

Andréa Penteado De Menezes

O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos
sobre o ensino de arte em suas escolas?

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador:

Professor Doutor Renato José de Oliveira

Rio de Janeiro

2009

Aos homens amados que me cercam em
meu cotidiano e que são tão amorosos,
pacientes e fundamentais em meu viver:

Dudu, Henriquinho e Juca.

M543

Penteado, Andréa.

O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas / Andréa Penteado (de Menezes). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
224f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2009.

Orientador: Renato José de Oliveira.

1. Artes – Estudo e ensino. 2. Retórica. 3. Oratória. 4. Perelman, Chaim, 1912-1984. 5. Olbrechts-Tyteca, Lucie. I.Oliveira, Renato José de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 700.7



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: "O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?"

Elaborada por: **Andréa Penteadó de Menezes**

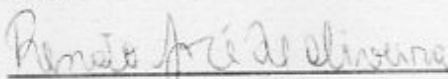
Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

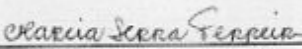
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

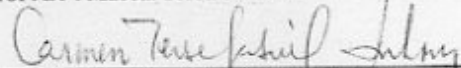
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

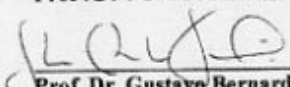
Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2009


Banca Examinadora:

Presidente: 
Prof. Dr. Renato José de Oliveira


Prof. Dr. Marcia Serra Ferreira


Prof. Dr. Carmen Teresa Gabriel Anhorn


Prof. Dr. Gustavo Bernardo Krause


Prof. Dr. Marcio Silveira Lemgruber

AGRADECIMENTOS

A vida foi generosa comigo ao cercar-me de professores, intelectuais, cuja contribuição é tão profunda e por vezes tão íntima que não ousarei narrar, deixo apenas meu agradecimento a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Ana Maria Villela Cavaliere, Ana Canen, Carmen Teresa Gabriel Anhorn, Luiz Antônio Cunha, Marcia Serra Ferreira, Marcio da Costa e Mônica Pereira dos Santos. Destaco o especial carinho com que agradeço a meu orientador, Renato José de Oliveira pela prontidão, pela maneira como me persuadiu, mas, sobretudo, pelo modo como me amparou quando necessário.

Além do agradecimento a meus professores, envio meu carinho para Franklin Chang que dividiu comigo o fardo de organizar todas as tensões, emoções e angústias que o processo de pesquisa gerou.

RESUMO

Com base na teoria da Nova Retórica de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca, investigo a fala de alunos do ensino fundamental II sobre o currículo de arte em suas escolas, para incentivar sua participação nos debates que acontecem dentro das instituições escolares para a constituição dos currículos oficiais. No campo do currículo, apoio-me em Goodson e Forquin, tendo por premissa que o currículo escolar é fruto de um processo argumentativo que ocorre entre vários sujeitos interessados na educação (pais, professores, coordenadores, diretores e representantes do mercado de trabalho), influenciado por outros discursos historicamente validados, sem que os próprios alunos possam participar explicitamente deste debate. Assim, procedo a uma análise retórica da história dessa disciplina no Brasil a partir do século XX, baseada na produção teórica e científica do campo e a uma análise retórica da fala dos alunos sobre estes currículos para compreender as idéias e conceitos que têm norteado o ensino de arte. Além da revisão bibliográfica sobre a história da disciplina, foram investigados 210 alunos de duas escolas públicas e duas privadas do Rio de Janeiro, através da aplicação de um questionário, no qual foram propostas seis questões sobre o currículo de arte. Ao final da pesquisa é possível considerar que a inclusão dos alunos no debate que estabelece os currículos tem uma perspectiva positiva, podendo resultar numa aproximação de seus interesses com os interesses dos demais grupos envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Retórica, Teoria da Argumentação, Ensino de Arte e Currículo.

ABSTRACT

In this research, based on the theory of the New Rhetoric of Chaïm Perelman and Olbrechts-Tyteca, I investigate the opinions of students of the Brazilian level of “ensino fundamental II” (ages eleven to fourteen) about the curricula of art courses in their schools, with the intention of analyzing the possibility that these students should come to participate in debates about the constitution of official curricula, which take place within educational institutions. I have taken as a premise the fact that the school curriculum is the fruit of a discursive process that occurs between several parties interested in education (parents, teachers, coordinators, directors and representatives of the commercial world), without the very students themselves being able to participate in this debate. Subsequently, I proceed to an analysis of the history of this discipline in Brazil beginning from the 20th Century, in order firstly to understand the ideas and concepts that have guided the curricula proposed for art education and secondly to present a rhetorical analysis of the opinions of the students about these curricula, as well as their suggestions. The instrument used for the fact-gathering was a questionnaire consisting of six questions, which was applied in four schools of Rio de Janeiro, two of them being state schools and two private ones. At the end of the research it is possible consider that inclusion of the students in the discussion which establishes the curricula has a positive perspective, enabling the consequence of an approximation of their interests towards those of the other groups involved in this process.

Keywords: New Rhetoric Theory, Theory of Argument, Art Education and Curriculum.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1: DANDO NOME AOS BOIS..... | 23 |
| 1.1 ALUNO: FÍGADO DE GALINHA NO PRESENTE, SUCESSO NO FUTURO. 23 | |
| 1.2 QUEM GOSTA DE FÍGADO DE GALINHA LEVANTE A MÃO..... | 32 |
| 1.3 ARTE NA ESCOLA: SERÁ QUE É FÍGADO DE GALINHA? | 37 |
| 1.4 CURRÍCULO: FÍGADO DE GALINHA AO INVÉS DE ARTE? | 42 |
| 1.5 ENSAIANDO NOVOS PRATOS..... | 57 |
| CAPÍTULO 2: COM O PÉ NA COZINHA..... | 68 |
| 2.2 O CARDÁPIO | 71 |
| 2.2.1 O PREPARO DOS INGREDIENTES | 74 |
| 2.2.2. AS TÉCNICAS DE COCÇÃO | 75 |
| 2.3 ESCOLHENDO O MENU: ARTE OU FÍGADO DE GALINHA?..... | 82 |
| CAPÍTULO 3: ENSINO DE ARTE NO BRASIL...?..... | 89 |
| 3.1 A BELA ÉPOCA: MEIO PASSO ENTRE O BELO E O PERVERSO | 90 |
| 3.2 O PÓS-GUERRA: DO NORMAL À NORMALIZAÇÃO..... | 115 |
| 3.3 FAZENDO REGIME DURANTE O REGIME..... | 128 |
| 3.4 A TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA: ESCOLHENDO O QUE CADA UM QUER COMER. | 139 |
| CAPÍTULO 4: O ARGUMENTO DO AUDITÓRIO..... | 148 |
| 4.1. OS NÚMEROS EM QUESTÃO | 151 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.1. ARTE COMO OBJETO DE CONHECIMENTO | 152 |
| 4.1.1.1. QUAL(S) É(SÃO) A(S) MATÉRIA(S) ESPECÍFICA(S) QUE SE ESTUDA NAS AULAS DE ARTE? | 152 |
| 4.1.1.2. O QUE VOCÊ JÁ APRENDEU DE SIGNIFICATIVO EM ARTE? | 160 |
| 4.1.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ARTE..... | 170 |
| 4.1.2.1. COMO SÃO AS AULAS DE ARTE? | 171 |
| 4.1.2.2. AULAS DE ARTE ESPECIALMENTE BOAS POR UTILIZAREM RECURSOS INTERESSANTES | 177 |
| 4.1.3. CONTEÚDOS EM ARTE | 183 |
| 4.1.3.1. QUE CONTEÚDOS DE ARTE VOCÊ ESTUDOU AO LONGO DOS ANOS ESCOLARES? (O QUE VOCÊ JÁ ESTUDOU DE ARTE COM SEU PROFESSOR?)..... | 183 |
| 4.1.3.2. O QUE VOCÊ SUGERIRIA PARA SE ESTUDAR NAS AULAS DE ARTE?..... | 187 |
| 4.2. OS ARGUMENTOS EM QUESTÃO | 194 |
| 4.2.1. OS ARGUMENTOS DAQUELES QUE ESTÃO INICIANDO SEUS ESTUDOS EM ARTES: AS 5^ªS SÉRIES | 198 |
| 4.2.2. OS ARGUMENTOS DAQUELES QUE ESTÃO FINALIZANDO SEUS ESTUDOS EM ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS 8^ªS SÉRIES..... | 208 |
| CONCLUSÃO OU TROCANDO EM MIÚDOS..... | 212 |
| BIBLIOGRAFIA | 217 |
| REFERÊNCIA DAS ILUSTRAÇÕES: | 222 |
| ANEXO 1 | 223 |

INTRODUÇÃO

“O papel da educação escolar deve ser o de preparar indivíduos para intervir no debate, não o de direcioná-los para este ou aquele fim determinado”
Mazzotti & Oliveira¹

Uma hipótese conduziu-me à necessidade de realizar esta pesquisa: a participação ativa dos alunos, como oradores, poderia contribuir positivamente nos debates para a elaboração do currículo de arte nas escolas? E para ilustrar esta pergunta vou recorrer a uma história que minha avó costumava contar: havia uma mãe que adorava fígado de galinha e que amava demais seu filho. Assim, toda vez que ela preparava uma galinha, privava-se do imenso prazer de comer o fígado e colocava-o, amorosamente, no prato do filho para que este se deliciasse. O filho, por sua vez, detestava fígado de galinha, mas amava tanto sua mãe que, ao vê-la servir-lhe o fígado com tanto amor, não era capaz de se recusar a comê-lo. A vida passou até quando, à beira da morte, a mãe chamou o filho para despedir-se e disse-lhe: “Meu filho, ninguém o amou como eu. Eu o amei tanto que até me privei a vida inteira de comer o fígado da galinha para que você o comesse”. Surpreso por desconhecer a adoração que sua mãe tinha pelo prato, o filho respondeu: “Mamãe e eu a amei tanto que, embora detestasse fígado de galinha, comi todos os que você me ofereceu”.

A história chama minha atenção, e nela existe um problema que nos serve, apenas na hipótese de aceitarmos o pressuposto de que o ensino poderia considerar mais concretamente a realidade do aluno e seus objetos de interesse cotidianos para ser significativo.

¹ MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José. **Ciências da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 59.

Quando propomos cursos baseados na presunção de que conhecemos os interesses, necessidades e anseios dos alunos, corremos o risco de não acertar. Uma presunção não é capaz de sustentar uma tese, ou um posicionamento, como às vezes fazemos ao imaginar que nossas aulas vão ao encontro das necessidades dos estudantes. Além disto, seria um equívoco generalizarmos a hipótese de que, ao presumirmos o que é melhor para o outro, estejamos, todos e sempre, agindo com boa intenção. Até porque é possível questionar a boa fé de quem presume, e, mesmo considerando uma boa intenção, pode haver erro naquilo que se presumiu, é que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 79) apontam em seu Tratado da Argumentação que ao iniciar um debate, “no mais das vezes as presunções são admitidas de imediato, como ponto de partida das argumentações”, mas precisam ser reforçadas já que “a adesão às presunções não é máxima”.

Em sua teoria da Nova Retórica os autores denominam “presunção de credulidade natural” aquela que faz com que “nosso primeiro movimento seja o de acolher como verdadeiro o que nos dizem”, mas lembram que tal presunção “é admitida enquanto e na medida em que não tivermos motivos para desconfiar” (*Ibid.*, p 79). Se não for possível argumentar, dando demonstrações de que a presunção é verossímil, corremos o risco de cometer uma petição de princípio, ou seja, impor, ao outro, uma premissa como se fosse uma tese admitida.

Não podemos afirmar que na construção de nossos currículos escolares, na maioria das vezes concebidos antes do início do ano nas reuniões de professores, tomemos por base as necessidades dos alunos, já que nesse período de preparação dos programas não os consultamos. Isso só é possível se presumirmos que sabemos o que o outro quer, mesmo sem perguntar. Mas, ao presumirmos que nossas práticas pedagógicas vão ao encontro de suas necessidades, seria preciso confirmar nossa

presunção, para não correremos o risco, como na história narrada, de só virmos a conhecer a posição de nosso auditório – no caso, os alunos – em uma situação derradeira.

Em certa medida, tenho a impressão de que para alguns professores que estão preocupados em dar significado à aprendizagem, aproximando os conteúdos de ensino das necessidades cotidianas dos alunos, busca-se um caminho para uma premissa que foi proposta, em nossa cultura relativamente há pouco tempo: a de que o ensino deve centrar-se no sujeito da aprendizagem, facilitando-lhe a resolução das situações diárias que se impõem. Essa concepção que ganhou alcance a partir da ampla divulgação dos trabalhos de Dewey, no início do século XX, procura encaminhamentos possíveis e concretos em diversas salas de aula do mundo ocidental.

Considerando que haja tal processo de busca, observo já em meados do século XX que Piaget incrementa a importância do aluno no processo de aprendizagem ao sugerir que a criança só pode apreender conteúdos para os quais suas estruturas mentais já estejam formadas. A partir de sua proposta, os conteúdos de aprendizagem deveriam partir dos conhecimentos que o aluno já tenha assimilado e/ou acomodado em sua estrutura cognitiva.

As duas propostas que têmem comum o foco no aluno, apresentam diferenças. Para Dewey o aluno aprende pelo fazer – aprender fazendo -, e é a garantia da função instrumental que dá significado aos conteúdos da aprendizagem: o ensino centra-se no sujeito da experiência. Já os estudos de Piaget sugerem ao professor deva como foco o próprio aluno e seu estágio de maturidade intelectual antes de propor novos conteúdos. Ambos os autores colocam o objeto da educação no sujeito e não nos conteúdos, mas, enquanto o primeiro propõe uma justificativa sócio-

psicológica que garante significado à aprendizagem, o segundo propõe uma argumentação psicológica com caráter orgânico que evidencia o respeito ao próprio processo de maturação cognitiva da criança.

Em contraponto às questões trazidas pelo pragmatismo pedagógico e pela psicologia genética, nossa tradição educacional também recebe influência do sociólogo Durkheim, para quem a função do ensino é a de preparar os jovens para a vida adulta e em sociedade, sendo os conteúdos necessários a essa inserção previamente determinados por essa mesma sociedade – adulta – e ficando sob a responsabilidade dos professores, cujo papel é a transmissão desses valores e saberes. A escola é, neste viés, um espaço que se organiza em função da sociedade a que pertence.

Dito isso gostaria de colocar uma premissa que tem orientado meu olhar sobre a educação e minhas reflexões e buscas nesse campo. Penso que educar é um processo possível de ser realizado pelas vias democráticas, envolvendo todos os sujeitos nele inseridos. Ao compreender a escola como um espaço público dentro da sociedade – ou seja, um espaço onde as pessoas desenvolvem suas ações pública e coletivamente –, creio que suas orientações poderiam ser dadas por meio do debate público que envolvesse *todos* os sujeitos nela interessados. Além disso, por ser pública e visar à democracia, a escola não necessitaria abrir mão de seu papel de instituição que inicia o jovem em uma sociedade cujos valores já vêm sendo negociados anteriormente. Ou seja, ao mesmo tempo em que é necessário que todos participem do debate, é mister reconhecer que o debate já está carregado de premissas e opiniões comumente aceitas que se justificam através de objetivos colocados socialmente e visando a coletividade.

Proponho, então, tomarmos esta síntese, embora precária, na medida em que não tem por intenção historiar o desenvolvimento das concepções pedagógicas no mundo ocidental, como ponto de partida para tentarmos compreender alguns discursos e práticas aparentemente paradoxais dentro da instituição escolar.

Abrem-se algumas questões: se legitimarmos a proposta de centrar o ensino no aluno, essa legitimação colocaria necessariamente em cheque a preparação do sujeito para o futuro? Seria possível conjugar os interesses do sujeito e os interesses da sociedade? Outra questão seria: em caso de aceitarmos a educação centrada no sujeito, a partir de que premissas isso seria praticado e validado? Esse sujeito teria direito à participação nos debates ou seria seu alvo? E por fim, como poderíamos averiguar, democraticamente, se nossas suposições vão ao encontro das necessidades de nossos alunos? Que mecanismos dispomos para isso?

Ao apoiar-me na Teoria da Nova Retórica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002), e considerando o aluno como sujeito interessado em participar dos objetivos educacionais, parece-me que um caminho possível para averiguarmos nossas suposições junto a esses sujeitos e conjugar seus interesses particulares com os interesses da sociedade, através de princípios democráticos, seria o caminho da argumentação. Sabemos, como salienta Bernardo (2000, p. 31) que “ter uma opinião’ é muito mais difícil do que se supõe”, “opiniões são raras, logo, precisam ser construídas com muito cuidado e com muito trabalho”. Assim, a argumentação vai exigir que nos detenhamos nas regras do jogo argumentativo: que as premissas para o debate sejam razoáveis e possam ser defendidas por meio de argumentos consistentes, e, considerando-as ponto de partida entre as partes que argumentam, que o objetivo do debate seja chegar a uma solução possível, sem que nenhum dos envolvidos busque enganar os demais. A argumentação passa por uma questão

ética, onde os sujeitos buscam a verdade mais razoável para o tema colocado e essa razoabilidade merece algum comentário. Como definir o que é mais razoável?

Perelman (1999, p. 22) coloca que “em certos casos, aquilo que é geralmente aceite é verossímil”, por ser verossímil pode vir a ser razoável. Porém a verossimilhança não pode ser entendida como uma probabilidade, ela é menos exata. A probabilidade pode ser mais facilmente legitimada uma vez que ela é calculável. Já aquilo que é “geralmente aceite” aproxima-se mais do termo razoável. Mais razoável será, portanto, a opinião mais aceita, ou geralmente aceita, que se reporta a matérias nem sempre calculáveis, mas que dependem de juízos de valor que as qualifiquem.

No universo escolar, somos levados a discutir a qualificação daqueles que participam do debate, já que entre alunos, professores, coordenadores, diretores, etc, há uma notória e legitimada diferença hierárquica que se fundamenta nos diferentes níveis e qualidades de preparo dos participantes. Mas é possível que os alunos debatam junto a seus professores, assim como é possível a esses professores debaterem junto a diretores e pais. A discussão fundamentada permite a construção de opiniões fundamentadas, como propôs Bernardo, e serve à própria aprendizagem de mecanismos rigorosos de argumentação. Assim, independentemente das diferenças de formação que existem entre alunos e professores, cada um dos grupos pode sustentar teses que se fundamentam em seus próprios conhecimentos, defendendo-as de maneira persuasiva sem que se caia no falatório vazio, ou na tirania do discurso unilateral. A esse respeito, gostaria de citar Oliveira (2000, p. 173), quando se manifesta sobre o assunto:

Primeiramente, argumentar tendo em vista a participação do aluno, não significa pensar a relação pedagógica como interação entre sujeitos que se encontram no mesmo nível de conhecimento e de experiências vividas. (...) Há, portanto, uma assimetria semelhante, por exemplo, a que existe entre o líder sindical e sua base. Tal assimetria não invalida o processo dialógico, a menos que o orador tome o auditório por *tabula rasa* na qual crê imprimir aquilo que deseja.

É importante frisar que nos *Tópicos* (2007) Aristóteles coloca que:

Não se deve argumentar com todo mundo, nem praticar argumentação com o homem da rua, pois há gente com quem toda discussão tem por força que degenerar. Com efeito, contra um homem que não recua diante de meio algum para aparentar que não foi derrotado, é justo tentar todos os meios de levar a bom fim a conclusão que nos propomos; mas isso é contrário às boas normas. Por isso, a melhor regra é não se pôr levemente a argumentar com o primeiro que se encontra, pois daí resultará seguramente uma má argumentação (1997, s/n de página).

Tomando essa questão, gostaria de realçar que o aluno não é, necessariamente, o homem da rua que usará de quaisquer argumentos para negar uma eventual derrota, levando a argumentação a degenerar. Ele é, antes, o sujeito em formação que terá com seus adversários de debate – professores, pais, coordenadores, etc. – oportunidade de aprender as regras argumentativas ao passo que desenvolve sua capacidade de deliberar sobre assuntos e temas de seu interesse. Nesse sentido, não vejo porque considerar, *a priori*, que o aluno agiria de má fé.

Gostaria também de considerar que a participação no debate não representa apenas colocar-se a respeito do que mais lhe convém, usufruindo benefícios que não acarretam igual proporção de responsabilidade. Na medida em que os alunos participam das discussões curriculares e passam a deliberar, junto ao coletivo, sobre essas propostas, em contrapartida, estarão assumindo igual compromisso para com o cumprimento da matéria debatida, fortalecendo o exercício e a aprendizagem da autonomia e da cidadania, enquanto componente da responsabilidade social.

Além disso, embora eu considere válido o princípio das diferenças hierárquicas e de qualidade de formação entre professores e alunos, também considero que, entre os próprios alunos, há diferenças qualitativas de preparo e amadurecimento para a discussão, de acordo com as idades, características pessoais, etc. No meu entender, professores e demais adultos que participam do universo escolar também são debatedores nesse contexto e a própria presença desses argüidores talvez seja o suficiente para equilibrar o estabelecimento das matérias em debate. Portanto não é o caso de se imaginar um cenário onde reine uma espécie de tirania infanto-juvenil, justamente porque o centro da proposta da Teoria da Nova Retórica é estabelecer debates, não regulamentar discursos que poderiam resultar em monólogos ditatoriais.

Considero que grupos de pais, professores, coordenadores, diretores, além dos setores profissionais representados na sociedade, revezam-se ora no papel de oradores, ora no papel de auditório, negociando a composição do currículo escolar². Como oradores esses grupos têm direito à voz e podem argumentar a favor de suas teses, buscando a adesão dos demais grupos; como auditório são ouvintes passíveis de serem influenciados por outros oradores até que se estabeleçam consensos.

Já os alunos parecem ser compreendidos como auditório apenas, cabendo-lhes o papel de aderir ou não às teses dos oradores, sem poder se colocarem. O sistema escolar e social os imobiliza na condição de ouvintes da discussão. Ou acredita imobilizá-los. Um auditório sempre reage ao orador, seja aquiescendo com a tese proposta, seja refutando-lhe e, mesmo, virando-lhe as costas e deixando de ouvi-lo. O orador que não compreende que a comunicação com seu auditório ocorre na medida em que ele respeite a opinião deste, arrisca-se a ficar sem auditório.

² Perelman e Olbrechts-Tyteca propõem a seguinte definição: “parece-nos preferível definir o auditório como *o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*”, o que explica simultaneamente os papéis do orador e do auditório (2002, p 22).

Estabelecer acordos prévios à discussão, partir de premissas e opiniões aceitas pelo outro, não é mera formalidade, afinal “do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 73). É fundamental, portanto, conhecermos as teses dos alunos, para estabelecermos negociações possíveis.

Assim, quando me vi envolvida na discussão sobre o que seria significativo no ensino da arte, eu tinha como premissa que o melhor meio de sabê-lo seria discutindo com meus alunos. Considerei que cada um estava mais apto do que qualquer outra pessoa a responder por seus interesses e necessidades, mas encontrei grande oposição dentro das escolas para realizar esse currículo negociado. O argumento recorrente nos grupos que se opunham à participação dos alunos na confecção dos currículos apoiava-se na desqualificação de status dos estudantes. A principal tese utilizada era a de que o aluno não estava no mesmo nível de qualificação dos demais grupos que pensam o ensino, e neste viés o ensino ocupava-se do aluno como alguém a ser qualificado, portanto esse aluno é objeto do ensino e não seu sujeito. Há aí um paradoxo: diz-se que a educação centra-se no aluno e não nos conteúdos, mas lhe confere o *status* de objeto que receberá formação de acordo com objetivos vindos de fora e, assim, essa formação centra-se nos conteúdos.

Em outra oportunidade (PENTEADO, 2007), baseando-me nos estudos de Foucault em *Microfísica do Poder* (1979), coloquei que:

É uma resposta de senso comum e recorrente considerar que, ao indagar os alunos sobre as possibilidades curriculares para seus estudos, evocaríamos respostas do tipo: “O que eu quero fazer? Quero ir para a praia”, ou, simplesmente, “Nada”.

Mas é possível que essa seja apenas mais uma “Verdade” naturalizada e silenciadora: não sabemos. Será, também, preciso dar voz a quem é de direito para então podermos introduzir essas falas em nossos processos argumentativos.

Adiante, no mesmo texto, ressalto uma das questões que instigaram meu interesse na realização da presente pesquisa:

A tentativa de *partir da realidade do aluno* parece ter se tornado um *slogan* cujo valor significativo foi esvaziado, sendo substituído, aos poucos, pela fórmula – reduzida – de se trabalhar em sala de aula com “conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, vol 6, p. 56), o que transforma o significado original.

De certo modo, após alguns anos experimentando as novas metodologias, as novas tecnologias e inteirando-me de novas perspectivas teóricas que orientassem minha didática e prática de ensino, dei-me conta de que gostaria de fazer uma reflexão mais ampla sobre o currículo de arte no Brasil, ouvindo alguns alunos e observando em que medida suas opiniões vinham sendo inseridas no debate.

A princípio, isso traz três conceitos relevantes sobre os quais gostaria de posicionar-me: a quem me refiro quando falo em currículo, quando falo sobre os discursos que são tecidos nas escolas e quando falo em ensino de arte no Brasil?

Baseada em Goodson (1995, 7ª edição) abordarei o currículo não apenas como o documento prescritivo que estabelece os conteúdos e práticas que serão adotados ao longo do ano letivo nas escolas, mas como toda a gama de práticas, inclusive disciplinares, desvios, reencaminhamentos e acordos estabelecidos dentro e fora de sala de aula entre alunos e professores, professores e demais grupos adultos. Nessa perspectiva o currículo constrói-se através de negociações legitimadas por processos argumentativos que se dão entre diferentes setores sociais e grupos de especialistas em educação. As negociações das quais os alunos participam costumam dar-se entre as quatro paredes da sala de aula, entre alguns professores, não necessariamente todos, e seus pupilos. Essa negociação não é legitimada perante toda a comunidade escolar e, portanto, as conquistas dos alunos não

representam conquistas frente ao sistema educacional, mas ficam circunscritas àquela sala de aula e àquele relacionamento específico com dado professor.

A escola é uma instituição social em contínuo movimento e transformação, plural e heterogênea, e considero que seja – entre outras características – um espaço negociado. Porém, nem todas as negociações que ocorrem em seu interior têm garantidas a mesma legitimidade. Isso remete a algumas reflexões possíveis e me ocuparei, rapidamente, de algumas delas. Em primeiro lugar, sua pluralidade desnaturaliza-a e coloca-a na dimensão de espaço público que busca servir à formação de jovens de acordo com diferentes realidades culturais e sócio-históricas, o que nos desobriga de termos de considerá-la como fruto de alguma lei natural, ou verdade universal que a determine; em segundo, ainda que eventualmente os alunos, no papel de sujeitos, tenham voz junto a alguns professores, eles não participam do diálogo público, o que seria necessário para que se visasse o bem comum, através da participação explícita de todos os sujeitos envolvidos.

De acordo com essa perspectiva, tampouco é justo falar “na escola” ou “no discurso das escolas”, de maneira homogênea e singular, como se não fossem muitos, múltiplos e diversificados os argumentos e propostas que se tecem nessas tantas instituições. Porém, por força das limitações de espaço e tempo que uma pesquisa impõe, gostaria de me antecipar e solicitar a meus interlocutores que garantam a necessária flexibilização às eventuais generalizações e homogeneizações que eu necessite efetuar para levar a cabo outras questões que estão em foco nesse trabalho. Desse modo, inúmeros casos particulares e singulares de escolas que vêm empreendendo novas propostas e narrativas na e para a educação poderão ficar apagados sem que isso signifique, de minha parte, qualquer

sinal de desprestígio, senão que uma opção, neste momento, de analisar e elaborar as construções argumentativas que me parecerem atender melhor às escolas pesquisadas nesse projeto.

Quanto à definição de um objeto de estudo relacionado à arte na escola, observo que esta tem sido tratada como ente genérico, tanto em sua verticalidade, quanto em sua horizontalidade. Horizontalmente, parece-me haver um entendimento da arte, inclusive em nossa lei de diretrizes e bases do ensino, que a toma uniformemente como uma gama de linguagens estéticas – artes visuais, música, dança, teatro – que não têm diferenças estruturais, lexicais e semânticas, entre cada uma delas. Verticalmente, noto que a arte é tratada como um mesmo objeto seja para as crianças de nível maternal, seja para alunos do ensino médio. As implicações suscitadas por essas perspectivas são variadas, profundas e conhecidas dos professores de arte que têm de lidar com essa uniformização no dia-a-dia escolar.

Nessa introdução, apenas para me situar, seria válido salientar a questão da formação polivalente do professor que tem sido justificada através de um argumento de qualidade, mas que, na verdade se pauta na diferenciação de quantidades, não sem um fundamento político para tal. No nível de trabalho proposto para crianças do fundamental I, tem-se argumentado que não é necessário um conhecimento profundo das linguagens, pois a proposta das escolas é, apenas, iniciar os alunos, através da experimentação de materiais e de uma introdução às artes. Porém, a diferença na *qualidade* da formação é dada pelo encurtamento do curso, na forma de licenciatura curta, de modo que a *qualificação* do professor que leciona arte no segmento do fundamental I pressupõe uma *quantidade de formação* menor e não um *tipo* de formação diferenciada. Além disso, ocorre que, mesmo

alguns professores que têm a licenciatura plena com uma carga horária de formação maior em uma das linguagens, em muitas situações têm de ministrar aulas nas outras linguagens que não a de suas formações especializadas. O argumento de quantidade pressupõe que a única diferença entre o ensino de arte nos diferentes níveis da educação escolar seja da ordem da “quantidade de informação” a ser trabalhada e da “quantidade de abstração” que se empreende na reflexão; deste modo sugere-se mais experimentação para as crianças menores e uma crescente complexidade de reflexão para os mais velhos. Este argumento vem sendo legitimado no discurso pedagógico desde Comênio, para quem o ensino deve partir “das coisas mais fáceis para as mais difíceis” (1996, p. 229). Entretanto, é notório que se considerou “mais fácil” aquele conhecimento que pode ser menos refletido racionalmente, mais prático, e “mais difícil” o conhecimento de maior profundidade e reflexão abstrata. Penso que tornar o ensino “mais fácil” deve corresponder à concepção de torná-lo mais acessível, o que não me parece ter relação necessária com a hipótese de se ter “menos” conhecimento sobre a matéria lecionada. Ao contrário, creio ser mister ter conhecimento profundo sobre um assunto para poder pensar formas fáceis de compartilhá-lo.

Proponho pensarmos duas possibilidades: a primeira refere-se sobre refletir a qualidade de conhecimento que devemos ter sobre uma matéria para pensar modos simples de ensiná-la; a segunda diz respeito à possibilidade de diferenciarmos a “qualidade da arte” nos diferentes níveis de desenvolvimento do sujeito. Assim as perguntas seriam: que domínios de conhecimento devemos ter em arte para que possamos pensar modos simples de tornar esse conhecimento acessível aos alunos? A função e o significado da arte são os mesmos para crianças de seis anos de idade e para jovens de dezesseis? Como poderíamos pensar o que é mais significativo na

aprendizagem da arte para diferentes sujeitos, de diferentes idades, estilos e interesses?

Além disso, historicamente, a formação polivalente do professor de arte e o modelo de licenciatura curta, com dois anos, e o de licenciatura plena, com quatro anos, podendo ser cumprida em três, foram colocados no país logo na instauração dos primeiros cursos de licenciatura em arte, em 1973, em meio ao regime militar, quando muitas políticas públicas educacionais enalteciam uma pedagogia com ênfase tecnicista e um modelo de formação fundamentado na teoria do capital humano, traduzida pela fórmula simples de melhor formação com o menor investimento possível. Esta concepção acha-se fundada em um lugar da quantidade, o que discutirei um pouco mais profundamente no capítulo 3.3.

Colocadas essas questões, no primeiro capítulo desta pesquisa apresentarei algumas premissas e conceitos que adoto ao falar em educação, ensino de arte e em teoria da Nova Retórica e apresentarei a metodologia pela qual foi pensada e realizada essa pesquisa, seu problema central e suas limitações. No segundo capítulo discutirei o referencial teórico de Perelman e Olbrechts-Tyteca e argumentarei em seu favor, considerando que essa teoria pode auxiliar-nos na construção de um processo dialógico e democrático no interior da realidade escolar, levando em conta a participação dos alunos e pensando pressupostos para a formação do professor. No terceiro capítulo apresento um estudo sobre a formação da disciplina de arte no Brasil, ao longo do século XX, onde buscarei compreender as discussões e argumentações que têm sido utilizadas e que têm cooperado para a formação dos argumentos utilizados atualmente para legitimar o ensino da arte e que, creio, possam ancorar as opiniões geralmente aceitas nessa área. Além disso, espero que nesse capítulo o leitor possa ter uma compreensão das premissas que eu

própria sustento em relação a um possível ensino da arte no Brasil e que clareie os acordos dos quais eu parto ao propor o estudo dessa pesquisa. No quarto capítulo analisarei a fala de alguns alunos de ensino fundamental do Rio de Janeiro, tanto de escolas públicas, quanto de escolas privadas, a respeito dos currículos de arte em suas escolas.

Por fim espero, com esse material analisado, poder considerar as possibilidades efetivas de incorporar os argumentos desses alunos, ou não, aos currículos, pensando meios para sua negociação com vista ao estabelecimento de acordos que sustentem as necessidades dos estudantes, lado a lado com aquelas dos demais grupos envolvidos no processo educacional.

CAPÍTULO 1: DANDO NOME AOS BOIS...

1.1 ALUNO: FÍGADO DE GALINHA NO PRESENTE, SUCESSO NO FUTURO.

A educação escolar tem sido pensada como algo que parte do universo adulto para o universo das crianças e jovens. Adultos preparam a nova geração para inserir-se na sociedade, partindo de determinados valores, condutas e expectativas previamente estabelecidos. Ou seja, o sistema educacional escolar é estabelecido anteriormente à existência do próprio sujeito que sofrerá a ação educativa, como já propunha Durkheim ao sugerir uma *fórmula* para definir educação (DURKHEIM, s/d., p. 41) :

Por ora, chegamos à seguinte *fórmula*:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (grifo meu).

Desse viés, a educação é uma ação de adultos sobre crianças e jovens que tem por objetivo a inserção social desses últimos. O que não está dito é que tal inserção presume valores concretos: a partir de que valores pretendemos que esses jovens insiram-se na sociedade? Quais são os valores que definem os “estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política”? Observo que, com as devidas reformas e adaptações necessárias à atualização dessa *fórmula* ao contexto sócio-político e econômico atuais, seu princípio é basicamente o mesmo (BRASIL, 2006), como podemos ler na Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases do ensino nacional:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º. *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social* (grifos meus).

Na medida em que a educação escolar é realizada em instituições de ensino pensadas para esse fim, é organizada por adultos. Seu objetivo continua sendo o da inserção social, porém, aqui, reconhece-se a especial ênfase na formação para o mercado de trabalho, o que garante aos objetivos educacionais concretude e especificidade mais delimitadas do que o valor de uma formação ampla e genérica do sujeito como sujeito político. Desse modo, a escola é determinada por diretrizes *passadas*, ou anteriores à própria existência do aluno, com objetivo voltado para projeções futuras que têm valores “reclamados pela sociedade política”: a produção no mercado de trabalho do futuro.

No Título II da referida lei estipulam-se objetivos mais amplos para a educação (BRASIL, 2006):

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (grifos meus).

A ênfase na formação para o trabalho é clara e demonstra um deslocamento em relação ao tempo presente, além de ressaltar que o objetivo da formação para o futuro não é o desenvolvimento do sujeito em si, mas sua inserção no sistema de produção de bens. Apesar de estar colocado que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”, entre seus demais objetivos, o valor genérico e abstrato do termo *pleno* não nos dá indícios de como seria possível sua realização em uma dimensão concreta. O mesmo não acontece quando há a sugestão para a formação para o trabalho, se considerarmos que o trabalho é um valor definido entre as diversas dimensões da vida sócio-política contemporânea. A proposta de que o ensino deve ocupar-se do “desenvolvimento pleno do aluno”, do modo como vem sendo colocada, evoca algumas questões, tanto no que diz respeito a sua viabilização em sala de aula, quanto ao que oculta em termos de valores que regem essa mesma educação e quanto, ainda, à possível imposição com que se coloca.

Quando argumentamos a partir de valores genéricos e universais, como é o caso, ao propor-se a *plenitude* de desenvolvimento do aluno, pretendemos a adesão incondicional e universal dos sujeitos para aquele valor. Mas se pararmos para discutir em cada sala de aula, em cada escola, em cada grupo social o que define a *plenitude* e quais são suas particularidades possíveis de serem desenvolvidas, é razoável imaginar que entraremos em controvérsias, já que valores são discutíveis e particulares.

Não há nada específico quando dizemos “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (cf. p 18). Se cada grupo de sujeitos ocupados com a educação não discutir esse valor em seu espaço de trabalho, esforçando-se para especificar seu entendimento particular, seria o mesmo que não ter dito nada. No caso da proposta de “preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho”, como são valores concretos (a cidadania em uma sociedade democrática é o exercício dos direitos políticos do indivíduo e as formas de trabalho são continuamente determinadas pelo sistema capitalista no qual vivemos) são também mais fáceis de serem compreendidos pelos sujeitos que vivem nos regimes capitalistas democráticos e, portanto, mais prontamente realizáveis.

O que observo é que a lei flutua entre valores abstratos e concretos ao estipular os objetivos educacionais. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 86) argumentam que o recurso à utilização de valores abstratos faz com que estes se afastem de seu estatuto original, de *valor* discutível, e aproximem-se do estatuto de *fatos*. A característica de um fato está em não ser controverso, pois tem, de antemão, a adesão do auditório. Isso pode fazer com que, de um lado, tome-se o princípio de *desenvolvimento pleno* de modo indiscutível, e, de outro, que se mascare uma situação onde não há unanimidade sobre a questão:

É, portanto, na medida em que são vagos que esses valores se apresentam como universais e pretendem um estatuto semelhante aos dos fatos. Na medida em que são precisos, apresentam-se simplesmente como conformes às aspirações de certos grupos particulares. Seu papel é, pois, justificar escolhas sobre as quais não há um acordo unânime, inserindo essas escolhas numa espécie de contexto vazio, mas sobre o qual reina um acordo mais amplo.

Por fim, como leio no texto da lei, ao incluir a premissa de educar o aluno para sua *plenitude*, coloca-se o que é uma premissa de modo incontestado e não se dá subsídios, ou definições suficientes, para que isso ocorra na concretude. Já o

proposto de formação para o trabalho e para a cidadania é prontamente realizável, uma vez que suas definições são particulares. Desse modo, a lei torna-se conservadora do formato social que está dado. Afinal, argumentar a favor de valores que já estão definidos – como a necessidade da formação profissional e para a cidadania – para um grupo e ganhar adesões para esse argumento é um meio de mantê-los atualizados. Assim, os autores da Nova Retórica sugerem que uma das dificuldades em contra-argumentar o discurso conservador reside nesta duplicidade: ele aparece como objetivo e realista. (*ibid.*, p 90):

(...) o apoio nos valores concretos seria muito mais fácil quando se trata de conservar do que quando se trata de renovar. E a razão pela qual os conservadores se julgam realistas é, talvez, porque põem em primeiro plano semelhantes valores.

Podemos, a partir dessas reflexões, considerar a escola como um espaço de iniciação da criança e do jovem e que, nesse sentido, será pensada a partir das referências de uma sociedade que já está organizada, mas nem por isso seria necessário que tal iniciação focasse somente a atuação do sujeito em um futuro possível no mercado de trabalho. Seria interessante problematizar essa tentativa de definição, considerando o binômio dos valores prévios que evoca: por um lado a qualificação para o trabalho pode ser o meio de superação das diferenças e de inserção social, por outro pode servir para a sustentação de um modelo sócio-econômico no qual a divisão social do trabalho serve à exclusão e à alienação. Se problematizarmos o valor, então abstrato, da formação plena do sujeito, seria possível considerar sua iniciação, preparando-o, inclusive, para sua atuação imediata na sociedade, em áreas de sua própria necessidade e interesse. Este é um caminho proposto quando abordamos o problema dos valores abstratos pela teoria

da Nova Retórica, ficando bem ilustrado por seus autores na seguinte passagem (*ibid.*, p 90):

Ademais, a confusão dessas noções abstratas permitiria, depois que essas incompatibilidades foram expostas, formar novas concepções desses valores. Uma vida intensa de valores seria assim tornada possível, um refazimento incessante, uma remodelação constante.

Poderíamos pensar a partir de quais valores e em que medida a escola atenderia à necessidade de formação do sujeito para o futuro, sem deixar de formá-lo no presente, a partir de seu presente. Oliveira coloca que “como a escola geralmente vê a si mesma como estágio preparador (...) o educando é apenas um vir-a-ser, isto é, um sujeito sem presente que vive a perspectiva de um futuro prometido” (2001, p. 225), e essa pode ser mais uma das razões pela qual nos parece desnecessário dar voz aos alunos, pois qualquer que seja a informação presente que eles nos tragam, nada poderá ser acrescentado em termos de se pensar um currículo preparador de futuros. A respeito da elaboração dos currículos, Bernardo (2000, p. 159) chama-nos a atenção para uma questão comum nas reuniões pedagógicas de escolas e universidades, quando os professores “costumam se perguntar ‘que alunos queremos formar’, ou ‘que aluno queremos ter’, evitando a questão anterior: que aluno de fato temos; que pessoas se encontram em nossas salas, olhando para nós”.

Na prática, nenhuma dessas reflexões parece simples. Juntar no mesmo caldeirão a necessidade de pensarmos metodologias, conteúdos que garantam o desenvolvimento pleno do sujeito e sua formação cidadã e apta para as práticas socio-políticas, sua preparação para o trabalho que inclui, notoriamente, embora não se prescreva, a preparação para o vestibular; depois, mexer tudo muito bem e

produzir uma poção mágica, acreditando que o professor, mais que herói, seja um mago, é impensável.

Além do colocado, acrescentar a esta lista as falas e os desejos de alunos pode parecer mais uma tarefa hercúlea a ser realizada pelos profissionais da educação. Mas isto não exclui, a meu ver, esta necessidade, se tivermos o desejo de trazer para a sala de aula a presença dos alunos para serem preparados no presente e para o presente.

Embora preparar o sujeito para o futuro pareça, por vezes, óbvio, a educação tal qual a vivenciamos e propomos hoje é fruto de escolhas realizadas continuamente pela sociedade. Não há, *a priori*, nenhuma lei natural ou verdade absoluta que determine que assim deva ser. Há, sim, um processo de normalização. Essa verdade naturalizada, que rege o princípio educacional contemporâneo, também se torna um valor abstrato na medida em que não discute o que é futuro e qual seria esse futuro, impedindo sua crítica profunda e impelindo-nos a ações reformadoras que auxiliam sua sustentação; precisaríamos revisitá-la com olhos indagadores e sacudi-la com questionamentos. Ao pensar essas verdades, apoiando-se nos estudos da filosofia regressiva de Perelman, Oliveira (2002, p. 35) aponta, apropriadamente, que as filosofias ocidentais, têm buscado a Verdade, em um nível absoluto, colocando-se como filosofias primeiras cujo problema “reside em demonstrar que os princípios dos quais partem são primeiros e verdadeiros e que aqueles dos quais partem suas concorrentes são falsos ou insuficientemente elaborados, devendo então ser corrigidos”.

É sob a égide das filosofias ocidentais e a autoridade de seus pensadores que tendemos a naturalizar o formato da escola tal e qual foi prescrito. Mas Oliveira, ainda na perspectiva de Perelman, mais adiante no mesmo artigo, propõe a revisão

dessas verdades ao sugerir uma filosofia regressiva cuja característica é a revisibilidade, já que compreende que nenhum fundamento é eterno, nem está protegido do “crivo da realidade”. Deste ponto de vista, o autor, ao analisar como os professores poderiam lidar com os conflitos que surgem de diferentes interesses no seio da escola, além da possibilidade de revisar as verdades absolutas que regem o ensino, considerando a participação de seus alunos, propõe que (2002, p.35):

(...) é preciso fornecer [o autor refere-se aos alunos] razões que permitam colocar os diferentes saberes em debate, ouvir os argumentos do aluno, repensar as próprias razões e delas extrair elementos que possam reduzir o hiato existente entre as visões de mundo em conflito.

Com isso, chama nossa atenção para um caminho do meio, um caminho de negociação com os alunos. Ouvir suas vozes, desejos e necessidades não significa colocar-nos a mercê dessas falas. Isso seria, simplesmente, inverter a posição do tirano; não representaria dar um passo em direção ao rompimento com as relações tirânicas e autoritárias, que é o que se espera em um processo de argumentação: “reduzir o hiato existente entre as visões de mundo em conflito”.

Ainda pode ser válido lembrar que, ao legitimarmos as propostas de formação de um aluno *eficiente* e apto para assumir seu lugar no mercado de trabalho neste formato que está dado, sem maiores questionamentos aos valores e interesses aí embutidos, estamos reforçando, como coloca Lopes (2002, p.394), que a educação *deve* estar vinculada à produção do mundo atual sem que, nem mesmo, questionemos o projeto que o sustenta. Este me parece ser um ponto fundamental, principalmente ao trabalhar com o jovem que já inicia um questionamento a respeito da realidade na qual está inserido. O próprio aluno poderia discutir seu projeto de mundo futuro.

O cineasta João Jardim, em entrevista à revista Carta na Escola (2007, p. 6-8), ao comentar seu filme *Pro dia nascer feliz*, documentário sobre falas de alunos brasileiros a respeito da escola, ressalta que estes jovens demonstram uma grande insatisfação com as instituições de ensino. Após trabalhar quatro anos filmando depoimentos de estudantes de diversos estados, tanto da rede pública, quanto da rede privada de ensino, conclui que a escola não valoriza o que os jovens têm a dizer e não trabalha com suas contribuições. No entender do cineasta, isto pode ser o ponto crucial de conflito já que os estudantes têm o que dizer, mas a escola não considera suas falas. Mais adiante, complementa:

(...) não existe uma comunicação entre aluno e professor. E nem das autoridades com a escola, já que as políticas públicas não são feitas em cima da realidade. Na minha opinião, 50% dos estudantes deixam de aprender porque a escola não se comunica com eles e desconhece o universo dos adolescentes.

Quando João Jardim coloca que “as políticas públicas não são feitas em cima da realidade”, não posso deixar de especular se aquilo que ele quer dizer não está relacionado a esse modo como se tem estipulado currículos cuja ação presente desloca seu olhar para o futuro. Neste sentido, o futuro não é o real, entendido como o concreto; o real é o presente, mas este presente não interessa à escola.

É possível que para interessarmo-nos pelas falas dos alunos tenhamos de deslocar nosso olhar dessa projeção futura e voltarmo-nos para os sujeitos presentes que estão conosco todos os dias nas aulas. Mais do que isso: podemos considerar um direito do sujeito ser reconhecido como sujeito presente ou no presente o sujeito deve engolir fígado de galinha pensando no futuro?

1.2 QUEM GOSTA DE FÍGADO DE GALINHA LEVANTE A MÃO...

Em meados da década de oitenta profissionais da área do ensino de arte³ questionaram as bases do ensino de arte no Brasil. De um lado, encontrava-se o saldo do movimento liberal na educação, comandado por Rui Barbosa no final do século XIX, que almejava a formação do aluno para o trabalho, o que se traduz no ensino da arte como ensino do desenho, da geometria e de alguns tipos de trabalhos manuais. Por outro lado, resquícios do movimento das Escolinhas de Arte, fundadas a partir de 1948, sustentavam a prática da livre-expressão em sala de aula, fundamentada na teoria psicologista de Herbert Read (BARBOSA, 1989) e em uma abordagem pragmatista inspirada em Dewey, com o ensino da arte centrado nas necessidades expressivas do próprio aluno, incentivando a produção pessoal, o trabalho de autor e a realização de exposições.

A partir da década de 90, buscou-se repensar os paradigmas dessa disciplina em nossas escolas. Surgiu como objetivo para a arte, sensibilizar e humanizar o aluno através de questões que envolvessem a expressão estética, a identidade, a alteridade, o multiculturalismo e a pluralidade cultural (BARBOSA, 2005). Em sua forma didática, sugeriu-se que o professor respeitasse o saber trazido pelo educando, sua realidade e localidade cultural, e que atuasse como mediador e pesquisador⁴.

De modo geral, sob a influência dos discursos do campo da lingüística e da semiótica, o estudo da arte deveria permitir ao aluno compreendê-la como linguagem, parte de um sistema cultural simbólico amplo e em constante construção, o que corresponderia a humanizar a própria compreensão da arte e de

3 Dentre vários e importantes estudiosos que atuam nestes estudos podemos ressaltar Ana Mae Barbosa, Maria Fusari, Fanny Abramovich, João-Francisco Duarte Jr.

4 Na questão da didática para as artes no ensino brasileiro, nota-se a forte influência dos estudos de Piaget, Vigotsky, Dewey, Schön.

seu significado nas relações humanas e sociais. Além disso, esperava-se proporcionar ao aluno a prática artística como exercício da comunicação estética – sensível – entre diversas culturas e suas diferentes identidades, compreendendo-se essa prática por um lado, sendo determinada por sistemas culturais, e por outro, determinante desses mesmos sistemas.

A arte passou a ser apresentada na contemporaneidade como um sistema lingüístico cuja principal importância é promover a comunicação entre pares e grupos sociais, afastando-se de uma concepção clássica de representação mimética do belo inspirado em regras estabelecidas a partir da harmonia do modelo natural, como propôs a estética helênica revisitada no Renascimento.

Em 1997, com a redação e implementação dos PCN (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, vol.6, p. 37) define-se arte como um conhecimento que promove a “síntese subjetiva de significações construída por meio de imagens poéticas” e, mais adiante (*Ibid.*, p. 56), onde sugere-se os conteúdos gerais para a arte no ensino fundamental, lê-se “a arte como expressão e comunicação do indivíduo”, como primeiro tópico a ser considerado.

As teorias que fundamentam o documento promovem o afastamento da concepção de arte como técnica⁵ e ofício pautado na prática, e tendem a compreender a arte como linguagem, onde a técnica (léxico) já não se sobrepõe ao significado (semântica).

Entretanto, observo informalmente que nas escolas tanto a direção escolar quanto pais e discentes ainda entendem a arte como um *fazer*, e mais especificamente, um fazer mimético cuja finalidade está, inclusive, esvaziada do significado proposto pelos gregos da Antiguidade Clássica.

⁵ Refiro-me aqui não à concepção da pedagogia tecnicista, mas à etimologia da palavra arte que nos remete ao latim no qual arte é a habilidade e conhecimento técnico humano para a produção humana. (HOUAISS, 2001).

Não vou, aqui, me dedicar a pensar profundamente a relação entre mimese e arte ao longo da história ocidental, mas creio ser importante posicionar-me quanto à necessidade aparente de copiar-se o belo da natureza que está presente em nossa cultura escolar. A concepção grega de busca pela harmonia garantia uma profundidade significativa para a arte, inspirada na representação da natureza, que a simples cópia não pode dar. A representação mimética do mundo natural tinha por objetivo inspirar no sujeito formas harmônicas da natureza melhoradas e corrigidas pelo artista, o que possibilitaria a formação do caráter do indivíduo, moldando-o para a sociedade. Neste aspecto a arte do período foi imperativamente normativa. Todavia, como coloca Lima (2007), a mimese na arte foi criticada desde aí e promoveu, por outro lado, a desvalorização da própria representação mimética, contando para isso o posicionamento platônico de que a representação do mundo natural nada mais é do que o representar o mundo das aparências em detrimento do mundo das Idéias.

Lima nos convida a refletir o quanto o entendimento da arte como representação está ligado a um pensamento essencialista, pois compreende-a sempre em referência a algo – mesmo que abstrato, tal qual um conceito ou idéia – e que portanto, ao representar, deve apresentar, da melhor maneira possível, “os traços ‘essenciais’ ou ‘característicos’ de algo ‘externo’”. Isso implica também compreender a representação artística como ‘ilustração’. O lugar que a representação ocupa na arte, como propõe o autor, é o inverso. Ao compreender a sociedade como hierarquizadora de valores e categorias, Lima sugere que a mimese é o real da realidade, ou seja, a “realidade”, que não é absoluta, mas construída na representação de modo real a partir de categorizações e hierarquizações que garantem ao artista aquela (e não outra) representação.

Ao longo de mais de um milhar de anos, as transformações sociais, a recondução das necessidades do sujeito social na contemporaneidade e a própria função social da arte contemporânea, compreendida como linguagem e metalinguagem e construção conjunta, entre artistas e espectadores, fazem com que a cópia em arte corra o risco de vir a ser exercício virtuoso, desprovido de significado. Bernardo (2007), em interessante artigo intitulado *O Caso do Professor de Mimese*, relata a história de um camaleão que, ao contrário do que lhe ensina o professor, copiar o ambiente para camuflar-se, fica nervoso em qualquer situação, convertendo-se em cores berrantes. Isto intriga um pintor que transforma o camaleão “berrante” em tema de seus quadros e desse modo o camaleão torna-se o criador de uma nova realidade: re-cria-a. A particularidade “artística” deste camaleão é fugir à mimese meramente ilustrativa de um mundo natural, repleto de subjetividades, que pode ser questionado a qualquer momento. Na medida em que o camaleão, partindo da relação com o mundo natural, cria uma representação, cria um “real” tão real que nem mesmo é passível dos mesmos questionamentos que se impõem ao mundo natural. Mas isto, o camaleão só logra na medida em que escapa aos exercícios de mimese de seu professor.

Penso poder contribuir para este entendimento comum, que toma a arte como cópia da natureza, a própria herança clássica do pensamento ocidental, tendo desde a Antiguidade valorizado as formas de pensamento abstrato e enfatizado o uso exclusivo da razão. Deste modo a arte fica exposta a um reducionismo que não valoriza o *fazer* como meio de conhecimento e de formação do sujeito. Torna-se necessário legitimar a prática pela reflexão, fortalecendo a hierarquia que subordina toda forma de conhecimento à intelectualização racional. Assim o significado da obra tem de ser construído de modo linear e narrativo, sendo mais facilmente

identificável através do reconhecimento de um modelo externo. A comparação com um modelo é um processo que ocorre quando damos legitimidade a um objeto, considerando que este objeto está carregado de um sentido essencial. Portanto, se concordarmos com a hipótese de Lima, que a prática da mimesis contribuiu para a construção de uma noção de *essência* para a arte, passa a ser da essência desta representar bem, ou melhor, o mundo externo que lhe serve de referência. O objetivo da arte é então copiar e, se assim for, o objetivo das aulas de arte é ensinar técnicas – já que arte neste sentido limita-se ao bem fazer – que permitam ao aluno copiar bem. Inspirando-me em Bernardo, aquiesço: pobre camaleão...

Além disso, identifico na questão do fazer a relação mercantil estipulada na forma escola/clientela como promotora do binômio processo/produto levando à crença de que a aprendizagem deve resultar em um produto concreto e objetivamente mensurável. Portanto *fazer* passa a ser fabricação de objetos que mensurem o quanto se está produzindo na escola.

Deste viés, o fazer das aulas de arte, determinado por esta relação mercantil, inclui a fabricação dos produtos desejáveis pelos sujeitos do eixo escola/clientela, ou seja, escola, de um lado, pais e/ou sociedade de outro lado; excluindo a participação do aluno, seus desejos, ou voz. Estes últimos porém, como aponta Saviani (2007, p. 438), dentro de uma compreensão empresarial do ensino, tornam-se o produto acabado de um processo produtivo e, quanto à arte, terminam por introjetar o entendimento essencialista de arte como cópia do mundo natural. Deste modo, nos anos 1980, observo um hiato entre os debates que aconteceram a respeito da arte e de seu ensino, os discursos que se formaram entre especialistas e professores da educação básica – que buscavam nortear as ações e a

intencionalidade didático-pedagógica da arte – e os anseios de pais e da sociedade, em geral, sobre a aprendizagem da arte e da cultura.

1.3 ARTE NA ESCOLA: SERÁ QUE É FÍGADO DE GALINHA?

Em meio às transformações que ocorrem no meio educacional brasileiro na década de 1990, quero destacar, em 1996, como coloca Barbosa (1989), a inserção da arte como disciplina obrigatória do currículo básico. Esta foi uma conquista de categoria profissional, resultado da reclamação de professores que lecionavam na área. A mudança de status elevou-a de atividade que compunha a parte diversificada do currículo à categoria de disciplina. Até então, a arte, regida pela LDB 5692/71, “introduz a Educação Artística como conteúdo curricular integrante do núcleo comum nas escolas de 1º e 2º graus”, sendo que “Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Trabalhos Manuais *poderão* (grifo meu) compor a parte diversificada do currículo que passa a ser definida pela escola” (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, AESP: 1986, p. 97). Por um lado, incentiva-se o reconhecimento da arte como disciplina – compreendida em uma dimensão epistemológica, ou seja, de um objeto capaz de gerar conhecimento – e, por outro, é possível perceber a assimilação de suas características mais ligadas às artes utilitárias, cuja função prática na produção da cultura garante-lhe significado útil. Porém, corre-se o risco de compreender a aprendizagem da arte como aprender o virtuosismo mecânico do *fazer* (PENTEADO, 2003, p. 08).

Fruto da memória desta cultura utilitarista, é comum, ainda hoje, pais e alunos indagarem sobre a legitimidade do ensino da arte. Neste caso, a referência que

baliza a validade da matéria é considerar se a disciplina reprova ou não o aluno, se ela insere ou não os conhecimentos necessários à aprovação no vestibular.

Já entre os professores da área busca-se selecionar conteúdos que dignifiquem esse objeto de conhecimento junto à comunidade da escola, negando um estilo funcionalista e puramente recreativo à disciplina e aproximando-a, através de suas propostas curriculares, dos estudos desenvolvidos nas academias e centros universitários.

Assim, o currículo de arte ganha status na instituição escolar na mesma medida em que a disciplina é oficializada. A apresentação de um currículo que comprove a importância epistemológica da arte, ligando-a cada vez mais fortemente a uma lógica, passa a ser prioridade para os professores que reclamam para si o direito dessa concepção. Neste embate o professor já não aceita que a direção e as coordenações escolares determinem o que deve ser realizado nas salas de aula, seja no sentido das históricas – e mal vistas – decorações para festas, seja no sentido de colocar a arte a mercê das demais disciplinas com a função de ilustrá-las. Reclamamos, entre outras coisas, a arte como saber que articula conhecimentos próprios, e não conhecimentos necessariamente posteriores, tais como a reflexão *sobre* o produto de arte, que resulta em uma filosofia, ou sociologia, ou psicologia da arte; mas um saber que só se dá pelo exercício de criar o objeto de arte: saber representar sensivelmente o universo humano complexo, embebido em valores e subjetividades. E, durante este processo, lutamos pela garantia de um espaço maior dentre as vozes que negociam esse currículo.

Para observar com mais profundidade os diálogos que vêm se estabelecendo na elaboração dos currículos, acho pertinente buscar alguns teóricos que têm estudado esse assunto.

Como já coloquei (PENTEADO, 2006, p. 80):

(...) se ultrapassarmos a compreensão – quiçá simplista – de currículo como currículo escrito que prescreve conteúdos e práticas para as matérias escolares e entendermos que “o currículo é (...) formulado numa variedade de áreas e níveis”, como propõe Goodson (1995, p. 22), aceitaremos que trinta anos de prática do ensino de arte nas escolas formam um currículo.

Assim proponho a premissa de que o currículo de educação em arte no Brasil formou-se a partir da tradição e do exercício das aulas para uma concepção epistemológica.

Para Goodson (1995), ao contrário do que imagina o senso comum ao supor que as disciplinas escolares são vulgarizações das disciplinas acadêmicas, as matérias nascem na escola a partir de necessidades pedagógicas, através de práticas utilitárias e, apenas na medida em que se consolidam, é que buscam aproximação com suas áreas de referência acadêmica para adquirirem status.

É através deste processo de aproximação que, a partir do século XX, as escolas tiveram a necessidade de conferir certificados escolares garantindo a excelência daqueles alunos que dariam continuidade aos estudos nas universidades, considerando que o desenvolvimento do sistema capitalista tenha consolidado a cisão entre trabalho manual, entendido apenas em sua dimensão funcional, e trabalho intelectual, compreendido como conhecimento. Deste modo estratificou-se o alunado em dois grupos: aqueles cuja escolarização dar-se-ia em nível técnico, e os alunos *aptos* (*Ibid*, p. 36) aos estudos acadêmicos. Forma-se o que o autor nomeia “tríplice aliança entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos” (*ibid*, p. 37).

Historicamente, a escola aproxima-se das universidades para que estas promovam os exames que irão conferir a certificação de escolaridade dos alunos e,

assim, abre três precedentes: em primeiro lugar, legitima a cultura pela qual a qualificação do ensino escolar é garantida pela aprovação/reprovação do aluno; em segundo, valida a cisão entre conhecimentos acadêmicos (conceituais e teóricos) e conhecimentos práticos, hierarquizando-os valorativamente; e em terceiro, aproxima os conteúdos curriculares da escola dos conteúdos acadêmicos desenvolvidos nas universidades, já que estas além de certificarem a escolaridade, passam a ser o objetivo último da escolarização.

Currículo, legitimação da aprendizagem e seleção de conteúdos aparecem intimamente ligados no formato que hoje conhecemos. Ou seja, uma disciplina para ser válida deve ser curricular e deste modo, torna-se eliminatória no sistema de avaliação que permite ao aluno dar continuidade a seus estudos em níveis superiores. Simultaneamente, como a seleção dos alunos faz-se em consideração ao sistema de ensino universitário, a seleção de conteúdos que diz respeito a cada disciplina curricular tende a aproximar-se dos conteúdos acadêmicos de sua matéria de referência na universidade. Isto dignifica a disciplina, mas também a distancia de seu caráter originariamente prático e pedagógico. As disciplinas tendem a tornarem-se mais complexas e abstratas, alijando-se dos interesses imediatos dos alunos.

Tal sistema de estruturação do ensino remete seu objetivo final à possível continuidade dos estudos em níveis superiores. Desloca-se o objetivo da aprendizagem para objetivos futuros descentrando a atenção da realidade atual dos alunos. Cria-se um paradoxo, já que para o aluno tanto é importante abordar seus interesses imediatos, quanto o é perceber a legitimação dos estudos por sua aproximação com as disciplinas de referência, cujos objetos estão sendo pesquisados nas universidades.

Temos então, de um lado, professores que defendem a dignificação e elevação do status da disciplina através de sua aproximação com os estudos acadêmicos; de outro lado, uma tradição escolar que a coloca como atividade que se restringe ao fazer, mas que já tende a reconhecer a necessidade de aproximá-la das disciplinas acadêmicas – em especial aquelas que se dedicam à área da comunicação; por outro lado ainda, alunos em um movimento contraditório entre estudar o que a emergência presente lhes solicita e reverenciar a validação dos conhecimentos através de sua aproximação com a academia.

Um leve olhar histórico e contextualizado basta para percebermos que nem disciplinas, nem currículos são verdades legítimas, universais ou apriorísticas. A estruturação escolar tal qual a conhecemos, a organização do conhecimento por disciplinas, o valor atribuído às áreas de saber, as séries, as salas de aulas, as horas-aula, as avaliações e tantas outras táticas disciplinarizadoras que assumimos regularmente, nada mais são do que construções históricas que nascem de necessidades criadas a partir de relações de poder que, em determinado momento, viabilizam, valorizam, incentivam determinados discursos e modos de permanência, e não outros.

O ensino de arte vai se compondo dentro da escola através de argumentações, e por vezes disputas, entre diferentes corpos sociais. Neste entendimento, minha questão é discutir como e por quê os alunos, dentro do formato de nossa escola, não têm direito à participação nessas argumentações. Volto a nossa história inicial: quem disse que os alunos necessitam aprender arte? Quem determinou que o currículo para o estudo de arte nas escolas vai ao encontro do desejo dos estudantes? Será que não estamos impondo a eles fígado de galinha? Qual risco

corremos se os alunos entrarem nessa discussão? Nós os mantemos alijados por percebermos algum tipo de risco?

Apoiando-me em Perelman (2004, p. 304) observo a hipótese de que o impedimento dos sujeitos à argumentação seja “regulamentado por aqueles que na sociedade detêm poder ou autoridade”, sendo em função disso o próprio exercício do autoritarismo. Tal questão me faz refletir em que medida estamos ora protegendo-nos da refutação possível de nossas próprias verdades e crenças (se nos propusermos dar voz ao outro), ora simplesmente lutando pelo poder e utilizando como argumento a negação do direito de argumentação. Em síntese, estaríamos negando a possibilidade de debater e de sermos debatidos.

Assim, parece-me que não seria de todo errado supor que o ensino de arte nas escolas tem sido fígado de galinha para nossos alunos. Pior: não podemos nem mesmo averiguar se estudar arte é fígado, ou se o currículo e a organização da disciplina, do modo que tem sido realizado, é fígado. Segundo a história narrada na *Introdução* deste trabalho, haveria uma maneira de lidarmos com isso: perguntando aos sujeitos o que eles gostam de comer e negociando o cardápio.

1.4 CURRÍCULO: FÍGADO DE GALINHA AO INVÉS DE ARTE?

O projeto de homem moderno, apoiado no positivismo científico de Auguste Comte e na crença afirmativa da tecnologia, tentou conformar os saberes estéticos e sensíveis do ser humano a seus princípios de exatidão e neutralidade científica e na medida em que a arte não se adequou a esta proposta, foi deixada de lado. Afinal: qual é a exatidão e a lógica da tradição, da imagem, dos valores e representações da poética humana? Qual é a lógica do teatro do absurdo? Das obras de arte

conceituais? Dos pacotes de Cristo? E se não há uma lógica aparente, de que serve isso? Aliás, o que é lógica e lógica aparente?

Antes de tentar refletir um pouco sobre essas questões, quero apontar também a inquietação histórica de reconhecermos que estes estranhos saberes – aparentemente irracionais – como, por exemplo, o saber da arte, a despeito de sua aparente não-funcionalidade lógica, persistem no tempo e persistiram, inclusive, ao século XX. Por quê?

A Lógica, esta que é comumente reconhecida, tendo como representante máxima a matemática, reflete uma das formas da capacidade humana de *raciocinar*, amplamente discutida no berço de nossa cultura, a Grécia Antiga. Capacidade de raciocínio intelectual inerente ao ser humano que lhe permite pensar sobre conceitos, pensar no abstrato, mas que não tem, necessariamente, o vínculo de pensar *no exato*. Lógica que atualmente vulgarizamos, fazendo-a coincidir com uma espécie de crença na Verdade Absoluta, ou seja, crença no exato.

É longa a trajetória do pensamento do homem ocidental que nos leva a equiparar raciocínio à lógica formal e não nos cabe, aqui, esta discussão. Mas gostaria de investigar um pouco essa expressão do *aparentemente lógico*. Nossa tradição filosófica grega buscou o conhecimento verdadeiro sobre o mundo (*epistéme*) em contraposição ao conhecimento ilusório, do senso comum, considerado errôneo. Para que se pudesse ultrapassar o senso comum e chegar ao conhecimento verdadeiro, havia de se raciocinar sobre o objeto de conhecimento. Por sua vez, o raciocínio para que não incidisse em erro deveria seguir *regras*: deveria ser, portanto, rigoroso.

Por séculos, discutiu-se o rigor para o pensar. Sucessivos filósofos defenderam suas premissas para que o homem chegasse ao conhecimento

verdadeiro. Oriunda deste processo de construção de métodos e modos, surge a perspectiva positivista de que o conhecimento verdadeiro é, grosso modo: a) promovido pelo raciocínio empírico ou lógico; b) verificável; c) generalizável.

Nós procedemos dessa maneira: validamos aquilo que responde ao averiguável pela experiência empírica e que seja universal, ou aquilo que se pauta em uma exatidão formal. Deste modo tomamos indistintamente raciocínio por lógica formal. Mas vejamos... Raciocinar é uma capacidade humana de pensar sobre algo, já a lógica formal é um método de raciocínio das e para as ciências exatas.

Aristóteles (1983) distingue possíveis modos de raciocínio humano, dentre eles o raciocínio demonstrativo – que parte de premissas verdadeiras e primeiras para chegar a uma conclusão – e o raciocínio dialético - que parte de opiniões geralmente aceitas. O filósofo nos permite, então, adentrar uma área do conhecimento humano que se apóia em argumentos não demonstrativos, mas razoáveis, e que atendem à maioria.

Portanto, temos que o conhecimento é algo que se busca pelo raciocínio e este por sua vez pode ser dialético ou lógico. Segundo Aristóteles (*Ibid*), a natureza do problema, ou do objeto de estudo a ser investigado, apontará para um ou outro tipo de raciocínio possível para sua solução. Deste modo, o filósofo distingue os conhecimentos que têm compromisso com a verdade – a Filosofia (entendida como lógica formal), a Matemática, a Física, etc, sendo sua verdade absoluta e universal - ; dos conhecimentos que têm compromisso com o verossímil - a Ética e a Política, onde a verdade não é absoluta, mas razoável em dado momento - e dos conhecimentos que têm compromisso apenas com a utilidade - Engenharia, Medicina, Arquitetura, etc.

Embora notemos que estas categorias de conhecimento já não se mantêm tão estanques no século XXI⁶, é atual refletirmos sobre a questão de que não se pode ter acesso ao conhecimento apenas pela via de uma lógica formal ou de um raciocínio demonstrativo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) partem dos estudos de Aristóteles ao proporem uma Nova Retórica para a contemporaneidade, onde se estabeleçam parâmetros para que se possam analisar as argumentações que fundam e legitimam conhecimentos. Para os autores, toda argumentação “*visa à adesão dos espíritos*” (*Ibid.*, p. 16) e o conhecimento válido se estabelece na medida dessa adesão. Assim, o que legitima os conhecimentos em determinado momento histórico é a adesão do auditório aos argumentos do orador. Esta argumentação torna-se válida na medida em que é construída com raciocínios de tipo retórico que seguem normas de rigor; ou seja, nem toda argumentação é válida.

Os argumentos retóricos, à diferença dos raciocínios demonstrativos, alicerçam-se em raciocínios que partem de opiniões geralmente aceitas. Estes raciocínios fundamentam-se, por exemplo, em premissas prováveis ou *entimemas* que partem de verossimilhanças (ex. a premissa de que um filho ama o pai), indícios seguros (ex. a premissa de que a mulher que amamenta teve um filho), ou indícios simples (ex. a premissa de que se há fumaça, houve fogo). (REBOUL, 2004, cap. III).

⁶ A Teoria da Relatividade, por exemplo, já não garante uma verdade absoluta no campo da física; a filosofia, por sua vez, traslada sutilmente para o campo das ciências humanas e tende a não firmar respostas universais; a nova ciência da sociologia na proposta de Durkheim (*Educação e Sociologia*, s/d), a partir do século XIX, atribui funcionalidade a toda forma de conhecimento humano, etc. e nem a Engenharia ou a Medicina podem ser vistas como conhecimentos meramente utilitários.

No entender da Nova Retórica, lidamos com conhecimentos que não são necessariamente *evidentes*, mas *plausíveis*, e que se estabelecem a partir de acordos firmados entre orador e auditório.

O que me parece ocorrer quando se avalia a disciplina de arte nas escolas a partir do questionamento sobre sua *possível lógica evidente* é uma analogia (PERELMAN & OBRECHTS-TYTECA, 2002, p.. 459) onde

| | | |
|---------------|---|---------------------|
| <u>Lógica</u> | : | <u>Conhecimento</u> |
| Evidência | | Verdade |

Ou seja, onde a lógica está para a evidência assim como o conhecimento está para a verdade. Em outras palavras, só há conhecimento verdadeiro se pudermos identificar nesse conhecimento uma lógica baseada em evidências. Esta relação tem sido tomada de modo literal em nossa cultura, mas nada nos impede de repensá-la.

Se, por um lado, para chegarmos ao conhecimento buscamos um raciocínio, nem todo raciocínio advém de uma lógica formal ou de uma certeza empírica evidente, como acabamos de observar. Há raciocínios que se formam dialeticamente, na argumentação, a partir de entimemas e não são demonstráveis, mas razoáveis.

Aqui, tomo por princípio a premissa de que a arte não poderá ser exata, demonstrável, já que é por sua natureza argumentativa e dialética – já que opera na representação de valores humanos –, todavia pode ser considerada objeto de estudo e, como tal, responde à compreensão argumentativa e dialética de sua manifestação.

É necessário que observemos a arte e sua forma de produção de conhecimento, tomando por base seu próprio estatuto, que não é exato, nem linear. Vimos de uma

cultura que, a cada novo período histórico, repensa e redefine a arte como objeto, desde a concepção de que o objeto de arte seria a concretização de vivências mágico-anímicas e religiosas, à realização de uma linguagem que atende às necessidades integrais de expressão humana (FISCHER, 1979). E compreender a arte em sua dimensão lingüística é diferente das concepções mais conservadoras que a definem por sua característica técnica, ligada ao fazer que produz algo útil e que se beneficia do virtuosismo técnico – artesanato, artes manuais, práticas de pintura, desenho, etc... – e que são historicamente marcadas pela capacidade humana de libertar as mãos para outras tarefas, que não a de locomoção, no momento em que o primata torna-se bípede (FISCHER, cap. I, 1979). Essa delimitação é reforçada pela escolha da palavra que define o objeto, já que, etimologicamente, a palavra arte, oriunda do latim, refere-se à aquisição de alguma habilidade técnica em determinado campo de conhecimento⁷ (HOUAISS, 2001).

Trabalhar com o ensino da arte na perspectiva em que esta se reduz a um fazer que nada mais é do que aprimoramento e afinação mecânica dos sentidos e habilidades motoras apresenta grandes dificuldades, tanto para a questão da arte como objeto de conhecimento, quanto politicamente para sua valorização social, já que a cultura escolar e da sociedade contemporânea, via de regra, promove uma desvalorização das áreas de conhecimento que se focam em práticas.

Tenho, portanto, pensado no ensino de arte como um grande desafio curricular, pois observo um duplo processo de desvalorização do objeto. Em primeiro lugar, a arte não tem estatuto de conhecimento lógico-formal, em segundo,

7 Arte. Etimologia: lat. ars, artis 'maneira de ser ou de agir, habilidade natural ou adquirida, arte, conhecimento técnico (p.opos. ao lat. natúra 'habilidade natural'), tudo que é de indústria humana, ciência, ofício, instrução, conhecimento, saber, profissão, destreza, perícia, habilidade, gênio, talento, qualidades adquiridas (p.opos. a ingenium 'qualidades naturais)', pej. 'ardil, fraude', p.ext. 'produto da arte, regras de uma arte, a parte teórica de uma arte, tratado, obra importante'; ver art(i)-; f.hist. sXIV arte. HOUAISS. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Editora Objetiva, 2001.

tem se estabelecido pela prática e não a partir de conceitos. A arte parece estar na contramão daquilo que nossa sociedade valida como conhecimento necessário ao indivíduo.

Insisto em que o reconhecimento da arte como disciplina curricular oferece uma grande mudança de status para a matéria no interior da cultura da escola, justamente porque depois de 1996 se iniciará um processo de discussão e consolidação de novos currículos para o ensino de arte que irão, em alguma medida, refletir estes paradoxos de nossa cultura.

Para atender à demanda da disciplina criada pela nova lei, professores de arte e pesquisadores da área de arte-educação passam a buscar novos referenciais teóricos que permitam ultrapassar a compreensão da arte como simples prática artesanal, elevando, de modo geral, o status da área. Introduce-se o novo conceito que compreende a arte como linguagem, cuja dimensão é social e a função é de comunicação sensível e estética do ser humano com seus pares. Tomarei, aqui, o PCN de arte como um dos textos que merece ser estudado na medida em que tem sido utilizado como norteador dos currículos de algumas escolas, integrando a formação docente e, muitas vezes, sendo tomado e aplicado como documento prescritivo na elaboração curricular da disciplina. No volume dos PCN dedicado à Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 53), lê-se no subtítulo “Objetivos Gerais da Arte para o Ensino Fundamental”:

1. Expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Isto nos dá uma medida da mudança que ocorreu nos paradigmas que regem o ensino da arte em nossas escolas desde a substituição da antiga LDB 5692/71 pela Lei 9.394/96. Nos PCN nota-se que é preciso justificar a disciplina a partir de diferentes princípios simultaneamente: selecionar conteúdos, aproximá-la da realidade imediata dos alunos, manter-se próximo às necessidades de pesquisa dos centros universitários...

Tais princípios não são fortuitos; a construção de um currículo dentro do vasto campo de uma área do conhecimento nunca é puro fato arbitrário, ou pura escolha de conhecimentos específicos que sejam universalmente mais ou menos válidos, mas obedece sempre a valores vigentes em determinada sociedade histórica, sendo portanto, politicamente contextualizados. Como coloca Monteiro (2003, p. 13), os saberes que em um passado próximo eram aceitos como saberes sem maiores questionamentos passam a ser questionados em sua validade; passa a ser necessário conhecer os “aspectos relacionados aos processos de seleção cultural” para que possamos compreender as opções feitas.

Nessa perspectiva devo concordar com Goodson (1995, p. 24) quanto à necessidade de revisão crítica e constante do currículo para que não caiamos na tentação “de aceitá-lo como um pressuposto”. Até mesmo porque, como coloca Forquin (1992, p. 38), “toda espécie de delimitação, quer seja ela material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder”. Entre outras coisas, naturalizar o currículo é camuflar as relações de poder aí embutidas e impedir o debate destes pressupostos permite fortalecê-las sem maiores questionamentos.

Considerando essas questões, observo os atuais parâmetros curriculares para o ensino da arte, buscando compreender seus discursos, valores e propostas, pois o ideário aí legitimado relaciona-se com as práticas e opiniões comuns formadas pela

tradição. Para ouvir os alunos a respeito do currículo de arte nas escolas é mister conhecer o pensamento formado na sociedade sobre o assunto, inclusive aquele que está manifestado oficialmente seja nos currículos prescritos das escolas, seja nos textos dos parâmetros nacionais.

Uma diferença marcante trazida pelos PCN para o ensino da arte refere-se ao entendimento do conceito de arte que foi ampliado e está mais de acordo com os atuais estudos da área da cultura e, especificamente, da cultura artística. Buscou-se realçar o papel da arte como sistema cultural simbólico (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 19):

Uma função (...) importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos e a sociedade. (...) Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

E mais adiante (*ibid*, p. 31), ao apresentar as perspectivas para esta disciplina no século XXI, complementa:

Ressalta-se, ainda, o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

Ao mesmo tempo, há a constante preocupação em dignificar a disciplina, elevando-a por comparação ao status das ciências (*Ibid*, 1997, p. 33):

Tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, (...). A própria idéia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. [E continua no parágrafo seguinte, p.34] Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento.

O recurso retórico da comparação acaba promovendo uma hierarquização, já que ao comparar arte à ciência denota-se – ao contrário do pretendido - o reconhecimento de uma diferença estrutural entre ambas, confirmada na construção da metáfora *ciência sem imaginação/arte sem conhecimento*. Legitima-se a idéia de que de fato o conhecimento pertence ao campo da ciência e a imaginação ao campo da arte, sendo possível à ciência tomar por empréstimo à arte a natureza imaginativa e, igualmente, a arte – embora de natureza imaginativa – utilizar-se de conhecimento. Não apenas o texto acaba por reforçar o princípio de que a natureza da arte não é científica, como acentua sua desvalorização frente a uma suposta cientificidade ao tentar justificá-la por comparação, utilizando-se de um termo que não lhe reconhece como inerente.

Em seu Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 276) observam que ao se comparar dois elementos que não estão integrados em um mesmo sistema - no caso, na perspectiva colocada pelos PCN, a imaginação e o pensamento científico –, os termos da comparação acabarão interagindo um sobre o outro, hierarquizando-os: “o nível absoluto do termo padrão poderá influir sobre o valor dos termos pertencentes à mesma série e que lhe são comparados”; e mais adiante: “os termos já enunciados constituem um pano de fundo que influencia as novas avaliações”.

Goodson (1995, p. 18) também atenta para o risco dessa influência, quando reformulamos o currículo a partir dos critérios de currículos anteriores que sustentam uma definição pré-ativa mantendo-se, apesar das reformas, ativa. Ele salienta a impossibilidade de se superar questões estruturais se não formos capazes de abandonar tais estruturas anteriores, pois:

O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa. Com isso ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas.

Nota-se o esforço em legitimar a disciplina, tomando-a a partir de referenciais daquilo que já é estabelecido e aceito na sociedade contemporânea: a valorização do conhecimento científico – entendendo ciência como um saber de natureza distinta e mais válido do que aquele que se reconhece na arte. Em outras palavras, reconhece-se que a arte não faz parte do universo científico, mas toma-o de empréstimo. Como se resolve essa contradição? Qual o recurso para garantir-se à arte o mesmo status das demais disciplinas curriculares?

A propósito do processo de seleção cultural que ocorre dentro do sistema de ensino, Forquin (1992, p. 41) coloca que “os diferentes tipos de saberes ensinados nas escolas não são considerados como suscetíveis de fornecer a seus detentores benefícios sociais ou simbólicos equivalentes” o que promove uma diferença de *status* entre as disciplinas, hierarquizando-as. Ainda, segundo o autor, é a exemplo disso que podemos observar a hierarquização entre saberes técnicos e práticos e os saberes teóricos dos “ramos ditos ‘gerais’”.

Ao concordar com essa observação, vejo que o paradoxo que polariza de um lado a validação da arte como disciplina curricular e de outro o reconhecimento de

que – em nossa cultura – há uma hierarquização valorativa que beneficia os saberes teóricos em detrimento dos saberes técnicos, resolve-se – no texto dos PCN – através de uma tentativa de teorização do campo estético. Desse modo, no capítulo dedicado – nada mais, nada menos – aos “Conteúdos Gerais da Arte” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 56-57), lê-se como primeiro tópico: “a arte como expressão e comunicação dos indivíduos” e a seguir: “elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte”.

Ora, entendo que há aqui uma inversão do próprio objeto de estudo da arte. Se a arte serve à comunicação dos indivíduos isto se refere a uma possível funcionalidade e não a seu objeto. A natureza da produção da arte está na própria produção, e não nos fins ou naquilo que possa ser interpretado a partir de seu produto. Uma vez que a obra estética resulta de um processo intuitivo e sensível do sujeito e não da necessidade extrínseca de comunicação, embora seu domínio técnico passe pela questão do domínio lingüístico, compreender o acesso ao conhecimento produzido pela arte através do estudo da comunicação parece ser uma etapa posterior, e relativa, de sua manifestação. Se certa gratuidade da manifestação sensível não for considerada como conhecimento, construiremos um currículo que fala de arte e não, propriamente, um currículo que ensina arte.

Noto a preocupação constante nos Parâmetros Curriculares em legitimar o estudo da arte através de sua aproximação com estudos teóricos *sobre* a arte. No mesmo capítulo supracitado os conteúdos continuam a referir-se a tais teorizações: estudo da vida e época de artistas, culturas regionais, manifestações artísticas locais, produções, reproduções e suas histórias, etc.

Já ao definir os critérios para seleção de conteúdos específicos, os PCN relacionam-nos na seguinte ordem (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 56):

- Conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;
- Valorização do ensino de conteúdos básicos da arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;
- Especificidades do conhecimento e da ação artística.

“Ensino de conteúdos básicos da arte” relaciona-se, antes, a estudos sobre “manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade”, e, somente como último critério, há referências às “especificidades do conhecimento e da ação artística”.

Maria Helena Rossi, em recente estudo sobre a leitura de imagens realizada entre estudantes de diferentes faixas etárias do ensino básico (2003, p. 36-37), cita atuais estudos de Parsons sobre o processo do desenvolvimento estético no ser humano e salienta três etapas de concepção acerca da compreensão da imagem artística pelos alunos, considerando tais etapas como evolutivas:

A primeira é uma concepção realística de beleza, normalmente presente nas crianças, quando consideram “o mundo” (o tema) como a fonte da beleza da obra;

Posteriormente aparece, na visão dos adolescentes, a concepção que valoriza o papel do “artista” na definição da qualidade da obra;

Por fim, na adolescência tardia, há a possibilidade de surgir a consciência do papel ativo do leitor.

A autora continua e relaciona esses estudos aos de Freedman e Sanger que compreendem que essas etapas dizem respeito à maturidade pela qual se apreende a intencionalidade forjada em uma imagem. Para ela, então, uma imagem:

- é sobre algo;
- é sobre a atitude do artista em relação a esse algo;
- dirige-se a um leitor.

Em Teoria e Técnica da Arte-terapia (1996, p. 15) a psicanalista Sara Païn já antecipa que a apropriação da imagem pode ter como hipótese “a importância, para todo sujeito, de se dar os meios de simbolizar os termos de um conflito”.

Do mesmo modo, defendi anteriormente (PENTEADO, 2003, p. 15) que a manifestação da imagem para um indivíduo é anterior à necessidade de comunicação entre os sujeitos; é espontânea, não intencional e irracional, e “ainda que estes símbolos primitivos apareçam inseridos dentro das linguagens (...) são, por assim dizer, os mesmos elementos – ou o mesmo alfabeto - em diferentes papéis (...)”.

Quero portanto considerar que se o primeiro critério para a seleção de conteúdos para o ensino de arte nas escolas é o de adequação às possibilidades de aprendizagem do aluno, estudos teóricos e contextuais sobre a produção artística possivelmente não atenderão às expectativas, tanto por uma questão de maturidade do aluno para apreender tais questões – abstratas, teóricas, contextuais e conceituais –, quanto por sua inadequação em relação ao próprio objeto de conhecimento que é a arte.

Decerto muito se tem investigado acerca da natureza da manifestação artística ao longo de toda a história do pensamento do homem ocidental. Desde os

primórdios da filosofia grega, muitas reflexões foram levantadas sem que se chegasse a conclusões definitivas, senão razoáveis ou prováveis. Parece-me que pela subjetividade da matéria não se pode definir esse objeto com a mesma precisão que outros, de outras áreas do conhecimento. Mas estou propensa a crer que a proposta dos atuais PCN se afasta da manifestação artística para tecer um argumento que a justifica e legitima, através de um discurso que se apóia em um tipo de teorização que não é inerente à arte, mas oriundo de disciplinas afins, tais quais a história, a sociologia, etc, e cuja função não é a de garantir a aprendizagem da arte, mas a de valorizá-la e validá-la através de um questionável cientificismo teórico.

Então, que arte faz parte do currículo? Para responder a essa questão já refleti, em nosso contexto, sobre o que entendo por currículo e qual o peso que uma disciplina curricular tem frente ao currículo da escola, considerando as relações e dinâmicas de poder que aí atuam. Noto que há diferenças na concepção do ensino de arte, se tomarmos por referência a proposta anterior, fundamentada na Lei 5692/71. Principalmente porque hoje entendemos a arte como área de conhecimento, com objeto próprio, e não como pura atividade complementar e mecanicamente manual. Todavia, o processo que mantém essa discussão continua. Embora os atuais PCN caminhem em direção a desconstruir a idéia da funcionalidade habilidosa na arte, que a reduz à categoria de prática não pensada, não refletida, parece haver o risco de reduzi-la, novamente, dessa vez, a uma teorização que não se fundamenta em si, senão que através de disciplinas vizinhas que a validam. Penso que é necessário cuidar para que não se caia em uma historização ou sociologização da arte como em outros momentos recaiu-se em sua psicologização.

Contra os resquícios do cientificismo, solidificado a partir do século XIX, que tem legitimado os saberes válidos para o ser humano, é necessário assumir a natureza dos conhecimentos estéticos e sensíveis que não devem, nem podem, ser justificados através de um discurso lógico formal. Submeter a arte à ordem cientificista será o mesmo que transformá-la em aparato civilizador e disciplinador do aluno – aluno bom: socialmente integrado, globalizado, sem preconceitos, etc -, negando-lhe o que há de mais essencial e formador de criticidade em sua prática: a perversão da ordem.

Deste modo, defendendo sectariamente nosso espaço como professores na discussão sobre o currículo, distanciando-nos de nossos alunos, aproximando-nos de discursos outros – sócio-políticos, econômicos, acadêmicos, etc. -, é bem capaz que estejamos preparando fígado de galinha.

1.5 ENSAIANDO NOVOS PRATOS

São muitos os ingredientes pessoais, sociais, pedagógicos e artísticos que têm me impulsionado como professora a buscar novos pratos, aromas, temperos e possibilidades para o ensino de arte. Como pincelei, busco a melhoria de minha prática docente e meus estudos me levaram a querer lançar um olhar mais profundo sobre o currículo da disciplina, considerando por currículo não apenas a norma prescrita, mas o conjunto de práticas, crenças, relações de poder e saberes que nascem em sala de aula.

No cenário contemporâneo acho necessário refletir sobre a intencionalidade dos discursos que sustentam a importância dada à arte, inclusive no sistema de ensino, cujo sinal torna-se notório com a disciplinarização legal deste campo. Não

posso deixar de estar curiosa pela emergência súbita do valor da arte, seja legitimando a idéia de que o conhecimento da cultura permitirá o crescimento de gerações mais tolerantes com as diferenças, seja a partir da valorização dos meios de comunicação ou da intervenção de ações sociais que pretendem, através do exercício da arte, profissionalizar as camadas econômicas mais baixas da população. Em seu estudo sobre os ensinos artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata, Luiz Antônio Cunha aponta para o fato de que o ensino sistemático da arte e do desenho nasceu associado à filantropia das elites que ofereciam “aos órfãos, aos desvalidos, abandonados e expostos”, na virada do século XIX para o século XX, a possibilidade de se tornarem artesãos e artífices, configurando-se como “uma espécie de subproduto útil tanto aos mecenas quanto aos próprios trabalhadores”. Na medida em que os ideais capitalistas configuravam-se mais definitivamente em nossa sociedade, o discurso filantrópico tornou-se “mais baseado na racionalidade capitalista, isto é, nas considerações baseadas no cálculo dos custos e dos benefícios do ensino de ofícios” (CUNHA, 2005, p. 182). De certo modo, é possível imaginar que haja a suposição de que a arte seja uma profissionalização de nível médio, barata e útil, em uma sociedade empobrecida como a brasileira. Isto também vem ao encontro da concepção de arte como um fazer do campo da arte aplicada, desvalorizado frente aos saberes mais teóricos e conceituais, portanto adequado para a formação média de sujeitos cujo retorno econômico costuma ser menor do que aquele proporcionado pelos sujeitos que estudam saberes teóricos.

Mas, no ensino, considero que a escola tem sua razão pedagógica, e creio que esta não está restrita à formação dos alunos para o mercado de trabalho. Parece-me que a aproximação da disciplina escolar com sua disciplina de referência acadêmica

pode solapar e pôr em risco outros objetivos pedagógicos da escola. Não consigo pensar a questão da arte no meio escolar fora de uma razão pedagógica ampliada. Quando penso a possibilidade de ter alunos autônomos, críticos e ativos em seu próprio processo de formação, minha intuição dirige meu olhar justamente para outros aspectos da arte, que não uma formação básica profissional, mas aspectos mais perversos, onde a arte possa a ser o próprio modo de questionamento e negação – por fim, de perversão - da norma. Uma arte que por não ter forma *a priori* talvez nem tenha temas ou leituras críticas, mas que é crítica em si mesma, através da simples criação e recriação de significados e valores para os sujeitos. Esta arte não está conformada por discursos políticos, ou ideais de globalização ou de regionalização cultural, ou por buscas *intencionalmente* identitárias, ou seja, com normalizações prescritivas, de modo geral. Sugiro pensar arte como crítica à forma e aos valores postos e já legitimados, que se dá na experimentação sensorial, na esteticização da vida, fugindo a qualquer pensamento pré-organizador que tente adequá-la à realidade dada. É o ato artístico que se forma politicamente e não o oposto.

Além disso, ao pensar sobre o distanciamento entre saberes práticos – do fazer – e saberes teóricos, associo os conceitos de disciplinarização como exercício de poder, (FOUCAULT, 1979, p 179 -191) e os conceitos de inflação dos títulos escolares e de translação global das distâncias (BOURDIEU *in* NOGUEIRA, & CATANI, 2004, cap. 3), que explicam como a massificação do título diminui seu valor de troca no mercado de capitais, criando níveis cada vez mais altos de titulação e estabelecimentos de ensino mais seletivos e raros. Há portanto outras razões – inclusive a da produção da pobreza e do desemprego no sistema capitalista – que legitimam a desvalorização dos saberes práticos, sem que isto implique a

idéia de que eles são *menos valiosos* porque o investimento, seja econômico, seja intelectual, tenha sido menor nesses sujeitos. Ainda, receio pelo aumento do abismo entre alunos do ensino básico e os currículos propostos a partir da aproximação das disciplinas com suas referências universitárias. Como considero o aluno beneficiário do sistema escolar, pensando questões pedagógicas, reconheço uma urgência em resgatar sua voz, sua sugestão e participação neste processo primeiramente para que se possa voltar a alargar as razões pedagógicas que movem o ensino, e também para que não se torne absoluto o ideário no qual toda a escola serve, em última instância, à formação profissional. O que busco nessa pesquisa é, nesse aspecto, averiguar se os alunos têm tais sugestões a fazer; e, em caso positivo, como fundamentam seus argumentos e se são capazes de convencer seus interlocutores (professores, diretores, coordenadores, etc).

Ao delimitar esta questão a meu campo de atuação, sugiro uma questão para pesquisa: o que os alunos têm a dizer sobre o currículo de arte da escola?, entendendo por currículo a vivência promovida dentro da sala de aula, que é formadora de saber, mas que, também, não está desvinculada das influências externas políticas e sócio-históricas que representam as mentalidades de determinada cultura, como sugere Young (2000, p. 41-56).

Concentrei-me em pesquisar o discurso dos alunos sobre o currículo de arte – por ser meu campo de formação e de atuação docente – e, considerando a realidade sócio-histórica dos currículos hoje consolidados e as relações arte/escola e arte/sociedade, em observar as possíveis argumentações e negociações que possam nascer do diálogo entre esses alunos e os demais interlocutores do universo escolar, uma vez que utilizo a definição de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a teoria da Nova Retórica na qual os autores colocam que o estudo dos argumentos é o “estudo

das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento*” (2002, p. 4). Assim, todo aquele que argumenta tenta convencer o outro de suas propostas – seja um diretor, um coordenador, um professor ou um aluno.

Para garantir um volume de dados compatível com o tempo de pesquisa que cabe a uma tese de doutoramento e considerando que a LDB/96 determina a obrigatoriedade da disciplina arte - ministrada por um professor especialista - a partir do segundo ciclo do ensino fundamental -, delimitarei o objeto de estudo aos alunos de quinto ano, recém-ingressos no currículo de arte, para poder registrar suas expectativas logo que são iniciados no programa curricular que será desenvolvido nos anos posteriores, e aos alunos que estão finalizando o nono ano, último do quarto ciclo do ensino fundamental, para ter a contrapartida daqueles que já passaram pelo programa completo.

Com a escolha dessas duas séries tentei limitar o número de alunos pesquisados e, ao mesmo tempo, garantir que eu pudesse analisar:

1. As expectativas dos jovens recém ingressos no currículo de Arte quanto ao objeto de estudo arte e sua aprendizagem.
2. As possíveis transformações, ou não, das expectativas iniciais dos alunos em relação à aprendizagem da arte, bem como as reformulações conceituais que possam ter ocorrido na compreensão da arte como um todo, observando se tais reelaborações indicam, ou não, que houve um debate entre aluno e professor.
3. Na fala dos alunos que estão encerrando o programa curricular, do ensino fundamental em arte as distâncias ou aproximações possíveis

entre suas concepções sobre essa área de conhecimento e as teses que têm sido sustentadas na educação em arte no Brasil.

Tive, ainda, como objetivos secundários, a intenção de investigar:

1. a) o que os alunos entendem por arte?;
2. b) como se dá, no entender do aluno, a aprendizagem da arte?, e
3. c) o que o aluno compreende como conteúdo de arte para fins de aprendizagem?

Ainda quanto à delimitação do campo de aplicação da pesquisa gostaria de elucidar algumas escolhas que fiz. O campo da Argumentação, que gera por excelência uma pesquisa qualitativa, utiliza ferramentas de levantamento de dados – questionários, textos, entrevistas, etc.- que resultam em grande volume de material a ser analisado. Aqui eu poderia ter optado por investigar um número mais reduzido de alunos com ferramentas que me trouxessem material mais extenso para análise – como histórias de vida, entrevistas, etc. – ou investigar um número um pouco maior de sujeitos através de uma ferramenta mais restritiva, como foi o caso, o uso do questionário. Parti para a segunda opção por não haver encontrado, até o momento de meu levantamento de dados, outras pesquisas que tivessem se ocupado do mesmo objeto, de modo que eu não tinha nenhum referencial prévio do discurso de alunos do ensino básico sobre o currículo de arte, do qual pudesse extrair alguns conceitos ou categorias iniciais para propor um estudo de campo mais restrito na horizontalidade, mas que buscasse maior aprofundamento vertical investigando um número menor de sujeitos.

Talvez seja relevante colocar também as condições de notória artificialidade que uma pesquisa qualitativa e que envolve intersubjetividades humanas, como essa, produz. Parece-me claro que os alunos pesquisados, frente à condição de

estarem participando de uma pesquisa, têm uma atitude diferenciada em relação ao questionário do que se fosse, por exemplo, um questionário entregue rotineiramente pelo professor durante uma aula qualquer. Levando isso em consideração optei por tornar transparente a situação da pesquisa, ao invés de tentar camuflá-la. Eu mesma apliquei os questionários nas várias turmas e conversei com os alunos sobre meus objetivos de saber deles o que achavam das aulas e quais sugestões teriam. Prontifiquei-me também a elucidar dúvidas sobre as questões. Algumas ansiedades vieram à tona, as mais recorrentes diziam respeito a saberem se suas sugestões seriam consideradas dali em diante, ao que respondi que os professores teriam uma devolução minha, mas que caberia a cada professor e grupo de alunos discutirem a possibilidade de aplicarem ou não as sugestões dadas. Outro questionamento dos alunos dizia respeito às consequências de possíveis críticas que viessem a fazer sobre as aulas. Coloquei que os questionários eram anônimos e que os professores não teriam acesso direto a eles. Foi possível notar, na leitura dos questionários respondidos, recados notoriamente enviados aos professores, inclusive sobre situações de sala de aula concretas, ainda que não recorrentes. Não creio que essa condição de pesquisa invalide as respostas obtidas, mas certamente, para desenvolver um trabalho de argumentação cotidiano com os alunos, outras práticas para a argumentação teriam de ser desenvolvidas.

Outra questão de delimitação do campo de estudos diz respeito à escolha das escolas. Devo considerar, como já coloquei, a pluralidade das culturas escolares. Se pretendesse um estudo quantitativo, que trouxesse números representativos das múltiplas realidades escolares brasileiras, essa pesquisa teria de ser realizada em um prazo muito mais extenso do qual não dispunha. Não descarto, todavia, a possibilidade de ampliar os resultados que aqui apresento em outras investigações

posteriores, inclusive considerando que essa primeira investigação já pode me fornecer acordos e premissas que partem de alguns alunos e de suas realidades, para que sejam confrontados com outros discursos de realidades escolares diversas. Optei, então, por aplicar os questionários a alunos de duas escolas da rede pública e duas da rede privada de ensino do Rio de Janeiro, por ser a cidade na qual atuo e por considerar que teria um número mínimo mas suficiente de material para análise. Além disso, gostaria de averiguar se as propostas curriculares em arte se diferenciam entre escolas das duas redes de ensino. Pareceu-me possível que para as duas redes diferentes, houvesse discursos estudantis também diferenciados. Como já vinha lecionando em duas escolas privadas da zona sul, nas quais poderia aplicar os questionários, preferi selecionar as escolas públicas na mesma região com o intuito de minimizar as discrepâncias entre as respostas que surgiriam naturalmente das diferenças geográficas. Um cuidado nesse trabalho foi o de procurar escolas que tivessem algum reconhecimento da comunidade escolar sobre a qualidade do ensino de arte ministrado em suas unidades, isso porque neste trabalho não me ocupo em pensar a qualidade do ensino de arte, de modo geral, mas busquei, antes, escolas nas quais essa disciplina já estivesse relativamente fortalecida para poder, justamente, investigar opiniões de alunos sobre tal. Questionei informalmente diversos colegas que atuavam na rede municipal, e também professores alocados na secretaria municipal de educação para chegar às duas escolas públicas nas quais apliquei os questionários. Essas escolas tinham professores especialistas para a disciplina de arte, espaço apropriado para o desenvolvimento da arte – oficinas e ateliês – e o reconhecimento das direções, coordenações e demais professores de outras disciplinas sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas aulas de arte. Devo colocar, para a apreciação e juízo de

cada um, que o projeto curricular de arte desenvolvido por uma das professoras, em cuja turma essa pesquisa foi aplicada, e no mesmo ano, foi premiado em nível nacional no ano seguinte.

A análise dos questionários foi feita com base nos conceitos desenvolvidos no Tratado da Argumentação utilizados, indistintamente, na medida em que os discursos estudados assim o exigirem. Ou seja, pelo teor da própria teoria é impossível eleger categorias de análise *a priori*, essas categorias se mostram a si mesmas na medida em que os discursos e argumentos vão surgindo na fala dos alunos. O que me parece mais importante destacar como um *a priori* dessa teoria, e que é mais uma razão pela qual eu a emprego neste estudo, é que há uma questão de poder, para seus autores, que se configura na própria forma do discurso e na formulação das condições prévias a seu exercício, ao colocarem que a retórica exige condições formais para que se dê a argumentação: 1 – ela presume a existência de um orador e de um auditório e 2 – presume um acordo entre ambos para que se estabeleça a comunicação, acordo este que é firmado pelo orador a partir de opiniões aceitas por seu auditório para, então, defender novas teses que as modificam ou as fortalecem. Deste modo, é fundamental ao orador conhecer seu auditório: “o importante na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem se dirige” (2002, p.26); ou seja, é o próprio auditório que anima o orador e seu discurso. O lugar de onde parte uma argumentação, sua linguagem, bem como seu objetivo, nos permite analisar, portanto, as relações entre as partes envolvidas.

Além disso, o ânimo do orador – *ethos* – deve implicar modéstia já que não se pode argumentar com um auditório que não deseja ouvir. É uma via de mão dupla em que as partes têm de se respeitar. De um lado, “para argumentar, é preciso ter

apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”, de outro, “ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista” (*Ibid.*, p. 18-19).

Perelman e Olbrechts-Tyteca admitem, ainda, que as condições prévias para a argumentação possam não existir, impedindo-a e favorecendo a violência como forma para a solução dos conflitos. As vozes silenciadas, então, podem ser entendidas como vozes condenadas à violência. Entre estas possibilidades os autores propõem que, de modo geral, a sociedade favorece situações para que se dêem as argumentações, já que é de seu interesse aumentar as adesões às teses que sustenta. Todavia, quando seus valores são atacados – e este é um dos riscos em que nos colocamos quando nos propomos ouvir as teses daqueles que foram silenciados – esta sociedade pode estabelecer meios de censura e mesmo de impedimento para a argumentação.

Ignorar o interlocutor, desconhecê-lo, ter pouco apreço por suas teses e por sua adesão, desdenhar o auditório, presumi-lo, são condições que, ao anularem as possibilidades de acordos e de condições para que se estabeleça a argumentação sobre os conflitos existentes, geram a violência, a arbitrariedade, o autoritarismo.

Isto coloca uma questão prioritária para esta pesquisa: se, por um lado, a Teoria da Argumentação não fornece categorias de análise *a priori*, por outro lado, a argumentação exige o conhecimento das opiniões aceitas para que se reconheçam e estabeleçam os acordos e desacordos que a mobilizam. Portanto, como teoria que aceita que as verdades se estabelecem em condições sociais e históricas, ela exige que a análise dos argumentos se articule ao contexto onde foram gerados para que possam ser estabelecidos e identificados os acordos sobre os quais se firmam. Assim, quando analisamos a argumentação, analisamos um ou mais discursos –

alguns implícitos, outros explícitos – que se confrontam, partindo ora do orador, ora do auditório (que ao tomar a palavra, faz-se orador). Deste modo, como condição prévia para analisarmos a fala dos alunos, será necessário um estudo que me dê conhecimento mais do que presumido sobre a história do ensino e do currículo de arte no Brasil. Busco assim compreender onde e como se formaram as opiniões que são defendidas. Uma vez que não existem estudos anteriores sobre o discurso dos alunos acerca do assunto em pauta, é através do histórico da disciplina que podemos compreender a formação de suas opiniões, a utilização da linguagem, lugares, figuras, etc. Parte dessa pesquisa se dedica, portanto, ao estudo e análise dos argumentos de diversos discursos que se formaram – e que foram formadores de outros discursos - ao longo da história do ensino de arte brasileiro. Utilizo material de outros pesquisadores, em especial Barbosa que dedicou algumas pesquisas à história do ensino de arte no país, e proponho uma revisão bibliográfica de questões que já foram documentadas na literatura científica da área; recorro às legislações que regularam e regulam, atualmente, o ensino de arte e aos Parâmetros Curriculares Nacionais dedicados à arte que têm servido de documento formador para muitos professores e balizador de muitas práticas curriculares. É com base nessa revisão da história que buscarei identificar os acordos que baseiam os argumentos dos alunos.

Deste modo, espero poder avivar suas vozes e trazer para dentro do processo argumentativo da escola este auditório que então passa a configurar-se como orador, e que juntos possamos compor um novo cardápio, negociado, para o estudo da arte.

CAPÍTULO 2: COM O PÉ NA COZINHA

Venho trabalhando na hipótese de que a participação efetiva e explícita dos alunos na construção do currículo do ensino de arte poderia contribuir para o enriquecimento da disciplina. Mas o fato é que isto não é um fato. O tema que coloco não é um tema da ordem da demonstração. Não há como produzir evidências que garantam esta hipótese, assim como não há evidências de seu contrário, de que a participação dos alunos não seria positiva. Como proceder então? Como avançar em uma reflexão que não pode ser fundamentada demonstrativamente, mas que é razoável, como já argumentei anteriormente?

Para Aristóteles, os conhecimentos éticos e políticos têm compromisso com o verossímil e não com a verdade em sentido absoluto. São conhecimentos válidos para determinadas realidades sócio-históricas e portanto têm a mesma mobilidade que as sociedades têm, o que os faz serem reconstruídos e re-significados incessantemente. Nem por isso sofrem uma desvalorização em relação aos conhecimentos demonstrativos; ao contrário, contra a evidência não há o que discutir, mas todos os conhecimentos humanos não comprováveis carecem de uma constante discussão que os coloca no centro do cenário e os valoriza na medida em que têm sempre nossa atenção e caloroso debate. Debatermos para deliberar sobre questões, para julgar atos e pessoas, e para garantir relevância de valores ou sujeitos que nos interessam engrandecer. Além disso, esses debates implicam partes que estão em desacordo em relação às questões envolvidas, ou não haveria sentido debater. Estão lançadas pois as premissas que envolvem um debate, e a partir delas podemos firmar as bases do que seria necessário para caminharmos em nossas reflexões de modo rigoroso e válido.

Em primeiro lugar é necessário que haja o reconhecimento do status do objeto em questão, que não é objeto de conhecimento demonstrável, mas razoável. Em segundo, é preciso reconhecer um conflito, um desacordo entre duas ou mais teses possíveis que envolvem a questão e, neste caso, o igual reconhecimento de que já há teses firmadas sobre o assunto, pois a questão, inserida em uma sociedade, já acontece normalmente fundamentada em opiniões comuns, ou de consenso. Em terceiro, espera-se que as pessoas envolvidas no debate façam-no com seriedade, sem recorrer a argumentos de má fé ou enganadores, visando não interesses particulares, mas o bem comum.

É a partir destes princípios que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) propõem uma Nova Retórica para a atualidade. Para que haja argumentação é necessário que tenhamos um orador que busca a adesão do auditório para sua tese. Há o auditório, comumente a projeção daqueles sujeitos que o orador quer influenciar. Há uma tese admitida pelo auditório que normatiza os valores e ações em relação a determinado objeto de conhecimento e outra que se diferencia total ou parcialmente da tese admitida e que é proposta pelo orador. E há o próprio processo de argumentação, através do qual o orador procurará obter adesão de seu auditório para sua tese. Grosso modo, a retórica⁸ se compõe de um *ethos* (orador), um *pathos* (auditório) e um *logos* (o discurso). Estes são os ingredientes que motivarão o debate e ao conhecê-los tanto podemos lograr maior êxito na construção de nossos discursos, quanto teremos mais ferramentas para analisarmos argumentos alheios.

⁸ Estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam para o assentimento*. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 4)

2.1 O COZINHEIRO E O *GOURMET*

O orador tem consigo valores e premissas que influenciarão e fundamentarão seus argumentos; é o seu *ethos* que não pode ser desvinculado do discurso feito e que influenciará também o auditório. O auditório, por sua vez, também não é *tábula rasa* e supõe-se que tenha opiniões formadas sobre o assunto em questão; o espírito que anima o auditório é que se nomeia *pathos*.

Imaginemos o orador como um cozinheiro que prepara cuidadosamente uma comida para que seja apreciada por todos. Ele terá suas preferências por alguns temperos, por alguns tipos de modos de preparo de seus pratos, pela medida de sal e açúcar que lhe parece apropriada para os alimentos que apresenta à degustação. É assim que, normalmente, não solicitamos ao *pizzaiolo* que nos prepare sushis, ou inversamente, ao *sushiman* que prepare uma pizza.

Além da ampla formação cultural e mesmo específica em determinado assunto que o sujeito traz, seu temperamento e seus humores serão determinantes na composição e execução do cardápio que ele prepara. Além disso, sua pessoa, seu modo de apresentar-se, de colocar-se - de *cozinhar* - influenciará também seu auditório. A questão da boa comida não se resumirá ao desempenho mais ou menos primoroso, mais ou menos “correto” (se é que seria possível imaginar uma receita mais correta para determinado prato) com que o cozinheiro trabalha, mas envolverá aspectos subjetivos que podem influir positivamente ou não os *gourmets*.

Do mesmo modo, quem degusta um prato não está isento de hábitos, paladares e escolhas que o cozinheiro deve buscar conhecer. É este desconhecimento que a mãe da história que narrei no início deste trabalho tem sobre os gostos de seu filho.

Mais uma questão a ser colocada é que não há nenhuma evidência de que uma especialidade culinária seja melhor do que a outra, mas aquele que cozinha e quer agradar com sua comida deve procurar informar-se sobre os gostos daqueles que irão comer e deve tentar adaptar sua culinária aos que serve.

O orador deve buscar conhecer o auditório, suas crenças, seus valores e as opiniões aceitas sobre o assunto em questão. Como colocam Perelman e Olbrechts-Tyteca, *é em função do auditório que qualquer argumentação se desenvolve* (2002, p. 6). Se o objetivo da argumentação é persuadir o auditório, a própria tese defendida adquire menos valor do que a importância de respeitar e conhecer as posições daqueles a quem se dirige, pois o objetivo desloca-se do objeto de discussão em si para os sujeitos que lidam com este objeto.

2.2 O CARDÁPIO

O *logos* é a argumentação em si, o modo como o orador estrutura seus argumentos. Como na retórica operamos com a dialética (no sentido aristotélico, de uma lógica que parte de opiniões normalmente aceitas, e não uma lógica formal e demonstrativa), é possível observar a infinita possibilidade de se organizar uma argumentação de acordo com as escolhas do orador, do mesmo modo como poderíamos preparar uma mesma comida de modos variados.

Tentarei, de maneira breve, expor os principais pontos e categorias desenvolvidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca em seu *Tratado da Argumentação* (2002).

Observarei em primeiro lugar a questão dos gêneros argumentativos. Um discurso pode ser deliberativo, quando se busca a tomada de decisões, visando o

útil; judiciário, quando se julga questões de valor, visando o justo; ou epidíctico, quando argumenta-se sobre uma questão na qual não há conflito, mas sobre a qual se pretende informar ou reforçar opiniões já aceitas. Os autores irão considerar que este último gênero é o do discurso educativo por sua natureza incontroversa que visa à conservação de valores e à maior adesão dos sujeitos a teses já admitidas.

Seria possível compreender o discurso epidíctico como discurso de valor apenas literário e estilístico, no qual conhecer bem a matéria sobre a qual se fala e falar bem sobre esta matéria garantiria o mérito e êxito do orador. Isto só é possível se compreendermos este gênero de maneira reduzida, onde tudo que está em jogo é convencer o ouvinte e proporcionar notoriedade ao orador. Porém não é este o entendimento da teoria da Nova Retórica sobre esta questão.

Os autores compreendem o gênero epidíctico como gênero central de toda filosofia prática porque no discurso epidíctico busca-se a adesão não necessariamente para uma ação imediata – como seria no gênero deliberativo ou judiciário -, mas no sentido de criar uma disposição nos sujeitos que lhes permita promover ações em médio e longo prazos (Perelman, 1999, p. 39):

O discurso epidíctico releva normalmente do gênero educativo, pois visa menos suscitar uma ação imediata do que criar uma disposição para a ação, esperando o momento apropriado.

Embora sob um primeiro olhar possa parecer que os autores entendam o discurso educativo como discurso puramente oratório e estilístico, além de apenas expositivo, por resgatar sua ligação com o gênero epidíctico, é importante lembrar que compreender este gênero como mais ligado à literatura do que à argumentação, desagregando-o da filosofia, resulta de sua comparação à sofística e aos discursos

educativos de Górgias, historicamente criticados em nossa cultura (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 53-57) e que destoam da interpretação de nossos autores.

Considero uma importante contribuição pensar o discurso educativo com uma finalidade não imediata, mas cujo objetivo seja o de desenvolver predisposições para uma ação almejada que vise à construção do bem comum. Porém, é inevitável considerar que o gênero epidíctico pressupõe primeiramente que o orador já saiba de antemão quais valores, noções e teses merecerão adesão; em segundo que se discursar de modo expositivo sobre o assunto, presumindo que já há um acordo entre orador e auditório. Embora Perelman coloque que a finalidade do discurso não deva ser a exaltação do próprio orador, é possível imaginar, na prática das salas de aula, o distanciamento deste professor em relação a seus alunos, visto que os temas estão decididos e a apresentação destes centra-se no docente. Porém, por mais discursivo que seja, o gênero epidíctico não deveria necessariamente desdenhar as opiniões vindas do auditório, mas sim buscar acordos, ainda que seu exercício não pressuponha a interlocução com o outro, pois é razoável antever situações em que venha a se tornar um discurso para ninguém.

O objetivo da educação ao invés de ser o de inculcar valores e normas nos espíritos dos alunos, poderia ser o de debater, dialogar, deliberar, enfrentar e construir esses valores. Sugiro, portanto, que a educação contemporânea utilize os três gêneros argumentativos em diferentes situações. Se é possível imaginar que o professor prepare um tema de seu interesse e o exponha aos alunos, no desejo de reforçar sua adesão prévia (gênero epidíctico), é possível igualmente antever situações em que os alunos se manifestem abertamente quanto às noções e valores colocados, julgando-os apropriados ou inapropriados (gênero judiciário) e também

que deliberem sobre esses valores e normatizações, propondo, muitas vezes, outros encaminhamentos para o tema ou mesmo para um curso inteiro (gênero deliberativo).

Tendo colocado a premissa de que os gêneros argumentativos na escola deveriam intercambiar-se, apresentarei as bases que estruturam a argumentação.

2.2.1 O PREPARO DOS INGREDIENTES

O orador, no ponto de partida de sua argumentação, deve buscar acordos com seu auditório, escolher os dados com os quais vai trabalhar e organizar sua apresentação.

Ora, quanto ao acordo o orador deve conhecer, respeitar e partir das opiniões aceitas por seu auditório, caso contrário não tem garantias de conseguir sua atenção. Os acordos tanto podem basear-se em uma estrutura do real (fatos, verdades e presunções), quanto fundamentar-se na preferência por determinados valores, hierarquias, ou lugares comuns. Salvo a situação em que o orador apresente um fato incontroverso, o acordo será sempre negociado e sempre envolverá escolhas que devem ser respeitadas ao longo do processo argumentativo.

A escolha dos dados que serão utilizados na argumentação é fruto de uma seleção que o orador realiza em um universo de possibilidades que envolve, além dos próprios dados, o uso de noções e conceitos que também respondem a seus interesses. Portanto é necessário que tanto a escolha dos dados, quanto sua interpretação fiquem claros para o auditório. Ainda caberá ao orador organizar o tempo utilizado no uso dos argumentos para que tenha atenção do auditório, apresentar e reforçar a presença das premissas e as noções utilizadas, demonstrar

sua intenção argumentativa pela eleição das formas verbais e do modo pelo qual fará a exposição de seu pensamento.

Após examinar as condições de partida para a argumentação, *O Tratado* se dedicará ao estudo de suas técnicas.

2.2.2. AS TÉCNICAS DE COCÇÃO

A parte mais extensa do *Tratado da Argumentação* é dedicada ao estudo das técnicas argumentativas. Neste trabalho, apenas indicarei as principais categorias de argumentos utilizados na atualidade e a maneira como estruturam-se.

Quanto à estrutura, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) colocam que, ao observar um discurso, pode-se identificar dois esquemas distintos sob os quais os argumentos agrupam-se. O orador pode basear-se em processos de ligação que aproximam elementos distintos para permitir que eles sejam valorizados positiva ou negativamente uns em relação aos outros; ou em processos de dissociação que separam elementos de um todo, permitindo reconceituá-los e recontextualizá-los, modificando noções que são mestras em relação ao assunto debatido.

Quanto à forma de raciocínio apresentam três categorias de argumentos: os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundam a estrutura do real.

Os argumentos quase-lógicos são assim chamados por sua semelhança com os raciocínios lógicos. Eles têm aparência demonstrativa, porém para tanto, realizam operações de redução através das quais somente os aspectos que interessam a seu desenvolvimento são apresentados. Isto permite inserir dados e valores nos argumentos. Deste modo sua refutação possível dá-se pela discussão do que foi

omitido e dos dados e valores que foram inseridos. Esses raciocínios podem apelar para dois tipos de estrutura: estruturas lógicas, ou estruturas que apelam para as relações matemáticas.

São argumentos de estrutura lógica os que se posicionam a favor de alguma contradição ou incompatibilidade encontrada na tese que atacam; da identificação de diferentes elementos que compõem o discurso; que promovem a análise de elementos; os argumentos de reciprocidade e de transitividade.

Como na retórica o objeto de estudo não é demonstrativo, os argumentos de contradição e incompatibilidade estabelecem-se a partir do modo como o orador coloca a questão e portanto podem ser contra-argumentados por uma atitude lógica, na qual busca-se antever todas as possíveis incompatibilidades, apresentando de antemão soluções possíveis; por uma atitude prática em defesa de que as incompatibilidades sejam resolvidas na medida em que surgirem; ou por uma atitude diplomática que negue a situação de incompatibilidade, ou a mantenha suspensa. O mesmo ocorre com a identificação de diferentes elementos do discurso que será construída a partir das escolhas pelas quais o orador define esses elementos, podendo ser contra-argumentada através das próprias definições que foram utilizadas.

A analiticidade do discurso é implícita à característica do próprio discurso ao reunir e argumentar valores. Porém, toda análise fora de um sistema de linguagem formal torna-se uma argumentação quase-lógica e direcional, pois utiliza definições que poderiam responder a diferentes sistemas filosóficos. Assim, a análise pode ser contra-argumentada na mesma medida em que cada elemento analisado poderia ter diferentes significados. É possível observar este processo na tautologia, sempre que o termo que se explica a si mesmo pertencer a um sistema lingüístico que lhe

permita múltiplas interpretações. Por exemplo, ao dizer “crianças são crianças”, o primeiro elemento pode ser considerado um substantivo concreto, mas o segundo poderá ser interpretado como figura de linguagem, de modo que a primeira utilização da palavra criança não tem a mesma atribuição da segunda (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 246). Caso similar é o da regra de justiça que prevê tratamento idêntico a seres ou situações inseridos numa mesma categoria. Considerando que fora de um sistema formal os objetos nunca serão idênticos, a regra de justiça ganha caráter argumentativo que depende das categorias nas quais o orador insere os objetos e pelas quais estabelece o tratamento, o que implica acordos. Disso conclui-se que os argumentos que se baseiam na análise podem ser contra-argumentados a partir do questionamento dos significados e da interpretação que é dada aos elementos e às categorias utilizadas.

Os argumentos de reciprocidade, que estabelecem tratamento semelhante a situações similares, e de transitividade, que propõem que se há uma relação entre A e B, e entre B e C, então a relação entre A e C é a mesma, ficam condicionados pela dependência que têm da operação de redução que lhes é inerente. Na reciprocidade, resumem-se as situações aos elementos que as tornam semelhantes; logo, para contra-argumentar basta estender as situações a fim de mostrar sua assimetria. Na transitividade o raciocínio utilizado apóia-se na relação de simetria e portanto pode ser refutado do mesmo modo que os argumentos de reciprocidade.

Os argumentos que apelam para as estruturas matemáticas operam com relações de quantidade, equidade, divisão e soma de partes, etc. Argumentos de inclusão da parte no todo que propõem a igualdade entre os termos das partes e do todo; da divisão do todo em partes que, ao contrário, valorizam o todo em relação às partes; argumentos que comparam realidades entre si seja pela quantidade, por

oposição ou por ordem; argumentos pelo sacrifício nos quais o valor atribuído a algo é proporcional ao sacrifício que lhe foi necessário; e os argumentos que utilizam cálculos de probabilidade que não se fundamentam em estatísticas, mas no provável. Todos eles promovem a hierarquização de valores e situações construída pelo orador a partir de escolhas que omitem ou valorizam determinados elementos, mas que não são incontestes *a priori*. Basta inverter a relação para contestar esses argumentos. Assim, é possível defender que a parte é mais importante do que o todo por sua unicidade e particularidade, ou que o provável não é um desfecho necessário, e assim por diante.

A segunda categoria de argumentos que se fundamentam em raciocínios dialéticos proposta na Teoria da Nova Retórica é composta por aqueles que são baseados na estrutura do real. Eles valem-se do estabelecimento de uma solidariedade entre juízos admitidos - estrutura do real - e aqueles que se procura promover. Dividem-se entre raciocínios que utilizam ligações de sucessão, “que unem um fenômeno a suas conseqüências ou às suas causas” e aqueles que se baseiam em ligações de coexistência, “que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e, em geral, uma essência a suas manifestações” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 298-299). As relações que estabelecem as sucessões e a coexistência possíveis entre elementos do discurso são estabelecidas pelo orador, não são um *a priori*. Deste modo podem ser questionadas ou refutadas pelo auditório, ou porque não foram devidamente reforçadas ao longo da argumentação, ou porque baseiam-se em valores, noções e definições sobre as quais não há acordo entre as partes.

Há, ainda, uma terceira categoria de argumentos que se estabelecem a partir de ligações que fundam a estrutura do real, ou seja, são argumentos que baseados

no exemplo, no modelo, nas analogias e nas conceituações procuram “a partir do caso particular, a lei ou estrutura que este revela” (PERELMAN, 1999, p. 119). É através da tentativa de generalização de casos particulares que o orador irá valorizar sua tese. Ainda que a generalização em si mesma não seja refutável, como coloca Perelman (*Ibid., loc. cit.*) pode-se contra-argumentar as analogias, exemplos, modelos, conceituações genéricas, etc, quanto ao alcance da regra, isto é, quanto ao grau de generalização pretendido pelo orador.

No caso do exemplo, discute-se o argumento tendo por base a impossibilidade de utilizar o conceito extraído em outros casos, pela desqualificação do modelo escolhido pelo orador ou pela qualificação do antimodelo utilizado como argumento negativo.

As analogias, mais do que a simples comparação entre dois exemplos, oferecem a possibilidade de se atribuir significado ou valor a termos pouco conhecidos através de uma relação de correspondência, que é sugerida pelo orador, entre estes termos e termos já conhecidos. Como aponta Perelman (*Ibid., p. 424*) sua “fórmula mais genérica seria: A está para B, assim como C está para D” e poderia ser representada pela seguinte sentença:

$$\frac{A}{B} : \frac{C}{D}$$

O conjunto dos termos que se busca conhecer leva o nome de *tema* e o conjunto dos termos conhecidos através do qual busca-se uma correspondência explicativa, chama-se *foro*, assim, o papel da analogia “é o de esclarecer o tema pelo foro” (PERELMAN, 1999, p. 129), como vemos no seguinte exemplo dado pelo autor (*Ibid., p. 133*):

“A velhice está para a vida, assim como a noite para o dia”

Onde a relação da velhice com a vida é o tema que o orador tenta explicar através da relação da noite para com o dia, foro.

Dito isto, a contra-argumentação das analogias pode ser feita ao estenderem-se seus termos, seja o tema, seja o foro, descaracterizando-as por comicidade, incongruência, ou por questionamento das noções que as sustentam.

Por fim, os conceitos e noções geralmente são apresentados pelo orador como verdades naturais, pressupondo que haja um acordo quanto a seu emprego. Todavia tanto os conceitos quanto as noções são fruto de processos de naturalização e aquilo que definem pode ser objetado. Na formação de um conceito estabelecem-se ligações que na contra-argumentação podem ser rompidas. Perelman (2002, p. 468) evoca como exemplo a recusa de Locke em aceitar o conceito de Estado vinculado à Igreja, já que para este filósofo a questão temporal não está vinculada ao espiritual. Ao romper esta ligação e não considerá-la necessária, Locke contra-argumenta o conceito de Estado do século XVII.

Os conceitos podem, ainda, estruturar-se a partir da oposição sugerida em um par filosófico, expresso pela seguinte sentença:

Termo I
Termo II

Onde o termo I corresponde àquilo que é imediatamente dado pelo conceito e o termo II corresponde a um critério perante o qual explica-se e normatiza-se o termo I. Perelman aponta o principal par filosófico que tem amparado a filosofia ocidental como sendo o par (1999, p. 141-142):

Aparência
Realidade

Ao analisar o Mito da Caverna, de Platão⁹, nos dá um claro exemplo de um conceito que traz embutido em sua elaboração a estrutura de um par filosófico. No mito, a realidade sensível (termo I) é apenas um reflexo da realidade verdadeira (termo II) que é o mundo das idéias. O conceito de realidade como nos apresenta Platão implica a aceitação de que esta acontece em uma dimensão metafísica. A contra-argumentação pode ser obtida a partir da rejeição da dissociação do conceito em seu par filosófico, questionando seja o termo I, seja o termo II. Ou seja, podemos contra-argumentar a noção de realidade proposta por Platão, alegando que esta refere-se não à Realidade em si (que é indissociável), mas a duas realidades distintas que podem ser diferenciadas.

Gostaria de chamar atenção para a importância das escolhas em qualquer que seja a estrutura na qual os argumentos dialéticos apóiam-se. Embora esses raciocínios possam manter uma coerência interna, obedecendo a um sistema filosófico, são sempre fruto de opções tanto no modo de pensar-se uma questão, quanto no de encaminhá-la. Não há respostas mais ou menos corretas, ou mais ou menos verdadeiras, para os problemas éticos e políticos; há, sim, discursos e argumentos mais ou menos persuasivos, mais ou menos estruturados. Há, portanto, nossa resposta positiva ao discurso que nos convenceu.

⁹ O Mito da Caverna é apresentado por Platão no livro **A República**. PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

2.3 ESCOLHENDO O MENU: ARTE OU FÍGADO DE GALINHA?

Através do breve resumo apresentado da Teoria da Argumentação, seus princípios, técnicas e recursos, podemos observar o quanto verdades, teses e conceitos, longe de representarem sistemas *a priori*, são negociados e negociáveis. Têm-se, de um lado, escolhas possíveis, de outro, modos de persuasão sobre uma escolha e não outra.

Em que consiste a arte? É possível atribuir-lhe uma definição? E qual a razão pedagógica que legitima sua validade como disciplina escolar? O quê ensinar em sala de aula?

Michael Parsons ao referir-se à questão do currículo de arte diz que na escola, professores e alunos têm de pensar duas coisas: o problema, ou tema, e “o **conteúdo tradicional** de uma aula de arte, as idéias ou as técnicas de expressão” (2005, p. 309, grifo meu). É interessante observar como o autor trata de modo linear a estrutura da arte, polarizando-a em dois componentes que didaticamente deverão encaixar-se, cabendo a professor e aluno resolverem como se dará esse encaixe. Esta concepção exige que tenhamos um acordo prévio sobre aquilo que será considerado **conteúdo tradicional** em arte; objetivamente, segundo o autor, as técnicas de linguagem que não podemos deixar escapar ao ensino da matéria, inclusive quando trabalhamos com um currículo integrado a outras disciplinas. É o respeito aos conteúdos tradicionais que garantiria a especificidade do ensino de arte. Somente se concordarmos que a especificidade da arte está nas “idéias ou (n)as técnicas de expressão” utilizadas pelo artista é possível acatar a sugestão.

Mas há outras possibilidades de acordo. No mesmo livro Kerry Freedman (2005, p. 126-142) defende que o currículo deve concentrar-se nas produções contemporâneas ligadas aos canais de comunicação de massas, tais como o cinema

e a publicidade, já que “o conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação em arte” (Ibid., p. 140). Barbosa propõe estudos “baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A idéia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras” (BARBOSA, 1989, p. 176).

Observamos que o acordo sugerido por Freedman implica justamente o rompimento com o pressuposto de **conteúdos tradicionais** para arte, e aquele recomendado por Barbosa apóia-se na idéia de que a arte-educação é uma epistemologia em si, cujo corpo de conhecimentos promove a mediação entre o público e a arte.

O que há de comum nas três propostas é o entendimento da arte como um objeto tendo uma essência *a priori* que deve ser ensinada e aprendida nas aulas. Isto pode dar-se seja através do ensinamento das técnicas que a produzem, seja através da compreensão e interpretação que os sujeitos podem fazer dessa arte, seja através de um exercício de mediação entre o público, aquele que não sabe, não entende e não tem acesso, e a arte, objeto que merece ser acessado, por meio do professor, aquele que sabe.

Porém, questiono qual é o objeto a que chamamos arte e qual é sua essência. O crítico Frederico Morais em seu livro **Arte é o que eu e você chamamos arte** (2001) reúne 801 definições sobre arte e seu sistema, definições essas que poderiam ser 800, ou 901, mas que são aquelas que interessaram ao autor reunir ao longo de

sua carreira e que, como coloca na introdução, “de fato, conflitantes quase sempre, (...) servem para acentuar a relatividade de conceitos e princípios estéticos e artísticos, mais do que para oferecer certezas” (*Op. Cit.*, p. 11-12).

Quando tentamos responder às questões levantadas tentamos estabelecer um princípio válido para a arte, ou para a disciplina de arte e com isso em mãos criar um método de ensino. Esta postura utiliza argumentos que se baseiam na estrutura do real, ou seja, valem-se do estabelecimento de uma solidariedade entre juízos admitidos (estrutura do real) e aqueles que se procura promover (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 297). Aqui, argumentando-se com base nos meios a favor dos fins, tendo um objetivo definido – a arte-, pode-se propor metodologias. Entretanto, como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca, toma-se o objetivo – a aprendizagem do objeto arte – como absoluto e dado, quando na verdade seu estatuto é discutível. Nesse processo em que se considera a arte como um corpo de conhecimento já estabelecido esquecemos que sua natureza depende de um acordo prévio entre as partes envolvidas, no caso professor e alunos. Além disso, os argumentos que estabelecem uma sucessão entre os fins e os meios, acabam por subordinar normalmente o meio ao fim. Ora, se o fim é essencialmente dado e buscado, os meios devem ser-lhe adaptados.

Se voltarmos à analogia da cozinha, é como se pudéssemos ter três diferentes atitudes em relação a um cardápio que nos interessa oferecer a um grupo de convidados. Em primeiro lugar podemos, a partir de nosso próprio entendimento do que consideramos um bom jantar, decidir o cardápio e informar os *gourmets*, correndo o risco de não agradar justamente porque o princípio – o que é um bom jantar – não é absoluto, mas discutível. Ou, em segundo, podemos indagar os convidados sobre o que eles querem comer e eles decidem o cardápio, e então

corremos o risco de não sermos expertos na culinária sugerida. Mas, em terceiro, podemos indagar os convidados e também propor algo a partir de nossa experiência e confeccionarmos juntos o cardápio.

Este é um questionamento que me obriga a repensar o papel do professor em sala de aula e sua formação. É preciso repensar o docente como experto em determinado conhecimento e a o quê sua especialidade atende. Entendo o professor como alguém que tem conhecimento especializado em algum saber, porém esse conhecimento ganha valor pedagógico quando, e se, for disponibilizado segundo as necessidades dos sujeitos com quem ele atua. Se, fundamentado na autoridade de seu próprio saber, o professor define *a priori* os objetivos, finalidades e meios para a aprendizagem de qualquer objeto corre o risco de ter sua atuação limitada por, pelo menos, três questões: ele ignora seu próprio desconhecimento sobre aspectos do objeto que leciona, visto que não é possível conhecer tudo; impõe um princípio para sua disciplina que não é um princípio, mas um acordo possível sobre um ou mais aspectos dela; valoriza a assimilação de um conhecimento formal de alguns aspectos de sua disciplina sobre a possibilidade de produção de conhecimento naquela área.

Como professores de arte corremos risco quando pensamos que sabemos o que é arte e não nos conscientizamos das limitações de nosso conhecimento; colocamos um programa de estudos a partir da premissa de que o que vamos ensinar é essencialmente arte sem saber se nossos alunos estão de acordo com nossa premissa; por fim, aquilo que ensinamos *sobre* arte e *sobre* questões e conteúdos relativos a arte, nossos objetivos, vem à frente das necessidades que movem a produção artística de nossos alunos.

Não quero com isso dizer que não produzimos arte nas escolas. Ao contrário, grosso modo, é possível vislumbrar o fazer artístico escolar, mas penso que devemos estar atentos para que não seja apenas um fazer que vem vinculado, ou subordinado, a objetivos outros que não a própria produção estética, por exemplo, aprender *sobre* a pintura rupestre, ou *sobre* o cinema, ou *sobre* a arte contemporânea, etc. Deste modo convidamos nossos alunos a degustarem um cardápio que já determinamos de antemão.

Uma refutação comum que ouço quando me refiro à possibilidade de compartilhar com os alunos a elaboração do currículo, diz respeito à inversão da hierarquia professor/aluno, ou mesmo sua anulação. Mas vale lembrar que nenhuma hierarquia é um princípio primeiro, as hierarquias são frutos de acordos. Entendo que o acordo que presume a superioridade do professor em relação ao aluno deveria versar sobre a natureza de conhecimento de um em relação ao outro e não sobre uma desqualificação do conhecimento em função do grau. A informação trazida pelo aluno não é necessariamente de qualidade menor, mas diferente, pois mantém-se circunscrita a uma experiência mais individual ou relacionada a um grupo restrito. Já a informação do professor tende a ser mais ampla, generalizada e adaptada às possibilidades de universalização do conhecimento. Negociar um cardápio que atenda aos dois pode ser um grande desafio.

Se considerarmos que arte é um objeto de definição múltívoca, seja em sua definição social, seja individual, seja para cada ser humano em relação a sua fase de desenvolvimento, é razoável pensarmos que definir um cardápio em conjunto é um modo melhor de alcançarmos objetivos válidos para a disciplina. Isto pressupõe algo que é corriqueiro em arte, a disposição para a experimentação de diferentes modos de atingir-se múltiplos significados.

Como seria então, a formação desse professor?

Este não é o tema do presente trabalho, e gostaria apenas de abrir questionamento para algumas possibilidades que possam ser aprofundadas em outra circunstância. Também não descarto rumos diferentes daqueles sugeridos nesta reflexão.

Ao pensar a arte como campo de experimentação, imagino que a formação do professor poderia centrar-se em sua qualificação como orientador. Isto implica a idéia de que tenha amplo conhecimento de arte, de educação, especialização em campo(s) específico(s) da área e em pesquisa, para coordenar projetos pensados na sala de aula junto a seus discentes.

Como colocam Alves e Oliveira (2008; p. 01) a formação do professor poderia acontecer “em torno do conhecimento capaz de impulsionar escolhas, ações e decisões que favoreçam o encontro e o reconhecimento do outro”. Esta posição presume que o próprio ato de educar é uma escolha, e que o processo de aprendizagem é fruto de uma interação entre os sujeitos através da alteridade e, portanto, argumentativo. Como apontam os autores, não se desconsidera que o professor conheça profundamente os estudos empreendidos em sua área, mas para que possa fazer escolhas e não para determinar definições *apriorísticas* sobre o currículo de sua disciplina.

Aqui, quero apenas considerar que, menos do que uma discussão que verse sobre conteúdos relativos à disciplina que leciona, ou conhecimentos sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem, parece-me que na formação do professor, para tentar atender às propostas que faço no presente trabalho, caberia, entre outros fatores, vislumbrar a discussão do próprio papel docente e sua formação para a argumentação fundamentada. Seria provavelmente necessário formar o professor

para a retórica, para o debate e para sua mobilidade entre as funções ora de orador, ora de auditório.

CAPÍTULO 3: ENSINO DE ARTE NO BRASIL...?

Recentemente temos falado em arte-educação. Há uma história para este termo carregada de implicações políticas que me sugere a impossibilidade de se falar indistintamente em arte-educação. Como já coloquei anteriormente (PENTEADO, 2006, p.77):

(...) em 1983, quando entrei na faculdade, estava matriculada em um curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. Em São Paulo havia uma forte pressão por parte da AESP (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo) para a adoção da terminologia arte-educação, fomentada pela professora Ana Mae Barbosa que liderava na ECA (Escola de Comunicação e Arte da USP) um movimento consistente para a solidificação do ensino de arte nas escolas brasileiras. Essa expressão nunca foi oficializada pelo sistema de ensino brasileiro.

Ao mesmo tempo (*Ibid, loc. cit.*)

(...) qualquer pessoa engajada contra a utilização do ensino de arte nos moldes que ocorreram durante a ditadura militar, adotou essa expressão. Era politicamente incorreto falar em educação artística ou professor de arte, devido à forte carga de valores associada a essas terminologias (...)

Por fim tenho preferido referir-me à arte na educação ou ao ensino da arte para que possamos reconstruir esta história sem nos apoiarmos no termo arte-educação de modo naturalizado, negando-lhe sua especificidade política. Quero reforçar o sentido histórico e datado do termo arte-educação que o carrega de significados que não podem e não devem ser, simplesmente, ignorados. Proponho-me rever esta história desde bem antes da cunhagem do termo. Gostaria de voltar ao berço da escola republicana brasileira, à Bela Época.

3.1 A BELA ÉPOCA: MEIO PASSO ENTRE O BELO E O PERVERSO

O fim do Império e o início da República brasileira trazem em seu bojo a necessidade de discutir a abertura de escolas. Esta questão alia-se à particularidade de, no Brasil, a rede de ensino formar-se, historicamente, do ensino superior para o ensino de base. A vinda da família Real para o país, em 1808, promoveu a abertura e o fortalecimento de cursos profissionalizantes, fosse a nível médio ou superior, com o intuito de produzir no Rio de Janeiro uma conjuntura social similar à européia. O ensino primário manteve-se por muitos anos restrito à aprendizagem da lecto-escritura, sendo que jovens das famílias nobres estudavam com preceptores, ou no exterior. Uma escola pensada para toda a população apenas começa a ganhar força no movimento político republicano.

Nagle (1976, primeira parte) analisa a conjuntura sócio-econômica do Brasil na *Belle Époque*. Refletindo sobre o período, tece considerações sobre a expansão cafeeira, o fim do regime escravocrata e início do trabalho assalariado, o movimento modernista, a presença do catolicismo na formação cultural brasileira, bem como o incremento da urbanização, além da multiplicidade de correntes político-econômicas que surgem, entre elas o liberalismo, o marxismo, a democracia e o integralismo nacionalista. A partir de suas observações define dois conceitos: o do movimento que o autor nomeou de “*entusiasmo pela educação*” que reúne intelectuais preocupados com a abertura de escolas, e o movimento do “*otimismo pedagógico*” que centrava pensadores cuja discussão se dava em torno da definição de metodologias e conteúdos educacionais.

Além dos motivos já colocados que fomentam essa ebulição intelectual, a ascensão dos Estados Unidos como potência após a Primeira Grande Guerra desloca o olhar de nossos intelectuais – até então voltados para os modelos francês e inglês

– para as novas referências e literatura emergentes naquele país. Assim, uma geração de pensadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Sampaio Dória e Carneiro Leão, serão influenciados, de diferentes modos, por Dewey e pelos princípios da escola nova. De um modo geral, essa geração combate o ensino tradicional que vinha sendo ministrado no país ora sob influência do pensamento do alemão Herbart, ora sob influência das propostas educacionais oriundas da forte presença do ensino religioso no Brasil, representado pela *Ratio Studiorum*, desenvolvida pela Companhia de Jesus.

Se observarmos esses pensamentos pedagógicos com um pouco de proximidade, teremos em Herbart um dos mais importantes pensadores do ensino clássico tradicional do século XIX. Ele sistematizou uma teoria pedagógica que teve por mote compreender e aproveitar o funcionamento da mente humana para o aprendizado e propor, a partir daí, um sistema de ensino. Herbart via o aluno como *tábula rasa* e propunha uma educação fundamentada em claros procedimentos que iam do governo disciplinar do sujeito e do controle de seu comportamento, à instrução propriamente dita que seria transmitida a partir do professor para o aluno (Grandes Pensadores, s/d, p. 22-24).

A *Ratio Studiorum* foi o programa de estudos utilizado pelos jesuítas em sua missão educativa desde o século XVI. Como aponta Juliá (2001, p. 20-23), sua elaboração foi lenta, passando por três edições, sendo a definitiva datada de 1599. O processo longo de sua concepção passa, segundo o autor, pelo fato do programa ser escrito a partir da prática docente na Companhia de Jesus. Deste modo a *Ratio Studiorum* incorpora saberes formados no exercício da educação. Entre eles Juliá (*ibid.*, p. 22) ressalta o fato de o texto ultrapassar as questões ligadas puramente ao conhecimento formal de algumas matérias e estabelecer como função pedagógica a

própria formação do comportamento do aluno e sua disciplinarização. A educação na escola passa portanto a evidenciar a modelagem de comportamentos, atitudes, valores, etc.

Dewey propõe uma escola cujos conhecimentos estejam ligados funcionalmente à sociedade em que o aluno se insere. Para o autor da pedagogia funcionalista, mais tarde denominada pragmatista, o que dá significado à aprendizagem é a aplicação que os conhecimentos desenvolvidos na escola têm nas vidas cotidianas dos alunos. A proposta de Dewey traz ainda como diferencial em relação às pedagogias tradicionais a reflexão de que a criança não é uma *tábula rasa*, nem tampouco seu desenvolvimento está restrito ao desenvolvimento cognitivo. O indivíduo comporta múltiplas dimensões e tem experiências e saberes anteriores à sua vivência escolar que devem ser a referência de onde parte sua aprendizagem. Com isso o foco pedagógico da escola passa a ser o aluno, e não os saberes em si. Além disso, a função da escola não é lotar o sujeito de informações vindas de fora, mas formá-lo integralmente em suas diversas dimensões, considerando seus potenciais motores, emocionais e cognitivos, a partir de situações-problema que são vivenciadas no dia-a-dia. A escola pensada por Dewey é um laboratório que confronta a criança com a realidade da comunidade em que se insere e, para tanto, reproduz essas situações de ensaio. Suas teses foram trazidas ao Brasil por Anísio Teixeira que, mais tarde, seria um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2006), divulgado em 1932. O documento nos dá a dimensão de como o ideário da nova escola configurou-se em nosso país.

Podemos observar que este movimento trouxe para o eixo da discussão brasileira a premissa que já coloquei no início deste trabalho: *centrar a ação*

pedagógica no aluno. O enfoque dado é de caráter, como é colocado no próprio documento (Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, 2006, p. 196 *et. seq.*), *psicobiológico*. E, embora eu não possa homogeneizar as diferentes aplicações e formas que o movimento escolanovista ganhou na pluralidade sócio-cultural e educacional brasileira, gostaria de propor algumas idéias mais gerais que foram produzidas a partir de seus princípios. Entendeu-se que o ensino partiria do respeito à psicologia pessoal do aluno, compreendendo que o amadurecimento psicológico obedece a fases de amadurecimento intimamente ligadas ao crescimento biológico. Deste modo parece-me que, ainda que o movimento sugerisse o desenrolar de conteúdos que surjissem *espontaneamente* a partir dos interesses dos alunos, orientados pelos professores, em aparente contradição propunha *um programa curricular* que se fundamentava na *lógica* psicológica. Pensar um programa, por um lado, e estabelecer para este uma lógica, ainda que psicológica e não conteudística, por outro, é uma proposta não espontânea. Percebo que, na prática, não se pensou tanto uma escola espontânea, mas um currículo cujo pressuposto baseava-se em uma lógica diferente daquela proposta em momentos anteriores. Não há portanto uma discussão sobre o método, mas sim, sobre *valores* que possam sustentar tal método. Todavia, nesse momento histórico, pensa-se um programa nacional, já que para esses intelectuais é urgente que o Estado assuma as diretrizes da educação através de um programa amplo, pois consideram-na relegada ao abandono durante todo o período da primeira República (*ibid.*, p. 189).

Quanto à questão de um plano nacional para a educação, esses autores já sugerem que a mesma seja pensada a partir das características regionais do país. Por um lado, defende-se a necessidade de que o Estado assuma um papel regulamentador, combatendo o forte elitismo que havia na educação brasileira até

então; por outro, luta-se para que essa regulamentação não torne o ensino homogêneo e excessivamente conceitual e abstrato a ponto de que sua prática metodológica possa perder a ligação com as situações concretas e locais com as quais a criança deve conviver em seu aprendizado: [a escola deve ser] *reorganizada como um "mundo natural e social embrionário"*, um ambiente dinâmico *em íntima conexão com a região e a comunidade* (*op. cit.*, p. 197).

Porém, como já disse, não devemos supor, em função do impacto que a pedagogia pragmatista teve no Brasil, que os grupos e argumentos que contestavam a educação tradicional fossem homogêneos. Ainda que, na base, tenham sofrido influências similares, estas também foram influenciadas pelas propostas políticas distintas que surgiam no cenário brasileiro e mundial. Ghiraldelli (2006, p. 53-71) aponta quatro ideários para a educação, correspondentes à variedade do pensamento político em voga que dialogavam e disputavam espaço naquele momento: o ideário liberal, o ideário católico, o ideário integralista e o ideário comunista. Já Saviani aponta três mentalidades pedagógicas: a tradicionalista, a liberal e a científicista, considerando mentalidade pedagógica como a articulação entre “a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional” (2007, p. 167 e 168).

Como nos lembra de Ghiraldelli, “a doutrina do liberalismo tem um caráter econômico e político, calçada na idéia de liberdade individual” (2006, p. 53), que lhe confere algumas características específicas quando adotada na educação. Em primeiro lugar, os liberais defendem a estreita relação entre educação e crescimento econômico. Embutida nesta premissa está a crença na ascensão social através da educação e na possibilidade de se estruturar uma rede de ensino que garanta iguais condições de aprendizagem a todos os alunos, cabendo à capacidade e ao esforço

individual o sucesso do sujeito no futuro. Em segundo, fundamentados em Durkheim, prevêm para a escola o papel da orientação vocacional e profissional, já que, ocupando um lugar funcional, se a escola auxiliar o sujeito a descobrir sua função na sociedade, estará ajudando em sua construção. Em terceiro, para que possa contribuir para a geração de iguais oportunidades em um mundo democrático, a escola deve cumprir também uma dimensão de caráter assistencial. Os princípios liberais para a educação ganharam alcance na voz de pensadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho.

Como o ideário liberal supõe o ensino laico, a Igreja Católica entra na discussão em defesa do ensino religioso (Ghiraldelli, *op. cit.*, p. 58-64). Para tanto, os educadores católicos - entre eles Everardo Backheuser, com seu livro *Técnica da Pedagogia Moderna*, de 1936, Alceu Amoroso Lima, Leonardo Van Acker e Alexandre Correia - afastam-se do tradicionalismo proposto pelo modelo da *Ratio Studiorum*, para o qual já não havia espaço na sociedade de então, e adotam em parte os princípios da nova escola, fundamentados na doutrina de São Tomás de Aquino, caracterizando-se como escolanovistas católicos ou neotomistas.

São Tomás de Aquino havia resgatado no século XIII e discutido, no seio da Igreja, a filosofia aristotélica, absorvendo dela o princípio da razão e da vontade humana na construção do conhecimento, ou seja: o sujeito é quem constrói seu conhecimento. A aceitação de um conhecimento intelectual partindo da vontade do próprio aluno respondia à necessidade da Igreja de modernizar sua prática pedagógica, até então centrada na transmissão de conteúdos para um indivíduo passivo, e oferecia um suporte para a negociação com os princípios em moda da escola nova. No viés da nova educação católica, o desenvolvimento da razão e do conhecimento pode e deve ser alcançado através de práticas que possibilitem a

participação ativa do aluno, mas isso não descarta a questão dos objetivos para os quais serve esse desenvolvimento; assim, considerando a razão como parte do sujeito integral e subordinada ao espírito, não se poderia, simplesmente, descartar o ensino religioso. Esta característica mantém seu caráter conservador pela imposição da hierarquização que subordina a razão ao espírito.

A premissa proposta para a educação pelos intelectuais ligados à Ação Integralista Brasileira baseia-se na formação e fortalecimento de uma identidade nacional. O ideário integralista, de caráter conservador, alia-se, na medida do possível, ao ideário católico. Na *Cartilha do Integralismo*, escrita por Miguel Reale, Plínio Salgado e Leão Sobrinho, 1933, a questão da cultura e da formação de uma *consciência nacional* aparece como pressuposto para a realização de projetos duradouros para o país (GHIRALDELLI, *op. cit.*, p. 64-69). O Integralismo suprime a diferença de classes pela equiparação de todos os sujeitos produtivos à condição de trabalhadores. Assim, o Estado é a representação de sujeitos em iguais condições. Estes se distinguirão entre trabalhadores da inteligência, do braço e do capital, adquirindo, ou não, acesso a níveis mais altos de escolaridade por meio exclusivo de suas próprias capacidades e desempenho. O movimento recebe o apoio de Dom Helder Câmara, para quem o estado deve garantir a “harmonia das classes sociais, através de uma organização onde os vários grupos sociais fossem ‘tutelados por um governo forte’” (*ibid.*, p. 68).

Por fim, a discussão sobre educação no ideário comunista - cujo alcance, nos três primeiros decênios do século XX, não foi tão amplo -, representado, segundo Ghiraldelli (*op. cit.*, p. 69), por “textos de autores menos famosos ou que se tornaram, mesmo, desconhecidos da história”, tinha como principal crítica aos demais discursos a sua despolitização. Nesta visão, a escola nova, ao propor a

possibilidade de servir igualmente à sociedade, coloca-se acima das classes sociais, negando-as e fazendo-se alienada.

Os discursos e argumentos que estão em jogo ganham corpo oficial na Constituição de 34 que se caracteriza pela marca liberal, pois entende a educação como um direito - atendendo a princípios democráticos de cidadania – que proporciona identidade brasileira, moralidade e desenvolvimento econômico (BRASIL, 2007):

TÍTULO V

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 149 - *A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana* (grifo meu).

Sobre essa marca liberal, Saviani (2007, p.177) comenta que é justamente a crença na educação como agente transformador “dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle de *entusiasmo pela educação*”. E ao reportar-se aos discursos não hegemônicos do período, destaca a influência dos pensamentos anarquista e anarcossindicalista que têm participação na fundação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922. Saviani aponta ainda que, embora o PCB não tenha chegado a delinear uma concepção pedagógica explícita, posicionou-se politicamente em relação à educação

“defendendo quatro pontos básicos; ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (*Op. Cit.*, p. 183).

Como situava-se o ensino da arte nesse contexto de educação brasileira? Ora, devemos considerar que, nos anos antecedentes ao início do século XX, a tradição do ensino artístico oficial no Brasil é de nível superior, com sua origem na Academia de Belas Artes.

A Academia, por sua vez, foi formada a partir do modelo tradicional do neoclássico francês, pois transporta para o Brasil os anseios de nossa elite aristocrática inspirados na aristocracia européia da época. Esse modelo condiz com o “espírito literário”, colocado por Nagle (1976, p. 118) ao explicar a tradição instaurada no país a qual é combatida pelos intelectuais vanguardistas. Este espírito literário representa todo o sentimentalismo poético da cultura eruditizada combatido pelo espírito científico que se apóia no princípio da utilidade do conhecimento.

Ao considerar que durante a Primeira República a Academia manteve o modelo neoclássico, demonstrando a conservação do poder, Barbosa (2005, p. 18) sugere que se formou, desde aí, um preconceito contra o ensino de arte sustentado durante o Estado Novo (1937-1945), período no qual, segundo a autora,

o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, travou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa (BARBOSA, 2007).

Porém como aponta Cunha (2005, p. 118-135), na transição do século XIX para o século XX, a partir de 1855, a Academia passa a oferecer cursos que

atendem não apenas à demanda do desenvolvimento das artes, mas também à demanda dos avanços da indústria nacional. Segundo o autor, são cinco seções de estudos com as seguintes cadeiras (*Idem*, p. 118-119):

| SEÇÕES | CADEIRAS |
|---------------------|---|
| Arquitetura | desenho geométrico desenho de ornatos arquitetura civil |
| Escultura | escultura de ornatos gravura de malhas e pedras preciosas estatuária |
| Pintura | desenho figurado paisagem, flores e animais pintura histórica |
| Ciências acessórias | matemáticas aplicadas anatomia e filosofia das paixões história das artes, estética e arqueologia |
| Música | não especificadas |

Além disso, há a abertura dos Liceus de Artes e Ofícios no mesmo período, cujo objetivo era oferecer formação profissional popular. Cunha coloca que “a academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o liceu era a *escola do povo*” (*Ibidem*, p. 120). Entretanto parece-me relevante citar duas questões colocadas pelo autor. Em primeiro lugar, embora a Academia tivesse um processo de seleção para o ingresso, tal não se comparava à seleção para universidades de outras áreas do conhecimento, bastando que o candidato tivesse as primeiras letras. Em segundo, os Liceus, por sua vez, eram financiados em parte pelo mecenato, de

onde sugere o autor que desde o início da organização do ensino das artes no país, esta tenha sido associada à filantropia, desvinculando-se da conceituação utilizada quando a referência é a arte erudita ou acadêmica (*Op. Cit.*, p. 182). Porém fosse a arte proposta pela Academia, fosse pelos Liceus, há uma diferença de *status* entre esta área do saber e outras realizadas nos centros universitários, por vincularem-se, na origem de sua pedagogização, à formação de mão de obra industrial e não necessariamente à formação de intelectuais.

Se, por um lado, basta um olhar para a produção artística da Academia para conferirmos que seus valores refletiam os valores da aristocracia imperial, além de observarmos as próprias cadeiras da seção de pintura, por exemplo, por outro, não percebo nada que justifique considerar ter havido um preconceito contra a arte e seu ensino. Ao reportarmo-nos à documentação disponível, é possível observar que a arte sempre teve um espaço na educação brasileira ainda que este espaço tenha sido fruto do embate entre diferentes grupos (BARBOSA, org., 2008, p. 01-26), o que faz parte do processo político e argumentativo de legitimação de algumas possibilidades. Os argumentos que a autora apresenta não parecem sustentar sua tese, mas, antes, versam sobre os pressupostos que sustentam o ensino de arte, já que implicariam em aceitarmos a premissa de que estudos de “desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas” caracterizam um preconceito contra a arte.

Ao vermos o texto da Constituição de 1934, Capítulo II, artigo 148 (BRASIL, 2007), temos:

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, *das artes*, das letras e *da cultura em geral*, proteger os objetos de interesse histórico e *o patrimônio artístico do País*, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (grifo meu).

Se no período há a sugestão de um intenso trabalho com desenho que deve ser realizado nas aulas de arte, isto está de acordo tanto com a tradição herdada da Academia quanto com a perspectiva conservadora do emergente pensamento racionalista liberal que compreende a aprendizagem da arte a partir de sua contribuição para a formação do trabalhador. Neste sentido é importante lembrar que o desenho pode servir à indústria pelo viés do desenho técnico de máquinas e também através do desenho artístico que servia à estamperia nas tecelagens. Cunha (2005a, p.124) ressalta a ênfase dada ao “ensino de desenho com aplicações às artes e à indústria” nos Liceus de Artes e Ofícios desde o início do século XX.

Precisamos olhar o momento histórico em seu próprio contexto e não a partir de nossa perspectiva e entendimento atuais sobre a função social da arte e de seu ensino. A educação e a arte não estão desvinculadas da sociedade. Sugiro a premissa de que naquele momento, enquanto se trava um intenso debate entre diferentes discursos políticos no país, vigoravam na prática educativa duas possibilidades de encaminhamento para o ensino da arte.

Do viés que propõe a formação das novas elites parece haver a manutenção de uma perspectiva para o ensino artístico sustentada pela manutenção de velhas formas sociais. Deste modo, argumento, considerando o que coloca Hauser (1982, tomo II, p. 781), referindo-se ao surgimento de uma estética burguesa ainda no século XIII:

Sem dúvida, a arte clássica tende para o conservadorismo e é perfeitamente adequada à representação das ideologias autoritárias, mas o ponto de vista aristocrático encontra, muitas vezes, expressão mais direta no barroco sensualista e exuberante, do que no sóbrio e realista classicismo. A classe média, de espírito racionalista, moderada e disciplinada, por seu lado, prefere, freqüentemente, as formas não complicadas, singelas, claras, da arte clássica, não se deixando atrair pela imitação indiscriminada e informe da natureza mais do que pela arte imaginativa e caprichosa da aristocracia. *O seu naturalismo mantém-se, na maioria dos casos, dentro de limites relativamente estreitos, e restringe-se ordinariamente ao retratar racionalista da realidade, isto é, de uma realidade sem contradições internas* (grifo meu).

Nessa virada do século XIX para o século XX, no Brasil, podemos observar uma perspectiva de negação da arte em sua proposta mais aristocrática, sem que isso tenha implicado a opção por uma arte de vanguarda. O Movimento Modernista sofreu, como é sabido, severas críticas e firmou-se no cenário artístico paulatinamente (AMARAL, 1972). A nova burguesia não rompe, necessariamente, com a perspectiva anterior; apenas dá-lhe um novo contorno, apoiado no racionalismo vigente representado por Auguste Comte. Como coloca o próprio Hauser adiante (*op. cit.*, p. 882):

A vitória da classe média é segura e indisputada. Decerto os vencedores constituem uma classe capitalista não liberal e inteiramente conservadora, que adota as formas e métodos de administração da velha aristocracia, muitas vezes, sem a mínima modificação (...).

E ao analisar, no modelo francês, este conservadorismo que se mantém na cultura burguesa após sua ascensão, o autor sugere que o nascente Impressionismo não chega a representar uma nova forma, mas a evolução daquilo que estava dado (HAUSER, *op. cit.*, p. 1047):

O que há de gradual, na mudança de estilo de um para o outro [o autor refere-se à evolução do naturalismo ao Impressionismo], corresponde à continuidade da evolução econômica que lhe foi simultânea e à estabilidade das condições sociais. 1871 tem, na história da França, uma significação nada mais do que passageira. O predomínio da classe média superior mantém-se essencialmente inalterável e a República conservadora substitui o Império “liberal” – essa “República sem republicanos”¹⁰, que é aceite só porque parece garantir mais moderadamente a solução dos problemas políticos.

Portanto, é o estudo do desenho, no sentido de controle da forma e da aquisição, por parte do aluno, dos *modos adultos* e neoclássicos de representação artística, que está proposto para o ensino da arte. Não que isso signifique um *preconceito* ou *entrave*, mas antes, o próprio entendimento e perspectiva que a sociedade local tem para a arte e para seu ensino. De fato, o movimento modernista nas artes visuais, que tem seu início no começo do século XX e que estará representado no Brasil pelos artistas integrantes da Semana de Arte Moderna de 22, só estará incorporado à nossa sociedade a partir de meados daquele século. Não podemos deixar de lembrar que as novas formas de se pensar o papel social da arte e do artista foram fortemente rechaçadas pelas sociedades de então, encontrando grande resistência por parte dos críticos do início do século. No Brasil isso será historicamente marcado na crítica de Monteiro Lobato à exposição de Anita Malfatti.

Aracy Amaral, em seu livro **Artes Plásticas na Semana de 22** (1972, p. 20), ressalta ainda que:

¹⁰ O autor refere-se à expressão utilizada por André Bellessort em **Les Intellectuels et l'avènement de la troisième République**, 1931, p. 24.

(...) no Rio de Janeiro, capital federal ciosa de suas tradições, onde vida literária e artística giram em torno das Academias, pouca efervescência toca os jovens pintores e escultores. Estes, com seus mestres formados segundo os padrões rígidos da Academia implantada no Brasil pela missão Le Breton, seguiam uma escola estrangeira cuja excelência não estimulava a criatividade, mas antes a imitação servil dos modelos importados.

Podemos então observar, através de várias lentes e olhares, o quanto esse momento histórico detém de lutas entre as tendências de ruptura conceitual na arte e a conservação dos modelos artísticos colocados pelos – e pós – iluminismo e renascimento.

A “quase coexistência” das tendências conservadoras e daquelas modernistas, nas artes, sob a tutela de políticos liberais no início do século XX em nosso país, é observável no hábito sócio-cultural do mecenato a jovens artistas. Vejamos este trecho citado, ainda, por Aracy Amaral no mesmo livro (1972, p. 91):

Oswald de Andrade, referindo-se certa vez às “reuniões avinhadas da Villa Kirial”, definiu-as como uma “mistura que definia bem a época”. “Homens do futuro, homens do passado, políticos, intelectuais, e pseudo-intelectuais, estrangeiros, nativos, artistas, bolsistas da Europa, toda uma fauna sem bússola em torno da gota anfitriã do senador poeta. Desde o fútil autômato da diplomacia do século XIX, Sousa Dantas, até uma promissória de gênio, o pianista Sousa Lima”.¹¹

Junto a outros colegas do campo da educação, já apontei em um artigo - onde analisamos as estratégias sociais e políticas de Freitas Valle em seu mecenato - os modos pelos quais a complexa sociedade brasileira da Bela Époque articula ações fundamentadas em valores paradoxais de inclusão e exclusão, conservadorismo e mecenato do modernismo, etc (CONTIER, Arnaldo; PENTEADO, Andréa e ATTÍE, Sheila, 2002).

De outro ponto de vista, convém observar que ao tratar a formação do povo para o trabalho a arte ganha um viés técnico, ligado às propostas dos Liceus. Cunha

¹¹ Aracy Amaral refere-se a trecho do texto de Oswald de Andrade, **Diálogo das vozes segalianas**, editado na Revista Acadêmica, n. 64, ano X, Rio de Janeiro, jun. 1944.

coloca que, em 1905, o Liceu compreendia as seguintes disciplinas (2005 a, p. 124):

- 6 classes para o ensino de primeiras letras, língua portuguesa, aritmética e noções de álgebra, de geometria e de contabilidade;
- 5 classes para o ensino de desenho com aplicações às artes e às indústrias;
- 1 classe para o ensino de modelagem em barro, gesso, etc;
- 3 classes para a instrução profissional, abrangendo: o corte e a sambladura de madeiras para aplicação na carpintaria, na marcenaria e na ebanisteria; a talha de ornamentação em relevo sobre madeiras; a união e o curvamento do ferro para aplicação na caldeiraria, na forjaria e na serralheria.

Portanto parece-me que são estes dois olhares, ora conservador, ora utilitário, que irão contribuir para a pedagogização da arte nas escolas, orientando objetivos, métodos e valores para a disciplina. A marca hierárquica que desvaloriza os conhecimentos manuais frente aos conhecimentos teóricos e abstratos nas sociedades racionalistas, já está dada. O próprio processo facilitado para ingressar-se na Academia conota este valor. Estas polarizações, estes binômios, contradições, que observamos no ensino da arte, são frutos de valores historicamente construídos.

Outra questão que surgirá com importância na atualidade e cuja origem também merece ser pensada é a identificação de arte com o universo das artes plásticas. Acho possível pensar a premissa de que na mesma medida em que a demanda social é para a profissionalização em relação à indústria, o ensino da arte passa a concentrar-se naqueles saberes que envolvem as práticas manuais utilitárias. Deste modo não se discute para o ensino de arte outras linguagens artísticas como a música – o que ocorrerá a partir do Estado Novo em função do apelo para a formação identitária do povo brasileiro -, a formação do ator, a dança e a literatura.

Este me parece um importante ponto para ser apreendido no que se reporta às tradições do ensino de arte no Brasil: há uma miscelânea de vieses políticos e culturais - e não só educacionais, mas dizendo respeito à própria identidade

artística e ao papel da arte em nossa sociedade – estabelecendo-se em uma espécie de caminho do meio que engloba, como em outras sociedades complexas, paradoxos internos.

Quanto ao argumento de Barbosa ao colocar que durante o período de “1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil”, tenha afastado “das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora”, observo mais uma vez que o período implica movimentos ambíguos, não obedecendo a essa sugerida linearidade intencional. Exemplo disso está no Ministério da Educação e Saúde, fundado em 1930, e ocupado durante o período de 34 a 45 pelo ministro Gustavo Capanema. Schwartzman coloca que o ministro além de ter por chefe-de-gabinete Carlos Drummond de Andrade, cerca-se de outros intelectuais da modernidade brasileira para pensar políticas educacionais, mantendo, apesar disso, um posicionamento de tendência conservadora; o que nos permite observar que não houve um posicionamento simplesmente conservador, mas sim uma discussão. A questão da construção de uma identidade nacional que perpassa no período as questões relativas à educação aparece como ponto de conflito entre Capanema e Mario de Andrade, que compõe a equipe do gabinete do ministro (SCHWARTZMAN et. al., 2007):

O que preponderou no autoritarismo brasileiro, no entanto, não foi a busca das raízes mais populares e vitais do povo, que caracterizava a preocupação de Mário de Andrade, e sim a tentativa de fazer do catolicismo tradicional e do culto dos símbolos e líderes da pátria a base mítica do Estado forte que se tratava de constituir. Capanema estava, seguramente, muito mais identificado com esta vertente do que com a representada pelo autor de Macunaíma.

A preocupação com o uso da arte para fins de construção de uma identidade nacional que atendesse às demandas liberais coloca então o seu ensino muito mais próximo do discurso conservador, do que do discurso proposto pelos próprios

artistas. Simultaneamente, o papel do artista e da arte na sociedade está em calorosa discussão, não apenas no Brasil, mas no mundo. Pensar a arte sob um viés político em termos de estrutura constituinte de uma cultura identitária para a nação é algo que já está acontecendo na Europa. Vê-se isso na República de Weimar, na Alemanha, através da Bauhaus conduzida por Gropius e na República Socialista Soviética, com o desenvolvimento, às vezes panfletário, do realismo russo. No Brasil os jovens artistas ligados à Semana de Arte Moderna sustentam discursos politizados e que procuram repensar a função social da Arte.

Pensando essas mudanças, originadas na industrialização, Aracy Amaral, logo ao início de sua obra *Arte pra quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970* (1984, p 4) comenta sobre o papel profissional do artista:

Antes da separação artífice-artista, aquele que se iniciava como aprendiz numa corporação de ofício visava à sua profissionalização para um fim definido: ser pintor real, artista da burguesia, ourives, escultor de peças comemorativas de personalidades ou eventos, produtor de vitrais, de imobiliário, encarnador de imagens, tapeceiro para ambientes luxuosos, ilustrador de livros, decorador, etc. A partir do século XIX, a par da Revolução Industrial e da invenção da fotografia, observamos uma alteração da função social da arte e vemos artistas (...) sem preocupação imediata com o destino de sua obra. (...) Esse desligamento grave do artista da sociedade dentro da qual vive não deixou de ser uma ruptura, consequência da postura romântica: do indivíduo isolado, o artista como rebelde, o artista maldito, etc. Assim, a venda, o comentário sobre a obra, sua circulação física ou como notícia estão desvinculados de uma função.

Está colocado que, ao se referir à desvinculação de uma função para arte, Amaral entende o artista como um “profissional, no sentido de que a venda de sua produção significava a sua sobrevivência” (*ibid.*, p 4). Podemos relativizar o impacto dessa afirmativa, considerando que a função da arte pode ter trasladado de seu papel como mercadoria diretamente capitalizável em termos de mercado para o status de uma mercadoria cujo valor passa a ser simbólico, e que como valor simbólico atinge, como a própria autora sugere no trecho seguinte, “um público

sem rosto, nebuloso”, já que este passa a ser institucional: a arte passa a ser financiada por instituições que almejam determinados construtos culturais e identitários. Porém é interessante não esquecermos que o passado útil da arte que permite a formação do artífice é recente e possivelmente impõe-se nas escolas como demanda da sociedade. Este entendimento pode dar-nos uma luz para compreender como os pressupostos para o ensino da arte dividiram-se e colocaram-se em oposição, de modo que aquilo que o artista, o professor de arte, a escola e a sociedade demandam para a disciplina torna-se às vezes inegociável, já que não há acordo sobre o qual iniciar o debate.

Michel Archer (2001, p.3), analisando a questão do objeto arte na contemporaneidade oferece-nos como exemplo os *readymade* de Marcel Duchamp, um dos mais proeminentes questionadores da arte e do papel social do artista no início do século XX:

Duchamp inventara o termo “readymade” para descrever objetos fabricados em série que ele escolhia, comprava e, a seguir, designava como obras de arte. O primeiro foi Roda de Bicicleta (1913), uma roda de bicicleta montada sobre um banco; o mais escandaloso, Fonte (1917), era um urinol masculino assinado “R Mutt”. Com os readymades, Duchamp pedia que o observador pensasse sobre o que definia a singularidade da obra de arte em meio à multiplicidade de todos os objetos. Seria uma coisa a ser achada na própria obra de arte ou nas atividades do artista ao redor do objeto? Tais perguntas reverberaram por toda a arte dos anos 60 e além deles.



fig. 01 *Urinol, Marcel Duchamp, 1917*

Penso que na vasta produção de arte do período, nada poderia ser mais exemplar das mudanças representacionais artísticas do que os *readymade* de Duchamp, não apenas pelas mudanças promovidas pela recontextualização do papel social do artista, como pela ruptura quase absoluta com toda e qualquer técnica acadêmica pensada no mundo plástico de até então. Talvez a única coisa que Duchamp tenha conservado foi a própria materialidade através da existência de algum material.

O período apresenta, de um lado, um posicionamento politizado do artista em relação a seu passado recente, neoclássico, e a seu lugar como sujeito inserido em uma sociedade com problemáticas mais amplas. De outro lado, a discussão sobre o próprio valor, validade e conceituação da arte. No Brasil há uma ruptura muito perceptível entre a atitude engajada na vanguarda dos jovens artistas de início do século XX, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Victor Brecheret, Di Cavalcanti, etc., e a antiga atitude de artistas do Império que se engajaram na produção de muita arte descritiva e decorativa.

Portanto, ao olharmos o mercado profissional da arte, notamos o quanto o século XX vai acender uma chama de perversão sócio-cultural nesse campo. Diversos movimentos como o dadaísmo, o expressionismo, o abstracionismo, e o modernismo brasileiro discutirão frontalmente a ordem estabelecida e a cultura como produto. Neste sentido, Batista (2002, p. 231) coloca a possibilidade de se trabalhar a arte “como crítica do conhecimento”. É esta mudança radical de posição que a arte moderna vai trazer para, logo, consolidar-se na contemporaneidade. Ainda a este respeito, a autora aponta um problema chave que surge, a partir daí, para o ensino da arte: “a arte, nesse aspecto, pode ser demolidora dos parâmetros educacionais”.

Agora gostaria de retornar à educação proposta na Constituição de 1934. O aparelho escolar ali pensado traz, em si, algumas prerrogativas. Em primeiro lugar, adota o princípio da eficiência para o desenvolvimento moral e econômico do país. Seu principal objetivo está dado. Em segundo, propõe para a escola o papel de formadora de uma identidade brasileira - em um espírito brasileiro (...). Em terceiro, solicita o desenvolvimento da consciência solidária. Estão colocados os aspectos conservadores para a educação. Seu conservadorismo está embutido no projeto liberal para o desenvolvimento econômico que atrela a idéia de que a escola pode resolver o setor da economia e a crença em formar uma moral e identidade nacional através do ensino, o que significaria moldar um perfil identitário – e não trabalhar com a identidade trazida pelo sujeito – o que é efetivamente possível, mas arbitrário; e, enfim, formar a consciência solidária, o que não deixa de ter um aspecto assistencialista e que, portanto, paradoxalmente, legitima diferenças. Em termos de projeto político, econômico e social, esta proposta parece preconizar, ambígua e paradoxalmente, o que Chauí (2004, p 399-408) diagnostica como características tanto da social-democracia, que irá configurar-se a partir da década de 40, quanto da democracia capitalista neoliberal, cuja configuração irá consolidar-se apenas a partir da década de 70.

Na social-democracia, inspirada no pensamento do economista inglês John Keynes, o estado “assume para si um conjunto de encargos sociais ou serviços públicos, entendidos como direitos sociais reivindicados pela classe trabalhadora: saúde, educação, moradia, transporte, previdência-social, salário-desemprego, salário-família, etc” (*op. cit.*, p 399).

Por outro lado, a autora coloca que em sua forma mais avançada, o capitalismo configura uma nova divisão social para o trabalho: “entre **dirigentes** e

executantes, o que resulta em que todos são separados entre ‘competentes’ que sabem e ‘incompetentes’ que executam” (*op. cit.*, p. 407) e, partindo desta divisão social, passamos para a ideologia da competência técnico-científica, como ressalta.

Além dessas questões, devemos considerar que o projeto de construção de uma identidade nacional através da ação dos intelectuais, envolve uma complexa determinação ideológica. Busca-se construir identidade, ao invés de identificá-la, ou firmá-la. Como coloca Velloso (*in* MAGALDI, ALVES & GONDRA (orgs), 2003, p 349) os intelectuais

(...) se apresentam como verdadeiros mediadores entre o povo e a nação, julgando-se portadores de dons excepcionais e, sendo assim, os mais aptos a entrar em contato com a nacionalidade. Essa também era compreendida como uma espécie de entidade metafísica, algo já construído *a priori*. Só a alguns era dado o dom de decifrá-la.

A Bela Época, enfim, confirma e estabelece princípios educacionais cuja complexidade não pode ser resumida em fórmulas simplistas. Embora observemos certo triunfo liberalizante, principalmente na forma oficializada da lei, que é, ainda hoje, alvo de críticas ao ser percebido como um modelo escolar que busca formação de mão de obra qualificada e adaptada às exigências do modelo econômico capitalista, isso não traduz, em meu entender, um preconceito contra a arte. O que parece haver é uma escola cujo objetivo final é, como já foi apontado por Foucault, o de “fabricar indivíduos úteis” (1987, p. 174). Portanto a questão volta-se para discutirmos os pressupostos que subsidiam o ensino de arte, considerando que essas formulações perpassam as questões sociais de âmbito geral que envolvem a própria arte como produto social, produto mercantil, valor de mercado na economia capitalista e o papel profissional do artista.

Nesta perspectiva, considero dois fatores: o primeiro é o da conservação. A escola, entendida como local de iniciação de crianças e jovens para inserção *a posteriori* na sociedade, é uma instituição de conservação de valores válidos para a manutenção do modelo social. Na sociedade democrática capitalista essa escola está pensada dentro de um modelo de sociedade econômica. Assim, ela não poderia operar com a arte modernista a partir dos princípios em que esta se deu, princípios de perversão da ordem e negação, ou questionamento, do conhecimento apenas como sendo fruto de valores válidos, mas sendo, na arte, resultado de um tipo de criatividade inquiridora do regime social estabelecido. O segundo: se essa escola objetiva a “produção de sujeitos úteis” à sociedade, em termos de ensino da arte, devo considerar que o ensino do desenho para as massas as capacitaria para a recém industrialização do país e manteria as novas gerações dentro dos limites conservadores da estética racionalista.

Por fim, se considerarmos que o período proporcionou uma negociação entre os setores mais conservadores e aristocráticos da sociedade e seus representantes mais liberais, podemos sugerir que no campo do conhecimento da arte as formas tenham sido estabelecidas, por familiaridade e tradição, pela aristocracia. Como sugere Hauser (1982, tomo I, p. 594) os salões, no final do período médio, serviram para distribuir a cultura entre nobres e a burguesia ascendente, segmentos que também organizaram-se em termos de distribuição de outros poderes. Este modelo é retomado, como diz o autor, na França da Belle Époque, e, como vimos, também no Brasil. O reflexo deste arranjo entre as duas classes sociais no ensino de arte resultaria no fortalecimento de um currículo pragmático e técnico, quando da utilização da arte em sua forma puramente estética, com aulas de desenho de observação, técnicas de pintura acadêmica, etc, em algumas instituições de ensino;

ou de um currículo orientado para as artes aplicadas, em outras, onde poderia-se aprender desenho geométrico, padrões para estamparia e decoração em geral, marcenaria, bordado, entre outros, sempre com a exclusão de outras linguagens que talvez não tenham sido nem consideradas.

Houve um caloroso debate, não apenas sobre a educação e o ensino da arte, mas também sobre a própria função desta arte no meio social. Portanto, não é possível argumentar a favor de um preconceito. Um tema que fosse reconhecido como tabu, ou um assunto que fosse relegado ao desprezo, nem mesmo seria debatido. Noto que os argumentos pautados na tradição – seja a arte a partir da referência do belo idealizado, ou seja como técnica de manufatura – obtiveram vitória sobre os argumentos daqueles sujeitos que argumentavam ora a favor da criatividade, ora a favor de uma linguagem estética e de crítica social.

Em Argumentação e Retórica chamam-se *lugares* são os recursos normalmente usados e aceitos em uma estrutura argumentativa justamente por serem de uso comum e (re)conhecido. Perelman e Olbrechts-Tyteca colocam: “chamaremos de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias” (*Op. Cit.*, P. 95). Ou seja, os lugares são discursos prévios sobre valores e hierarquias geralmente aceitos e que portanto servem de premissa para inclusive estabelecer acordos entre auditório e orador. Os valores aqui discutidos remetem aos lugares da essência, como colocam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 106-107).

Tradicionalmente argumentou-se que a arte, em sua função estética, é a expressão do belo, e o belo, por sua vez, constitui a própria essência que dá à arte significado social. Por outro lado, quando colocamos a arte a serviço da indústria, a definição etimológica que a entende como habilidade em determinado campo do

fazer lhe garante como essência o fazer bem feito. Ambos os casos admitem uma essência para seu objeto.

Ao admitir-se uma essência possível a determinado ser ou objeto, admite-se, concomitantemente, que o melhor é aquele que melhor encarna a essência, e estabelece-se então uma obrigação de tentar-se chegar a essa essência. Deste modo, a melhor arte é a mais bela, e a melhor educação em arte é aquela que dá subsídios técnicos ao aluno, já que em outra perspectiva entende-se arte por manufatura, para que produza trabalhos belos.

Como a essência implica a aceitação de estruturas e normas que a definam, o uso do lugar da essência tende a ser aceito como o normal. Por este viés, seria normal que o ensino da arte se preocupasse com a execução técnica primorosa da forma para chegar à representação do belo, sendo o exercício do desenho o meio necessário para esse domínio, como já teria sido apontado no Renascimento.

Os lugares que argumentam a favor da essência são característicos dos espíritos clássicos:

O que é universal e eterno, o que é racional e comumente válido, o que é estável, duradouro, essencial, o que interessa ao maior número, será considerado superior e fundamento de valor entre os clássicos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 111)

Assim, apesar do movimento cultural, artístico, educacional, saímos da Bela Época tradicionalmente amparados pela idéia da beleza e da habilidade técnica como elementos essenciais à arte e a seu ensino. Entretanto, a argumentação em prol de um entendimento da arte como *coisa* não essencial, que se faz entre o sujeito do artista e o sujeito espectador e recriador e que, portanto está ligada ao excepcional, original e único sustentou-se em debates outros, que se deram fora do espaço oficial da educação, como veremos nos anos seguintes à Segunda Guerra.

3.2 O PÓS-GUERRA: DO NORMAL À NORMALIZAÇÃO.

Às vezes, quando não é possível circular livremente na estrada, seguimos pelo acostamento. Está claro que agimos fora da norma, na perversão e na contramão da ordem.

Assim, Barbosa (2007) coloca que

A partir de 1947, começaram a aparecer atelieres para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Inaugura-se, no país, um novo formato para a educação em arte fora da rede oficial de ensino. Professores que se identificavam com as propostas pedagógicas apontadas por Dewey no início do século se reúnem em torno de uma iniciativa diferenciada que surge em 1948: a fundação, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pelo artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues.

A EAB fundamentou-se em três teorias: o pragmatismo de Dewey, o desenvolvimento da sensibilidade estética proposto por Read (2001) e o desenvolvimento da capacidade criadora de Lowenfeld e Brittain (1977). O arranjo destas propostas educacionais resultará em alguns princípios e práticas para a educação em arte.

Observando a questão dos objetivos do ensino da arte para as crianças, teremos a valorização do desenvolvimento sensível do sujeito e, pela primeira vez no país, a sugestão de que a arte deve ocupar-se do processo criativo do aluno. Quanto à metodologia, deve garantir à criança total liberdade para sua livre-expressão e a chance de ensaiar, através da escola, situações de vivência do entorno social. É deste modo que o professor de arte torna-se, por um lado, um perito em

materiais e, por outro, um veículo de acesso dos alunos à experimentação dos materiais ofertados. A arte visual é tomada em seu aspecto mais experimental.

Teses comuns no período irão defender que a experimentação em arte, através da livre-expressão, permitirá à criança o desenvolvimento de seu potencial criativo e, por consequência, de sua sensibilidade estética e perceptiva. Além disso, o sujeito criativo e sensível estará mais apto, intelectualmente, para lidar com outras formas de conhecimento, para estabelecer conexões entre diferentes áreas e conceitos e, psicologicamente, mais humanizado e sociável.

No âmbito geral da educação Saviani (2007, p. 289-290) apresenta três correntes pedagógicas que vêm sendo discutidas: a liberal-idealista que entende o homem como ser racional e livre cuja liberdade advém da autonomia ética, remontando à ética kantiana, na qual a educação deve se preocupar em “converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade”; a liberal-pragmatista que, na continuidade da influência do escolanovismo, pensa a educação como um ambiente de ensaio que permite ao sujeito ajustar-se às necessidades da sociedade contemporânea; e a corrente socialista que “procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada”. Se considerarmos essas correntes como representantes da discussão pedagógica do pós-guerra no Brasil, observamos que, do lado de fora da escola, a EAB afina-se com os discursos liberal-pragmatista e com alguma dimensão da corrente liberal-idealista, acrescentando a essa discussão o papel da criatividade e atribuindo seu desenvolvimento criador à arte.

Gostaria de abrir espaço para discutir a opinião comumente aceita de que a arte desenvolve a criatividade e a sensibilidade e que o desenvolvimento destas qualidades coopera com o desenvolvimento intelectual em outras áreas do

conhecimento. Esta construção argumentativa pressupõe, novamente, a aceitação de lugares da essência: são características essenciais da arte a criatividade e a sensibilidade; e é característica essencial do conhecimento a atividade intelectual. Há um maniqueísmo nesta presunção que admite arte e intelectualidade como entes separados que se podem intercambiar. Formam-se, assim, dois pares antagônicos: arte/criatividade e conhecimento/intelectualidade, muito próximos dos pares que analisei no tópico 1.4 que aproximavam arte/imaginação de ciência/conhecimento. Deste modo, é possível desenvolver a criatividade a partir da arte e o conhecimento a partir da atitude intelectual e considerar que a capacidade intelectual pode beneficiar-se de uma atitude criativa, tanto quanto o acesso à arte pode beneficiar-se do conhecimento (racional). Mas poderíamos contra-argumentar estas suposições se admitíssemos a criatividade não como característica essencial da arte, mas como qualidade do ser humano, em qualquer área de produção, e o conhecimento como uma capacidade não exclusivamente racional, mas que se pode dar por meios sensíveis. Se assim for, não haveria porque delimitar o desenvolvimento da criatividade à área artística, tampouco a aquisição de conhecimentos a uma racionalidade. Esta posição prescindiria de abirmos mão da ruptura entre razão/criatividade para se propor pensar o homem como uma totalidade onde arrazoar e criar não podem ser pensados isoladamente.

Feita esta reflexão, que poderei retomar adiante, volto para a história do ensino da arte. A EAB traz para a prática do ensino da arte a proposta já lançada no país pelos educadores que, anos antes, redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2006). Rapidamente a Escolinha cresceu em número de alunos e se tornou multiplicadora na medida em que passou a oferecer cursos de formação em ensino de arte para professores interessados. Estes alunos abriram novas escolinhas

em diversas cidades brasileiras e originaram o movimento que será conhecido como MEA, Movimento das Escolinhas de Arte (Enciclopédia Itaú Cultural, 2007).

Por anos as escolinhas serão a base da formação de alguns dos professores que lecionam arte nas escolas brasileiras, considerando-se que só será criado um curso superior de licenciatura em arte, no Brasil, em 1973. Isto não implica o pressuposto de que outros professores, que não participaram do movimento, não tivessem formação ou saberes, ainda que adquiridos de modo informal ou apenas pela prática em sala de aula, já que a disciplina não era lecionada, necessariamente, por um especialista. Mas mostra como o processo de pedagogização da arte, na origem da formação da disciplina, também em função de diferentes formações para os professores, pode vir a alavancar propostas distintas.

A multiplicidade de valores, conceitos e práticas pode ser notada ao longo do crescimento da área. Até meados do século XX podemos identificar, entre educadores e pensadores liberais, aqueles que vêem no ensino da arte a possibilidade de uma instrumentalização para o trabalho, valorizando o desenho e, sobretudo, o desenho técnico ou ligado às artes gráficas, de estamparia, etc; e aqueles que, influenciados por Dewey, acreditam que a educação emancipadora para o trabalho e para a inserção social do sujeito deva garantir ao aluno autonomia e desenvolvimento de sua criatividade, favorecendo um modelo de educação em arte que é o próprio proposto pelo MEA. Outros, de viés conservador, sustentam o ideário aristocrático onde a arte subsidia o refinamento do sujeito, devendo garantir-lhe acesso à cultura clássica, no sentido de preservação de um patrimônio e legado cultural da humanidade e, nessa forma, estende-se ao ensino das artes manuais e prendas domésticas (bordado, costura, etc.). Os artistas que deram impulso ao Movimento Modernista, sobretudo Mario de Andrade e Anita Malfatti,

têm a intenção de que o ensino de arte aproxime-se de sua área de referência, a própria prática da arte, devendo portanto fundamentar-se nas especificidades da arte como tal, cujos contornos e limites são sempre passíveis de discussão.

Barbosa (2007) sugere que do embate empreendido, a proposta lançada pelo MEA foi a que caracterizou mais fortemente os anos que se seguiram até o golpe de 64, afirmando uma justificativa psicológica para o ensino artístico. Através deste histórico podemos notar uma marca interessante na configuração da disciplina: sua pedagogização não foi formada integralmente dentro da instituição escolar pelas práticas e currículos que nascem da e na sala de aula. Mas, na medida em que seus princípios e até mesmo sua validade para o ensino básico ainda estavam em discussão, indicando-a como possibilidade no currículo escolar, mas não com obrigatoriedade, novas práticas pedagógicas configuraram-se nos ateliês livres à parte de outras discussões que influenciavam a configuração da escola naquele momento.

Nesse período, final do Estado Novo, os debates educacionais em nível legislativo ficaram paralisados, já que a redação de uma primeira lei de diretrizes e bases para o ensino brasileiro, iniciada em 47, foi arquivada pelo Congresso até 1961, sendo proposto em seu lugar o Substitutivo Lacerda. Este documento apresentava interesses dos empresários particulares do ensino que, aliançados com a Igreja Católica, mantinham o viés conservador que já vinha tradicionalmente desde os anos 30. Ou seja, embora tomassem, pela forma, alguns pressupostos da escola nova, faziam-no em defesa da “liberdade de ensino e do direito da família na educação dos filhos – (...) contra a expansão do ensino público” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 92).

No cenário internacional, com o impacto da Segunda Guerra, o que se propõe para a educação, mantendo-se uma proposição liberalizante, é que esta se afirme no objetivo de lograr a inserção social dos sujeitos, fomentando simultaneamente o ideário de igualdade e de não discriminação como formas para a manutenção da paz. É o que nos aponta, nos seguintes trechos, Xavier (2003, p. 487 – 504):

Entre 1943 e 1963, as Conferências Internacionais de Instrução Pública, (C. I. I. P.) promovidas anualmente pela Unesco, emitiram recomendações para promover a colaboração internacional com vistas a contemplar, gradativamente, *o ideal de igualdade de possibilidades de educação para todos, sem distinção de raça, sexo, ou condição econômica e social*, tal como estabelecia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tais recomendações convergiam no sentido da modernização do sistema de ensino e das práticas pedagógicas e para a universalização da educação escolar como meio de garantir a integração e a estabilidade social – condições indispensáveis para a manutenção da paz mundial.

E mais adiante, referindo-se às estratégias sugeridas para a formação do magistério primário e do professor secundário, continua:

(...) recomendava-se um amplo programa de formação de professores que incluía o aperfeiçoamento continuado com a montagem de escolas experimentais; a divulgação de periódicos; a organização de bibliotecas e de centros de documentação que permitissem aos docentes acompanhar a evolução dos estudos na área; e, por fim, o intercâmbio nacional e internacional entre docentes (...)

Assim, uma série de procedimentos foram sugeridos, no Brasil, para atingir-se o êxito dessa proposta que se preocupava em valorizar a quantidade. Xavier aponta como, por este viés, a qualidade é entendida pragmaticamente (*Ibid.*, p. 495):

Pelo alto grau de racionalidade permitido pela planificação, esperava-se extrair desse procedimento as condições necessárias para interferir no rumo das mudanças que se esperava no país. Daí o esforço teórico, político e prático, empreendido nesse sentido. Outras recomendações demonstravam a preocupação em garantir a extensão do ensino, preservando-se sua qualidade. A qualidade do ensino era entendida, sobretudo, no sentido da adequação da vida escolar às circunstâncias nacionais, regionais e locais.

Aqui, gostaria de colocar uma discussão sobre a força que um argumento baseando-se no lugar da quantidade oferece. Lugares da quantidade são “os lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor do que a outra por razões quantitativas” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 97).

Por aceitarmos a proposição de que muito é melhor do que pouco, a proposta de ampliar o alcance da educação tem sido comumente aceita, mesmo que, por vezes, para atingir tal objetivo, tenhamos que colocar em discussão a contraparte da quantidade: a qualidade. Não quero com isto dizer que a ampliação do sistema de ensino não seja desejável e nobre, mas gostaria de atentar para o cuidado de que a urgência do crescimento da rede de ensino pode ter prejudicado a discussão sobre os parâmetros de sua qualidade. Neste sentido, creio que o forte apoio dado aos possíveis procedimentos que auxiliariam a expansão do ensino podem ter prejudicado a reflexão sobre os norteadores políticos e filosóficos destas ações.

Ainda nessa discussão, que envolve o uso de lugares para estabelecer acordos comuns, faz-se necessário pensar a questão do normal e da norma. O lugar(comum) apresenta-se como normal para o auditório. Portanto, é normal falarmos em ampliação do sistema de ensino. Entretanto, como apontam ainda Perelman e Olbrechts-Tyteca, é freqüente que o normal traslade para o status de norma. Passa-se, naturalmente, daquilo que é normal àquilo que é norma. Porém, ao refletirmos, veremos que normal *é aquilo que é* e norma *é aquilo que deve ser*. Neste processo aquilo que é consenso naturaliza-se (torna-se lei natural), escapando à discussão e transformando em prescrição algo que, de fato, é tradição. Seria um absurdo colocar em questão a expansão do ensino? Ou ainda: o que faz da expansão do ensino um valor tão válido que não possa ser interrogado?

Portanto, ao pensarmos o período do pós-guerra com distanciamento, mesmo considerando a importância de se alargar a rede de ensino, não seria válido reavaliar na atualidade as discussões das quais abrimos mão ao propor o ensino em maior quantidade? Gostaria de considerar que a argumentação a favor desta quantidade (maior número de escolas, de salas de aula, etc) concentrou os esforços dos educadores em questões metodológicas e didáticas que podem ter contribuído para a sistematização mecânica do ensino através da criação de manuais e fórmulas para a prática em sala de aula, sem que se despendesse tempo necessário para embasar a qualidade deste trabalho.

No ensino da arte, alguns estudos de Barbosa (2007) podem ajudar a compreender como se deu essa sistematização. Como aponta a autora:

Algumas experiências foram feitas, aproveitando idéias lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948. Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregada [*sic*] uma seqüência de técnicas estabelecidas pelo professor.

Para determinar este [*sic*] seqüência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças. O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarrollo de la capacidad creadora*¹², que estabelece estas etapas, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. Herbert Read era também freqüentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

A proposta, de fundamentos psicológicos, que se encontra no trabalho de Lowenfeld e Brittain (1977), é minuciosamente sistematizada, propondo trabalhos de arte com crianças e jovens a partir da definição de fases de desenvolvimento criativo por faixas etárias e, também, pela apresentação de modelos de temas, técnicas e atividades adequadas a cada uma dessas fases. E, se a incorporação do

¹² O livro, posteriormente ganhou tradução brasileira: LOWENFELD, Victor e BRITAIN, W Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

trabalho de Read¹³ não foi uma tônica no período, podemos supor que ocorreu uma valorização das receitas viáveis para o exercício da arte em sala de aula (através da incorporação *bíblica* – parafraseando Barbosa – do livro de Lowenfeld e Brittain) em detrimento de sua reflexão filosófica e crítica, já que Read é um filósofo e traz em seu livro a possibilidade de se pensar a questão das premissas para o ensino de arte. A preocupação desse autor, retomando Schiller¹⁴, é sugerir uma educação de princípios estéticos na qual a arte seria a disciplina privilegiada para este desenvolvimento. Além disso, paradoxalmente, embora Lowenfeld e Brittain proponham o desenvolvimento da criatividade, elaboram essa criatividade de modo estruturado e determinam características essenciais para cada fase da criança e do jovem, de modo que o livro torna-se, na contramão, prescritivo e tradicionalista.

Sobre os lugares da essência já falei neste texto e não seria necessário retomar a discussão. Todavia, observo como no ensino de arte no Brasil temos repetidamente nos voltado para as propostas mais tradicionais que se normalizam por pautarem-se em lugares (comuns) e, no caso do lugar da essência, notoriamente em regras.

Retomando a discussão sobre a expansão do ensino, considero o direito à educação uma conquista da democracia moderna contra a qual eu mesma não me manifestaria. Mas, como coloca Chauí, é importante fazer a distinção entre um direito, uma necessidade ou carência e um interesse. Em sua argumentação ela coloca que tanto a necessidade, ou carência, quanto um interesse, são particulares, específicos e atendem a determinados grupos; já um direito é “geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (2004, p. 404).

¹³ READ, Hebert. **A Educação Pela Arte**. São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.

¹⁴ SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

Vou reconsiderar quando a autora afirma que um direito é geral e *universal*, pois entendo por universal algo que se dá independentemente de seu determinante socio-histórico, e vou propor a premissa de que, em um estado democrático um direito é geral, sendo válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, mas não universal, pois é determinado pelo contexto socio-histórico. Feita esta ressalva e considerando as definições da autora, noto que em defesa do direito à educação, abstraímos-nos da discussão sobre os interesses que movem esta mesma educação em seu pleno exercício concreto. Ao apoiarmo-nos em um lugar de quantidade para defender a expansão do ensino para todas as crianças e jovens, abrimos mão do debate em torno do caráter único e específico que cada sistema de ensino deve ter para atingir com êxito seus interesses. No trânsito daquilo que é o *normal* para aquilo que é o *normativo*, passamos a operar com um valor abstrato, *o direito a*, e como já disse, quando me referi ao texto da Lei 9.394/96, ao formularmos um valor, dando-lhe status de valor abstrato, afastamo-nos de seu estatuto concreto e, portanto, discutível.

Deste modo, embora os anos seguintes ao fim do Estado Novo tenham sido frutíferos em termos de oferecer mudanças no ensino da arte no Brasil, já que foram encontrados meios de resistência às práticas conservadoras que aconteciam em muitas escolas e que causavam desconforto para vários grupos de professores, a necessidade de garantir a expansão do ensino limitou as discussões sobre os interesses que deveriam alimentar a educação. Tal limitação vai aparecer concretamente no modo mecânico e modelar pelo qual a metodologia e a didática propostas para o ensino de arte foram desenvolvidas, o que irá aparecer a partir da década de 60:

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas décadas de 60 e inícios de 70. Eram entretanto redutores, todos eles traziam como núcleo central a descrição de técnicas e me parece que a origem desta sistematização de técnicas foram apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 50. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc. (BARBOSA, 2007).

A participação dos artistas no debate sobre o ensino de arte nesse momento não tem o impulso que tivera durante a Bela Époça. Tampouco notamos a aproximação dos professores de arte com o mercado artístico que crescia fora das escolas. As questões evocadas, fossem nos discursos gerados dentro das instituições escolares, fossem nos discursos promovidos pelo MEA, estavam muito mais conectadas às questões de âmbito geral da educação e aos possíveis benefícios psicológicos que a prática de arte poderia gerar nos indivíduos.

Como coloca Amaral (1984, p. 131-164), sob o impacto da guerra e da teoria marxista os artistas brasileiros voltam-se para a discussão da função da arte, do artista e de seus papéis sociais. A influência do Muralismo mexicano, que nos chega pelas mãos de Portinari, acende um debate, não mais somente técnico, mas temático, a respeito das produções artísticas. Além disso, nota-se a influência do expressionismo alemão e das correntes abstracionistas que chegam com força no país. A arte em sua dimensão de compromisso político, e neste sentido até pedagógico como observamos no Muralismo, não passa pela escola cujo olhar continua voltado para a influência da psicologia proposta pela escola nova.

Este distanciamento deixa sua marca na disciplina. Sem a confluência de interesses entre educadores em arte e profissionais do mercado artístico, criando discursos conjuntos, a área vai perder força na forma da lei. Ao compararmos o artigo destinado à educação no texto da Constituição de 34 (BRASIL, 2007) com a

leitura de um pequeno trecho da primeira lei brasileira de diretrizes e bases do ensino, Lei 4024, finalmente outorgada, em 61 (BRASIL, 2007a), teremos uma pobre perspectiva e um razoável encolhimento:

| <p align="center">Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)</p> <p align="center">CAPÍTULO II</p> <p align="center">Da Educação e da Cultura</p> | <p align="center">Lei N. 4.024 De 20 de Dezembro de 1961</p> <p align="center">Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p> <p align="center">TÍTULO I</p> <p align="center">Dos Fins da Educação</p> |
|--|--|
| <p>Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios <i>favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País</i>, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (grifo meu).</p> | <p>Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (...) f) <i>a preservação e expansão do patrimônio cultural</i>; (grifo meu).</p> |

Apesar do pouco espaço destinado à questão cultural, entre 1956 e 1961, durante a presidência de Juscelino Kubitschek, o ideário desenvolvimentista fortalece-se, alimentando a esperança de uma rápida industrialização do país, sua abertura para o mercado mundial e com isso um forte apoio às propostas de expansão do ensino, com ênfase na formação profissional, seja no nível médio, seja no nível universitário. Esta será a força preponderante no discurso da lei.

Por outro lado, como nos mostra Xavier (2003, p. 500), o conceito de cultura serviu nesse momento à antropologia “para combater idéias nocivas” que buscavam

legitimar diferenças através de teorias de fatalidade genética. Deste modo, a escola manteve em algum nível a preocupação com a questão cultural.

Entretanto, a apropriação da cultura referia-se a um amplo processo de acultramento das massas, através da criação de bibliotecas, centros culturais, parques infantis, valorização da cultura popular, etc, e não necessariamente através do planejamento mais cuidadoso e intencional para o currículo de arte na escola. Aliás, é válido lembrar que a arte não é disciplina obrigatória do currículo básico, *podendo* ser inserida em sua parte diversificada. Como coloca ainda a autora “os meios informais de educação foram o cerne dos movimentos de cultura popular” (*Ibid.*, p. 501).

Saviani (2007, p. 315-316) aponta para a particularidade destes movimentos que têm “o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior” visto como uma educação que partia da elite para o povo, visando sua manipulação. Entre as iniciativas que surgiram, o autor destaca os Centros Populares de Cultura (CPCs) como espaços onde e concentravam-se as artes com viés de comprometimento político.

Estas questões da expansão da cultura e a discussão sobre o popular ajudam a fortalecer o argumento de que o ensino de arte brasileiro desenvolveu-se a partir de dois processos de pedagogização, um intrínseco à instituição escolar e outro em locais informais. Neste sentido, em seu formato escolar, a arte foi pensada sob valores mais abstratos, tais como um *direito à cultura e ao patrimônio cultural*, e no formato informal suscitou valores mais concretos e até mesmo pragmáticos; por exemplo, quanto às suas soluções didáticas, ora na experiência do MEA, ora nas Praças de Cultura onde se propunha a experiência e vivência artística com vistas à

formação e ação política, fundada nas manifestações locais da expressão popular, sobretudo sob a influência das formulações de Paulo Freire.

E ainda deparamos, na rede particular de ensino, com a continuidade de práticas conservadoras que tomam o ensino da arte pelo viés da preservação de uma cultura clássica, por um lado, ou por outro, que utilizam este espaço para o desenvolvimento do desenho, principalmente do desenho aplicado às tendências do mercado de trabalho.

3.3 FAZENDO REGIME DURANTE O REGIME

Os avanços conquistados até então com as discussões sobre o ensino da arte e a influência do MEA, dos movimentos de aculturação popular e do pensamento freireano foram deixados de lado com a consolidação do regime militar no Brasil. O projeto dos militares, circunscrevendo-se à questão do civismo, colocou as demais propostas para o desenvolvimento do ensino artístico em literal e severa situação de regime. Como afirma Barbosa, “a partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas” (BARBOSA, 2007). Com isso, esse debate colocou-se exclusivamente fora do espaço escolar, nas “escolas especializadas que tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971” (*id. Ibid.*).

O processo de democratização que vinha sendo empreendido nas questões educacionais brasileiras – não somente a expansão da rede de ensino, mas o próprio modelo democrático que havia permitido, até o momento, o embate e a negociação

entre os diversos setores sociais e suas filosofias pedagógicas – foi substituído por uma postura autoritária que tinha no Conselho Federal de Educação sua ferramenta de centralização e controle.

Em sua análise sobre o período educacional que se estende de 1969 a 1980, Saviani (2007, capítulos XI e XII) apresenta proposições significativas e formula importantes questões sobre a educação do período militar. Primeiramente, o autor toma a designação historicamente dada à tomada de poder pelos militares, “Revolução de 64”, e nos convida a analisar esta expressão. Ao propor que o conceito de “revolução” implica a idéia de ruptura, lança base para sua reflexão. O autor nos mostra como houve, decerto, uma ruptura no âmbito político que levou o país de uma democracia para uma ditadura confirmando-se com o Ato Institucional nº 5. Porém, a motivação dessa ruptura é, justamente, criar condições políticas para que se estabeleça uma continuidade das condições socioeconômicas do país, o que significa dizer que “tenha havido continuidade também na educação” (SAVIANI, 2007, p. 362).

Além disso, o autor retoma a aliança estabelecida entre questões de segurança nacional e questões de educação advindas da doutrina de segurança nacional proposta por Golbery do Couto e Silva que se assentava nas seguintes premissas: 1. o mundo estava em guerra entre o bloco ocidental, democrático e cristão, cujo líder eram os Estados Unidos, e o bloco oriental, comunista e ateu, cujo líder era a União Soviética; 2. a partir de uma visão geopolítica entende-se que os países do lado ocidental fazem parte desse bloco, e o inverso, não havendo possibilidade de uma terceira posição: ou se está de um lado, ou do outro; 3. quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo. Assim, divulgou-se a necessidade de uma interdependência entre Brasil e Estados Unidos, o que desagradou a muito

intelectuais. O modelo associado-dependente serviu de base para a introdução, no país, da teoria do capital humano, que observa a educação como um investimento do qual se colherá retorno futuro e, ainda, a busca de atingir os melhores resultados possíveis com o menor investimento. Este movimento gerou condições para que empresas importassem seus modelos organizacionais para a educação, introduzindo “idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo)” (*Ibid.*, p. 367) que caracterizam a pedagogia tecnicista.

Ainda na perspectiva das influências das questões de segurança nacional sobre a educação, considero válido refletir, como propõe Lobo Neto (2003, p. 551), que, entre as questões educacionais impostas pela ditadura, está a proposta de formar uma mentalidade de unidade nacional que se utiliza não apenas da disciplina de Educação Moral e Cívica, mas que, segundo sua concepção oficial, “fruto de análises da Escola Superior de Guerra” embasada na “Doutrina de Poder Nacional e de Segurança Nacional” e apresentada pelo “Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971”, é colocada como

preocupação geral da escola merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo.

Ao que parece, apenas as disciplinas da área das ciências exatas escaparam a esse papel. A educação é apresentada para a população como uma das preocupações centrais do novo regime e, segundo Lopes Neto, o discurso que a sustenta supõe-na como “modernizadora e renovadora” (*id.*, p. 553):

A educação, conteúdo das proclamações nos canais de mobilização, é apresentada como modernizadora porque voltada para capacitar profissionalmente o recurso humano, dando-lhe mais oportunidade e eficiência; e é apresentada como renovadora, porque resgata os valores basilares da unidade/coesão nacional: soberania, integração nacional, paz social, desenvolvimento sócio-econômico.

É imprescindível realçar no discurso seu caráter de monólogo, já que não havia debate. Ao lado do modo como a educação era *apresentada*, e não *discutida*, também foram *apresentados* os ideais de civismo e de desenvolvimento de uma mentalidade nacionalista. Colocou-se um modelo de desenvolvimento econômico para o país que, ao mesmo tempo em que apregoava o crescimento industrial, como que por continuidade do que havia apresentado Juscelino, fortalecia a liderança conservadora brasileira fundada em bases agrárias e latifundiárias. Simultaneamente, incorporava-se ao ideal desenvolvimentista características do neoliberalismo americano, pautado na crença do crescimento da indústria por meio da formação de sujeitos *competentes* tecnicamente e no investimento em *capital humano*, o que resultou no aprimoramento de uma pedagogia tecnicista, alicerçada em manuais e voltada para uma rígida instrumentalização, como colocado. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 111) também ressaltam as características desses argumentos como presentes nos sujeitos de mentalidade clássica. Na medida em que os lugares da qualidade - soberania, integração nacional, paz social – são tratados genericamente a partir da perspectiva de suas grandezas, ao lado da proposta de desenvolvimento sócio-econômico, estes valores não estão sendo firmados com argumentos que os definem e qualificam, mas com argumentos que generalizam e quantificam: mais soberania, mais integração, mais paz e mais desenvolvimento.

No momento em que há generalização e quantificação dos valores, estes passam a serem tratados como valores universais, escapando à possibilidade de discussão e modificação de seus pressupostos. É deste modo que se torna possível, apesar da falácia¹⁵, identificar o conservadorismo neste discurso, que não permite ações concretas.

Nos anos iniciais da década de 70, os investimentos no crescimento do país vão desembocar no chamado milagre econômico que, todavia, durará pouco já que tal crescimento deu-se às custas de empréstimos no exterior. O Milagre não proporcionou, necessariamente, melhor distribuição de renda entre as diversas camadas da população. E ainda teríamos que enfrentar a crise do petróleo que desestabilizou a balança de importação/exportação.

Ainda assim, o milagre econômico mobilizou favoravelmente parte da população, inclusive parte dos professores, que passaram à margem da violenta repressão política exercida pelo governo, na contramão de seus anúncios ufanistas. Assim a propaganda anticomunista que serviu de argumento para a operação de limpeza das mentalidades que discordavam do governo foi aceita por muitos brasileiros, em um momento histórico no qual sabemos que grandes mentalidades da educação, talvez as melhores, foram severamente caçadas, como nos aponta Lobo Neto ao referir-se às “intervenções pedagógicas” – como foram chamadas – realizadas pelos militares, não sem o apoio de professores favoráveis ao regime (2003, p. 546 e 547):

¹⁵ A generalização das qualidades relativas aos valores os coloca como universalmente válidos e torna-os indiscutíveis. Ao serem indiscutíveis, escapam à qualificação mesma que propõem.

Liminarmente, uma ressalva: porque vou ater-me ao tema proposto que se refere a “intervenções pedagógicas”, não usarei essa expressão em sentido ampliado. Repugna-me, mesmo por ironia, deixar pairar o termo pedagógico sobre intervenções da brutalidade estupidamente opressora, que marcaram, desde os primeiros dias, as ações armadas de invasão de Instituições Educacionais.

Como primícias emblemáticas dessa truculência, escolho mencionar a invasão da Universidade de Brasília, por tropas da Polícia Militar e do Exército, em 9 de abril de 1964. O Reitor Anísio Teixeira – figura marcante de intelectual brasileiro, uma das mais indiscutíveis expressões democráticas do pensamento e da prática educacional do País – é destituído de suas funções, nomeando-se interventor o Dr. Zeferino Vaz, professor da faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, unidade da Universidade de São Paulo.

E mais adiante (*id*, p. 547), alude, também, aos professores dedos-duros:

E nem se inauguraram e terminaram aí esses episódios, que se impõem como objetos da História da Educação, embora sem qualquer conteúdo pedagógico, imprimindo marcas importantes e terríveis no desenvolvimento da prática educacional: “Alguns professores – afirma uma testemunha – já chegaram a modificar os seus programas anteriormente organizados em bases exclusivamente científicas e pedagógicas, para que os *dedos-duros* não venham interpretar como subversão aquilo que é apenas esclarecimento universitário”.

Como esses breves fragmentos relatam-nos, a sociedade brasileira dividiu-se, e com ela a categoria dos professores, entre os entusiastas do espírito nacionalista, do tecnicismo na educação e do usufruto do milagre econômico e aqueles que não puderam deixar de refletir que tal governo não era, não podia ser, dada sua forma, democrático, e aquilo que representasse ou gerasse poderia não ser, necessariamente, válido.

Portanto, a receptividade mais ou menos efusiva para com a nova lei também estará marcada por esta divisão. É nesse ambiente, de entusiasmos e repugnâncias, e de conversações paralisadas, que a nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira, lei 5.692/71, foi implantada, reforçando e estendendo a proposta da pedagogia tecnicista a todo o sistema educacional (SAVIANI, 2007, p. 363).

No campo do ensino da arte, a tendência é de acolhida e o clima de vitória, já que, pela primeira vez na História da Educação Brasileira, a arte apareceria como *obrigatória* na grade escolar, ainda que não elevada ao estatuto de disciplina, mas, sim, colocada como *atividade pedagógica*.

Detalhe de nomenclatura? Sim, justamente por isso uso da linguagem e recurso retórico. A escolha em definir o campo como uma atividade e não como disciplina, modifica o conceito e, em consequência, sua aplicabilidade e as ações a ele articuladas. A atividade pode referir-se ao fazer algo, ao mover-se, ao praticar, não necessariamente implicados em uma reflexão. Ao consultar o Dicionário Houaiss deparo-me com uma definição restritiva para o entendimento de uma atividade dentro do universo escolar que faço questão de apresentar tal e qual eu mesma li:

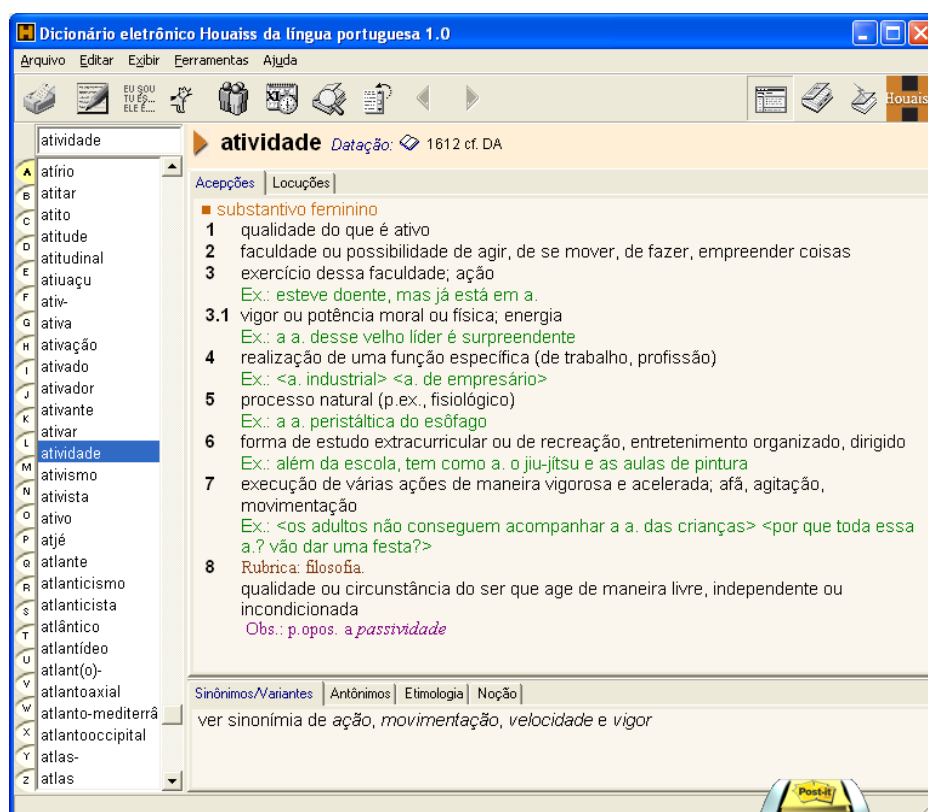


figura 2. Atividade . Dicionário Eletrônico Houaiss, 2001.

Leiamos, mais uma vez, a definição proposta no item 6: “forma de estudo extracurricular ou recreação, entretenimento organizado, dirigido. Ex.: além da escola, tem como a. [atividade] jiu-jitsu e as aulas de pintura”. Um aspecto interessante desta definição, em meu entender, está na equivalência dada a estudos extracurriculares, recreação e entretenimento, sem alusão a nenhuma hierarquia. Entretanto a hierarquização vai aparecer na forma “*além da escola*”; ou seja, citando o exemplo dado - que coincidentemente, é o do jiu-jitsu e também o da pintura -, *fora* da escola; em um espaço paralelo da escola; depois da escola; portanto, em segundo lugar. Por este viés, arte está em outra categoria, diferente das demais disciplinas, seu status é diferenciado.

Como atividade, a arte terá de reivindicar um corpo de conhecimentos sobre o qual aplicar e praticar seu exercício. Qual era o conhecimento proposto para ser evocado no exercício dessas atividades? Sugiro pensarmos isso retomando a citação já feita por Lobo Neto (2003, p. 551): o desenvolvimento de uma mentalidade de unidade nacional que ao lado da disciplina de Educação Moral e Cívica, deve ser

preocupação geral da escola merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo (cf. p 118).

Com isto sou levada a refletir que, sob o entusiasmo de se haver logrado a inserção obrigatória da arte no currículo escolar, é provável que os professores não tenham atentado para a explícita intenção de que essa atividade servisse à Educação Moral e Cívica. Por outro lado, confiante da capacidade reflexiva dos docentes, acostumados a lidar com o discurso e as diferentes formas de conhecimento, e

sobretudo, ao observar a produção de arte nas escolas, durante o regime, considero que escolhas foram feitas. As cisões, já apontadas por Lobo Neto, aparecerão refletivas nos tipos e modos de atividades artísticas que ficam de saldo do período de ditadura militar.

Houve, como já colocou Barbosa (2007), numerosas produções de modelos dos símbolos nacionais, de decorações de festas folclóricas, de ensaios do Hino Nacional, etc., provavelmente conduzidas por professores entusiastas do regime. Mas houve, também, principalmente após a implantação da lei, grande número de trabalhos desenvolvidos a partir daqueles pressupostos lançados pelo MEA. Efetivamente, a lei aumentou a demanda por professores de arte e, estes, que durante longo tempo mantiveram-se à margem do ensino oficial agora o adentram, trazendo as discussões que, até então, aconteceram fora da escola. Além disso, a nova lei previa que os professores que trabalhavam nos 1º e 2º graus da rede de ensino tivessem formação em nível superior com licenciatura, sendo admitida para os quatro anos iniciais a licenciatura curta.

Mas o mesmo não existia no Brasil para a área de arte. Uma área de conhecimento que não chegou a ser definida como conhecimento obrigatório na formação escolar do aluno não tinha desenvolvido para si um campo de formação formal e específico. Foi assim que, em 1973, o Governo Federal regulamentou a formação de cursos de Licenciatura em Educação Artística. A mais rechaçada característica destes cursos pelos professores era a proposta polivalente. O professor de arte deveria ser formado no prazo de dois anos – as primeiras licenciaturas eram curtas - e ministrar aulas nas linguagens das artes plásticas, musicais e cênicas.

Esta deficitária formação inicial contribuiu para o surgimento de uma nova prática em sala de aula. Além dos professores entusiastas, que trabalhavam identificados com os ideais de identidade nacional colocados pelos militares, além daqueles remanescentes do MEA, surgem, também, os que adotam receituários técnicos de exercícios e práticas que, muitas vezes, exploravam apenas as habilidades motoras do sujeito, tal era o empobrecimento conceitual das apostilas e livros didáticos na área. Adentram a escola os tão criticados modelos para cópia, desenhos de mimeógrafo para serem coloridos, etc.

As apostilas e modelos para o trabalho em sala de aula estão de acordo com os princípios da pedagogia tecnicista afirmada com a lei de 1971. Como define Saviani (2007, p. 379), “com base no pressuposto da neutralidade científica (...), a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Ora, a objetividade como foi aqui entendida implica um modelo educacional fordista, confiante nos processos e procedimentos que, quando bem aplicados e seguidos (operacionalização eficiente), resultarão em uma aprendizagem de qualidade. Deste modo qualidade fica associada à boa execução do modelo. Como já observei, a crença de que o melhor é o que melhor encarna o modelo fundamenta-se na aceitação de uma essência, essência esta representada no próprio modelo. Assim, o que posso observar é que o modelo proposto nas apostilas, métodos e procedimentos para o ensino da arte, neste período de regime militar resulta da miscelânea de entendimentos que a sociedade brasileira vem mantendo a respeito da necessidade do ensino de arte: em primeiro lugar, a herança do período republicano que transita entre o ensino da arte acadêmica inspirada na Academia de Belas Artes e que atende aos anseios da aristocracia desejosa de preservar a cultura eruditizada e o ensino prático das artes aplicadas, no campo das

artes visuais, que responde à necessidade de formação de mão de obra; em segundo, a influência dos vieses psicologista e pragmatista estruturados a partir da escola nova, e em terceiro a idéia de que a arte é formadora de mentalidades, que já vinha sendo formulada desde a década de 1920 nas questões de formação de uma identidade brasileira e que, com o regime militar, vem para servir à Educação Moral e Cívica.

É mister considerar que, de qualquer modo, quaisquer que fossem os vieses adotados pelos manuais de arte, observa-se um empobrecimento dos conceitos os quais originaram-se em função da redução do ensino a uma seqüência de exercícios práticos que foram mal articulados entre si e sem um fundamento mais amplo que os justificassem. Deste modo, se com a “Revolução de 64” houve uma continuidade dos pressupostos do sistema educacional, às custas de uma ruptura política, como propõe Saviani, tenho de considerar que essa continuação deu-se com o empobrecimento daquilo que já se realizava anteriormente na área do ensino de arte. E não podemos nos esquecer, como aponta este autor, que a ruptura política permitindo a continuidade do que vinha sendo realizado, firma, justamente, uma ditadura: ou seja, a continuidade do processo deu-se à força e revelia de qualquer diálogo possível.

Devemos colocar em confronto os ganhos e as perdas neste primeiro passo de inserção do ensino de arte no currículo escolar. Estar dentro é um ganho, já que só se pode argumentar dentro do espaço argumentativo, apenas no local de discussão é que se pode participar dela. Se foi uma estratégia do regime militar impor o silêncio e a interrupção dos debates, não podemos nos esquecer que uma das estratégias disciplinares de exercício do poder dessa ditadura foi, justamente, impedir o agrupamento. A sociedade não debate se os indivíduos mantiverem-se em

isolamento, ainda que cada um, por si, possa deliberar intimamente, sobre seus próprios argumentos, questionando-os ou fortalecendo-os, tomando para si mesmo o papel de auditório universal (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 45-50). Deste modo, é do lado de dentro da situação social que o processo argumentativo pode restabelecer-se.

Do outro lado, a arte foi colocada mecanicamente como meio para o fortalecimento e o enriquecimento de outros valores determinados, sobretudo, pela Educação Moral e Cívica. Se houve resistência na forma de professores que continuavam sua trajetória fora da instituição escolar, nas Escolinhas de Arte, nos Centros Culturais, nos Museus, etc., houve, igualmente, uma perseguição política que impedia a troca de experiências, e uma ação política que impedia o acesso às pesquisas e discussões que vinham sendo empreendidas no campo fora do país.

3.4 A TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA: ESCOLHENDO O QUE CADA UM QUER COMER.

O final do período militar traz consigo o frescor e a possibilidade de se buscar novas alternativas para a educação, repensando as prioridades para que se estabelecesse, novamente, o processo democrático e reinaugurando o debate.

O ensino da arte será alimentado pela perspectiva de educadores que questionam o espontaneísmo e a falta de diretividade de um lado, e forte diretividade proposta pelas atividades e exercícios modelares por outro lado, que caracterizaram os últimos anos de ensino de arte no Brasil. As propostas pedagógicas lançadas desde o início do século XX por Dewey, seguidas do pensamento de Read, Lowenfeld e Brittain, discutidas aqui, após os anos pouco

criativos e de quase nenhuma argumentação foram somadas a outras que continuavam a propor a sistematização mecânica da prática artística em manuais e livros didáticos desvinculados do pensamento original desses autores.

Espontaneísmo por um lado, tecnicismo mecânico por outro, servilismo da arte a outras disciplinas, servilismo a outras funções pedagógicas (decoração de festas, eventos escolares, etc.), que não o desenvolvimento de um conhecimento artístico, formação polivalente do professor que resulta em conhecimento superficial tanto das áreas de referência quanto dos fundamentos da educação. Estes foram os principais alvos, na década de 80, contra os quais os professores se voltaram, reunindo-se em torno do movimento chamado Arte-Educação.

Como já coloquei em outro texto (PENTEADO, 2006, p. 78):

A arte-educação chegava com o projeto de resgatar o que havia de arte no ensino da educação artística. Um arte-educador pretendia-se algo mais que ser simples fomentador de livre-expressão, de momentos de lazer e recreação e do *laissez-faire* que ocorria nas escolas. A arte era reconhecida como um saber com especificidades próprias e que deveria ser ensinada nessas especificidades. Defendia-se, igualmente, a formação de pessoal qualificado para isso que não deveria ser nem o artista – incapaz de compreender as necessidades de aprendizagem da criança e do jovem de acordo com suas fases (psicológicas) de desenvolvimento -, nem o professor de outras disciplinas – incapaz de compreender as especificidades do saber em arte. Foi um movimento que defendia duas dimensões de mudanças: uma epistemológica, aproximando arte de um objeto de conhecimento com um corpo específico de saberes; outra política-social-econômica, defendendo a reserva de mercado para os profissionais qualificados.

Na Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa conduziu seus estudos a partir das pesquisas que vinham sendo realizadas nos Estados Unidos e na Inglaterra no campo da educação em arte, e que propunham uma redefinição do conceitual da disciplina, a partir da compreensão pós-moderna de cultura como construção narrativa e da produção de imagens como forma de linguagem.

Passou-se a falar em cultura visual, leitura e contextualização da imagem, e cultura de massas. A partir dos estudos sociológicos no campo cultural, representados por autores como Michel de Certeau e Geertz, incorporou-se a concepção de arte como produto cultural formador e formado dentro de culturas locais, o que abriu campo para se pensar o estudo da arte como importante mediador multicultural capaz de valorizar as culturas locais.

No livro *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos* (BARBOSA, 2005 a, p. 3-4), voltado para a defesa da utilização da imagem em sala de aula, Barbosa resume algumas das diretrizes para o ensino da arte que foram pensadas nos anos 1980 e amplamente divulgadas entre os professores que aderiram ao movimento da arte-educação nos encontros e documentos organizados pelas Associações de Arte-educadores do Brasil e nos encontros da associação internacional InSEA (*Internacional Society for Education Through Art*):

Não apoio o “deixar fazer” que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural.

Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico associados desde os primeiros anos do 1º grau.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.

E mais adiante, na mesma página, pensando essas questões a partir de suas possibilidades metodológicas, Barbosa diz a respeito da formação de professores (*Ibid.*, p.4):

Precisamos de arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como nos tornamos eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças.

Os dois trechos acima podem delinear os pontos de discussão que foram retomados, com a abertura política, no debate sobre o ensino da arte. A primeira tese defendida reporta à questão essencial do objeto de ensino da arte e defende a proposta de que esta não é um conhecimento que se estabelece como subproduto de uma categoria maior, no caso a psicologia do desenvolvimento infantil (aqui suponho que a autora, tomando por princípio a proposta de Lowenfeld e Brittain que norteou os momentos anteriores, refira-se ao desenvolvimento psicológico e criativo da criança), mas principalmente um conhecimento que fundamenta a herança cultural do aluno.

Admitindo esta tese, a autora justifica um modelo de metodologia que deveria, então, abranger de modo geral o conceito de cultura, resultando na apreciação da arte, no conhecimento de sua história e em seu fazer. A metodologia triangular, como ficou batizada nos anos 90, parte da aceitação da arte como valor cultural e como herança que tanto deve preservar e conservar (apreciação e história), quanto dar continuidade ao processo de construção contínua que é a cultura (fazer).

Em seguida, a autora defende a arte não como exercício de uma estética da beleza clássica, como vinha sendo percebida principalmente pela influência das chamadas artes-decorativas, mas como exercício de uma estética da sensibilidade que é conhecimento em si, como forma própria de cognição humana, manifestada como linguagem: “forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”. Na ênfase dada para defender seu argumento, a autora sugere que: “como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano”.

Em seguida, ao colocar que a arte é uma linguagem que permite “formular significados” e emitir juízos de valor, a autora compara a manifestação artística à própria plenitude da consciência humana: “arte (...) [excede] nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras”. Por fim, defende a necessidade dos professores tornarem-se eficientes em sua prática, permitindo aos alunos o exercício de aprender a aprender, desenvolvendo neles o desejo de aprender.

Estas propostas apontam de um lado para a evolução do debate em torno do significado da arte contemporânea, da cultura que se segue ao modernismo do início do século XX, da globalização, da inserção do conceito de imagem e de linguagem para a compreensão da arte e modificam os objetivos da disciplina em seu uso pedagógico. Re-conceituar o lugar da arte no mundo e na escola tornou-se o desafio fundamental da década de oitenta, na expectativa de “des-psicologizar” seu ensino. A nova conceituação investe na arte como forma de produção de cultura cuja especificidade é comunicar valores humanos e, não apenas, imitar o equilíbrio e a harmonia apresentados como modelos exemplares na natureza, como proporia um entendimento clássico.

Do ponto de vista pedagógico, podemos observar a afinação dessa proposta com a pedagogia cognitiva (CAMBI, 1999, p. 608-617) que na segunda metade do século XX ganha notoriedade nos Estados Unidos, através de pesquisas sobre as estruturas do pensamento, a construção da linguagem e dos conceitos. A pedagogia cognitivista, centrando-se nas questões dos processos de aprendizagem, tem por base os estudos de Piaget, Vygotski e Bruner e distancia-se dos problemas sociais da educação. Grosso modo, pensa metodologias para sala de aula que *otimizem* o trabalho do professor permitindo-lhe estimular o interesse dos alunos pela matéria,

despertar a curiosidade destes, valorizar as competências aprendidas através do intercâmbio com a sociedade de entorno e permitir ao aluno que aprenda sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A primeira discussão, que aponta para uma definição conceitual de arte, implica a aceitação de um elemento essencial que define o que é arte e presume que tal conceito possa ser aplicado genericamente. Deste modo observo que o utilitarismo¹⁶ no ensino de arte continua a permear esse debate, propondo uma troca de função; ao invés de servir às artes decorativas, ou ao conceito mimético de arte – como busca de beleza inspirada na harmonia da natureza-, passa-se a servir à formação cultural que é, de antemão, mais ampla que a própria possibilidade de conhecer arte. É subordinando a arte à cultura que podemos propor sua contextualização histórica e sua leitura como *necessárias*. Assim, a metodologia passa a cumprir um papel fundamental nas propostas curriculares, visto que o objeto do ensino não está em pauta, dado o essencialismo que define a arte nessa proposta.

A segunda discussão, reporta ao conceito de aprender a aprender do neo-construtivismo que propõe que a aprendizagem não se dá por simples meio perceptivo, mas pela ação, o que desqualifica as clássicas aulas expositivas. Saviani (2007, p. 434-435) aponta aí um elo visível com a pedagogia das competências, de matriz behaviorista, cujos objetivos são operacionais. Segundo o autor, esta corrente tenta estabelecer uma ligação entre a aprendizagem e a adaptação do aluno ao processo produtivo, já que as competências são aquelas que o mercado pressupõe; diferentemente da proposta escolanovista que compreende que o aluno deve, na escola, aprender meios para se adaptar socialmente. Saviani ressalta que,

¹⁶ Utilitarismo no sentido literal no qual parece haver sempre a necessidade de se definir para que é útil aprender/ensinar arte.

no caso de Dewey, o foco mantinha-se no aluno, já que a sociedade pretendida, no áureo início do século XX, “era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo corpo social”; já a partir dos anos 1990 *aprender a aprender* relaciona-se à “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (*Op. Cit.*, p. 430), sem que os sujeitos tenham lugar social garantido. Nesta dimensão busca-se entre outras coisas a *qualidade total* do sistema de ensino por via do estabelecimento, cada vez mais tecnicista, de procedimentos excelentes. Este entendimento nos remete ao que já coloquei ao início deste estudo, quando me referi à relação mercantil que se estabelecesse entre escola e sociedade: o aluno não é o verdadeiro cliente ou objeto central do ensino, mas “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (*Op. Cit.*, p. 436).

Acredito que seria interessante questionar o possível engessamento que tal perspectiva possa gerar. Aceitar, *a priori*, a definição de arte como linguagem de representação cultural que “representa o melhor trabalho do ser humano” não seria negar outras possíveis definições e dimensões da arte, limitando seu ensino à utilização de um método *eficiente* de compreensão semântica e lexical, por um lado, e estrutural na compreensão de cultura, por outro? Outras possíveis dimensões da expressão estética não ficam excluídas neste contexto, tais como o mágico-animismo, as explorações lúdicas, sensoriais, etc? Esta definição de arte como linguagem de sistemas culturais atende a qualquer sociedade e a qualquer tipo de aluno, independentemente de sua faixa etária, de seu meio social, ou outros? A obra

de arte perde a significação, deixa de significar ao espectador, se não se estabelecer um vínculo com sua cultura de origem e a cultura do espectador?

Nesse momento, retoma-se uma discussão sobre a importância da arte para a sociedade e para a escola. Utiliza-se do *slogan* de que o ensino *deve* centrar-se no aluno, através da premissa de que ele *deve* aprender a aprender, e também, ambigualmente propõe-se um ensino pautado em métodos que buscam a eficiência e consideram a arte como um *a priori* cultural, no qual os sujeitos *devem* inserir-se; o que coloca o objetivo da escola na manutenção da sociedade como está dada, apesar do *slogan* invocado.

Por volta da década de 90, estudos na área da comunicação, alargando o conceito de arte para toda a produção de linguagens estéticas, abriram nova perspectiva para se pensar a necessidade de operar em arte lado a lado com a produção artística contemporânea, entendida na amplitude das manifestações estéticas, que incluem o mercado aplicado, tais como a publicidade, os jingles, etc. Concomitantemente, o incremento das novas tecnologias de comunicação fez com que outras linguagens – cinema, quadrinhos, animação, *web design* – fossem abordadas nas aulas de arte.

Por fim, a nova lei de diretrizes e bases, outorgada em 1996, já no novo governo democrático, Lei 9.394, coloca o ensino de arte como *disciplina* obrigatória, atendendo finalmente a antigas solicitações dos professores da área. Com a nova lei chegaram os parâmetros curriculares, PCN.

No PCN dedicado à arte todas essas novas questões estão contempladas e ainda há o acréscimo da dança como conteúdo pertinente à disciplina. Não obstante o volume de conteúdos, a formação dos professores continua polivalente, tornando quase impossível lograr conhecimento e saberes necessários para cumprir o que

propõe o documento. Boa parte do texto é dedicada à reflexão metodológica, com base na metodologia triangular, conservando um sabor de que *através do fazer bem e eficientemente* se atingirão bons resultados.

Pergunto-me se, e em que medida, muitos dos conteúdos ali sugeridos e das práticas propostas não preservam intrínseca a idéia de que a arte é de fato um *fazer*. Penso se há espaços para que o próprio sujeito interfira no processo, criando e aperfeiçoando suas próprias inclinações em termos de linguagem, já que há tantas coisas para serem ensinadas em nome dessa disciplina.

Por fim, noto que quase não se discutem referenciais teóricos, filosóficos, que orientem esse ensino. E é em meio às questões que aparecem neste contexto que levanto a hipótese de que nós, alunos e professores, possamos refletir e usar a voz para tecer argumentos pelos quais venhamos escolher o que vamos comer.

CAPÍTULO 4: O ARGUMENTO DO AUDITÓRIO.

É premissa para que ocorra um processo de argumentação que o orador conheça as teses de seu auditório. Portanto, nesta pesquisa, é parte do trabalho tomar ciência do que pensam os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas. Gostaria de colocar também que, no diálogo, os papéis de orador e auditório se intercambiam e que em determinados momentos os diferentes interlocutores de um debate estarão ora defendendo teses na função de oradores, ora ouvindo as teses adversárias na função de auditório e é do resultado desse dialogismo que poderão surgir propostas negociadas entre as partes que visem diminuir as distâncias entre ambas. Portanto, vejo os alunos tanto como auditório quanto como oradores o que me permite acercar-me de suas opiniões para tentar influenciá-los com minha argumentação e também ouvi-los para que possam modificar minhas próprias teses.

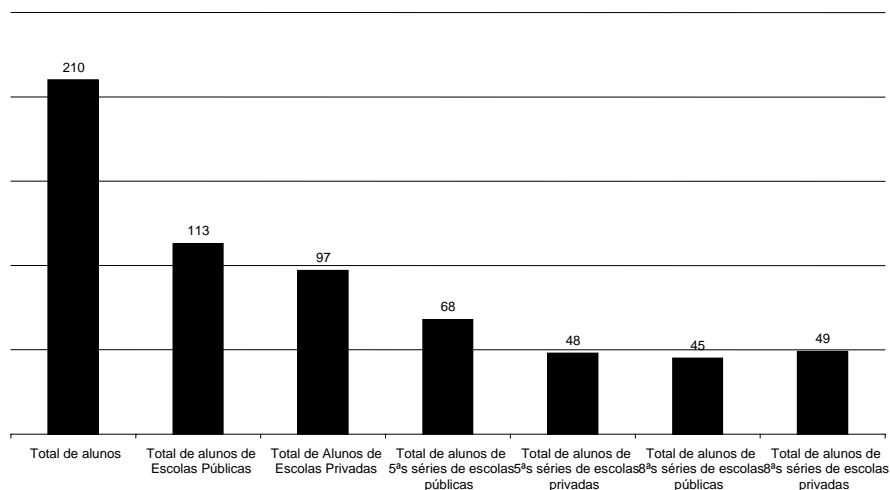
No âmbito dessa pesquisa investiguei alunos de quintas e oitavas séries de duas escolas públicas da zona sul do Rio de Janeiro às quais chamarei de escola A e escola B, e duas escolas privadas, também da zona sul, que chamarei de C e D. No total duzentos e dez alunos responderam a um questionário (Anexo 1), sendo que:

- na escola A participaram trinta e cinco alunos de quinta série e vinte e cinco alunos de oitava série;
- na escola B participaram trinta e três alunos de quinta série e vinte alunos de oitava série;
- na escola C participaram vinte e sete alunos de quinta série e trinta e quatro alunos de oitava série e
- na escola D participaram vinte e um alunos de quinta série e quinze alunos de oitava série.

Conforme pode ser observado no quadro abaixo há uma participação ligeiramente maior de alunos das escolas públicas pelo fato de terem turmas mais cheias nas quintas séries.

Gráfico 1

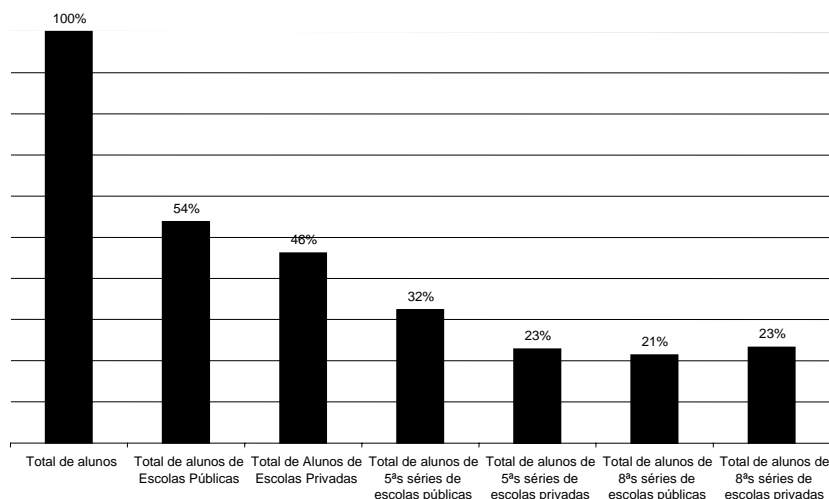
Características dos Alunos Pesquisados



Percentualmente temos o seguinte gráfico:

Gráfico 2

Características dos Alunos pesquisados em Percentuais



O questionário foi elaborado a partir de três motes centrais. Primeiramente quis aproximar-me do entendimento que os alunos têm da *arte como objeto de ensino* através de duas questões, uma na qual solicitei aos alunos que descrevessem

em algumas linhas o que se estuda nas aulas de arte e outra, na qual lhes perguntei o que imaginavam que iriam estudar até o final do ano. Em segundo lugar, busquei compreender como os alunos entendem e avaliam *o processo de aprendizagem da arte* em suas escolas, bem como quais são as práticas em sala de aula que mais lhes agradam em termos desta aprendizagem. Solicitei-lhes que respondessem como são as aulas de arte em suas escolas e que dessem exemplos e, também, que descrevessem uma aula que consideraram especialmente boa, justificando a resposta. Por fim, busquei aproximar-me do entendimento que estes alunos têm de quais são os *conteúdos para arte* e que possíveis sugestões eles poderiam trazer para a construção do currículo da disciplina (eles deveriam relacionar conteúdos que recordavam já ter estudado em suas escolas e fazer suas próprias sugestões para o programa).

O questionário foi aplicado em uma turma de quinta série e em uma de oitava como teste piloto em 2006 e obtive respostas satisfatórias para meu objetivo de estudo de modo que nos meses seguintes realizei a aplicação final para esta pesquisa. Quero frisar que os resultados da aplicação experimental não foram utilizados para o trabalho final, tendo sido descartados.

Dada a característica do questionário que busca respostas que qualifiquem tanto o objeto de estudo arte, quanto os processos de aprendizagem da disciplina e os conteúdos possíveis para seu desenvolvimento não estou preocupada com uma quantificação de dados que possam ser mais ou menos verídicos para aplicação na docência artística, entretanto as respostas apresentam recorrências que acho interessantes de serem apresentadas em valores percentuais para que sejam ponto de partida de uma análise dos argumentos destes alunos. Isto porque compreendo que os pontos de partida de uma argumentação passam pela opinião comum que se tem

sobre uma matéria. Portanto gostaria de apresentar de modo breve alguns valores e reincidências que chamam atenção nessa pesquisa.

4.1. OS NÚMEROS EM QUESTÃO

Gostaria de esclarecer como foram analisados os dados dos questionários aplicados aos alunos. Na medida em que as questões eram dissertativas, muitas perguntas proporcionaram mais de uma resposta. Ao perguntar, por exemplo, “que matérias estuda-se em arte?”, abri a possibilidade de que os alunos elencassem várias respostas, portanto os valores percentuais apresentados nesta análise referem-se ao total de respostas dadas para cada questão, e não ao total de alunos respondentes.

Além disso é importante ressaltar que não parti de categorias *a priori* para quantificar os dados, mas ao considerar que meu objetivo era o de averiguar as sugestões dos alunos, foi partindo destas sugestões que nomeei as categorias que apresento.

De um modo geral, a participação dos alunos foi positiva, há muito poucas questões deixadas em branco. Quando houver, apresentarei o valor percentual relativo a estas e procederei à análise de valores relativos ao total das demais respostas dadas.

4.1.1. ARTE COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

4.1.1.1. QUAL(S) É(SÃO) A(S) MATÉRIA(S) ESPECÍFICA(S) QUE SE ESTUDA NAS AULAS DE ARTE?

Apenas um aluno em duzentos e dez não respondeu a essa questão, o que representa 0,5% dos pesquisados. Já os alunos respondentes forneceram quinhentas e trinta e três respostas possíveis de serem agrupadas em doze categorias.

Das respostas dadas pelos alunos, 61,2% referem-se a conteúdos relacionados às artes visuais tais como desenho, pintura, colagem, modelagem, etc.

Os 40% de respostas restantes estão distribuídos de modo não regular entre os alunos de quintas séries, oitavas séries, aqueles das escolas públicas e os das escolas privadas. Assim, nas quintas séries o segundo conteúdo mais citado é o desenho geométrico que cai para terceiro lugar nas oitavas séries, perdendo por pouquíssimos pontos para o ensino de teatro. Em relação ao total de escolas públicas e privadas, observo que o número de respostas dadas, relativas ao estudo de desenho geométrico sobe para 20,3%, ao passo que nas privadas representa apenas 1,4% das respostas. É mister colocar que na escola pública B desenho geométrico faz parte do programa de arte e, segundo a diretora, com alguma ênfase na oitava série já que, como argumentou ela, esses conteúdos podem ser úteis para os alunos em um futuro profissional.

Outro número que oscila nesta primeira questão é aquele relativo às respostas que apontam para conteúdos teóricos – historia da arte, análise de obras de arte, etc – e que fazem referência a visitas a museus apresentados como conteúdos específicos da disciplina de arte. No total de respostas dadas há 6,4% de alusão a esses conteúdos, porém é pertinente observar que nas escolas públicas esse número

representa apenas 4,1% das respostas dadas, ao passo que nas escolas privadas sobe para 9,7%.

Conteúdos nas demais linguagens previstas para o ensino de arte e contempladas pelos PCN – música, teatro e dança - somam somente 15% das respostas. Destas 4,3% são respostas que se referem a estudos em música, sendo que somente 2,2% de respostas são de alunos das escolas públicas, contra 7,4% de respostas de alunos da rede privada. Conteúdos em dança vêm representados pelo valor irrisório de 0,2%, nem mesmo aparecendo no total de respostas dadas pelos alunos das escolas públicas.

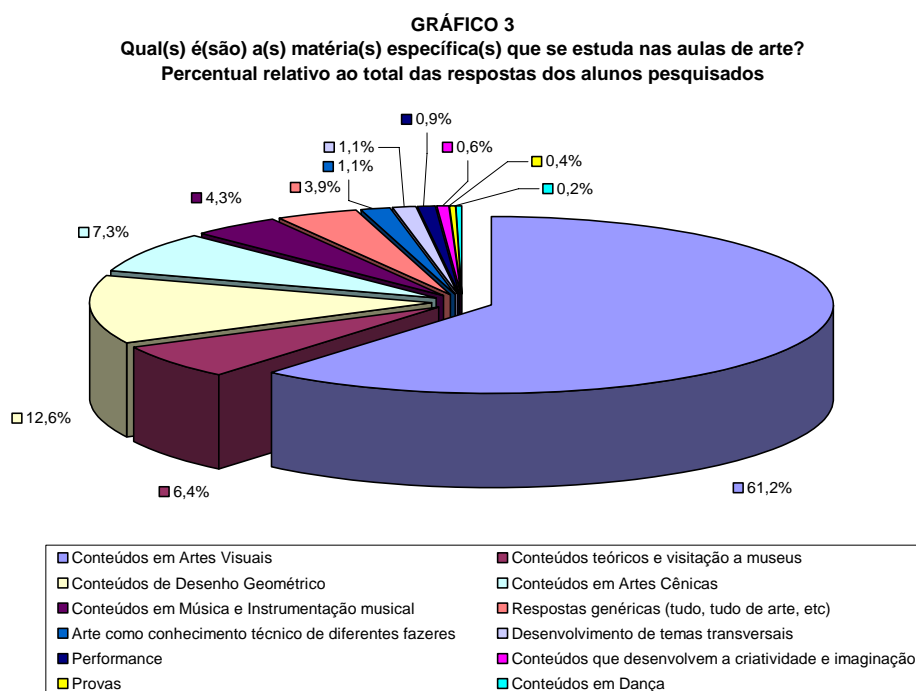


GRÁFICO 4
Qual(s) é(são) a(s) matéria(s) específica(s) que se estuda nas aulas de arte?
Percentual relativo ao total das respostas dos alunos pesquisados
nas 5^{as} séries

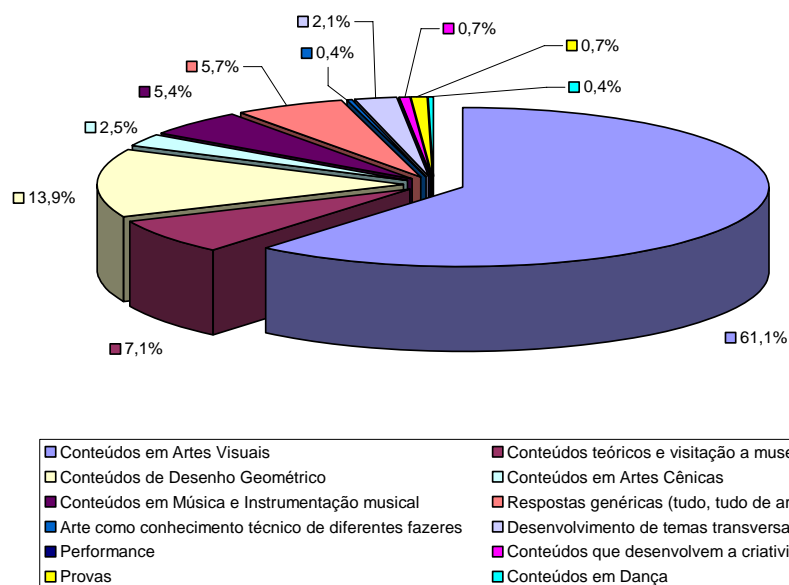


GRÁFICO 5
Qual(s) é(são) a(s) matéria(s) específica(s) que se estuda nas aulas de arte?
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados nas 8^{as} séries

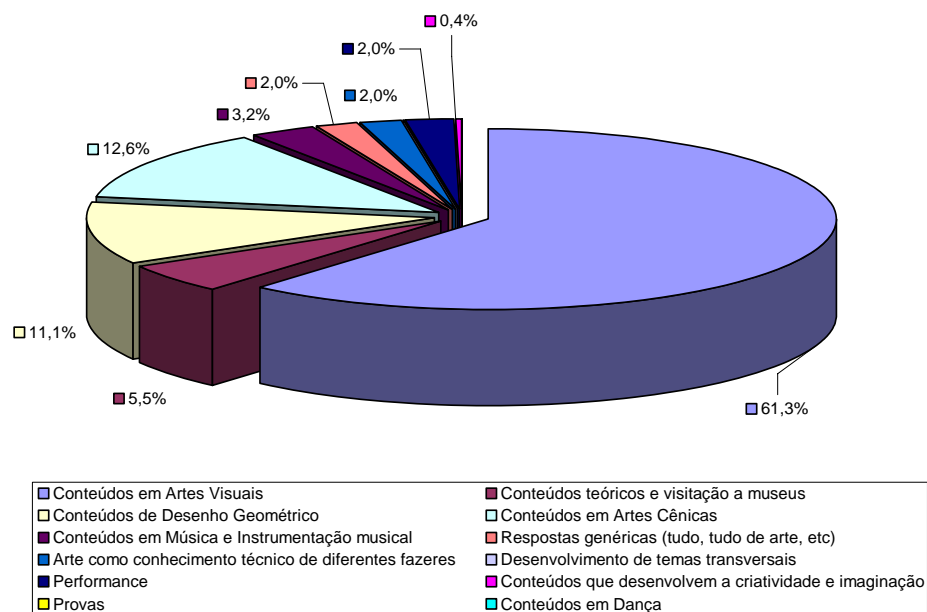


GRÁFICO 6
Qual(s) é(são) a(s) matéria(s) específica(s) que se estuda nas aulas de arte?
Percentuais relativos ao total de respostas dos
alunos das escolas públicas pesquisadas

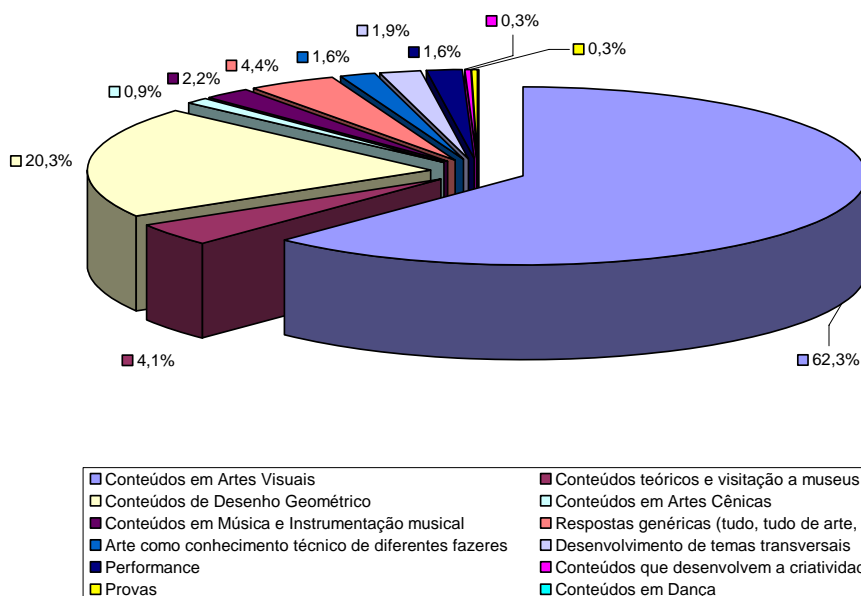
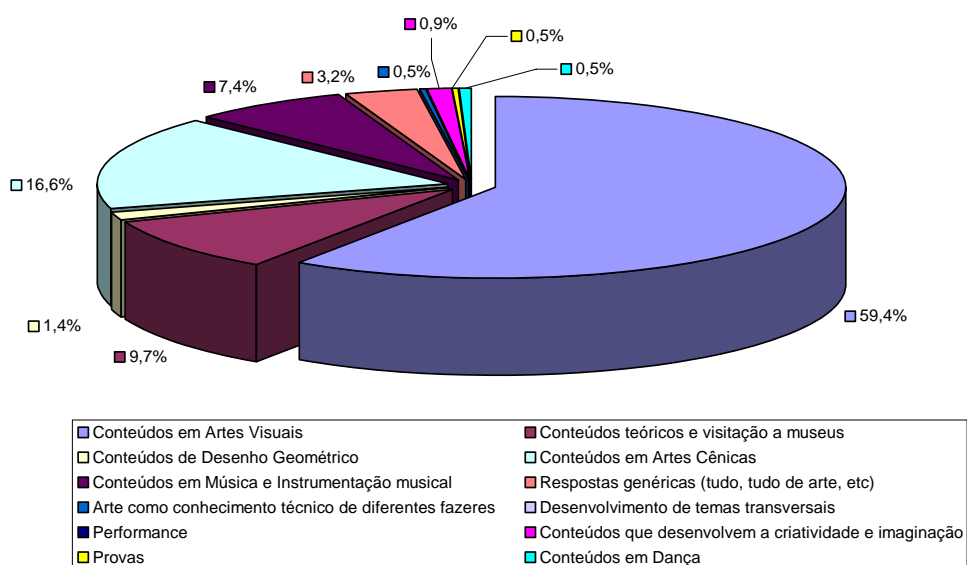


GRÁFICO 7
Qual(s) é(são) a(s) matéria(s) específica(s) que se estuda nas aulas de arte?
Percentuais relativos ao total de respostas dos alunos
das escolas privadas pesquisadas



Para os quase 60% de respostas que se referem às artes visuais como conteúdos específicos do ensino de arte, os alunos apontaram para matérias das quais pude extrair as seguintes categorias: estudos de práticas e elementos formais de desenho e pintura – cores, formas, sombreados, desenhar, pintar, etc.; estudos das novas tecnologias em artes visuais – uso de diferentes programas gráficos para computadores pessoais e estudos de fotografia; técnicas de colagem; modelagem, escultura e construção de objetos; uso de materiais e técnicas alternativas – re-significação de elementos da natureza, reciclagem, etc.; manuseio correto de materiais e equipamentos; artesanato e atividades manuais; montagem de trabalhos; grafiteagem.

Em todos os grupos pesquisados o estudo do desenho, seguido da pintura, incluindo seus elementos formais, é preponderante em relação àquilo que os alunos admitem como conteúdos específicos estudados em arte. No total de respostas dadas para os conteúdos em artes visuais, essa categoria representa 70,6% e cresce para 86,4% nas respostas dos alunos de quinta série, diminuindo para 54,3% em relação ao total de respostas dadas pelos alunos das oitavas séries. No que diz respeito às escolas públicas e privadas, há uma variação de cerca de 7,5%, com 74,1% de respostas nas escolas públicas e 66,7% nas escolas privadas.

Quanto às demais categorias, não há uma distribuição regular entre séries e escolas públicas e privadas. No total, observa-se 9,0% das respostas aludirem a conteúdos relacionados às novas tecnologias em artes visuais, porém esse número concentra-se nos alunos de oitava série: 15,6% do total de respostas contra apenas 3,5% do total de respostas dos alunos de quinta série. Além disso as novas tecnologias aparecem em 17,8% das respostas dos alunos das escolas privadas e somente em 1% das respostas dos alunos das escolas públicas.

A colagem aparece em terceiro lugar com 8,2% do total das respostas dadas. O número sobe para 13,7% nas escolas públicas e cai para 2,2% nas escolas privadas.

Escultura e modelagem têm a inexpressiva representação de 1% nas escolas públicas contra 6,1% nas privadas. Isso faz sentido nesse contexto, pois uma das escolas privadas tem cerâmica e modelagem incluídas em seu currículo o que acarreta em relativo investimento já que esta escola tem um forno para queima cerâmica.

Esses dados podem ser observados nos gráficos, 8, 9, 10, 11 e 12:

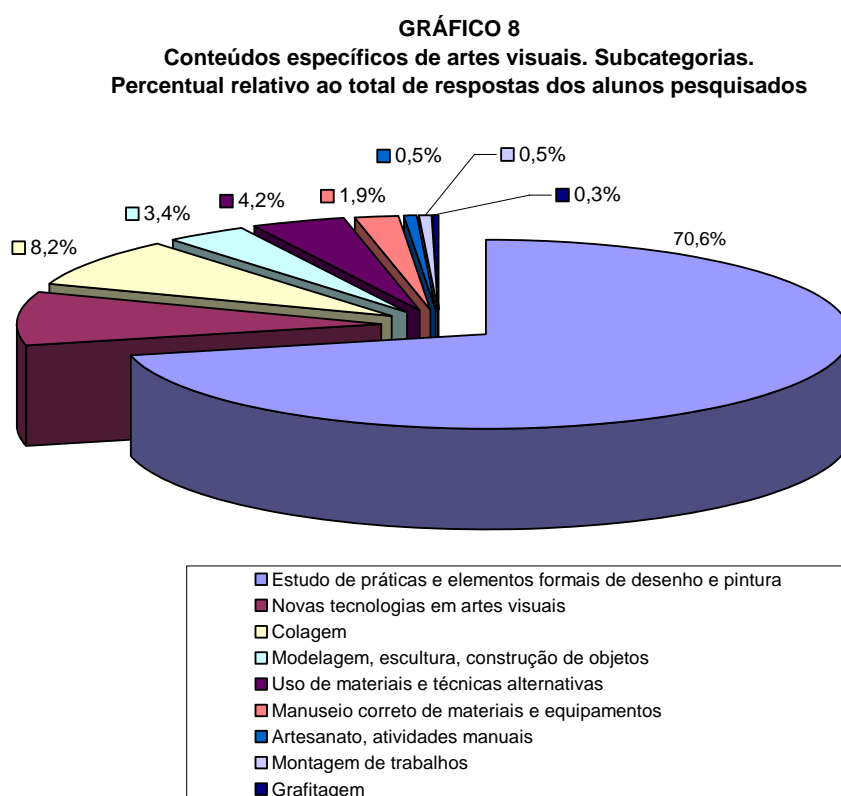


GRÁFICO 9
Conteúdos específicos de artes visuais. Subcategorias.
Percentual relativo ao total de respostas dos
alunos das 5^{as} séries pesquisados.

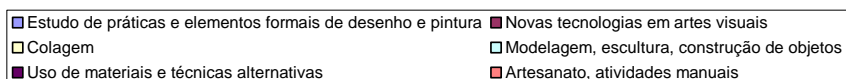
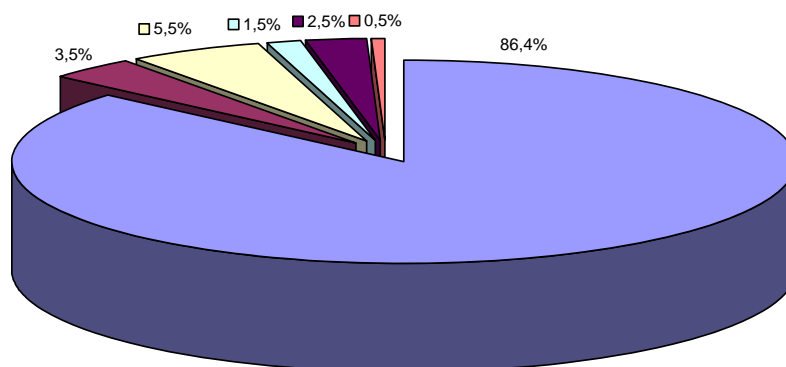


GRÁFICO 10
Conteúdos específicos de artes visuais. Subcategorias.
Percentual relativo ao total de respostas dos
alunos das 8^{as} séries pesquisados.

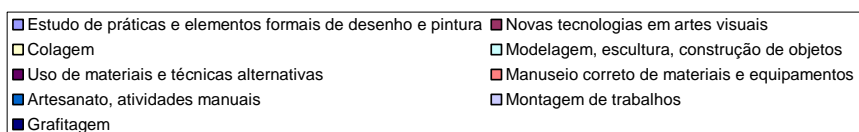
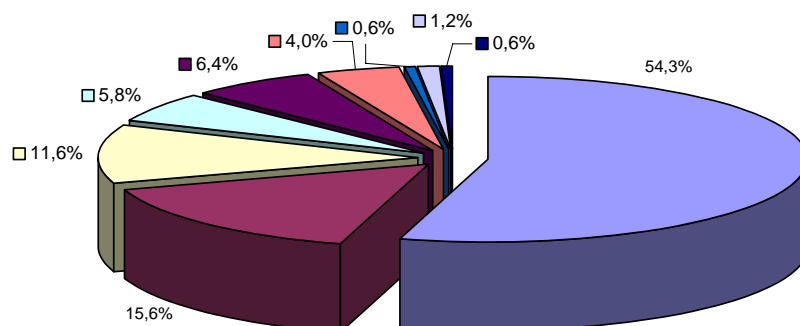


GRÁFICO 11
Conteúdos específicos de artes visuais. Subcategorias.
Percentual relativo ao total de respostas dos
alunos das escolas públicas pesquisados.

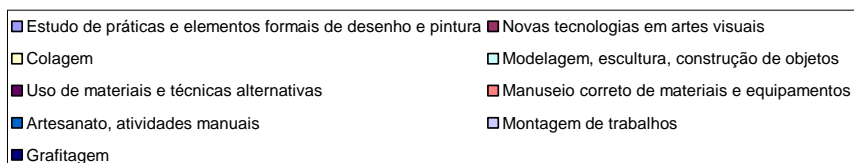
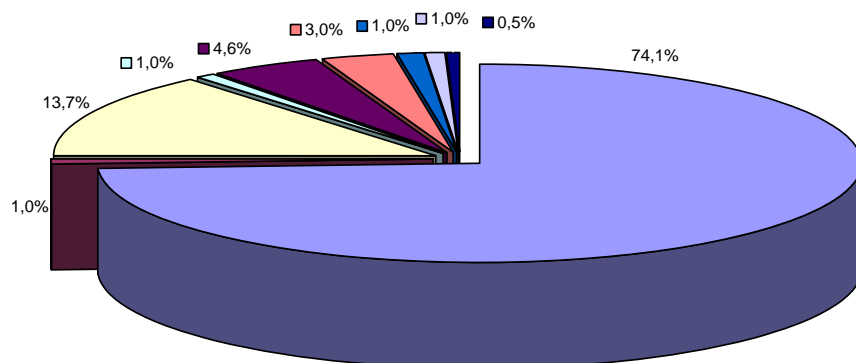
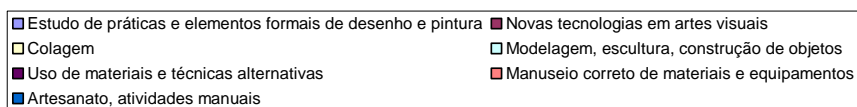
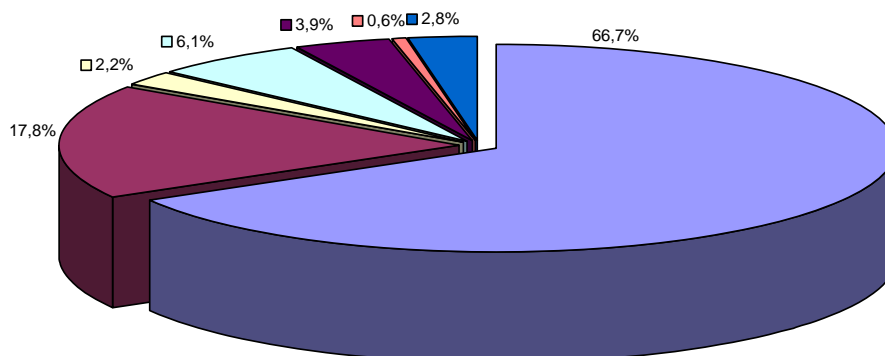


GRÁFICO 12
Conteúdos específicos de artes visuais. Subcategorias.
Percentual relativo ao total de respostas dos
alunos das escolas privadas pesquisados.



4.1.1.2. O QUE VOCÊ JÁ APRENDEU DE SIGNIFICATIVO EM ARTE?

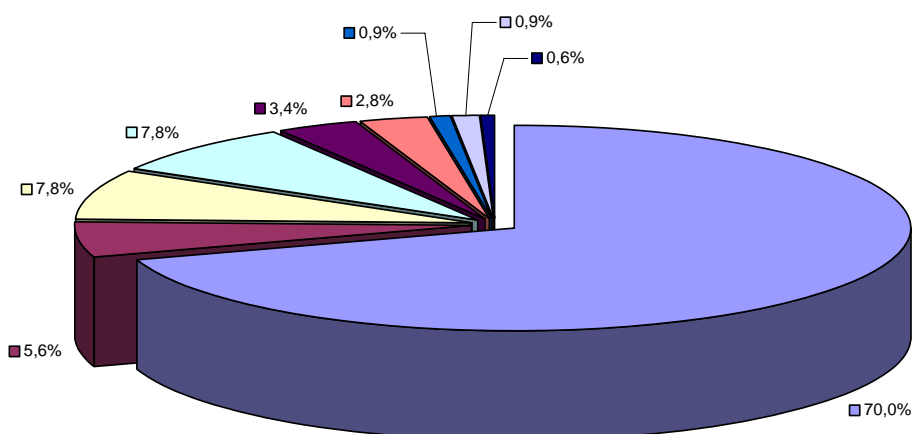
A segunda pergunta inquirir os alunos em relação ao que consideraram significativo já terem aprendido na área de arte. Busco aprofundar meu entendimento sobre a compreensão que estes estudantes têm da arte como objeto de conhecimento e observar possíveis valorizações e hierarquizações que eles atribuam a este objeto. Há uma sutil, porém sensível diferença nas perguntas direcionadas aos alunos de quinta e oitava séries. Aos primeiros, considerando que a disciplina é obrigatória – com professor especialista – apenas a partir dessa série, não descarto a possibilidade de que não tenham tido experiências anteriores em relação ao ensino da arte, por isso no questionário a pergunta volta-se para uma projeção futura: até o final do ano o que você acha que terá aprendido nas aulas de arte? Já para os alunos de oitava série a questão é reflexiva: considerando todos os anos escolares em que você teve arte como disciplina, o que você aprendeu de significativo?

No total, 11,4% dos alunos deixaram essa pergunta sem resposta. Os 88,6% de alunos respondentes elencaram trezentos e vinte situações de aprendizagem significativa. Destas 70% das respostas referem-se a aprendizagens relativas ao estudo de técnicas e práticas para a produção de arte: pintar, tocar, desenhar, encenar, etc. Em segundo lugar, com um valor de grande defasagem em relação ao primeiro número, empatam conteúdos de geometria e respostas genéricas – por exemplo, tudo, tudo de arte, etc.-, com 7,8% de respostas em cada uma dessas duas categorias. É preciso salientar que essas respostas relativas a conteúdos de geometria aparecem justamente na escola pública que propõe o estudo de desenho geométrico no seu currículo (cf. p. 143). Não há representação percentual de desenho geométrico nas escolas privadas. Outra observação é que as respostas

genéricas concentram-se nos alunos de quintas séries: 12,8% das respostas dadas por eles são genéricas contra 1,4% entre os alunos de oitavas séries. Isto pode sugerir que a definição de possíveis conteúdos significativos seja menos ampla para os alunos de quinta série justamente porque há uma dependência das relações e experiências escolares para que os alunos possam definir a arte como objeto, uma vez que nessa faixa etária subentende-se que a experiência é menor e o questionário coloca uma questão projetiva.

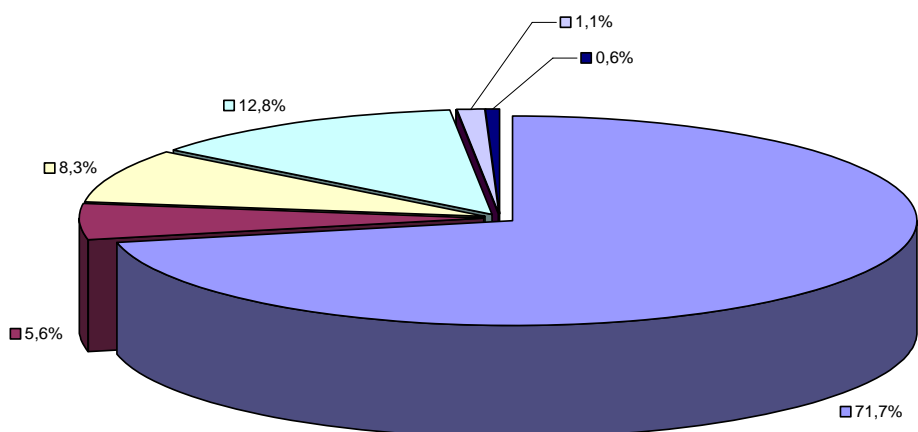
Há um número de alunos que alude a outras contribuições significativas vindas do estudo da arte: 5,6% das respostas referem-se à significância de terem aprendido a compreender melhor a arte; 3,4% referem-se aos alunos terem aprendido que “a arte faz bem aos sujeitos”; 2,8% das respostas são relativas aos alunos terem aprendido a dar valor à arte e à cultura. Com percentual de respostas pouco significativo há, ainda, referências à arte como meio de desenvolver a criatividade e a imaginação, 0,9%; ao fato de terem aprendido a usar materiais diversos para poderem criar algo, 0,9%, e à utilização da arte como meio de aprendizagem de conteúdos relacionados aos temas transversais sugeridos nos PCN, 0,6%.

GRÁFICO 13
Aprendizagem significativa no total de respostas dos alunos pesquisados



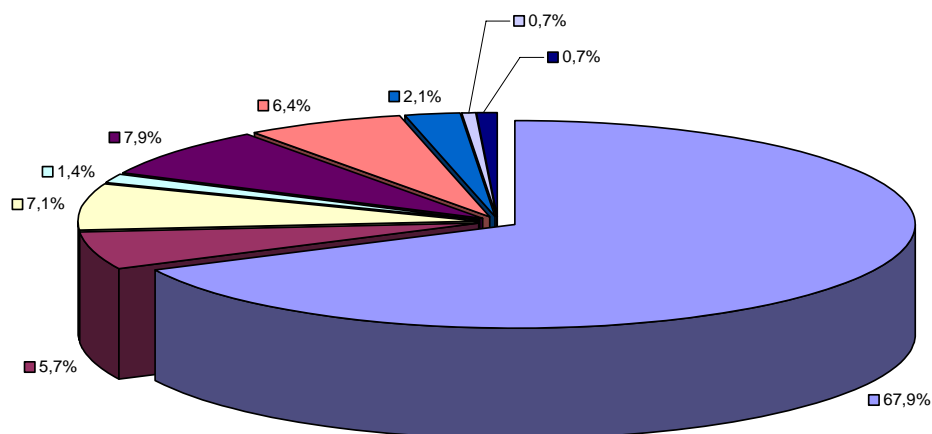
| | | |
|---|---|--|
| ■ Técnicas e práticas em arte | ■ Modos de compreender melhor a Arte | ■ Conteúdos de geometria |
| ■ Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) | ■ A arte faz bem aos sujeitos | ■ Valorizar as artes e a cultura |
| ■ Desenvolver minha criatividade e imaginação | ■ Usar diversos materiais para criar algo | ■ Conteúdos ligados aos temas transversais |

GRÁFICO 14
Aprendizagem significativa no total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados



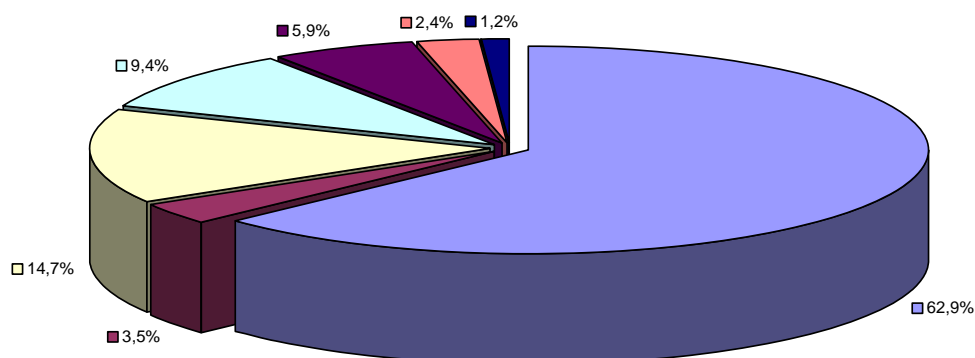
| | | |
|---|---|--|
| ■ Técnicas e práticas em arte | ■ Modos de compreender melhor a Arte | ■ Conteúdos de geometria |
| ■ Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) | ■ A arte faz bem aos sujeitos | ■ Valorizar as artes e a cultura |
| ■ Desenvolver minha criatividade e imaginação | ■ Usar diversos materiais para criar algo | ■ Conteúdos ligados aos temas transversais |

GRÁFICO 15
Aprendizagem significativa no total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados



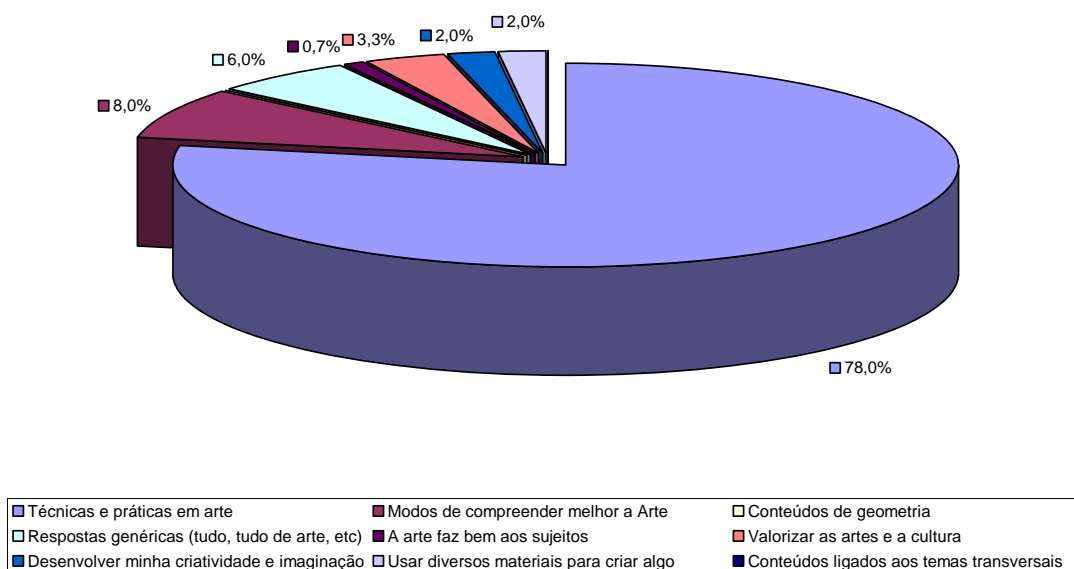
| | | |
|---|---|--|
| ■ Técnicas e práticas em arte | ■ Modos de compreender melhor a Arte | □ Conteúdos de geometria |
| □ Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) | ■ A arte faz bem aos sujeitos | ■ Valorizar as artes e a cultura |
| ■ Desenvolver minha criatividade e imaginação | ■ Usar diversos materiais para criar algo | ■ Conteúdos ligados aos temas transversais |

GRÁFICO 16
Aprendizagem significativa no total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados



| | | |
|---|---|--|
| ■ Técnicas e práticas em arte | ■ Modos de compreender melhor a Arte | □ Conteúdos de geometria |
| □ Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) | ■ A arte faz bem aos sujeitos | ■ Valorizar as artes e a cultura |
| ■ Desenvolver minha criatividade e imaginação | ■ Usar diversos materiais para criar algo | ■ Conteúdos ligados aos temas transversais |

GRÁFICO 17
Aprendizagem significativa no total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisados



Considerando-se a maioria dos alunos que respondeu que foi mais significativo aprender técnicas e práticas em arte, temos uma maioria de 83,9% de respostas relativas à aprendizagem de conteúdos das artes visuais, contra 11,7% que se referiram a conteúdos relativos à música e à instrumentação musical; 4% de respostas que citaram as artes cênicas e 0,4%, dança.

Estes números variam para as quintas séries: 75% de práticas em artes visuais; 20,3% de práticas em música, incluindo instrumentação musical; 4,7% de prática em teatro e nenhuma resposta referente à dança. O número mais representativo em música parece-me razoável já que nas escolas C e D, da rede privada, as duas aulas semanais que são propostas pela LDB para o ensino fundamental II dividem-se em aulas de artes plásticas e música.

Nas oitavas séries música não é citada e o número de referências às artes visuais cresce para 95,8%.

Nas escolas públicas 94,5% de respostas referem-se às artes visuais, contra 73,7% nas escolas privadas. 2,8% referem-se à música na rede pública e 20,2% na rede privada. Teatro aparece em 1,8% das respostas dadas nas escolas públicas e em 6,1% nas escolas privadas e esse número parece-me baixo já que em uma das escolas privadas pesquisadas – escola C – o ensino de arte na oitava série restringe-se ao ensino de artes cênicas. Apenas 0,9% das respostas é relativa à aprendizagem de conteúdos em dança nas escolas públicas, disciplina que não é citada por alunos das escolas privadas pesquisadas.

Estes números sugerem que as artes visuais têm sido constantes nas diferentes séries do ensino fundamental II, tanto na rede pública, quanto na privada, o que pode não estar necessariamente ocorrendo com as demais linguagens artísticas sugeridas para a disciplina nos PCN.

GRÁFICO 18
A aprendizagem foi significativa para o aluno através de alguma técnica ou prática artística.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados

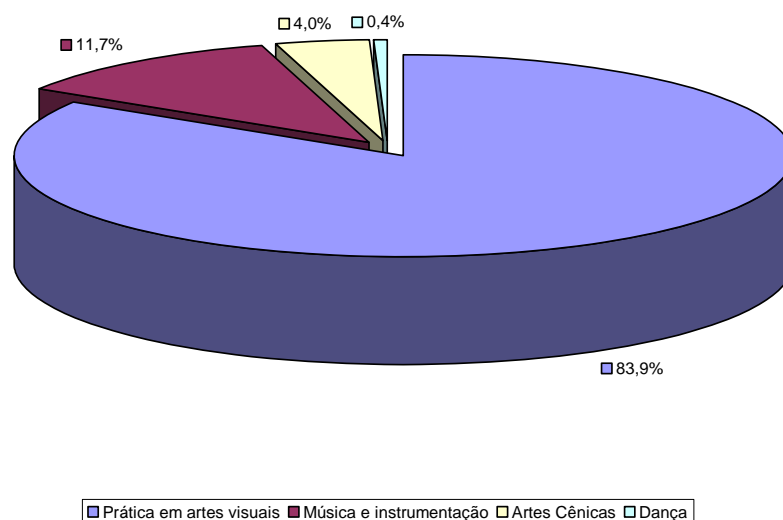


GRÁFICO 19
A aprendizagem foi significativa para o aluno através de alguma técnica ou prática artística.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados

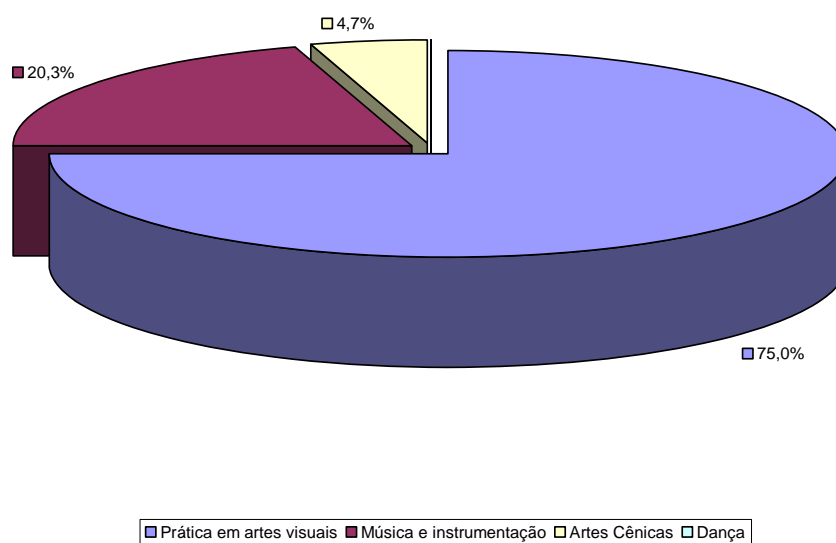


GRÁFICO 20
A aprendizagem foi significativa para o aluno através de alguma técnica ou prática artística.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados

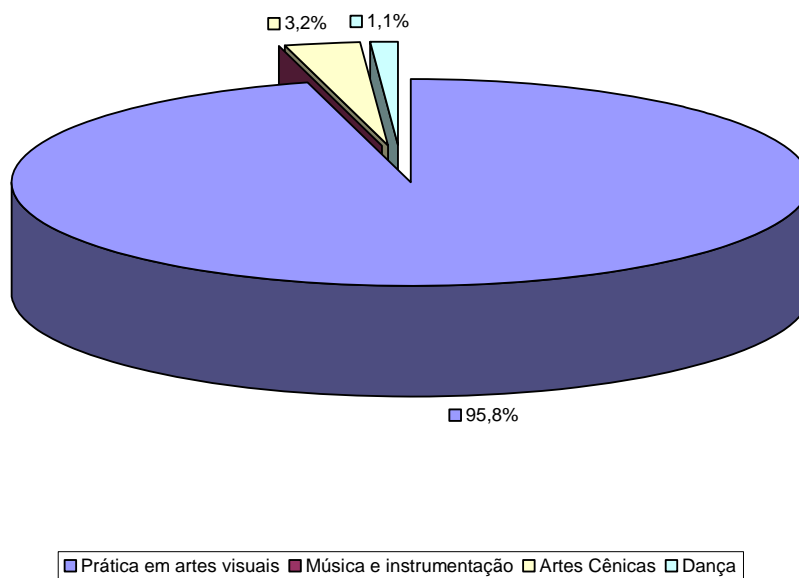


GRÁFICO 21

A aprendizagem foi significativa para o aluno através de alguma técnica ou prática artística.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados

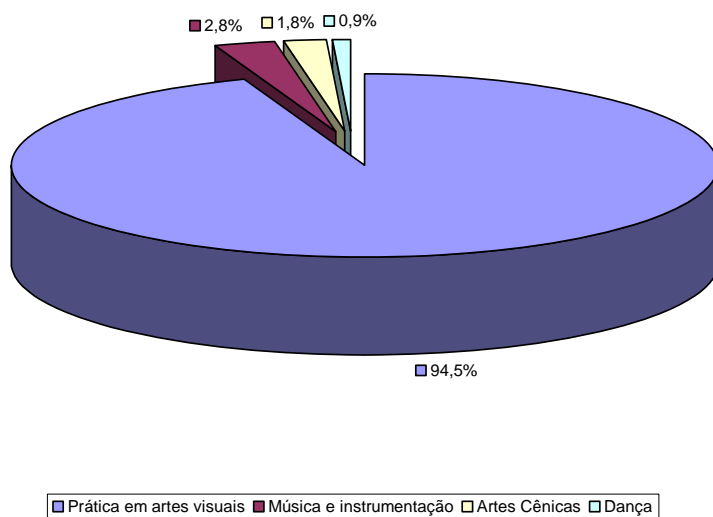
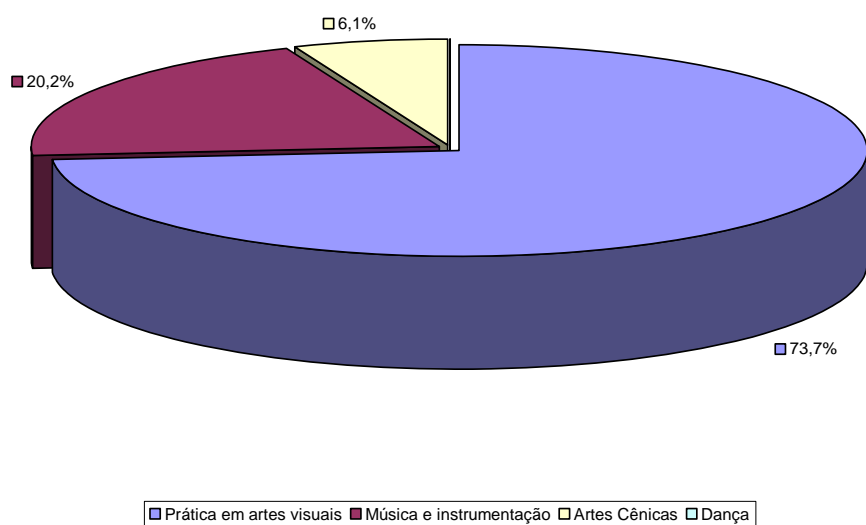


GRÁFICO 22

A aprendizagem foi significativa para o aluno através de alguma técnica ou prática artística.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisados



Ainda, considerando a descrição que os alunos fazem das práticas em artes visuais, observa-se que 59% das respostas referem-se à aprendizagem do desenho, da pintura e de elementos formais que compõem essas áreas de conhecimento. O restante divide-se entre outras técnicas das artes visuais. Essa predominância do estudo do desenho e da pintura sobre outras técnicas é maior na rede pública, 74,5% das respostas dadas, do que na rede privada, 45,2%. O trabalho com novas tecnologias em artes visuais também varia, sendo mais significativo para alunos de oitavas séries, 23,2%, do que para os de quintas séries, 4,2%. Isso oferece indícios de que pouco trabalho em novas tecnologias é realizado no ano inicial do curso de arte.

GRÁFICO 23
Práticas em artes visuais que proporcionaram aprendizagem significativa

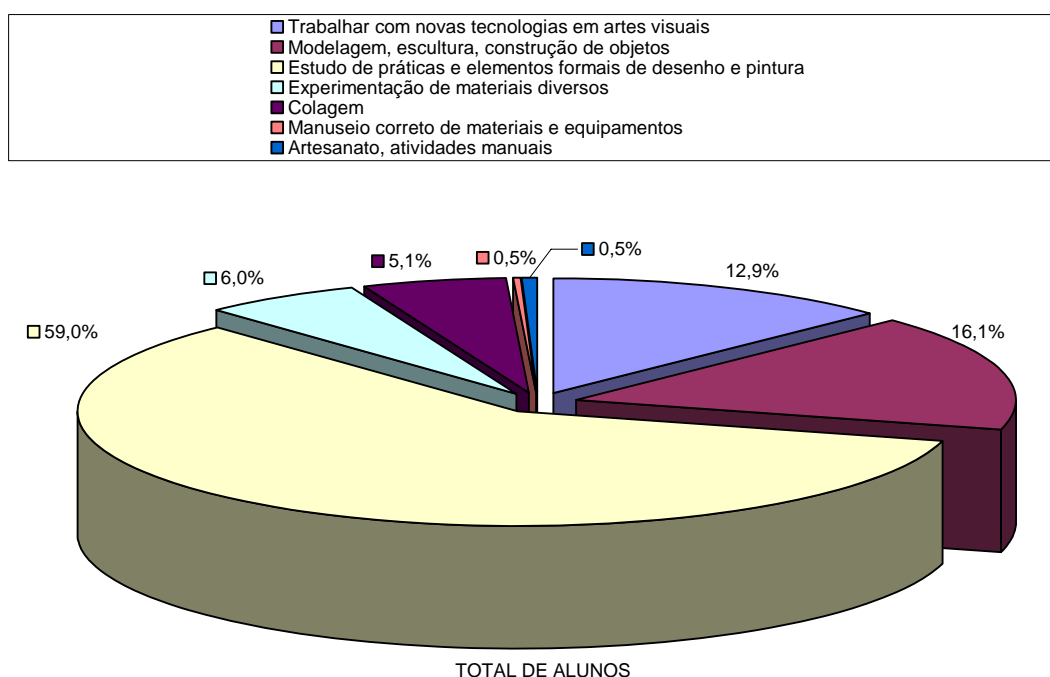


GRÁFICO 24
Práticas em artes visuais que proporcionaram aprendizagem significativa na totalidade das respostas de alunos das 5^{as} séries pesquisados

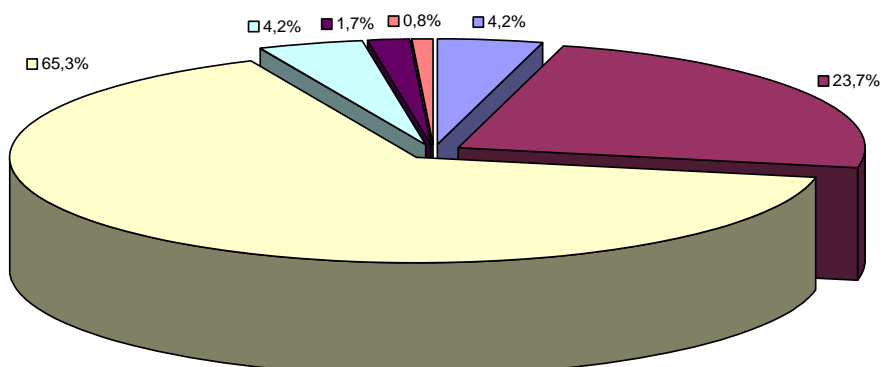


GRÁFICO 25
Práticas em artes visuais que proporcionaram aprendizagem significativa na totalidade de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados

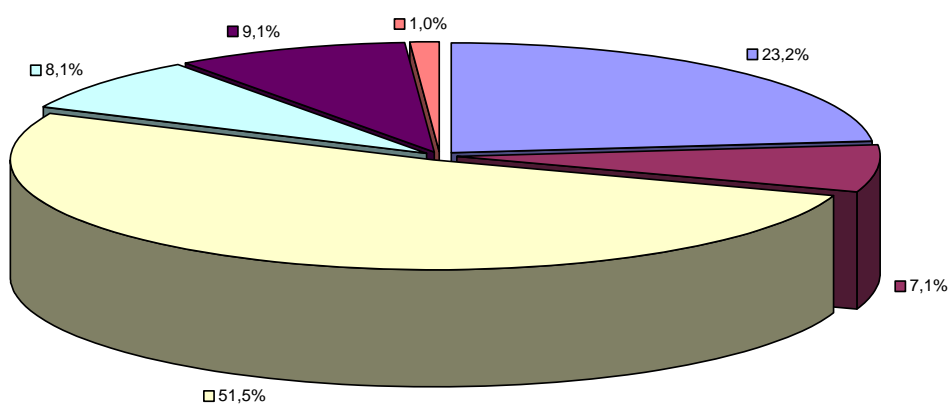


GRÁFICO 26
Práticas em artes visuais que proporcionaram aprendizagem significativa na totalidade de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisadas

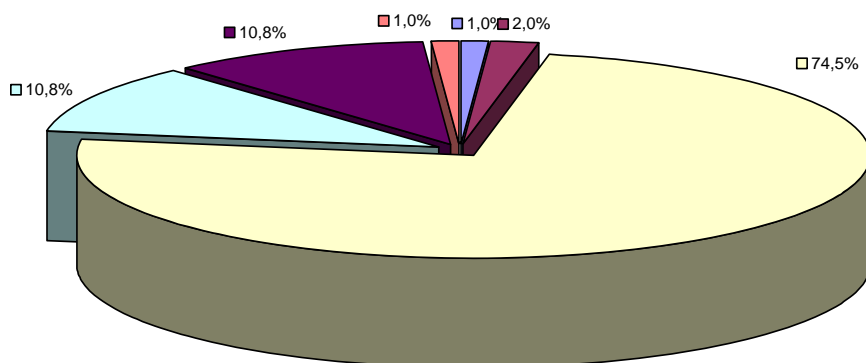
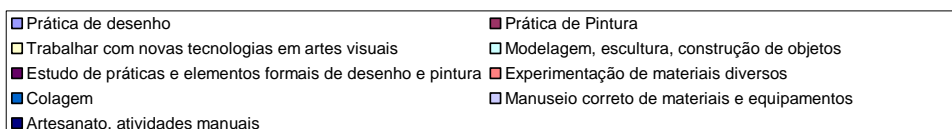
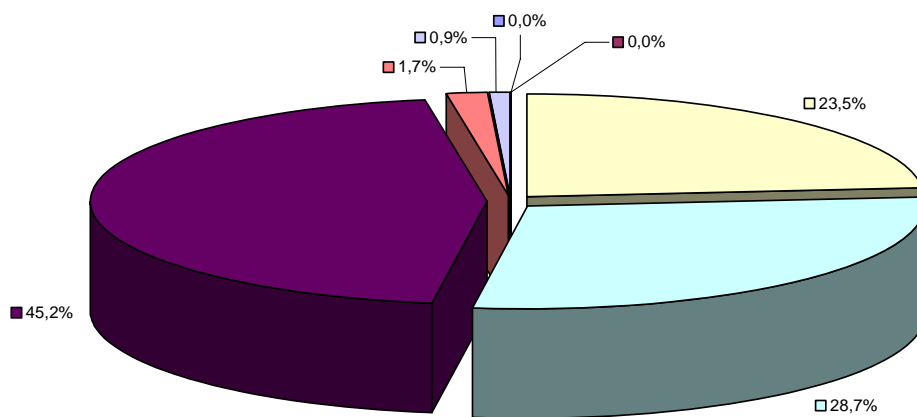


GRÁFICO 27
Práticas em artes visuais que proporcionaram aprendizagem significativa na totalidade de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisadas



4.1.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ARTE

4.1.2.1. COMO SÃO AS AULAS DE ARTE?

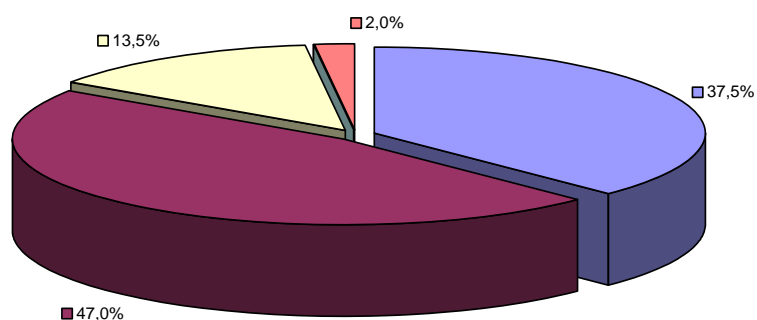
Apenas 2,9% dos alunos não responderam à questão sobre como são as aulas de arte na escola. Aqueles que responderam, ao serem indagados apresentaram em 47% das respostas dadas juízos de valor positivos sobre a qualidade das aulas e das didáticas empregadas – por exemplo: “nos expressamos”; “ficamos à vontade”; “proporcionam lazer”; “desenvolvem a criatividade e a imaginação”; “são relaxantes”; “legais”; “convidativas”; “interessantes”; “provocativas”; etc. 37,5% limitaram-se a fazer descrições das rotinas de sala de aula – “fazemos chamada”; “desenhamos”; “pintamos”, etc. – 13,5% fizeram avaliações fundadas em juízos de valor negativos sobre as aulas – “são chatas”; “não fazemos nada”; “não aprendemos nada”; “não é significativo”; “desinteressantes”; “não impõem desafios”, “são fáceis”; “monótonas”; “bagunçadas” – e 2,0% deram respostas genéricas – “faz-se de tudo”; “fazemos arte”; etc.

Nas quintas séries, o percentual de descrições isentas de juízos de valor é maior, 58,6%, e arrisco inferir que as crianças menores ainda não desenvolveram um pensamento crítico o bastante para emitir juízos de valor, respondendo de modo concreto à pergunta. Já nas oitavas séries, 64% dos alunos emitiram juízos positivos sobre as aulas, contra 25% para os quais o juízo é negativo e apenas 9% detiveram-se em fazer descrições das rotinas que acontecem em sala de aula.

Quanto à comparação entre as respostas dadas nas escolas públicas e privadas, alguns números praticamente empatam: 47,6% de juízos positivos nas escolas

públicas e 46,4% nas privadas; 41,2% de juízos negativos nas públicas, contra 33,3%, nas privadas.

GRÁFICO 28
Como são as aulas de arte na escola?
 Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados



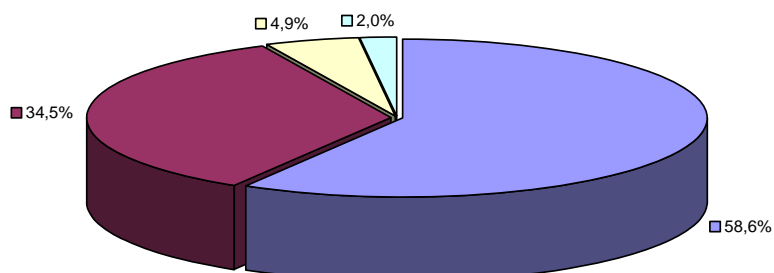
■ Descrições sobre a didática das aulas

■ Avaliações fundadas em juízos de valor positivo: nos expressamos, ficamos à vontade, proporcionam lazer, desenvolvem a criatividade e a imaginação, são relaxantes, legais, convidativas, interessantes, produtivas, divertidas, variadas.

□ Avaliações fundadas em juízos de valor negativo: chatas, não fazemos nada, não aprendemos nada, não é significativo, desinteressantes, não impõem desafios, são fáceis, monótonas, bagunçadas.

■ Respostas genéricas

GRAFICO 29
Como são as aulas de arte na escola?
 Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries s pesquisados



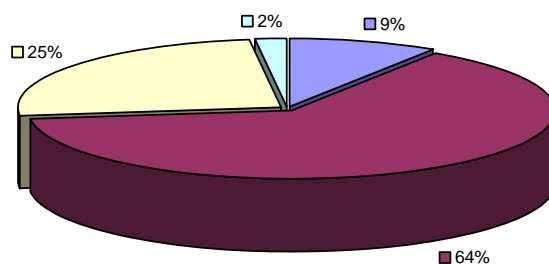
■ Descrições sobre a didática das aulas

■ Avaliações fundadas em juízos de valor positivo: nos expressamos, ficamos à vontade, proporcionam lazer, desenvolvem a criatividade e a imaginação, são relaxantes, legais, convidativas, interessantes, produtivas, divertidas, variadas.

□ Avaliações fundadas em juízos de valor negativo: chatas, não fazemos nada, não aprendemos nada, não é significativo, desinteressantes, não impõem desafios, são fáceis, monótonas, bagunçadas.

□ Respostas genéricas

GRAFICO 30
Como são as aulas de Arte na escola? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados



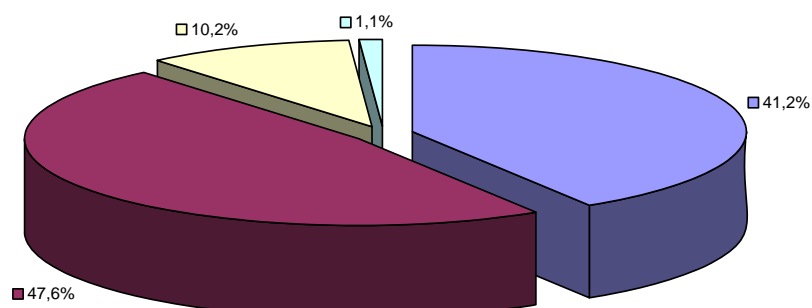
■ Descrições sobre a didática das aulas

■ Avaliações fundadas em juízos de valor positivo: nos expressamos, ficamos à vontade, proporcionam lazer, desenvolvem a criatividade e a imaginação, são relaxantes, legais, convidativas, interessantes, produtivas, divertidas, variadas.

■ Avaliações fundadas em juízos de valor negativo: chatas, não fazemos nada, não aprendemos nada, não é significativo, desinteressantes, não impõem desafios, são fáceis, monótonas, bagunçadas.

■ Respostas genéricas

GRÁFICO 31
Como são as aulas de arte na escola? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados



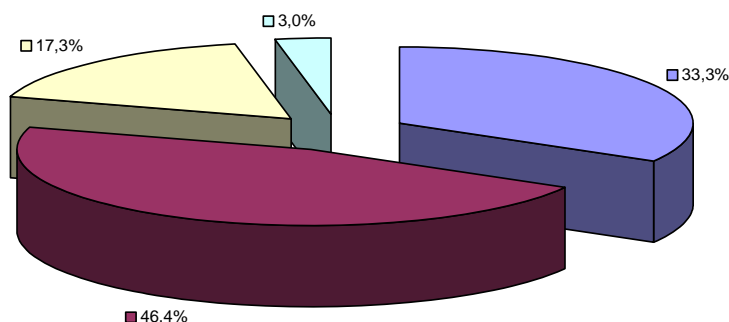
■ Descrições sobre a didática das aulas

■ Avaliações fundadas em juízos de valor positivo: nos expressamos, ficamos à vontade, proporcionam lazer, desenvolvem a criatividade e a imaginação, são relaxantes, legais, convidativas, interessantes, produtivas, divertidas, variadas.

■ Avaliações fundadas em juízos de valor negativo: chatas, não fazemos nada, não aprendemos nada, não é significativo, desinteressantes, não impõem desafios, são fáceis, monótonas, bagunçadas.

■ Respostas genéricas

GRÁFICO 32
Como são as aulas de arte na escola? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisadas



| | |
|---|--|
| ■ | Descrições sobre a didática das aulas |
| ■ | Avaliações fundadas em juízos de valor positivo: nos expressamos, ficamos à vontade, proporcionam lazer, desenvolvem a criatividade e a imaginação, são relaxantes, legais, convidativas, interessantes, produtivas, divertidas, variadas. |
| □ | Avaliações fundadas em juízos de valor negativo: chatas, não fazemos nada, não aprendemos nada, não é significativo, desinteressantes, não impõem desafios, são fáceis, monótonas, bagunçadas. |
| □ | Respostas genéricas |

Quanto às respostas que descrevem as rotinas em sala de aula, do total respondido, 71,2% referem-se à descrição de aulas de artes visuais; 6,1% de aulas de música; 5,3% de aulas de desenho geométrico; 4,5% de aulas de dança; 2,3% de aulas de artes cênicas; 3,0% referem-se ao fato das aulas, de um modo geral, serem práticas; 1,5% fazem referência a aulas de conteúdos teóricos, tais como história da arte, análise de obras e visitas a museus; e 0,8% cita aulas com atividades em grupo.

Nas oitavas séries há maior concentração de descrições de aulas no campo das artes visuais, 83,3% e não há alusão a outras práticas. Entre as escolas públicas e privadas também se nota que na rede privada os alunos restringem-se a descrever aulas de artes visuais, 68,5%, e de artes cênicas, 11,1%, ao passo que nas escolas públicas, ainda que haja uma situação maior de referências às aulas de artes visuais,

73,1%, também há referências a aulas de música, 7%, de desenho geométrico, 6,1%, dança, 5,3%, além de artes cênicas, 2,6%.

As aulas com conteúdos teóricos aparecem em 13% das repostas dadas nas escolas privadas e em apenas 2,6% das respostas dadas nas escolas públicas.

GRAFICO 33
Como são as aulas de arte? Subcategorias das descrições sobre didática das aulas. Percentuais relativos ao total de respostas dos alunos pesquisados

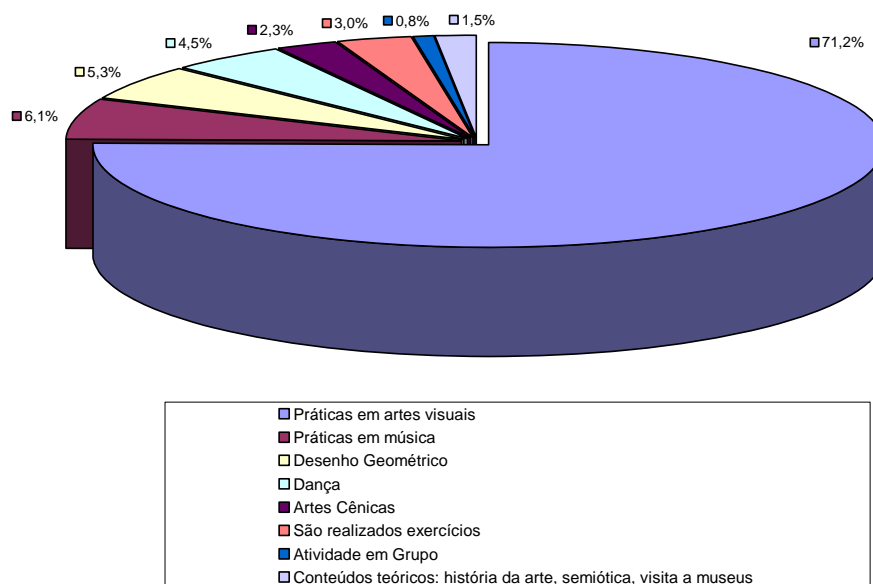


GRÁFICO 34
Como são as aulas de arte? Subcategorias das descrições sobre didática das aulas. Percentuais relativos ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados

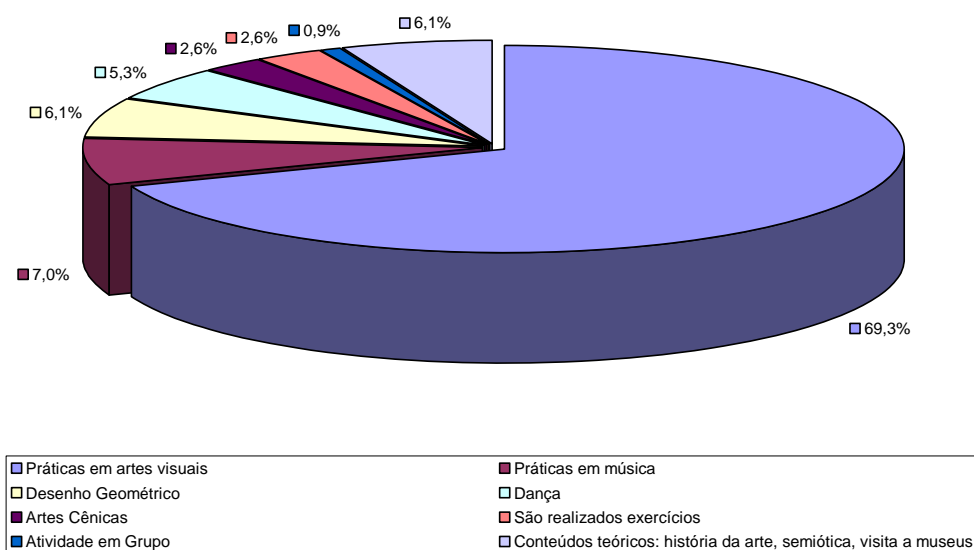


GRÁFICO 35
Como são as aulas de arte? Subcategorias das descrições sobre didática das aulas. Percentuais relativos ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados

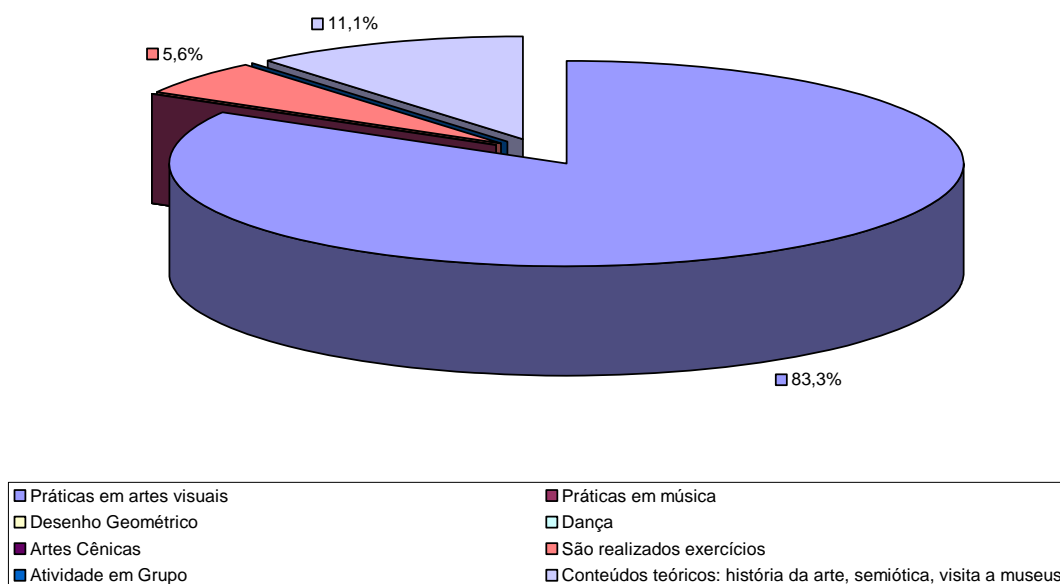


GRÁFICO 36
Como são as aulas de arte? Subcategorias das descrições sobre didática das aulas. Percentuais relativos ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados

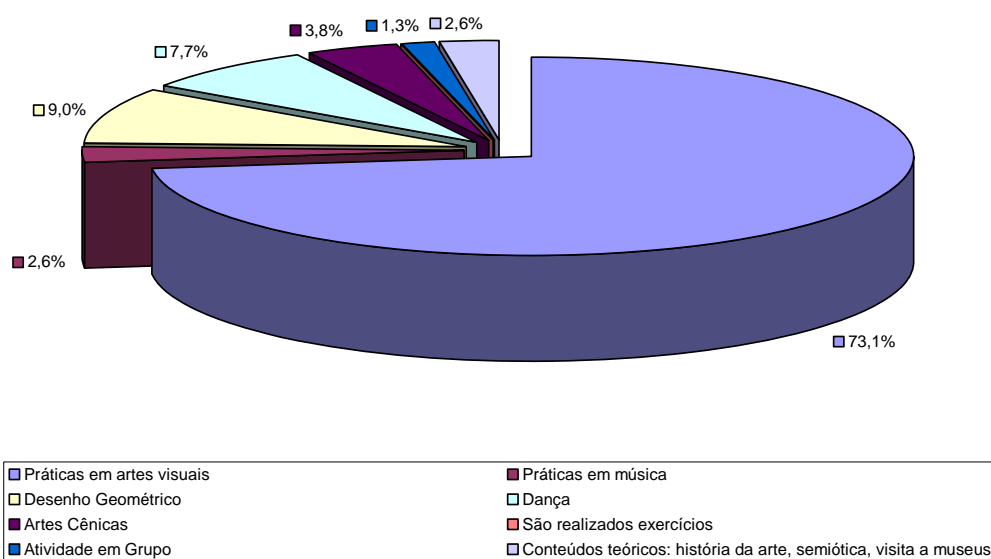
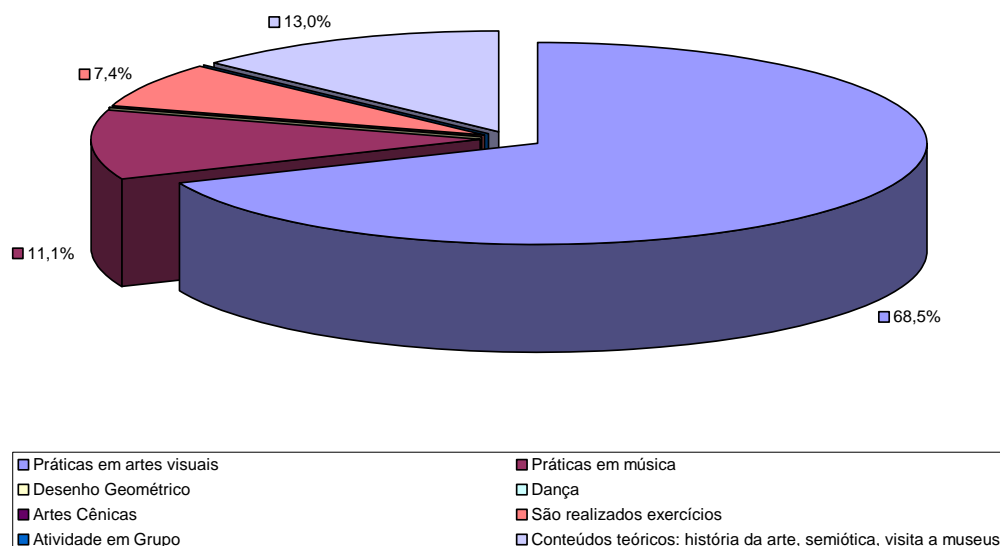


GRÁFICO 37
Como são as aulas de arte? Subcategorias das descrições sobre didática das aulas. Percentuais relativos ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisados



4.1.2.2. AULAS DE ARTE ESPECIALMENTE BOAS POR UTILIZAREM RECURSOS INTERESSANTES

5,4% dos alunos não responderam à quarta questão. Os demais descreveram alguma aula que consideraram especialmente boa por utilizar recursos interessantes, apresentando respostas que, em relação ao total, 67,1% referiam-se a trabalhos com alguma prática ou técnica desenvolvida em artes visuais. 12,3% das respostas referiam-se a aulas que foram especialmente boas porque a dinâmica foi diferente ou porque os alunos saíram da sala de aula para realizar atividades externas, ou porque formaram grupos para trabalhar, etc. Percentuais menores porém não menos interessantes aparecem em respostas que aludem a aulas com conteúdos teóricos de história da arte e sobre a vida de artistas; de geometria;

naquelas em que o professor valorizou o trabalho do aluno; e quando o aluno aprendeu algo novo.

GRÁFICO 38
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados

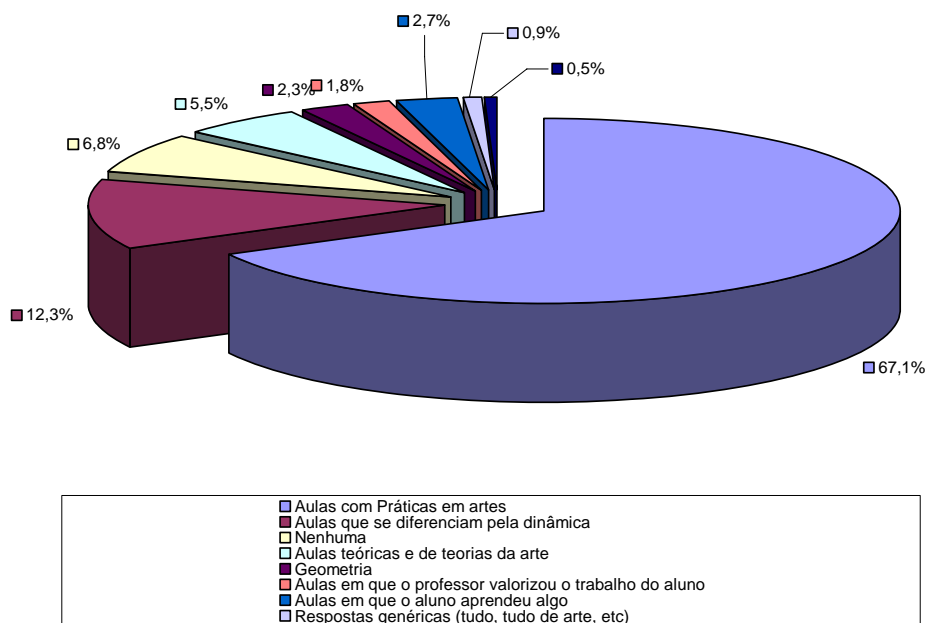


GRÁFICO 39
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados

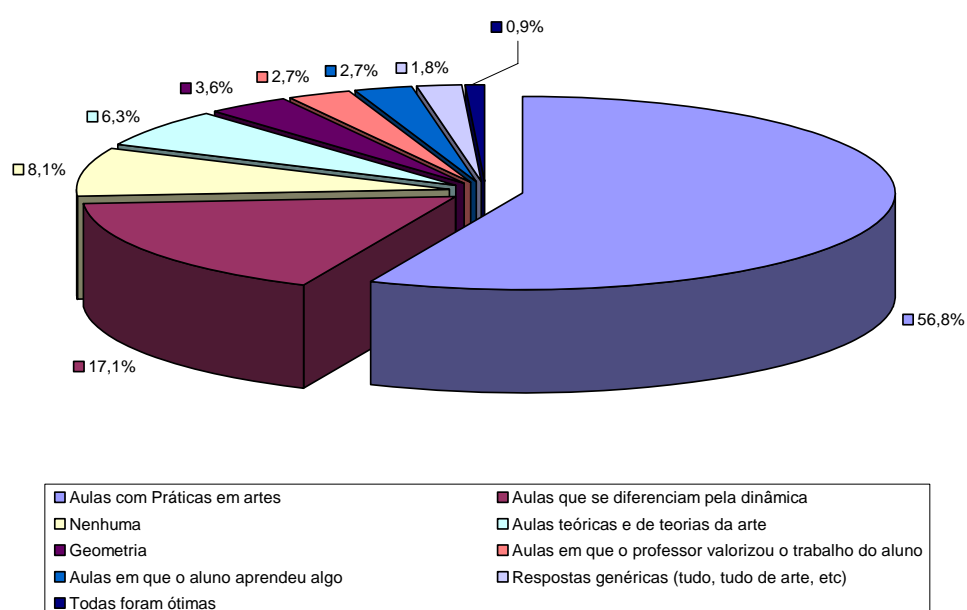


GRÁFICO 40
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados

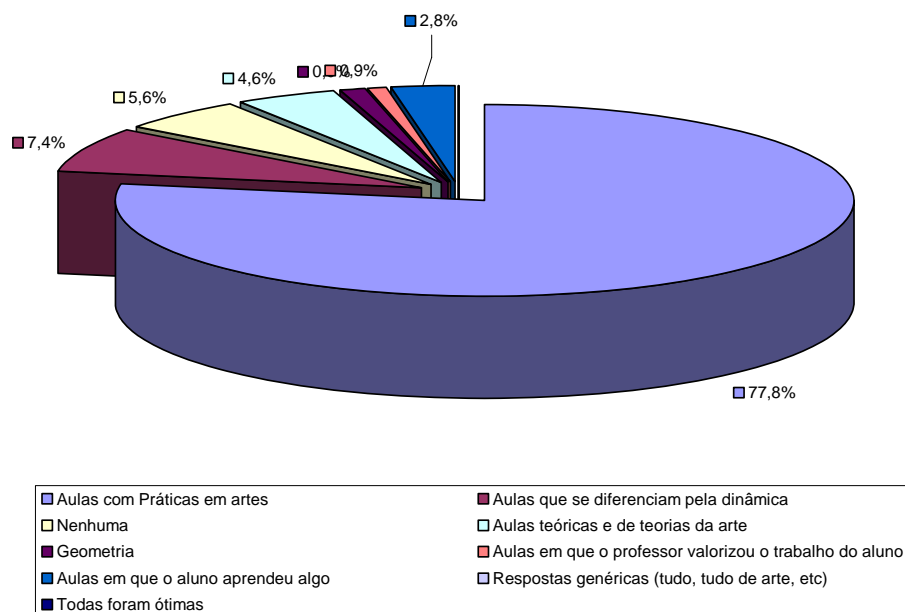


GRÁFICO 41
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados

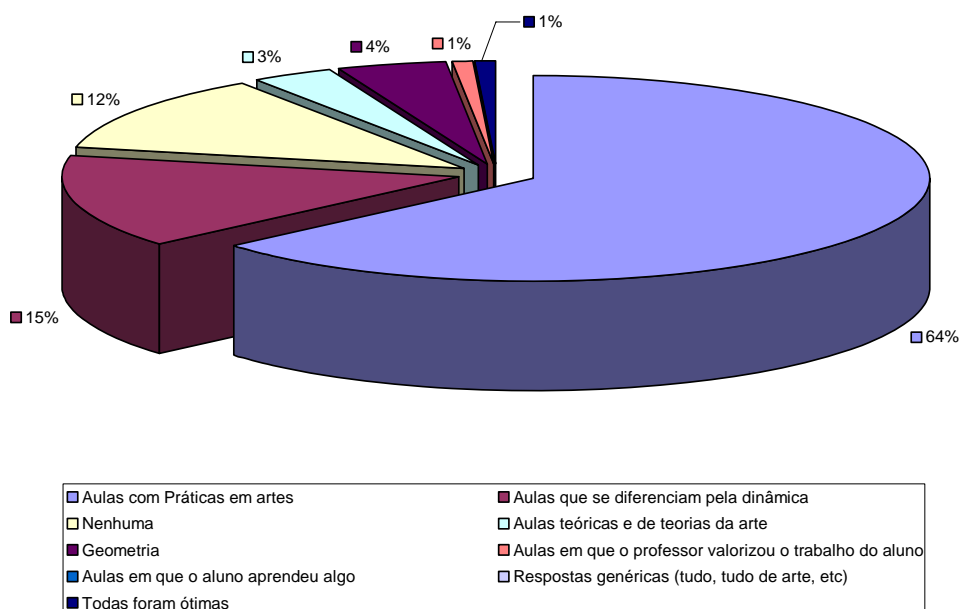
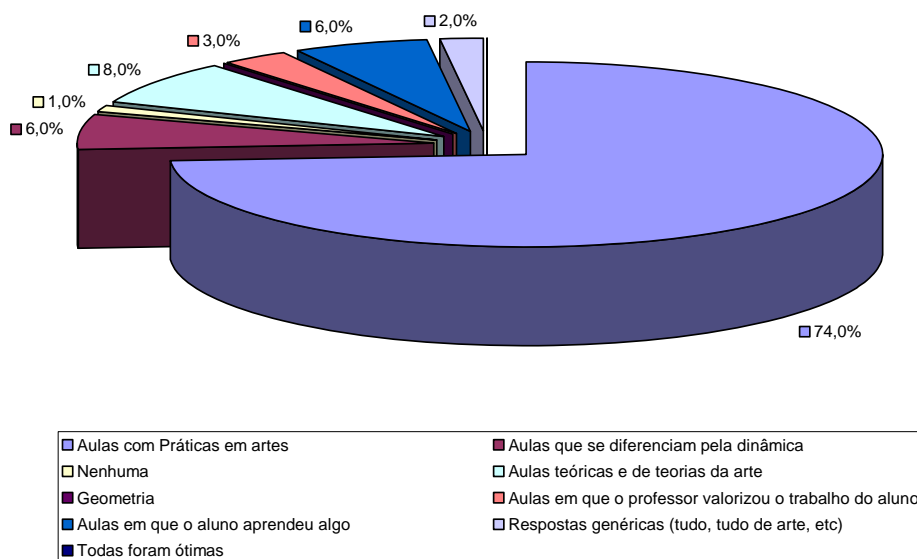


GRÁFICO 42
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisados



Das respostas em que os alunos consideram especialmente boas as aulas em que ocorreram práticas em artes, observam-se, percentualmente, as seguintes categorias: 73,7% de referências a aulas que exploram técnicas tradicionais das artes plásticas – como desenho, pintura e modelagem –; 15,8% de referências a aulas que exploram as novas tecnologias em artes visuais – utilização de programas gráficos para PC e fotografia –; 7,2% de referências a aulas práticas de teatro; 2,6% de referências a aulas práticas de música e 0,7% de respostas que aludiram ao fato da aula ter sido especialmente boa por utilizar recursos simples e acessíveis.

Um dado que me chamou a atenção é relativo à utilização das novas tecnologias, pois aparece apenas nas oitavas séries e nas escolas privadas, sugerindo que não se tem explorado essas novas formas de expressão visual com alunos menores na rede pública, possivelmente por uma questão de custo.

GRÁFICO 43
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Subcategorias para as respostas sobre Aulas com Práticas em Artes.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados.

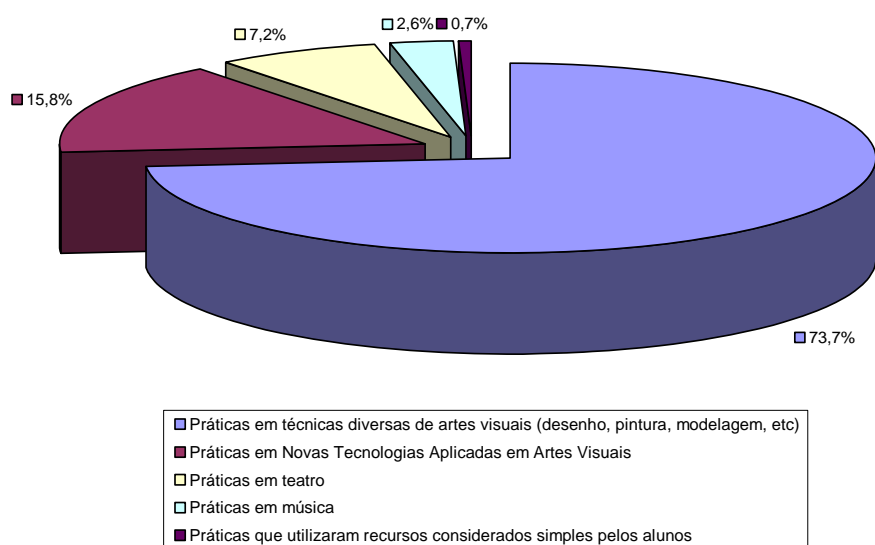


GRÁFICO 44
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Subcategorias para as respostas sobre Aulas com Práticas em Artes.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados.

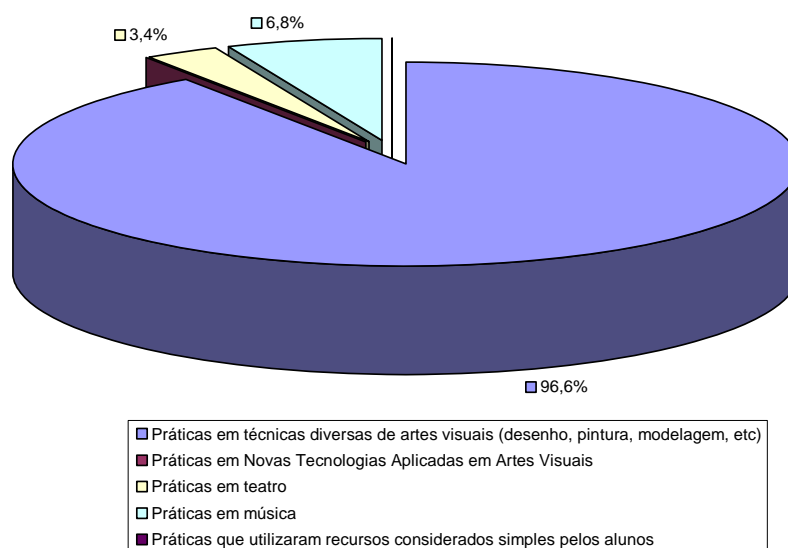


GRÁFICO 45
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Subcategorias para as respostas sobre Aulas com Práticas em Artes.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados.

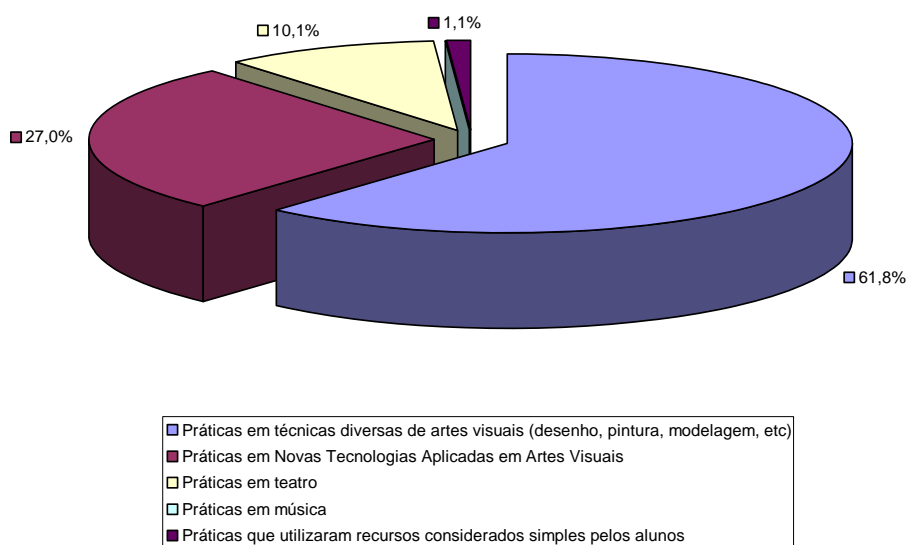


GRÁFICO 46
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Subcategorias para as respostas sobre Aulas com Práticas em Artes.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados.

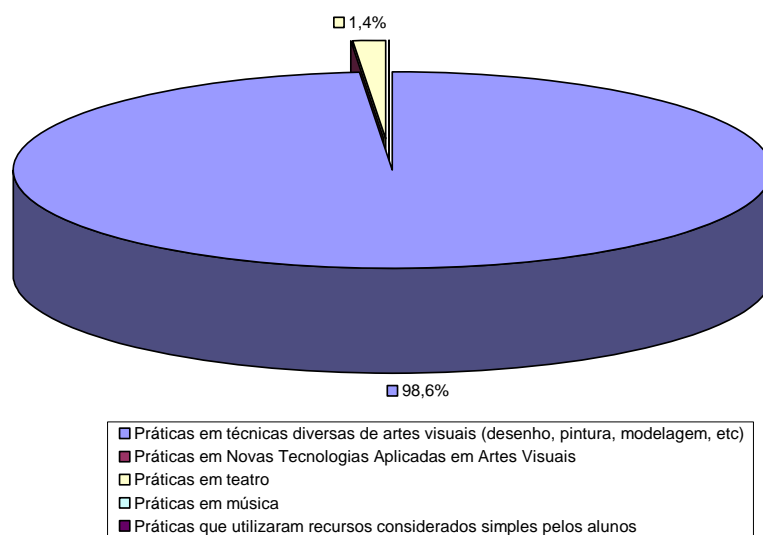
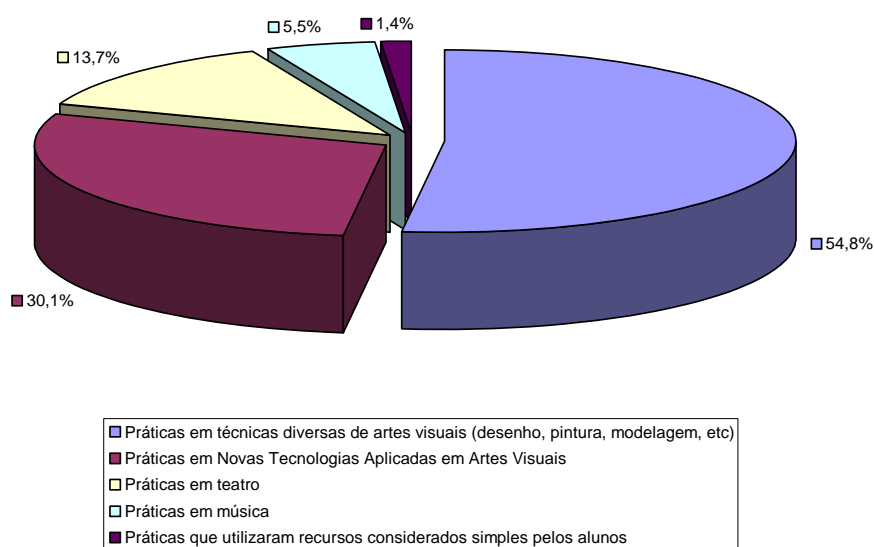


GRÁFICO 47
Características de aulas que o aluno considerou especialmente boa. Subcategorias para as respostas sobre Aulas com Práticas em Artes.
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisados.



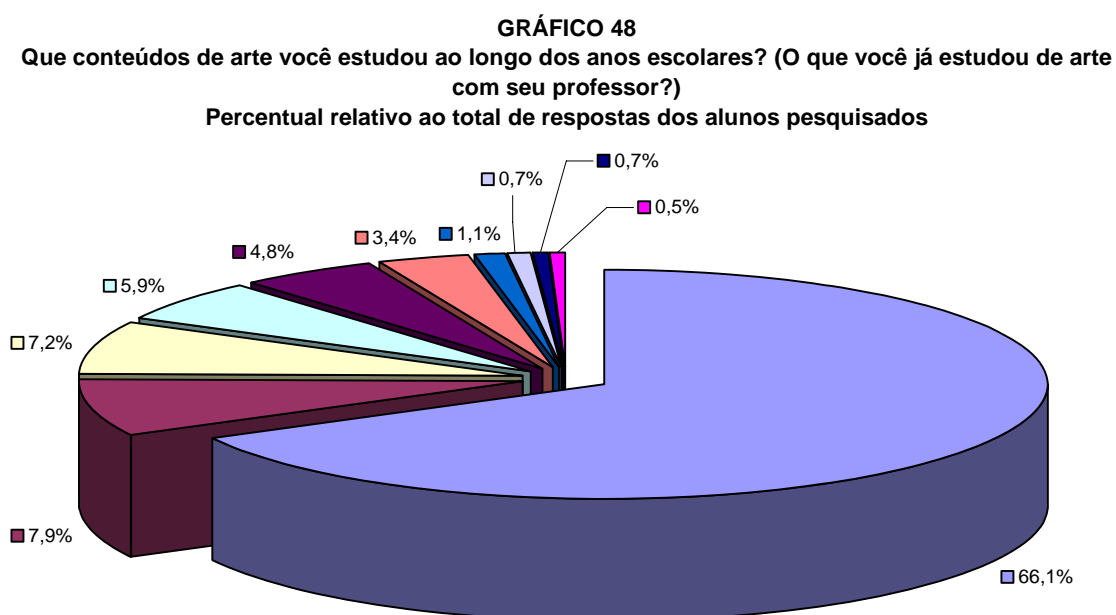
4.1.3. CONTEÚDOS EM ARTE

4.1.3.1. QUE CONTEÚDOS DE ARTE VOCÊ ESTUDOU AO LONGO DOS ANOS ESCOLARES? (O QUE VOCÊ JÁ ESTUDOU DE ARTE COM SEU PROFESSOR?)

Nos questionários essa pergunta apresentou uma pequena variação: para as oitavas séries ela abrangia a extensão dos anos escolares, de modo que os alunos poderiam referir-se aos quatro anos de curso propostos na LDB; para os alunos das quintas séries perguntei apenas o que já haviam estudado em arte com seus professores. No total, apenas 1,4% dos alunos não responderam.

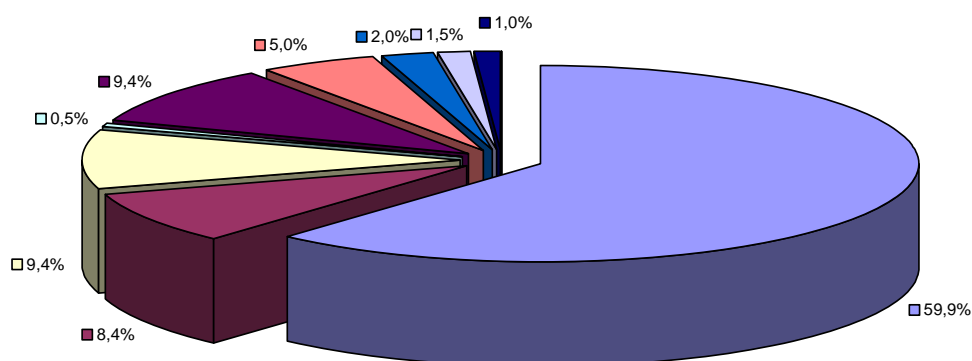
Ao relacionarem os conteúdos já vistos na escola, os alunos praticamente repetiram as categorias que elencaram na primeira pergunta do questionário,

acrescidas de apenas uma categoria nova: “aulas livres”. Isto sugere que, quando pensaram em conteúdos específicos para a disciplina, os alunos fundamentaram-se principalmente na experiência que a própria escola lhes proporcionou na área. Porém há a categoria “aulas livres” que não foi sugerida por nenhum aluno na primeira questão. Seria possível supor que aulas livres não são consideradas como uma forma de conteúdo da arte, por exemplo, livre-expressão? Do mesmo modo observo que a primazia das artes visuais sobre outras linguagens e conteúdos se mantém: 66,1% do total de respostas dadas.



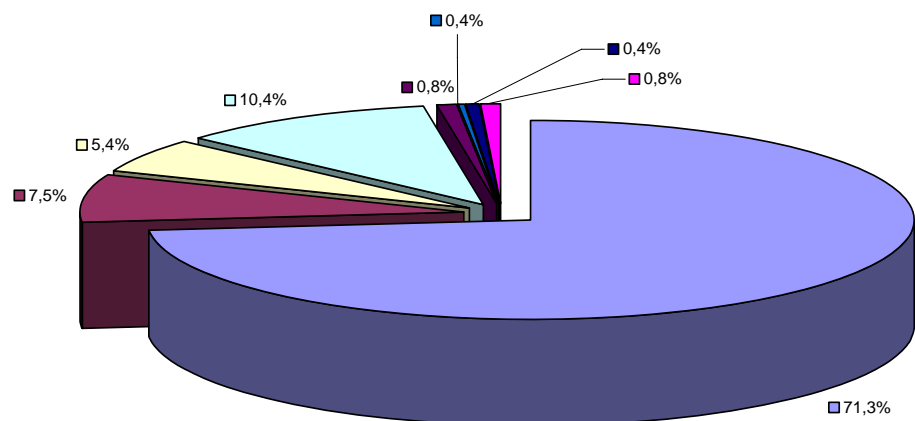
| | | |
|---|--|---|
| Conteúdos em arte visuais | Conteúdos teóricos e em história da arte | Conteúdos em geometria |
| Conteúdos em teatro | Conteúdos em música | Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) |
| Conteúdos relacionados aos temas transversais | Conteúdos sobre folclore e tradições culturais | Conteúdos em dança |
| Prática de aulas livres | | |

GRÁFICO 49
Que conteúdos de arte você estudou ao longo dos anos escolares? (O que você já estudou de arte com seu professor?)
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados



| | | |
|---|--|---|
| Conteúdos em arte visuais | Conteúdos teóricos e em história da arte | Conteúdos em geometria |
| Conteúdos em teatro | Conteúdos em música | Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) |
| Conteúdos relacionados aos temas transversais | Conteúdos sobre folclore e tradições culturais | Conteúdos em dança |
| Prática de aulas livres | | |

GRÁFICO 50
Que conteúdos de arte você estudou ao longo dos anos escolares? (O que você já estudou de arte com seu professor?)
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados



| | | |
|---|--|---|
| Conteúdos em arte visuais | Conteúdos teóricos e em história da arte | Conteúdos em geometria |
| Conteúdos em teatro | Conteúdos em música | Respostas genéricas (tudo, tudo de arte, etc) |
| Conteúdos relacionados aos temas transversais | Conteúdos sobre folclore e tradições culturais | Conteúdos em dança |
| Prática de aulas livres | | |

GRÁFICO 51
Que conteúdos de arte você estudou ao longo dos anos escolares? (O que você já estudou de arte com seu professor?)
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos de escola pública pesquisados

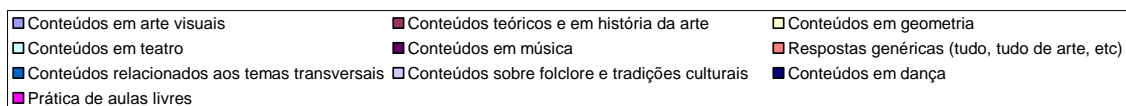
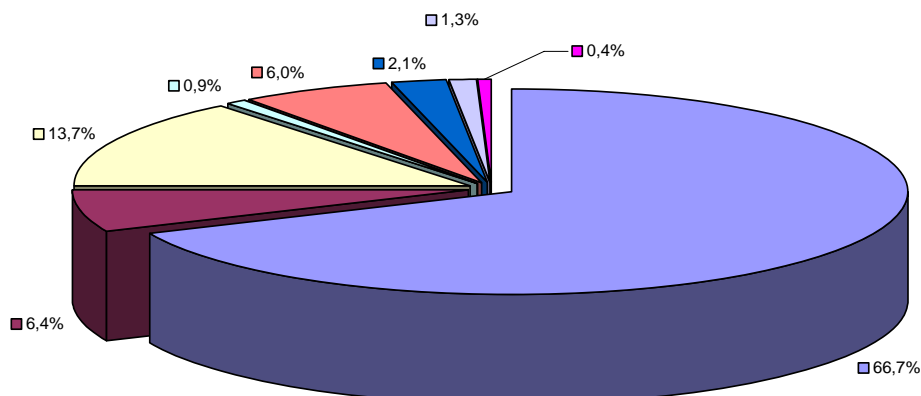
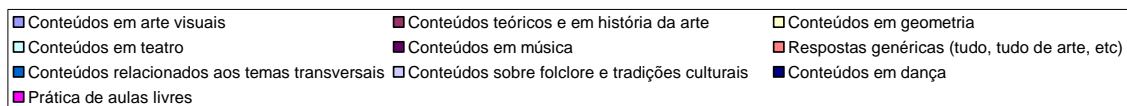
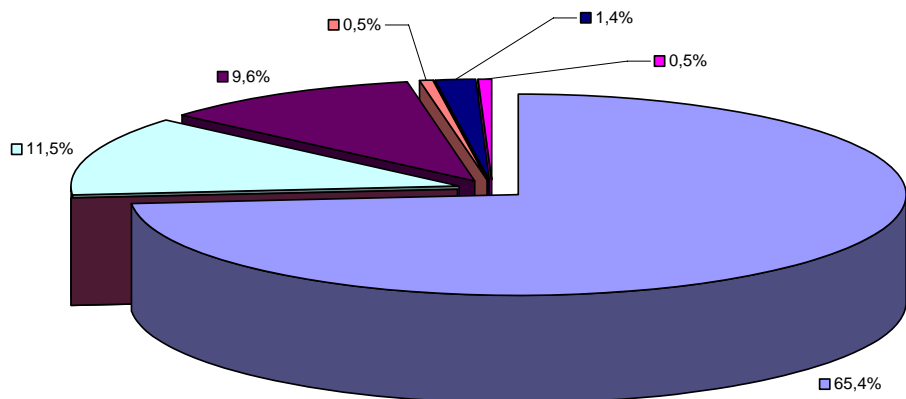


GRÁFICO 52
Que conteúdos de arte você estudou ao longo dos anos escolares? (O que você já estudou de arte com seu professor?)
Percentual relativo ao total de respostas dos alunos de escolas privadas pesquisados



4.1.3.2. O QUE VOCÊ SUGERIRIA PARA SE ESTUDAR NAS AULAS DE ARTE?

Finalmente, ao perguntarmos quais sugestões os alunos teriam para o currículo de arte foi possível obter um grande número de respostas com sugestões concretas. 7,1% de alunos deixaram essa questão sem responder e 0,3% do total das respostas foi genérico – “tudo”, “tudo de arte...”, etc.

Apenas 2% das respostas dadas afirmam que o currículo de arte como tem sido apresentado nas respectivas escolas está ótimo e 3,7% sugerem que o currículo como está precisa ser revisto pela escola, seja em função dos conteúdos sugeridos ou da carga horária dispensada à disciplina¹⁷.

De um modo geral, como foi possível observar em relação às respostas da questão número cinco, as sugestões parecem fundamentar-se a partir daquilo que já foi proposto ou experimentado na escola como conteúdo para o currículo de arte. A maioria das respostas, 63,5% propõe conteúdos de artes visuais; 8%, conteúdos de música; 6,7%, conteúdos teóricos; 5,4%, conteúdos de dança; 5%, conteúdos de artes cênicas; 4%, conteúdos diversos e apenas 0,7% conteúdos de geometria.

Dado relevante é que, em detrimento de algumas diferenças observáveis entre os grupos pesquisados – quintas séries, oitavas séries; escolas públicas e escolas privadas – nas demais perguntas deste questionário, nesta sugestão de conteúdos para a disciplina é possível observar uma similaridade de respostas entre os diferentes gráficos em relação a distribuição de sugestões entre as quatro linguagens propostas pelos PCN: artes visuais, música, artes cênicas e dança. Poderemos observar mais adiante, ao analisar os gráficos que se referem aos diferentes conteúdos sugeridos para as artes visuais, que teremos diferenças,

¹⁷ Alguns alunos sugerem que a disciplina deveria ter uma carga horária maior.

algumas significativas, entre as respostas dos alunos de quintas e oitavas séries; e também nas respostas de alunos das escolas públicas e privadas.

GRÁFICO 53
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados.

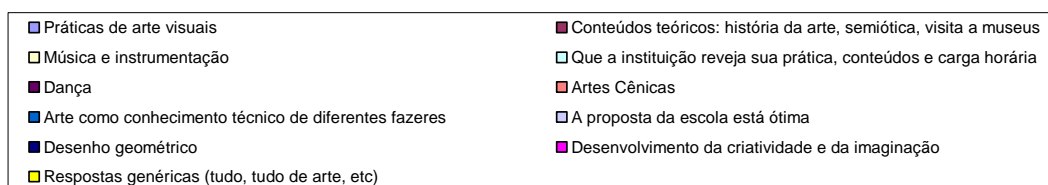
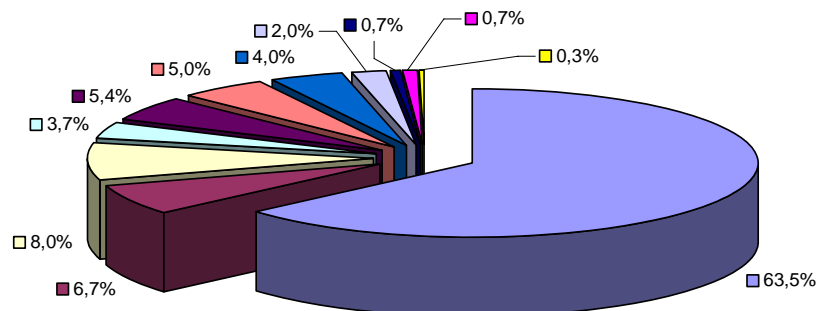


GRÁFICO 54
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados.

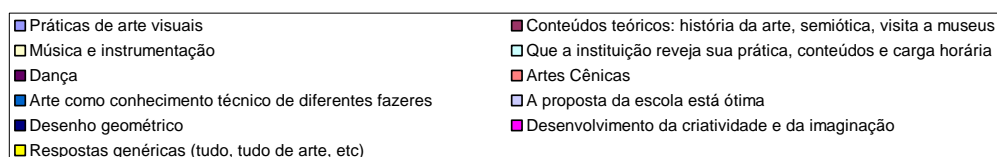
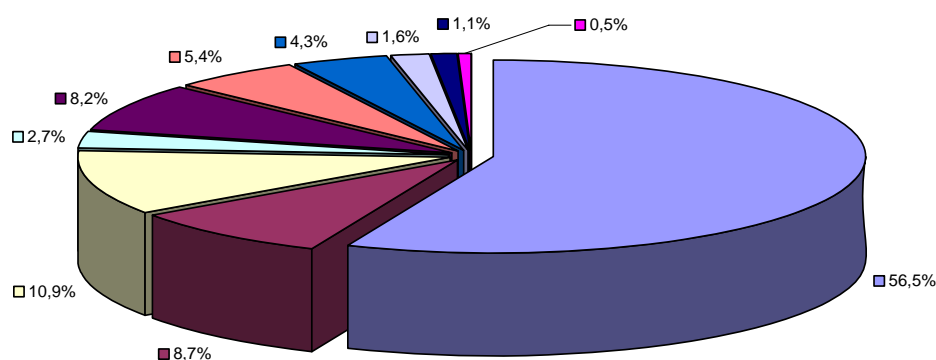


GRÁFICO 55
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados.

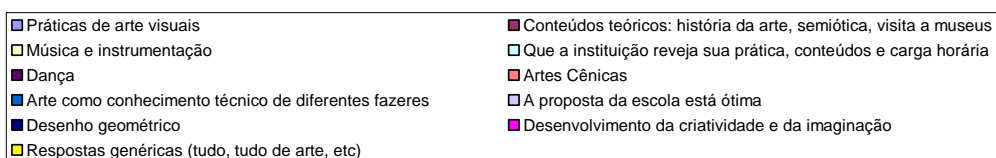
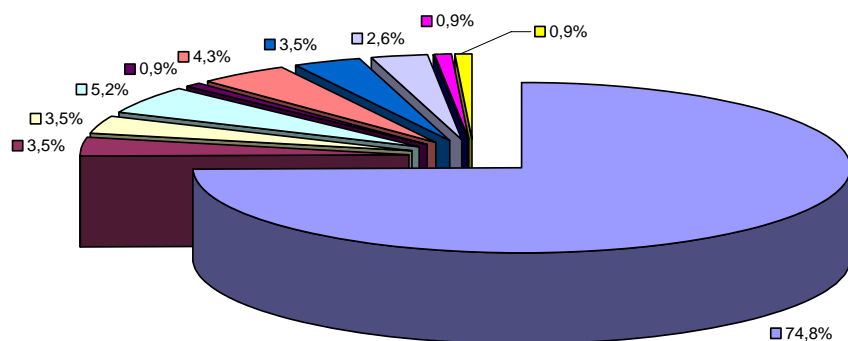


GRÁFICO 56
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados.

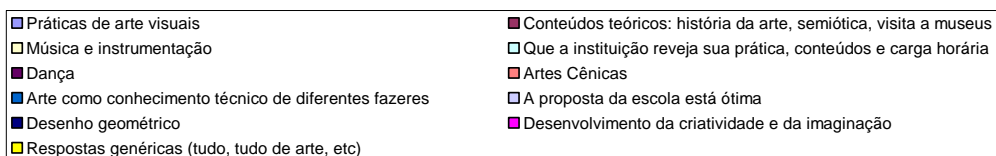
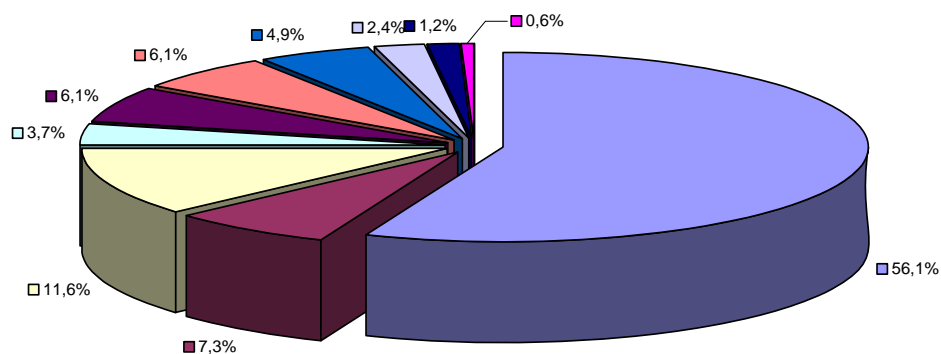
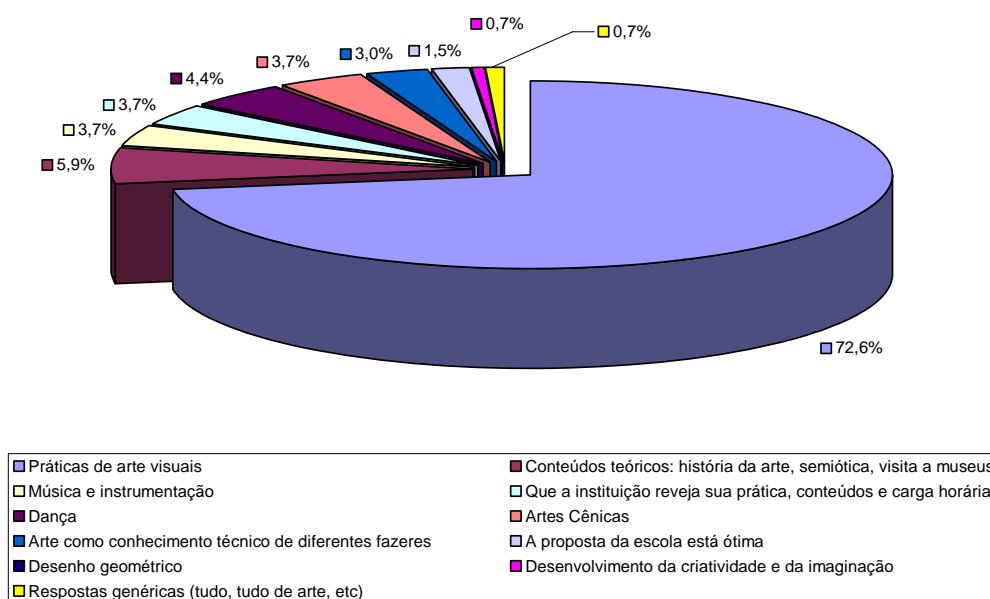


GRÁFICO 57
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisadas.



Do total das respostas que se referem às artes visuais, 51% dos alunos sugerem conteúdos de desenho e pintura, tanto através de aulas práticas nessas técnicas, quanto de exercícios específicos que permitam estudar elementos formais relativos a elas, tais como a representação do volume em um plano bidimensional, estudo de luzes e sombras, estudo de harmonias cromáticas, etc. 12,2% sugerem que haja mais trabalhos de modelagem, escultura e construção de objetos. Há 10,7% das respostas que propõem trabalhar com as novas tecnologias. O restante das respostas, em porcentagens bem menores, que variam de 4% a 0,5%, propõe estudos de técnicas utilizadas nas artes contemporâneas; a experimentação de diferentes materiais; aprendizagem de artesanato; colagem; grafiteagem; construção de maquetes e confecção de cartazes.

É possível observar um paralelismo em relação à pergunta número cinco: apenas 3,8% das respostas dos alunos das quintas séries sugerem conteúdos nas

novas tecnologias, provavelmente por não terem consciência desta possibilidade, considerando que inferi a possibilidade de que a oferta seja menor nesta série.

A construção de maquetes e a confecção de cartazes não são sugeridas por nenhum aluno das oitavas séries e a experimentação com materiais diversos, que representa mais de 13% das respostas de alunos das quintas séries, cai para 5,5%.

Em relação às respostas dos alunos das escolas públicas e escolas privadas, algumas diferenças merecem ser apontadas. Nas escolas privadas 16,7% dos alunos sugerem conteúdos em novas tecnologias das artes visuais, ao passo que apenas 3,4% dos alunos de escolas públicas aludem a esses conteúdos. “Arte atual” e “arte contemporânea” não são sugestões para os alunos das escolas privadas, mas representam 9,1% das propostas de alunos das escolas públicas. Artesanato também tem uma incidência maior nas escolas públicas, 5,7%, do que nas privadas, 0,9%; assim como a experimentação de novos materiais que é sugerida em 10,2% das respostas de alunos das escolas públicas e em somente 2,8% das respostas dos alunos das escolas privadas. Por fim, a modelagem que representa 18,5% das sugestões de alunos das escolas privadas, é sugerida em 4,5% das respostas dos alunos das escolas públicas.

GRÁFICO 58

O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Subcategorias para as respostas sobre Práticas em Artes Visuais. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos pesquisados.

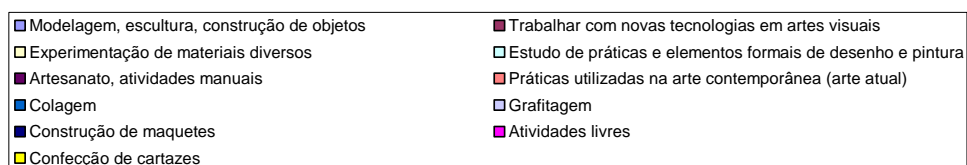
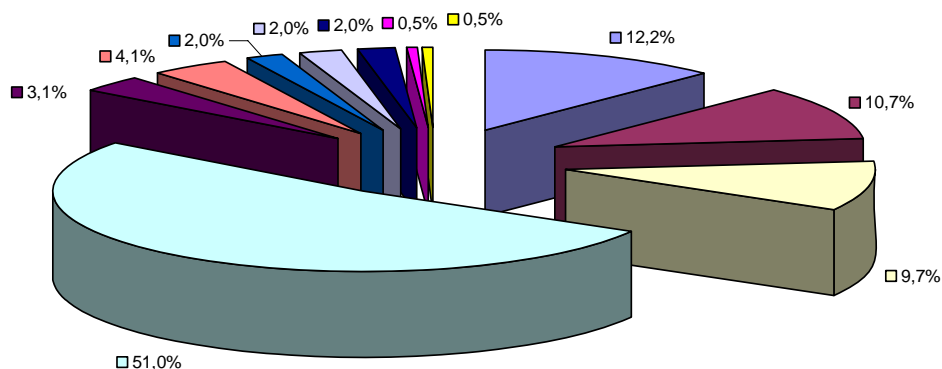


GRÁFICO 59

O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Subcategorias para as respostas sobre Práticas em Artes Visuais. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 5^{as} séries pesquisados.

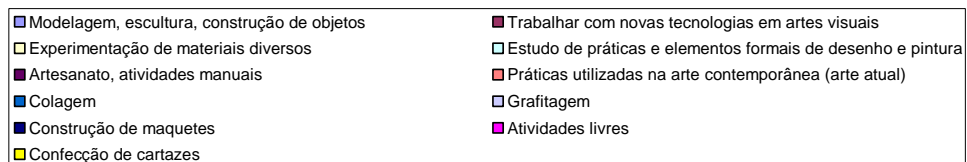
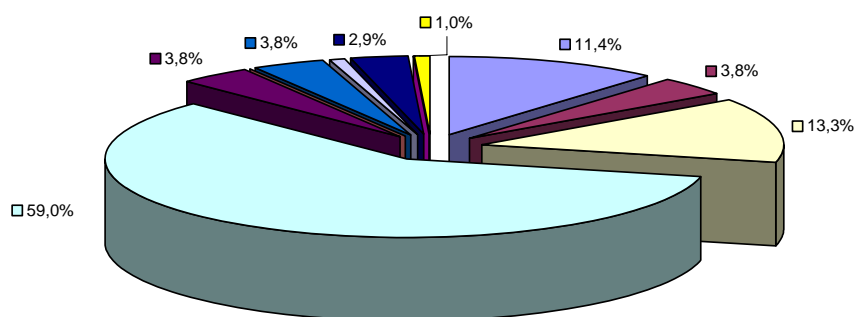
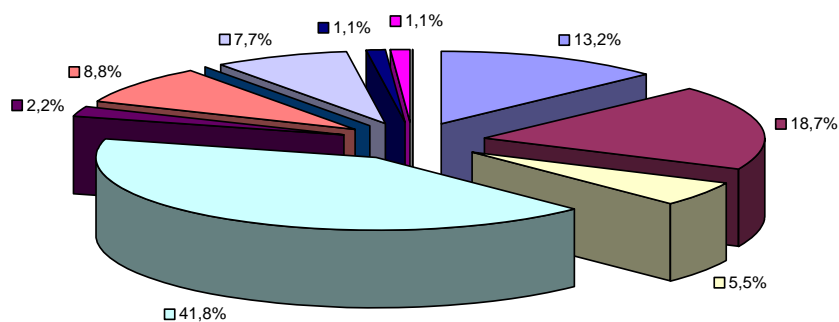
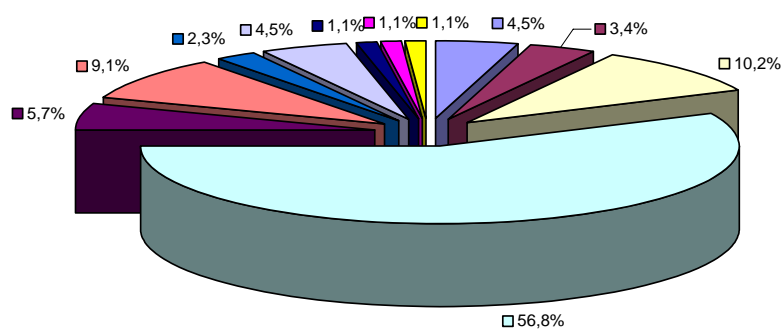


GRÁFICO 60
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Subcategorias para as respostas sobre Práticas em Artes Visuais. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das 8^{as} séries pesquisados.



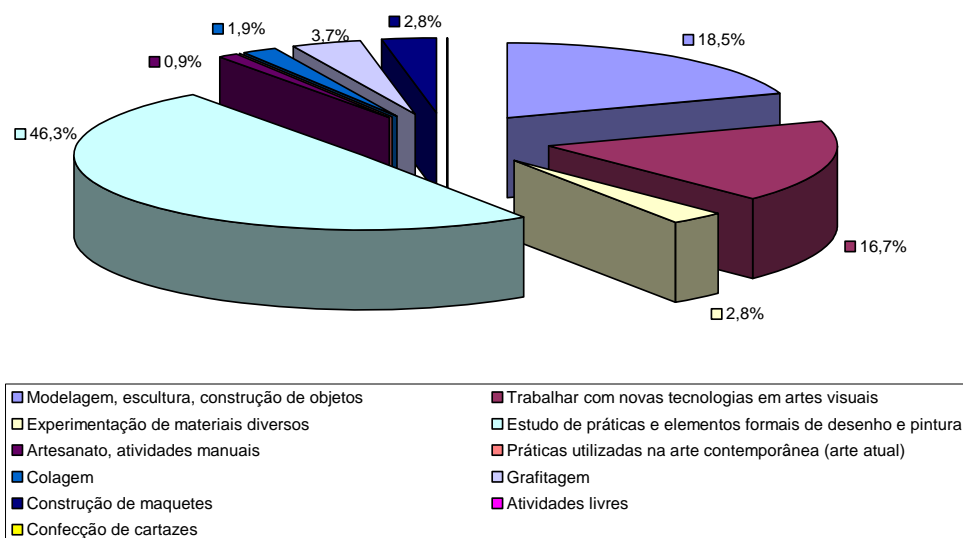
| | |
|---|---|
| Modelagem, escultura, construção de objetos | Trabalhar com novas tecnologias em artes visuais |
| Experimentação de materiais diversos | Estudo de práticas e elementos formais de desenho e pintura |
| Artesanato, atividades manuais | Práticas utilizadas na arte contemporânea (arte atual) |
| Colagem | Grafitagem |
| Construção de maquetes | Atividades livres |
| Confecção de cartazes | |

GRÁFICO 61
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Subcategorias para as respostas sobre Práticas em Artes Visuais. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas públicas pesquisados.



| | |
|---|---|
| Modelagem, escultura, construção de objetos | Trabalhar com novas tecnologias em artes visuais |
| Experimentação de materiais diversos | Estudo de práticas e elementos formais de desenho e pintura |
| Artesanato, atividades manuais | Práticas utilizadas na arte contemporânea (arte atual) |
| Colagem | Grafitagem |
| Construção de maquetes | Atividades livres |
| Confecção de cartazes | |

GRÁFICO 62
O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte? Subcategorias para as respostas sobre Práticas em Artes Visuais. Percentual relativo ao total de respostas dos alunos das escolas privadas pesquisadas.



4.2. OS ARGUMENTOS EM QUESTÃO

O resultado da aplicação dos questionários entre os alunos nos traz algumas informações interessantes para serem consideradas em nossas práticas diárias ao propormos e aplicarmos um currículo para arte.

Em primeiro lugar quero tecer considerações sobre a participação dos alunos nos questionários respondidos. Ao contrário do que algumas argumentações poderiam insinuar, os alunos têm sugestões bastante concretas para o ensino de arte. Deste modo não há justificativa aparente para o argumento de que ao indagá-los sobre o que eles gostariam de estudar, correríamos o risco de não obter nenhuma resposta.

Tendo isto em consideração, a observação seguinte que gostaria de fazer é sobre o notório peso das artes visuais no ensino de arte nas escolas pesquisadas. Destas é importante salientar que nas duas escolas públicas A e B estas aulas são

ministradas por professores especialistas, licenciados em arte que propõem um currículo geral para a disciplina. Já nas escolas particulares, há mais de um professor e o ensino é dividido entre as diferentes linguagens. Na escola C os alunos de quinta série têm uma aula semanal de artes visuais e uma de música. Não obstante, a nota emitida nos boletins é uma só, sob a nomenclatura de Arte; na sexta e sétima séries eles passam a ter duas aulas semanais de artes visuais e na oitava série, duas de artes cênicas. Na escola D os alunos têm duas aulas semanais de música durante um semestre e duas aulas semanais de artes visuais no semestre seguinte e as notas são lançadas semestralmente sob o nome de Arte ou Música. Com isto poderíamos concluir que os alunos destas escolas separaram as linguagens artísticas e compreenderam a referência à arte como sendo exclusiva das artes visuais. Mas não parece ser isto o que ocorre, pois nestas escolas os estudantes citam como conteúdos específicos da arte tanto as artes visuais, quanto a música, as artes cênicas e, inclusive, o desenho geométrico, mesmo que em pequeníssima proporção; e, mesmo assim, a primazia das artes visuais é tão imperativa quanto nas escolas públicas.

Acredito que isso possa ser um dado para nos auxiliar a pensarmos o quanto, através da tradição pela qual se formou o ensino de arte no Brasil, têm-se valorizado as artes visuais em detrimento das outras linguagens, o que acaba sendo reforçado, talvez, pela formação polivalente. Ou seja, as escolas contratam um professor especialista na área de arte e pode ser que sua licenciatura plena seja em artes visuais. Outra questão é pensarmos se realmente é viável sob a nomenclatura de uma mesma disciplina, arte, com apenas duas aulas semanais embutirmos conteúdos de diferentes linguagens: artes visuais, musicais, cênicas e dança. Este tema mereceria por si só uma pesquisa.

Outro ponto relevante que quero ressaltar primeiramente em um nível geral é que dentro de um entendimento, por parte dos alunos, que prioriza as artes visuais, estas são compreendidas em sua maior parte como estudo do desenho e da pintura.

Ressalto também que em torno de 70% das respostas os alunos descrevem aulas que são pautadas em práticas e fazeres artísticos, bem como apontam como mais significativas as aulas onde praticaram alguma linguagem de arte e propõem, na maioria, mais práticas para os conteúdos da disciplina.

A relação entre aquilo que os alunos compreendem como sendo conteúdos específicos para o estudo de arte, aquilo que eles propõem para o currículo e o que eles descrevem terem estudado com seus professores é muito estreita, de modo que devemos pensar em nossa responsabilidade como docentes em abrir horizontes para que nossos alunos possam ter uma compreensão ampla da arte que inclua pensarmos a criação de significados na cultura humana, a utilização de diferentes e variados recursos lingüísticos, a incorporação das manifestações artísticas imediatas oriundas das diferentes culturas, a arte de rua, etc.; em resumo, pensarmos a multiplicidade e subjetividade dessa produção humana que escapa à rigidez de definições *a priori*.

Por fim, dada a característica qualitativa da teoria que utilizo nessa pesquisa, gostaria de colocar que não é minha intenção extrair das respostas dos alunos nenhum tipo de padrão argumentativo que vise algum nível de generalização das respostas dadas nos questionários. Parece-me, nesse momento, mais interessante apontar, ao contrário, algumas respostas que se destacam pela originalidade dos argumentos e propostas evocados por alguns alunos. Creio que a contemporaneidade nos solicita e propicia lidarmos de modo cada vez mais espontâneo e natural com a diversidade característica das culturas escolares e das

salas de aula. Nesse sentido, o argumento de apenas um sujeito, ou de alguns dentre muitos, pode ganhar destaque justamente por trazer questões novas a serem continuamente elaboradas. Com tudo que tenho colocado, a tentativa de homogeneização dos argumentos trazidos pelos alunos seria um retrocesso em relação à tentativa de aceitarmos as subjetividades que, creio, possam ser legítimas (e legitimadas). Muito menos do que uma proposta prescritiva que uniformize os argumentos dos alunos, entendo que este projeto dedica-se a propor, entre tantas outras possibilidades, um método possível para compartilharmos a formulação do currículo com nossos discentes. E, ao considerar que os argumentos são tantos quanto os sujeitos que argumentam, trago nessa análise casos particulares que me parecem interessantes ao sintonizarem-se com minhas próprias inquietações tanto como pesquisadora, quanto como professora. Sei que ficará claro para meus interlocutores que minha própria subjetividade marca o presente trabalho através das seleções e escolhas que faço quando elejo algumas respostas para analisar. Gostaria de salientar que todo o trabalho com a argumentação, uma vez que não visa estabelecer uma *verdade verdadeira*, única e inequívoca, se, por um lado não determina respostas, por outro traz como contribuição a própria continuidade do processo argumentativo. É assim que, partindo de alguns acordos, premissas e conceitos, que já coloquei aqui, busco, na análise desses questionários selecionados, reforçar meus argumentos para persuadir meu auditório. Essa, com certeza, não é a única leitura possível dos dados que coletei em campo e qualquer pessoa poderia contra argumentar minhas escolhas e, no entender da Nova Retórica, é justamente esse processo que, ao estender-se, possibilita o avanço do conhecimento.

Ou seja, para a teoria da Nova Retórica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 131-143) interpretar um texto implica algumas subjetividades: em primeiro, o interprete já traz consigo um universo de valores e premissas que influenciam seu olhar sobre o texto e o contexto, afinal toda argumentação depende de concessões e acordos que os sujeitos envolvidos estão dispostos a realizar, portanto toda argumentação é *ad hominem* (refere-se ao homem em questão). A interpretação depende igualmente de escolhas que recaem sobre o modo como interpretamos e os significados que escolhemos atribuir nessa interpretação. Portanto, dados e interpretação se opõem e promovem a criação de significações e de novas possíveis argumentações.

4.2.1. OS ARGUMENTOS DAQUELES QUE ESTÃO INICIANDO SEUS ESTUDOS EM ARTES: AS 5^{as} SÉRIES

Os alunos das quintas séries parecem ter suas opiniões sobre os conteúdos específicos da arte fundadas na experiência concreta que a escola lhes proporciona, porém, eventualmente, ao sugerirem o que gostariam de estudar também trazem algumas referências de fora da rotina escolar. Argumentos com essa característica são chamados por Perelman e Olbrechts-Tyteca de “argumentos baseados na estrutura do real”, pois buscam, fundamentados na realidade conhecida, “estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover’ (2004, p. 297).

Podemos observar, analisando alguns dos questionários, que os alunos da escola A, provavelmente em função do currículo desta instituição propor o ensino

da geometria, elencam conteúdos geométricos como sendo aqueles específicos à arte. Um dos alunos responde à primeira pergunta enumerando “cores primárias, secundárias, quentes, frias, *ordinárias*, triângulo, retângulo, quadrado etc... retas-enclinada –etc...(sic)”. Na sexta questão, na qual lhe é solicitado que sugira conteúdos para serem estudados em arte, ele apresenta um elenco muito próximo àquele apresentado na primeira questão. A resposta de outro aluno da mesma escola confere valor a estudos dos elementos do desenho geométrico justamente por serem assuntos abordados dentro da instituição escolar: “eu sugeriria que tivesse aulas de pintura e queria que tivesse os ângulos, porque uma das escolas que eu estudava (sic), falava muito sobre ângulos (sic)”. A impressão que me passa é de que o aluno está interessado na pintura, porém o fato de ter tido acesso a alguma informação sobre ângulos através da escola legitima este conteúdo, fazendo com que a instituição escolar surja como argumento de autoridade: se a escola propõe o estudo de ângulos, então isto é importante. Assim, esse aluno utiliza esse tipo de argumento para legitimar o currículo proposto pela escola, partindo de um acordo mas, também, sugerindo, a partir deste, novos conteúdos para a disciplina. Como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2004, p. 352) observam que o argumento de autoridade pode conceder “um valor argumentativo inegável a afirmações que demonstram uma ignorância ou uma incompreensão”, arrisco a hipótese de que esse aluno não tem outros argumentos que sustentem o estudo da geometria, senão aquele da autoridade; daí infiro que seja possível que este conteúdo não esteja vinculado a uma aplicabilidade no dia-a-dia, mas apresenta-se como “estudar ângulos” e por, falta de compreensão sobre a necessidade desse conteúdo, o aluno recorre ao argumento de autoridade.

O mesmo parece ocorrer com a resposta do primeiro aluno que em seu elenco de conteúdos acaba por criar categorias que não existem, como cores *ordinárias*, dando a impressão de que os estudos anteriores não foram significativos para o sujeito que responde, já que traspassam fronteiras de diferentes áreas do conhecimento misturando conceitos sem perceber seus significados originais. Por que, então, ele elegeu esta resposta? Possivelmente por força da autoridade do argumento escolar.

Na mesma escola, em direção inversa ao uso do argumento de autoridade, um dos alunos responde à primeira questão, referindo-se à geometria sem argumentar em seu favor, mas, apenas, citando-a: “nós estudamos geometria e os tons das cores”. Porém, ao ser indagado sobre suas sugestões para a disciplina, propõe o estudo de obras dos mestres da pintura: “os quadros dos pintores famosos”. E ao descrever “alguma aula de arte que considerou especialmente boa”, respondeu: “Foi no dia das Mães por causa do presente dos dia (sic) das Mães”. Embora reconheça que o que “se estuda nas aulas de arte” é a geometria, ele parece ter consciência de que esta é apenas uma proposta, a da escola, desvinculando qualquer autoridade que esta possa ter no sentido de que sua proposta seja universal ou necessária. Esse aluno, elaborando sua argumentação a partir da mesma estrutura que se baseia no real, utiliza um argumento pelo qual aprecia o acontecimento mediante suas conseqüências favoráveis (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 303), com o qual justifica a aula que considerou especialmente boa: de fato ele gostou da aula do dia das mães porque pode preparar um presente para a sua e, para tanto, tem um argumento pragmático. É claro que podemos contra-argumentar que este argumento foi utilizado apenas pelo fato de partir de um aluno de escola pública para quem a utilidade do presente pode vir a superar outros benefícios que

poderíamos defender em nome da arte. E esta me parece ser uma importante questão que sintetiza alguns conflitos possíveis de ocorrerem entre a proposta curricular sugerida por professores, pela instituição escolar e por alunos: os primeiros muitas vezes argumentam a favor do bom, daquilo que é o bom para o desenvolvimento sensível, artístico e estético dos estudantes; a instituição argumenta a favor do útil, assim seria útil aprender desenho geométrico, pois poderá ser *utilizado* pelos alunos em seus futuros profissionais; e o argumento dos alunos que também advoga pelo útil, porém por aquilo que é imediatamente útil: o presente do dia das mães. Qual é o valor hierarquicamente superior? É provável que não seja nenhum deles, mas seria possível negociá-los? Considero que, na medida em que não negociamos esses valores, mas, apenas os julgamos, condenamos ou não, o fazemos porque tomamos nossos próprios valores como princípios primeiros e válidos para nortear e prescrever ações e expectativas que temos em relação à cultura escolar, como um todo, e a nossos alunos, em particular.

Outro aluno, da mesma escola, que cita a aula dedicada ao dia das mães como a mais especial, também recorre ao argumento pragmático ao dizer “(...) foi muito legal (sic) fizemos um cartão lindo!!!”. Sugere como conteúdos para as aulas: “Ensinar como desenhar direito, conhecer pinturas de pessoas como pintores clássicos, aprender a fazer pinturas, fazer mais trabalhos artesanais”. Suas sugestões são concretas e práticas, evocando igualmente um aprendizado imediato, ainda que pressuponham uma natureza essencial à arte, argumentando à favor da essência, já que entendem que há um modo de desenhar *direito*. O entendimento da arte como objeto que encarna uma essência modelar, como vimos, tem fundamento na compreensão que nossa sociedade tem da manifestação artística, portanto o que o aluno solicita é coerente com a opinião de senso comum, ainda que não seja a

única referência possível para um entendimento sobre a arte e, por outro lado, reforça a tendência em argumentar com base no real.

Isto ocorre também na escola B. Como esta escola não tem a proposta de desenvolver o desenho geométrico, o conceito de arte como estudo da representação *correta* da forma pelo desenho ou pela pintura sobressai entre os alunos. Ao apresentar “o que se estuda nas aulas de arte”, um deles escreve: “a desenhar. (sic) como pintar de maneira correta.” Entretanto nesta escola a proposta de ensino de arte se fundamenta nas manifestações da arte contemporânea e, em especial, no ano em que foi aplicado o questionário, 2006, em função da 27ª Bienal de Arte de São Paulo, cujo tema foi “Como viver junto”, a professora empenhou todos os alunos em um grande projeto interdisciplinar – e inter-escolar – para a realização de uma exposição com o mesmo tema. Os alunos foram convidados a elaborar trabalhos em diferentes linguagens artísticas – interferências no ambiente, performances, arte conceitual, construção de objetos, dança, entre outros –, além da possibilidade de desenvolverem trabalhos também em técnicas clássicas do desenho, da pintura e da escultura. Justamente a montagem de uma instalação realizada com barbante, proposta pela professora para introduzir os alunos no tema da exposição, foi uma das aulas citadas mais de uma vez como “aula especialmente boa” para estes alunos: “eu tive uma aula que todo mundo da escola enrolou e amarrou (sic) um pedaço de barbante e amarrou (sic) um no outro e boto (sic) na parede isso é como viver junto (sic). Essa do barbante (sic) essa ficou na memória.” O tipo de trabalho realizado nesta aula não oferece nenhum respaldo na direção de ensinar, a partir de modelos considerados válidos, modos mais ou menos corretos de se produzir arte, tampouco valoriza o aspecto pragmático da produção de objetos. Não obstante, ao sugerir conteúdos para a disciplina de arte, este mesmo aluno escreve: “como fazer

coisa para casa com arte como porta jóias (sic)”. Caracterizado por um argumento pragmático, este aspecto manufatureiro, concebido para o ensino das artes plásticas desde a virada do século XIX para o século XX, entre esses alunos parece conviver bem com uma concepção de arte visual que se volta mais para a representação de significados sociais. E então temos aí outra questão: a que levanta a possibilidade de trabalharmos no ensino da arte com essas diferentes propostas, concepções e entendimentos, sem necessidade de polarizarmos essas diferenças em extremidades excludentes. Essa equação, em meu entender, é possibilitada na própria estrutura argumentativa usada pelos alunos que, ao basearem-se na estrutura do real, levam a crer que têm disponibilidade para estabelecer tal “solidariedade” entre possibilidades diferentes na arte.

Entretanto quero retornar ao pensamento de Cunha (2005, p. 185) que referenciei no terceiro capítulo deste trabalho, quando sugere que o ensino da arte e do desenho parece ter nascido associado à filantropia que serve tanto ao mecenas quanto ao trabalhador, pois observo algumas colocações que não podem escapar a esta questão. Assim, um dos alunos – que menciona a mesma aula da instalação realizada com barbante como “aula especialmente boa” - sugere para “se estudar nas aulas de arte” que ele “poderia ter tinta lápis de cor gis de serrá (cera) e cola (sic)”. Ora, sugerir que o ensino de arte possa servir para que o aluno aprenda a construir *coisas* – utilidades- para a casa como porta-jóias (cf. parágrafo anterior) e, ao mesmo tempo, possibilite que o sujeito venha a ter tinta, lápis de cor e giz de cera confere à arte e à escola, através do argumento pragmático, um assistencialismo que pode contribuir para camuflar problemas sócio-econômicos que não se resolvem de maneira tão simples. Além disso, ao colocar que a instituição deveria incumbir-se de fornecer materiais, apesar da não desejada

pobreza de alguns extratos sociais de nossa população, nos mostra o papel assistencialista que esse aluno espera da escola. A incidência deste tipo de sugestão, cuja categoria nomeei “artesanato, atividades manuais” e que aparece nos gráficos 58, 59, 60 ,61 e 62, é superior justamente nas escolas públicas, onde o nível sócio-econômico dos alunos está aquém daquele das escolas privadas que participaram desta pesquisa: 5,7% nas escolas A e B, contra 0,9% nas escolas C e D.

Nas escolas privadas observo alunos que também usam o argumento pragmático, porém o fazem a favor do domínio da linguagem. Na escola C, por exemplo, onde os alunos têm aulas de música com instrumentação em flauta doce, um deles respondeu que “uma aula especialmente boa” foi “a aula que eu aprendi o *sib* = sibemol (sic), que, (sic) foi o dia que eu aprendi a tocar a música. É isso aí.” Essa resposta sugere que o benefício gerado pela aula é o compromisso com a produção artística do próprio aluno que, ao mesmo tempo, representa um pouco o que o artista busca em sua obra: domínio da linguagem para poder expressar-se. É uma importantíssima discussão de valores e hierarquias da qual a cultura escolar não pode se eximir: propiciar aos alunos bens concretos e materiais, ou bens simbólicos, ou ambos e, em qualquer dos casos, subjacentes a quais intencionalidades?

Entretanto, essa reflexão leva-me a lançar outro olhar que parece possível sobre essa argumentação e que se sobrepõe ao argumento pragmático: observo, também, esse argumento como argumentação em favor dos meios e dos fins, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2004, p. 311) apontam como característica da discussão de valores. Desse ponto de vista o argumento do aluno fundamenta-se na suposição de que a aula é o meio para determinado fim: a execução da música. Esse

argumento pode vir a conferir um valor que “parece essencial” a determinado fim (*Ibid. id.*, p. 313), o que leva a valorizar o meio que o produz. Como colocam os autores (*Ibid. id.*, p. 314), “essa valorização resulta (...) da importância instrumental que se reconhece a algo cujo valor era completamente menosprezado ou mesmo negativo”. Desse modo, a aula torna-se “especialmente boa” pois confere valor à si mesma e à capacidade do aluno de tocar seu instrumento. Ora, do viés desse aluno, quem estuda música quer tocar. O mais importante, neste caso, foi desenvolver o sopro para produzir a nota.

Outro estudante respondeu que foi “uma (aula) que fizemos uma pequena bola de futebol de argila, pintamos ela e depois colocamos um negócio parecido com um ímã para a bola virar um ímã de geladeira”. Achei muito significativa esta resposta porque há a tentação de equipará-la àquela na qual o aluno da escola A sugere para o currículo de arte a confecção de coisas para a casa, como o porta-jóias; porém, o ímã de geladeira não tem nenhuma funcionalidade prática – no sentido de que não supre nenhuma necessidade concreta – que não seja a do prazer estético e da apreciação daquilo que o indivíduo reconhece como belo. Ainda que pensemos a construção do ímã como produção do campo do artesanato, ele não vem suprir uma necessidade material, mas sim estética.

Outros alunos, da escola D, referenciam como “aulas especialmente boas” aquelas nas quais desenvolveram elementos da linguagem artística, no caso, visual, através da argumentação entre meios e fins: “a aula que nós fizemos uma pintura gigante e legal, e tinha até a rocinha” ou, outro aluno, “foi quando nós fizemos uma paisagem do Rio de Janeiro e botamos bonecos que nós mesmos fizemos, e ficou muito legal”. A primeira resposta parece-me bem interessante pela inclusão da Rocinha como algo excepcional, o que supõe que a arte permitiu a reordenação e

re-significação de elementos das experiências de vida e isto foi “especialmente bom”.

As sugestões de conteúdos para se estudar na disciplina de arte também se referem ao estudo das linguagens e seus elementos nestas escolas privadas; “aprender outras músicas na flauta”; “desenho, dança e tocar outros instrumentos”; “pintura, construção de objetos de argila, maquetes feitas com material de barro...”; “adoro estudar argila é bem legal tocar na argila”.

De modo geral as sugestões se fundamentam em práticas que estes alunos já vêm tendo em suas escolas e compreendem as aulas de arte como um meio para atingir a finalidade de produzir arte. Arte, cuja compreensão dos alunos parece não ultrapassar as próprias experiências escolares: os números percentuais mostram a relação entre o conteúdo estudado na escola e o proposto pelas crianças. Nas situações em que nas aulas há um viés pragmático da aprendizagem da arte, como no caso do estudo do desenho geométrico e da confecção do presente de dia das mães, surge o argumento pragmático para justificar as sugestões dos alunos; e nas escolas que fundamentam seus argumentos no desenvolvimento de elementos formais como meio para a finalidade da expressão artística e da construção de significados pessoais através da arte, como na busca do domínio do instrumento musical, no desenvolvimento de objetos em argila (a técnica da cerâmica é amplamente desenvolvida na escola D), da pintura, etc., os alunos utilizam argumentos a favor dos meios e dos fins para sugerirem mais destas práticas. São poucas as respostas que dão indícios de que estes alunos têm outras convivências com o universo artístico fora da escola: eles não se referem por exemplo ao cinema, teatro, shows, visitas a museus, etc. Isto me leva a compreender a importância que se tem dado à escola como referência na formação cultural dos indivíduos, como

tenho observado em teses que sustentam, por exemplo, a ampliação do período escolar para período integral entre outras. Este vínculo entre a escola e a prática cultural, do qual cito Bourdieu como um dos teóricos contemporâneos (*In* NOGUEIRA & CATÂNI, org., 2004, p. 39-64), parece-me ter uma amplitude ainda um pouco maior do que acreditei. Bourdieu coloca que “a pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas” (*Op. cit.*, p. 59) na medida em que os sujeitos destas classes “têm oportunidades mais numerosas, mais duradouras e mais extensas de freqüentar museus”, por exemplo, e que para os sujeitos das classes sociais mais baixas a escola seria a única garantia de acesso aos bens culturais. Entretanto não é possível notar, ao menos nos questionários respondidos pelos alunos das quintas séries, que aqueles que freqüentam as escolas privadas (no caso desta pesquisa duas escolas que atendem às classes média e alta do Rio de Janeiro) tenham acesso à arte fora do âmbito escolar. Poderíamos talvez até sugerir que as famílias destas crianças contam com que a escola desempenhe este papel.

Todavia reforçar que a escola é o espaço através do qual a criança acessa a cultura e, fundamentando-se neste argumento, sugerir simplesmente o alargamento desta possibilidade através da ampliação da carga horária, não me parece uma proposta satisfatória. Como foi possível observar pelos questionários, o conceito do que se propõe estudar sob o rótulo de arte e cultura – desenho geométrico, artesanato, pintura, desenho, instrumentação – é tão amplo quanto restrito, pois exclui outras manifestações possíveis, sendo, assim, passível de interpretações e juízos de valor e contra-argumentações. Por isso mesmo não bastaria ampliar o atendimento aos alunos, mas deveria-se também aprofundar os questionamentos quanto às bases filosóficas que sustentam essas aulas.

4.2.2. OS ARGUMENTOS DAQUELES QUE ESTÃO FINALIZANDO SEUS ESTUDOS EM ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS 8^{AS} SÉRIES

Os alunos das oitavas séries parecem ter uma concepção de arte que ultrapassa a referência fundada apenas na experiência escolar e uma capacidade variada de utilizar diferentes estruturas argumentativas, o que pode ser decorrência de uma maior maturidade. Um dos alunos da escola B ao relatar como são as “aulas de arte na escola” utiliza argumentos quase-lógicos¹⁸ de inclusão da parte no todo¹⁹ e coloca que “são mais ou menos, porque na minha escola arte só mexe com geometria, e na minha opinião arte tem que ser arte mesmo tipo – pinturas, quadros, desenhos, etc. (sic)”. Na mesma escola, outro aluno refere-se da seguinte maneira a conteúdos que sugeriria para o ensino de arte: “Os conteúdos estudados são ótimos porém, (sic) deveriam desenvolvê-los mais ao longo do ano. Assim, teríamos mais tempo para entendermos sua estrutura”; argumentando a favor da quantidade que, em seu entender, melhoraria a aprendizagem. Um terceiro aluno, ainda, sugere o estudo de cinema, conteúdo que não é trabalhado regularmente nas aulas de arte da escola em que estuda, solicitando a inclusão de mais uma parte no todo.

Estes alunos parecem compreender o currículo proposto por suas escolas como algo que pode ser observado, criticado, elogiado e/ou ampliado e usam argumentos quase-lógicos e de relações quase-matemáticas para propor a ampliação do

¹⁸ Argumentos quase-lógicos são aquele que têm aparência demonstrativa, porém, como não estão no campo da lógica formal, realizam operações de redução que permitem inserir dados e valores nos argumentos.

¹⁹ Argumentos de inclusão da parte no todo mantém o princípio da igualdade entre as partes e o todo: “se limitam a confrontar o todo com uma de suas partes” e “não atribuem nenhuma qualidade particular nem a certas partes, nem ao conjunto” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 262).

currículo. De algum modo eles somam outras referências àquelas trazidas pela experiência escolar.

Outro aluno, da escola privada C, respondeu que de significativo sobre arte na escola não aprendeu muita coisa já que em seu entender “a maioria das escolas utiliza artes como um simples ‘tampa buraco’ (sic) curricular, sem dar o devido valor a matéria (sic), e se utiliza dela para impressionar os pais e deixar uma boa impressão da escola”.

A compreensão que, no conjunto, eles têm da disciplina parece ser menos pragmática, pois evocam também valores abstratos como o aprimoramento pessoal, o desenvolvimento da criatividade, etc. Torna-se mais recorrente a argumentação pela qual o meio justifica o fim e se valoriza a si mesmo já que, algumas das respostas dadas, quando lhes foi perguntado o que aprenderam de significativo em arte durante os anos escolares em que tiveram esta disciplina ilustram isto: “aprimorei minha técnica em várias coisas”, de um aluno da escola D; “com elas, (sic) aprendi a desenvolver a criatividade, olhar artístico, aproveitar o que se tem de material ao seu redor para fazer objetos interessantes”, de um aluno da escola C; “eu aprendi que desenhar faz bem para todos nós, (sic) como pintar, desenhar, colar, recortar”, aluno da escola A.

Também merecem atenção algumas respostas à quarta questão do questionário, quando foi solicitado aos alunos que descrevessem alguma aula que tivessem considerado especialmente boa por ter utilizado recursos interessantes. Assim um dos alunos da escola A relata que foi uma aula em que houve “o uso do papelão. foi (sic) muito interessante porque nós utilizamos um material que quase ninguém usa e transformamos em arte”. Um aluno da escola C narra a seguinte aula:

“As aulas de artes cênicas, por utilizar (sic) recursos curiosos e inusitados, como objetos e utensílios para criar histórias e permitir (sic) a imaginação aflorar, ao mesmo tempo que ensina tudo que é necessário sem nem mesmo percebermos.”

Outro aluno da mesma escola coloca:

“Concetração (sic), numa aula de artes em um outro colégio nós treinamos concentração antes de nos apresentar (sic) eu uso isso até hoje, e mais legal é que você não precisa de quase nada para fazer isso, apenas imaginação”.

Estes alunos estão avaliando a arte e seu ensino a partir de sua importância como meio para se atingir fins valorizados por eles; transformar materiais, desenvolver a imaginação, a concentração, etc.

Também é possível observar que a correspondência entre aquilo que já estudaram e aquilo que sugerem como conteúdos para a disciplina já não é tão direta e os argumentos de inclusão de novas partes no todo que é percebido como “arte” são mais utilizados. Os alunos das oitavas séries parecem aptos a sugerirem conteúdos novos, além daqueles já vistos com seus professores. Um dos alunos da escola C responde a primeira questão circunscrevendo-a à série que frequenta: “na 8ª série a matéria que estamos aprendendo é teatro”. Na segunda questão, ao elencar o que já aprendeu de significativo em arte coloca: “nada, exceto na minha última (sic) escola que eu aprendi tudo de perspectiva, dança, desenhos a carvão, marcenaria, entre outras milhões de coisas. Mas, nas outras escolas, nada”. Quando sugere conteúdos para o currículo de arte, coloca: “Todos os que eu citei, e se houvesse condições financeiras, cinema e fotografia também seria (sic) legal”.

Outro aluno, da escola B, mesmo utilizando a argumentação que valoriza os meios pelos fins, também recorre ao apelo da quantidade para propor “mais

desenhos, mais coisas para estimular a imaginação”. A resposta de outro aluno, da escola D, foi: “eu já sugeri muitas vezes, mas acho que não irá acontecer, pois tem grandes chances de resultar em problemas. Algo ligado a grafite²⁰, ou um (sic) aula sobre photoshop”. Outro aluno da mesma escola sugere: “mais historia da arte e aplicação da mesma, mais uso de materiais diferentes evitando o lápis (sic) normal e o papel normal”.

Todos estes exemplos de conteúdos sugeridos por alunos estão apoiados nos conhecimentos e saberes já adquiridos na escola, ou os reconhecem, mas também trazem contribuições das experiências pessoais e de vida destes alunos. Há uma riqueza de possibilidades, pode-se ver sugestões bastante específicas no campo do domínio das linguagens artísticas como meio de expressão (desenho a carvão, perspectiva, dança, cinema, fotografia, manuseio do photoshop) e também outras que visam o aprimoramento de questões mais subjetivas que exploram a arte como meio de dar significado e interpretação à vida (historia da arte e sua aplicação, coisas que estimulem a imaginação). Há ainda a sugestão de que se trabalhe com maior profundidade quando o aluno sugere aprofundar os conteúdos durante um tempo mais longo para que possa apreender a estrutura das linguagens que estão sendo ensinadas.

Portanto observo que os alunos mais velhos argumentam menos por um pragmatismo no estudo da arte e mais pela possibilidade de se desenvolver a arte mesma como meio para a produção de mais arte e para a melhor compreensão dos significados, não apenas da arte, mas da vida.

²⁰ O aluno refere-se à técnica contemporânea de pintura mural conhecida por grafitti e não ao material de desenho grafite.

CONCLUSÃO OU TROCANDO EM MIÚDOS

Os argumentos mais utilizados pelos alunos mais jovens ao falarem sobre a disciplina de arte, quais seus conteúdos específicos, as aprendizagens mais significativas que tiveram, bem como suas sugestões, são argumentos de ligação que fundam a estrutura do real, ou seja argumentos que procuram “a partir do caso particular, a lei ou estrutura que este revela” (PERELMAN, 1999, p. 119) e, entre eles, o argumento pragmático parece ser significativo. Esses alunos apóiam-se em exemplos vivenciados sobretudo nas salas de aula para compreenderem a disciplina, sintetizá-la e lançarem propostas. Sobre os alunos das oitavas séries, infiro que, por um lado, possivelmente por sua maturidade, utilizam com frequência argumentos quase-lógicos, sem precisarem se apoiar constantemente na referência concreta e, entre esses, destacam-se os argumentos que incluem a parte no todo que tendem a valorizar cada aspecto – ou parte – do tema em pauta. Por outro lado, também utilizam a argumentação baseada na estrutura do real, porém recorrendo com maior frequência à argumentação entre os meios e os fins do que à argumentação pragmática.

Sobre a argumentação baseada na estrutura do real, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 399-407) colocam que ela conta com os efeitos da inércia já que o modelo tem como partida o precedente a partir do qual espera-se estabelecer uma nova regra. Em função disso pode parecer que haja uma certa imobilidade ou tendência à conservação dos acordos já estabelecidos; entretanto, como apontam os autores, o argumento pelo modelo acarreta que haja um nível de desacordo sobre a matéria em debate, ou não se justificaria evocar o exemplo para estipular uma nova regra portanto, sempre propõe algo novo. Outra questão que gostaria de antecipar é

quanto à generalização da regra nova: se recorrermos a um modelo particular, seria possível estipular uma regra geral? O mais comum é que o auditório, tendo o orador partido de um modelo, aceite a regra como particular. Tem-se, então, uma *argumentação do particular ao particular*.

Já os argumentos quase-lógicos, utilizados pelos alunos mais velhos, me sugerem que esses alunos somam experiências e saberes de arte que ultrapassam aquelas oferecidas apenas na escola e me parece que é a partir dessa possibilidade que eles podem sugerir “novas partes” para o currículo da escola. Além disso, como colocam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2004, p. 219) esses argumentos “pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos”.

Assim, parte dos argumentos, pela pretensa formalidade, podem sugerir um certo tom imperativo ou, mesmo, intransigente à argumentação desses jovens; porém, em meu entender isso não invalida suas argumentações, apenas configura as condições em que o processo argumentativo se dá, cabendo ao interlocutor contra-argumentar quando julgar válido.

De outra parte, como os alunos recorrem freqüentemente a argumentos que se baseiam em modelos gerados pela própria estrutura escolar seria possível concluirmos ao final deste trabalho que não faz sentido trazê-los para debaterem o currículo, mas noto que esta pesquisa pode implicar justamente o oposto: através dos argumentos estudantis gostaria de trazer à reflexão algumas questões finais.

Como coloquei ao abrir este texto, normalmente partimos da presunção de que sabemos o que o outro quer mesmo sem perguntar e precisaríamos abrir espaço para o debate com os alunos a fim de confirmarmos ou não nossas presunções. Ora, apenas 2% no total de alunos pesquisados responderam à sexta questão (O que você

sugeriria para se estudar nas aulas de arte?) dizendo que a proposta da escola já está ótima. Os demais tiveram propostas a colocar sendo que, destes, 90% usaram modelos de aulas, atividades e conteúdos já referenciados na escola para tecer suas sugestões, porém sempre partindo de um acordo parcial em relação ao que já foi visto e sugerindo ajustes nos conteúdos que podem ajudar a garantir um currículo mais significativo para os jovens e que atenda suas necessidades imediatas ou incluindo novas partes naquilo que já é estudado. Estes ajustes que poderiam, grosso modo, parecer insignificantes, na verdade são contribuições possíveis dos alunos caso venhamos a lhes abrir espaço. Neste sentido o temor de que o aluno viesse a sugerir a implosão do sistema educacional, colocando-se na perspectiva de negação absoluta da escola com falas do tipo “não quero nada”, “não sugiro nada”, “nada serve”, etc... , cai por terra, derrubando os argumentos daqueles sujeitos mais resistentes a esta participação.

Por outro lado, resgatando a reflexão de Bernardo, considero que a grande recorrência ao uso do modelo deve despertar nossa atenção para a importância de ensinar os alunos a construírem suas próprias opiniões e, retomando Oliveira, poderíamos reforçar aqui o quanto nosso papel como educadores passa pela responsabilidade de preparar os alunos para o debate. O que os questionários nos mostram é que a escola e os adultos que formulam suas propostas pedagógicas carregam premissas e opiniões sobre o ensino da arte e o ideário formado neste consenso é ponto de partida para a formação de opiniões de nossos alunos, daí a inércia e a sensação de que eles reforçam o que já está dado. Acho portanto interessante pensarmos ao menos três questões: a primeira diz respeito a nossa responsabilidade não apenas como professores desta ou daquela linguagem estética específica, desta ou daquela técnica, mas como sujeitos cujas concepções

conceituais e filosóficas sobre a arte e a cultura serão referências para a formação dos conceitos e valores de nossos alunos; a segunda refere-se a nossa maior ou menor capacidade de estimular nossos alunos a perceberem a arte em um contexto que extrapola aquele escolar, para que possam trazer para dentro da sala de aula outras vivências que eventualmente tenham no seu dia a dia; por fim poderíamos pensar o quanto estamos ou não preparados para aceitar e negociar o que nossos alunos estão propondo trazer para dentro da escola, que podem ser novas técnicas, tais como o cinema, a grafiteagem, a arte virtual, etc, ou novas posturas, como a sugestão de trabalhar mais profundamente conceitos e conteúdos, ou novos enfoques, valorizando a imaginação ou a concentração e a arte de rua, por exemplo.

Além do que foi dito, quanto à validade e legitimidade dos alunos compartilharem a organização curricular da arte dentro da escola, quero levantar poeira sobre os acordos, premissas, conceitos e propostas que aparecem nas respostas dos questionários. Observo, em alguns grupos de alunos, um entendimento conservador em relação à arte na medida em que muitos argumentos a vêem como manifestação somente visual e a limitam ao exercício do desenho e da pintura. O ensino da arte, na visão desses alunos, concentra-se em um fazer e muitas de suas sugestões reforçam apenas seu aspecto pragmático. Isto parece estar enraizado no processo de pedagogização da disciplina de arte que se dá no início do século XX em nosso país, gerando um de modelo que se impõe a outros possíveis. A arte sugerida nos questionários é, de uma forma ou de outra, apoiada no entendimento de uma arte que parte de uma essência que propõe seu ensino como meio de valorizar, mimetizar, representar com primor entendimentos canonizados através da valorização das culturas eruditas. Fica então o questionamento de estarmos formando sujeitos com um só olhar, conformados com a representação

virtuosa de valores culturais já sedimentados em nossa sociedade, sem desenvolver questionamentos e re-significações destes valores.

Devo considerar que observar a história do ensino de arte em nosso país, ouvir a proposta dos alunos, analisar com certo distanciamento os acordos que se estabeleceram para esta disciplina já é em si um benefício válido da participação dos estudantes para o processo de constituição do currículo. Ao conhecermos os acordos que baseiam as opiniões dos agentes da cultura escolar, inclusive de nossos alunos, sobre a arte, podemos rever valores sócio-culturais e proporcionar sua crítica, como observamos no terceiro capítulo deste trabalho para proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Tende-se, por efeito da inércia, a naturalizar aquilo que, como venho reforçando ao longo do trabalho, é escolha que poderia ser discutida. Existe o risco de, pela imposição do modelo, o tomarmos pelo estatuto de fato, que implica arriscarmo-nos a paralisar avanços. Portanto, podemos questionar a validade do modelo curricular com o qual vimos trabalhando e redimensioná-lo de modo a compreendê-lo no espaço que lhe cabe, deixando espaço livre para que as pequenas mudanças, as novas propostas e as diferenças surgidas nos debates possam vir a estabelecer-se.

E, pela reflexão que esta pesquisa proporcionou, não vejo por que não introduzir os alunos neste debate o que, a partir das respostas colhidas, se mostrou enriquecedor.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Aracy. **Artes Plásticas na semana de 22**. São Paulo: Perspectiva e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

———. **Arte para quê: a preocupação social na arte brasileira, 1930 – 1970**. São Paulo: Nobel, 1984.

ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARISTÓTELES. **Tópicos**.

Disponível em: <http://www.beatrix.pro.br/livros/aristoteles_topicos.pdf>. Acessado em: 24 de setembro de 2007.

ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1º Livro de Registro. **A História da Arte-Educação em São Paulo**. São Paulo: AESP, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n 7, p. 170-182, 1989.

———. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

———. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005 a.

———. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art& , n 0, outubro, 2003. Disponível em : <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acessado em: 02 de agosto de 2007.

——— (org.). **Ensino da Arte: memória e historia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Elementos para uma reflexão sobre arte e educação a partir da teoria crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar)— Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BELLESSERT, André. **Les intellectuels et L'avènement De La Troisième République (1871-1875)**. Paris, Fr : Bernard Grasset, 1931.

BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo Argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

———. **O caso do Professor de Mimese**. Revista Polêmica, nº 13, 1º semestre. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/editor43.htm>> Acesso em 03 Dez 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 26 de set. 2006.

———. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 12 de jun. 2007.

———. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Senado Federal, Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/?id=102346>>. Acesso em: 22 de ago. 2007a.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Editora Confiança, edição n. 15, abril, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2004, 13^a ed.

CONTIER, Arnaldo D.; MENEZES, Andréa P. & ATTIÉ, Sheila B. **O papel da escola frente os rituais de inserção social dos jovens a partir da reflexão dos salões da Belle Époque paulistana.** Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v.2, nº 1, p. 21-31, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de Ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

———. **O ensino de Ofícios nos primórdios da Industrialização.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, s/d.

Enciclopédia Itaú Cultural. **Escolinha de Arte do Brasil.** Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757>. Acesso em: 02 de ago. 2007.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 1979, 22^a. Edição.

———. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual.** In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** São Paulo: Editora Cortez, p. 126-142, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 7ª edição.

GRANDES PENSADORES. Revista Nova Escola. Edição Especial. São Paulo: Editora Abril S.A., s/d.

HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte.** Tomo I e II. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** Editora Objetiva, 2001, 1cd.

JULIA, Dominique. **A Cultura escolar como Objeto Histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, Editora Autores Associados, n. 1, p. 10-43, jan./jun., 2001.

LIMA, Luiz Costa. Representação Social e Mimesis. In *Dispersa Demanda*. Rio De Janeiro: Francisco Alves, 1981. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arquivo22.htm>> Acesso em: 03 Dez. 2007.

LOBO NETO, Francisco J. S. **Ditadura e sociedade: intervenções pedagógicas, resistência e conciliação.** In MAGALDI, A. M.; ALVES, C. & GONDRA (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 543-559.

LOPES, Alice Casemiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 386-400, setembro, 2002.

LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou. 1977.

MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Claudia & GONDRA, José G (orgs.). **Educação no Brasil: História, cultura e política.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 28 de fev. de 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José. **Ciências da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 59.

MONTEIRO, A. M. F. C. “**A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.**” In: *Historia & Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de Historia da UEL. Vol 09. Londrina: Editora da UEL, 2003.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Renato José . **Utopia e Razão: pensando a formação ético-política do homem contemporâneo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

———. **Ética e formação de professores: algumas pistas para a reflexão**. In: CANDAU, Vera maria (org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 163-174.

———. **Pós-Modernidade e Educação: algumas reflexões sobre o problema do conhecimento**. Espaço, Rio de Janeiro, n. 17, p. 34-38, 2002.

———. **Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 Maio 2007. Pré-publicação.

PAÏN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e Técnica da Arte Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARSONS, Michael. **Curriculum, Arte e cognição integrados**. In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, p. 295-317, 2005.

Os pensadores: Aristóteles, 384-322 A.C. **Tópicos: Dos argumentos Sofísticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PENTEADO, Andrea. **Olhar hermético: o Invasor na lente de Maquiavel**. Dissertação de Mestrado em “Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

———. **Currículo em Arte Educação no Brasil: que papo é esse?**. Caderno de Pedagogia/Departamento de Educação. Curso de Pedagogia - v. 11, n. 11 (2006). Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, p. 73-89, 2006.

———. **O Argumento do Auditório: o discurso de jovens estudantes sobre o currículo de arte. Currículo de Arte: O exercício do poder através do silêncio dos alunos. A que isso serve?** Comunicação científica apresentada no IV Seminário Internacional Redes de Conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Anais Eletrônicos, ISBN 978-85-60153-01-59. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. 1 CD.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERELMAN, Chaïm. **Império retórico: Retórica e Argumentação**. Porto, Lisboa: Asa Editores, 1999.

———. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

READ, Hebert. **A Educação Pela Arte**. São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Coleção Educação Memória da Educação. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2007.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000, 2ª edição. Disponível em:
<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit3.htm#_1_1> Acesso em: 13 jun. 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Cadernos PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, vol. 6, Arte, 1997.

XAVIER, Libânia Nacif. **Educação, raça e cultura em tempos de desenvolvimento**. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C. & GONDRA (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 487 - 504.

YOUNG, Michael F. D. **Uma abordagem dos estudos dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado**. In: GRACIO, Sergio e STORR, Stephen (Org.). **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Horizonte, p. 151-187, 1982

REFERÊNCIA DAS ILUSTRAÇÕES:

Fig. 01. Urinol, Marcel Duchamp, 1917. Disponível em: <http://files.blog-city.com/files/aa/25477/p/f/urinol.gif>. Acesso em: 08 de agosto de 2007.

ANEXO 1

PESQUISA DE DOUTORADO

ANDRÉA PENTEADO DE MENEZES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

ORIENTADOR: Professor Doutor Renato José de Oliveira.

TÍTULO: O argumento do auditório: o que os alunos têm a dizer das propostas

Esse questionário foi pensado para que a escola e os professores de arte possam conhecer melhor o que os alunos desejam fazer nas aulas de arte. É uma pesquisa para conhecermos vocês melhor. Por favor respondam o questionário com sinceridade e completo. Se precisar de mais espaço para escrever, pode usar a parte de trás da página.

Obrigada,

Andréa Penteado.

1) Descreva em algumas linhas o que se estuda nas aulas de arte.

2) Até o final do ano o que você acha que terá aprendido nas aulas de arte?

3) Como são as aulas de arte na escola? Dê um ou mais exemplos de aulas que você teve.

4) Descreva como foi alguma aula de arte que você considerou especialmente boa.

5) O que você já estudou de arte com seu professor?

6) O que você sugeriria para se estudar nas aulas de arte?
