialização da arte*. 2.ed., São Paulo, Cultrix,

———. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, Brasiliense
1983

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo, Brasiliense, 1980.

——— et alii. *Política cultural*. Porto Alegre, Mercado Aberto,
1984.

CLAUDINO, Alfa et alii. *Conceituação estética e cidadania*. Mimeo, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

DACANAL, José H. *Dependência, Cultura e Literatura*. São Paulo, Ática,
1978.

DUARTE Jr., Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo, Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3.ed. São Paulo, Moraes, 1980.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte*. São Paulo, Perspectiva, 1982.

HADJNICOLAOU, Nicos. *História da arte e movimentos sociais*. São Paulo, Martins Fontes, s.d.

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985.

MORAES, Frederico. *A visão do artista*. Mimeo. Rio de Janeiro, 1988.

- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro, Campus, 1983.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- READ, Herbert. *Educação pela arte*. 2 ed., São Paulo, Martins Fontes, 1982
- RIBEIRO, Maria Luiza. *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez, 1987.
- RIO GRANDE DO SUL. *Documento de Educação Artística para Currículo por atividades*. 1^a Delegacia de Educação/Porto Alegre/SEC, 1978
- SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica?* São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1987.
- WILSON, Marjorie e Brent. *Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças*. *Ar'te*, v.1, n.1, 14-16, 1982.
- ZILIO, Carlos. *A querela do Brasil. A questão da identidade na arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro das entrevistas individuais com os alunos

ANEXO 2 - Tópicos da entrevista coletiva com os alunos

ANEXO 3 - Roteiro da entrevista com as professoras

ANEXO 1

ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS ALUNOS

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ALUNOS

- O que tu pensaste antes de fazer o teu desenho?
- O que tu desenhaste? Poderias explicar o teu desenho?
- Existe relação entre o que tu pensaste e o que tu desenhaste?
- Por que estas coisas que tu pensaste e desenhaste são importantes para ti?
- O que estas coisas tem a ver contigo, com a tua família, com o Brasil?
- Seria possível resolver estas questões que tu apontas em teu desenho? Como?

ANEXO 2

TÓPICOS DA ENTREVISTA COLETIVA COM OS ALUNOS

TÓPICOS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS COM OS ALUNOS

- ARTE
- EDUCAÇÃO
- CULTURA
- HOMEM
- SOCIEDADE
- PODER

ANEXO 3

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1^a PARTE

- O que tu pensaste antes de fazer o teu desenho?
- O que tu desenhaste? Poderias explicar o teu desenho?
- Existe relação entre o que tu pensaste e o que tu desenhaste?
- Por que estas coisas que tu pensaste e desenhaste são importantes para ti?
- O que estas coisas tem a ver contigo, com a tua família, com o Brasil?
- Seria possível resolver estas questões que tu apontas em teu desenho? Como?

2^a PARTE

- Como tu fizeste a escolha dos desenhos dos teus alunos para nós podermos conversar?
- Qual foi o critério utilizado?
- Poderias falar de cada um? O que chamou a tua atenção e por que?
- O que é um desenho bom/ruim, rico/pobre ?
- O que é estereótipo?
- O que tu achas que os teus alunos produziram a partir da minha proposta?
- O que os alunos fazem em tuas aulas? Que tipo de produção?
- De onde surgem as idéias para as tuas aulas? Como é que elas acontecem?
- Como é que um trabalho inicia e acaba?
- Como é feita a avaliação dos alunos?

- Tu achas que o nosso trabalho de Educação Artística serve para alguma coisa?
- Qual seria a especificidade da Educação Artística?
- Tu achas que existe um distanciamento entre arte e o que se faz na escola em Educação Artística?
- Tu achas importante uma professora de arte ter uma produção em artística? Por que?
- Existe diferença entre o professor de arte que produz arte e aquele que não produz?