

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÉDINA REGINA BAUMER

**O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
AS PROPOSIÇÕES DA LDB 9.394/96**

**CRICIÚMA, AGOSTO DE 2009**

**ÉDINA REGINA BAUMER**

**O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS  
PROPOSIÇÕES DA LDB 9.394/96**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA, AGOSTO DE 2009**

**ÉDINA REGINA BAUMER**

**O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
AS PROPOSIÇÕES DA LDB 9.394/96**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Criciúma, 07 de agosto de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Gladir da Silva Cabral – Doutor em Letras - (UFSC)

Orientador

Prof. Sérgio Luiz de Figueirido – Doutor em Educação Musical - (UDESC)

Prof. Tânia Regina da Rocha Unglaub – Doutora em História - (UDESC)

## **Dedicatória**

**Este trabalho está dedicado à Caroline e Camila, minhas duas filhas, que em toda a sua vida aprenderam a dividir os momentos familiares com o trabalho, o estudo e outras escolhas de sua mãe. De qualquer forma, meu amor por elas foi, e sempre será, integral e indivisível.**

## **Agradecimentos**

**Para realizar mais esta conquista, algumas pessoas tornaram-se marcantes porque demonstraram uma preocupação carinhosa com aquilo que considero a minha missão nesta vida. Agradeço à amiga Aurélia, por ter me convencido, muitas vezes, sobre o meu potencial para a vida académica; agradeço aos meus pais, por me ensinarem a busca de sempre continuar a caminhada com espírito jovem e guerreiro; agradeço ao companheiro Narciso, pelo apoio incondicional e pela amorosa companhia. Sobretudo agradeço a Deus, pelo tempo que me é permitido estar aqui e viver.**

## Epígrafe

A gente não quer só comida  
a gente quer comida, diversão e arte  
a gente não quer só comida  
a gente quer saída para qualquer parte  
a gente não quer só comida  
a gente quer bebida, diversão, balé  
a gente não quer só comida  
a gente quer a vida como a vida quer  
(Titãs)

## RESUMO

O presente trabalho apresenta questões relacionadas ao ensino da arte na educação básica. A partir da determinação da LDB n. 9.394/96, a pesquisa percorreu alguns referenciais teóricos para buscar o conceito de arte e o conceito de cultura, com o objetivo de esclarecer dúvidas com relação às aulas de arte, enquanto disciplina, na escola regular. Ao mesmo tempo, a investigação debruçou-se sobre o próprio texto legal, não se contendo apenas ao artigo 26º, que se refere diretamente ao ensino da arte, para refletir sobre a concepção de cultura presente no documento norteador da educação. Outros documentos decorrentes da Lei maior também foram envolvidos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de Santa Catarina e do município de Criciúma. O problema se concentra nas dúvidas sobre o que propõe a LDB vigente para o ensino da arte: Qual linguagem da arte deve estar presente na escola? Como o professor de arte deve desenvolver sua aula a fim de atender aos propósitos da Lei, que coloca como objetivo do ensino da arte o desenvolvimento cultural dos alunos? Qual a concepção de cultura presente na Lei? Essas questões estão presentes no pensamento de vários profissionais da arte educação e, unindo-me a eles, desenvolvi este trabalho. A conclusão é que a arte compreende diversas formas de expressão do ser humano e são essas diversas expressões que devem constituir os conteúdos curriculares da disciplina de Arte na educação básica. A arte faz parte da(s) cultura(s), integrando o conjunto de realizações humanas que define a cultura de todos os povos. Para obter êxito nessa tarefa educacional, a pesquisa aponta como uma das possibilidades a formação cultural do professor de arte. Os resultados indicam a necessidade de outros estudos para discussão e reflexão sobre o currículo, a formação cultural e as responsabilidades das escolas e sistemas de ensino, para tornar o espaço destinado à arte na escola mais produtivo e gratificante, não obstante todas as conquistas que já foram realizadas para a valorização do ensino da arte.

**Palavras-chave:** Cultura. Ensino de arte. Educação.

## **ABSTRACT**

This paper presents questions related to art education in primary schools. Starting with LDB n. 9.394/96, the research perused some theoretical references in order to find the concepts of art and culture and clarify some doubts in relation to art as a discipline in regular schools. At the same time, the research studied legal texts directly related to art teaching, in order to reflect on the conception of culture present in the education official documents. I also studied other documents derived from the major Law such as the Nacional Curriculum Guidelines, the Santa Catarina Curricular Proposal, and the Criciúma Curricular Proposal. The focus of the problem is what the LDB proposes to art education: Which art language shall be studied at school? How the art professor shall conduct his classes in order to fulfill the purposes of the Law, which establishes as objective for art teaching the students' cultural development? Which is the conception of culture present in the Law? This questions are present in the minds of many art educators and, thus, I join them in order to develop this work. I conclude that art involves different forms of expression, and these diverse expressions must constitute the curricular content of the discipline of art. Art is part of all cultures, encompassing the total amount of human realizations among the peoples. In order to have success in the educational task, the research points out to the cultural formation of the art teacher. The results indicate the need of other studies in order to discuss and reflect about curriculum, cultural formation, and the responsibilities of schools and educational systems for turning art education more productive and rewarding in schools.

**Keywords:** Culture. Art teaching. Education.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

**PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais**

**DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais**

**PCSC: Proposta Curricular de Santa Catarina**

**PCRMC: Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma**

**PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação**

**UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense**

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ARTE E CULTURA NO TEXTO DA LDB 9.394/96.....	17
3 O NECESSÁRIO EM ARTE: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA.....	24
3.1 Conceito de Arte.....	24
3.2 Conceito de Cultura.....	36
4 O POSSÍVEL NO ENSINO DA ARTE: PENSANDO OS CONCEITOS DE ARTE E CULTURA NA EDUCAÇÃO.....	49
5 AS PROPOSIÇÕES DA LDB n. 9.394/96 PARA O ENSINO DA ARTE.....	67
6 A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR DE ARTE.....	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo ocupa-se de questões acerca do Ensino da Arte. Sabedores da importância da arte na vida dos homens e mulheres de todos os tempos e considerando a escola uma instituição de real influência na formação integral das pessoas, refletimos sobre a disciplina de Artes nos currículos escolares. A legislação educacional vem organizando a estrutura de funcionamento das escolas e contempla, de uma forma ou de outra, a presença da Arte na escola. Reformas vêm sendo feitas e reflexões vêm sendo estimuladas sobre a necessidade da arte na educação e as possibilidades nessa área de ensino.

Olhando rapidamente para as tendências pedagógicas e o ensino da arte, a partir dos olhares de Sílvia Pillotto e Marilene Schramm (2001), podemos demarcar uma linha de mudanças: na pedagogia tradicional as aulas de arte consistem em mimética, cópias do natural, modelos externos, fazer técnico e reprodutivista, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual.

Na pedagogia tecnicista, as aulas de artes se direcionam para aspectos técnicos e uso de materiais. Valorizam-se livros didáticos produzidos pela indústria cultural e propõem-se o uso de sucata e lixo limpo. Para as autoras, na pedagogia renovada, surge a pesquisa individual, a ruptura com a cópia de modelos externos e a valorização dos estados psicológicos para a livre-expressão. O aluno pode ser considerado um produtor de arte a partir de sua expressão, emoção, *insights* e desejos.

Na pedagogia libertadora, propõem-se o diálogo, as situações-problema, a questão da identidade cultural com a valorização do capital cultural do aluno, a estética do cotidiano e o contexto. Nessa pedagogia, o contexto e a questão da identidade cultural são acrescidos da valorização do processo de aprendizagem grupal em detrimento da ênfase nos conteúdos de ensino. Na pedagogia historicocrítica, propõe-se o conhecer a arte mediante a apreciação, a contextualização e o fazer artístico. Valorizam-se os aspectos contextualistas, sociais do ensino da arte. Preocupa-se com a estética do cotidiano e com a cultura do aluno, como ingredientes para a construção da identidade cultural e,

desse ponto, a possibilidade de adentrar em um contexto mais amplo no universo da arte.

Estas mudanças refletem a preocupação de educadores quanto ao ensino da arte – seu lugar, sua finalidade e suas condições de desenvolvimento dentro da escola – e revelam o reconhecimento da importância da arte na vida individual e coletiva das pessoas.

Expressar-se artisticamente sempre foi uma necessidade humana, desde a pré-história até os dias de hoje. Pelo canto, pela dança, pela música e pela narração de histórias, além das linhas, cores e formas, o ser humano expressou e expressa suas idéias, emoções e sentimentos, produzindo arte. Essa produção artística, inserida nas sociedades, é influenciada diretamente por fatores históricos e sociais e acarreta novas idéias e concepções sobre a estética, a beleza e a própria arte. Desde a crença no poder mágico da imagem e do som, motivação para a arte pré-histórica, até os anseios religiosos do povo egípcio pela duração eterna, pode-se associar a expressão artística às formas sociais.

Unindo-me aos educadores preocupados com o ensino da arte, desenvolvo este estudo bibliográfico, que se refere à importância de um ensino de qualidade na medida em que se considera o papel da arte na formação do sujeito na sociedade atual. Tenho como objetivo, procurar o sentido da aula de arte na educação básica a partir da prescrição da LDB n. 9.394/96, que é promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Para atingi-lo, busco afirmar o conceito de arte e o conceito de cultura, que são termos presentes no artigo 26 da referida Lei, ao mesmo tempo em que busco refletir sobre o cenário que compõe o ensino da arte na região do extremo sul catarinense. Considero como objeto de estudo as determinações legais para o ensino da arte na educação básica e suas possíveis transposições didáticas. Como podemos desenvolver a aula de arte a fim de atender à prescrição da LDB, que é promover o desenvolvimento cultural dos alunos?

Como docente na educação básica, trabalhei a musicalização na escola por quinze anos e, como docente no ensino superior, no curso de Artes Visuais da UNESC, desenvolvi junto aos alunos a disciplina de Expressão Musical por cinco anos, até que a nova grade curricular a extinguiu da matriz, ofertando-a como disciplina optativa, assim como Expressão Teatral. Este fato

desencadeou um processo de reflexão, em minha vida profissional, que perdura até hoje, pois, se de um lado a educação básica pedia pela presença da música nas escolas da região de Criciúma (por meio da valorização do meu trabalho e de outros professores com a mesma atuação, especialmente na área de artes), por outro lado, o curso de formação de professores de arte desta região retirava de sua matriz as disciplinas que representavam uma pequena oportunidade de incentivar os alunos, formandos em Artes Visuais, a ampliar o seu repertório artístico entrando em contato com outras linguagens da arte, como o teatro e a música.

A partir desse momento iniciaram-se meus questionamentos sobre o ensino da arte, que trago nesta dissertação: O que é arte? Qual a sua função na escola regular? Qual é a linguagem artística que deve (e pode) fazer parte da disciplina curricular intitulada Arte? De que forma os professores de Artes podem atuar a fim de concretizar o ensino da arte necessário à sociedade atual, de acordo com a LDB n. 9.394/96? Essas questões provocaram a investigação, que busca apontar as proposições da legislação educacional para o ensino da arte na educação básica.

Por vivermos em um sistema de governo republicano e democrático e acreditarmos que esse governo ocupa-se, preocupa-se e trabalha para suprir as necessidades da sociedade que representa, opto por começar pela investigação da legislação educacional e encontro o artigo 26, parágrafo segundo da LDB n. 9.394/96, que determina “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB n. 9.394/96). Do enunciado legal extraio os termos arte e cultura e busco, a partir de referenciais teóricos e nos discursos de alguns documentos norteadores da educação brasileira, descobrir o que a Lei maior da educação no Brasil espera da disciplina (e conseqüentemente dos professores) de Arte, na escola. Sobre o conceito de arte, fundamento a pesquisa em Kant, Pareyson e Abbagnano. Para refletir sobre cultura, mantenho esses estudiosos e acrescento Laraia e Hall. A opção por esses autores deve-se à familiaridade com seus estudos, entre os colegas do curso, onde atuo como professora.

Ao mesmo tempo, procuro, em estudos de arte-educadores contemporâneos, suas percepções de como anda o ensino da arte em nossa

região. Figueiredo, Pilloto e Schramm estudam e trabalham questões relacionadas ao ensino da arte em Santa Catarina e em muito contribuem para esta reflexão. Maura Penna tece considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um dos documentos presentes nesta investigação.

Este estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa dentro da linha de pesquisa Educação, linguagem e memória do PPGE da UNESC. A pesquisa qualitativa vê no ambiente uma fonte de informações e a ação do pesquisador como instrumento-chave que consegue manter uma visão ampla e complexa sobre a realidade social; busca explicar o fenômeno a partir de suas origens, suas relações e suas mudanças e preocupa-se com os significados que fundamentam a vida das pessoas. As informações obtidas podem gerar novos interesses de pesquisa e, assim, as hipóteses podem ser colocadas de lado em favor da abertura de novas proposições, sempre apoiadas por novos referenciais teóricos. A abordagem qualitativa, segundo Triviños, pode seguir dois tipos de enfoque, entre os quais optamos por uma vertente do enfoque crítico com visão histórico-estrutural, que conforme o autor é a “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (1987, p. 117). Sendo assim, podemos caracterizar como metodologia do presente estudo uma pesquisa qualitativa, histórico-estrutural, dialética, com o método da análise de conteúdo.

Encontramos em Lüdke e André (1986) um parecer sobre a análise documental nas pesquisas de abordagem qualitativa. Como o nome já diz, é a pesquisa que considera documentos, os mais diversos, como fonte de informações. Os autores citam leis e regulamentos, cartas, normas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de TV e rádio, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p. 39)

Selecionados os documentos, inicia-se a análise de conteúdo, que vai investigar o conteúdo simbólico das mensagens dentro dos aspectos políticos da comunicação ou aspectos psicológicos, literários, filosóficos ou éticos, de acordo com o interesse da pesquisa. Segundo Bardin (*apud* TRIVIÑOS, 1987), a análise de conteúdo serve para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências, numa tentativa de compreender os dispositivos legais, princípios e diretrizes que não se apresentam com clareza. Para isto, é preciso apreciar objetivamente a mensagem e obter conhecimentos sobre os conceitos básicos das teorias que alimentam seu conteúdo.

Como já dissemos, o método empregado é o da análise de conteúdo, que “é um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Os passos que seguimos para a execução desta pesquisa seguem as orientações do mesmo autor, iniciando pela pré-análise, onde organizamos o material: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 e outros documentos decorrentes de suas determinações (como diretrizes, propostas e parâmetros curriculares) e o referencial teórico selecionado sobre arte, cultura e educação. A etapa seguinte descreve e analisa esse material, orientada por hipóteses que podem apontar novos caminhos a partir da investigação. Aqui buscamos sínteses coincidentes e divergentes e a descoberta do conteúdo latente que, de acordo com o autor, nos possibilita “descobrir ideologias, tendências, etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Início este trabalho, composto por seis capítulos, compartilhando com Moaci Carneiro (2007) da sua leitura crítico-compreensiva sobre o texto da LDB n. 9.394/96. Aqui procuro compreender a concepção de ensino da arte que a Lei apresenta como proposição. A seguir apresento os conceitos de arte e cultura. No quarto capítulo, escrevo sobre os documentos norteadores da educação brasileira, no que tange ao ensino da arte, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Passo a seguir a analisar os dados obtidos na pesquisa, que apontam para a necessidade da formação cultural dos professores de Artes

suscitando novos referenciais teóricos. Finalizo o trabalho com as considerações finais.

Este estudo pretende trazer contribuições para a arte-educação no sentido de refletirmos sobre o ensino da arte na educação básica: sua função, suas necessidades e suas possibilidades. Nesse universo de reflexões encontram-se questões sobre currículo, formação cultural do professor de Arte e as responsabilidades das escolas e sistemas de ensino.



## 2 ARTE E CULTURA NO TEXTO DA LDB N. 9.394/96

Nesta investigação, procuramos entender o artigo da LDB n. 9.394/96 referente ao ensino da arte e compreender suas possíveis leituras enquanto repercussão na prática da educação em arte. Para isso, pretendemos, inicialmente, situá-lo dentro da própria Lei, contextualizando-o com outros dizeres legais sobre o ensino da arte na escola e sobre a concepção de cultura presente ali.

Percorremos a obra de Moaci Carneiro (2007) sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para destacar os termos *arte e cultura*, identificando em que sentido ou concepção eles estão escritos. Em seu trabalho, o autor propõe uma *leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*, apresentando o texto legal seguido de comentários sobre cada determinação. Na introdução ele alerta:

A própria sociedade nacional questiona-se quanto à real funcionalidade do novo cânone legal. No fundo, os questionamentos se orientam pelo desconforto que toda mudança profunda traz. Não apenas porque, sob o ponto de vista das externalidades, busca-se um ordenamento diferente, uma reorganização, mas também, e sobretudo, porque se está inaugurando uma nova rota para a operacionalização de valores na prática escolar. Ou seja, implanta-se um processo de substituição de convicções sobre novas bases axiológicas. (CARNEIRO, 2007, p. 13)

É neste sentido – na substituição de convicções – que sentimos a possibilidade de realizar uma leitura do texto legal, sob novos olhares, no que tange à educação em arte, e é nesta direção que desenvolvo a pesquisa – interessada nas novas rotas para a prática escolar.

A LDB n. 9.394/96, segundo Carneiro (2007), apresenta um conceito abrangente de educação, considerando-a a base para a construção da cidadania e um “pré-requisito de eficácia social” (p. 15). A educação é um direito humano fundamental, oportunidade de desenvolvimento intelectual e de sociabilidade. É um meio adequado para “plasmar competências e habilidades apropriadas à reconquista de padrões razoáveis de desenvolvimento, propiciadores de resultados socialmente relevantes” (p. 15).

No artigo 1 da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o conceito de educação aparece como o conjunto de “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” (LDB n. 9.394/96). Por manifestações culturais, Carneiro (2007) entende, na Lei, o “mundo que o homem cria através de sua intervenção sobre a natureza, ou seja, através do seu trabalho” (p. 32).

Nos artigos 2 e 3, a LDB n. 9.394/96 prevê o pleno desenvolvimento do educando, favorecendo o respeito à individualidade, à expressão e manifestação de interesses, desejos, preocupações, sentimentos, diferentes tempos e habilidades, determinando como princípios e finalidades da educação a liberdade para aprender, pesquisar, tolerar e aceitar a liberdade do outro.

Carneiro (2007, p. 36) destaca o inciso II do artigo 3 e comenta: “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber é, além de norma constitucional inviolável, princípio fecundador do processo de aprendizagem com autonomia”. Quanto ao inciso IV, Carneiro (2007) o considera um avanço na direção da democracia e cita os termos multiculturalismo e direitos humanos como conseqüências de um ensino que tem “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB n. 9.394/96, art. 3, inciso IV).

O artigo 22 volta a falar da finalidade da educação, especificamente da educação básica, determinando que a formação comum é indispensável para o exercício da cidadania. Carneiro (2007) explica que a formação comum

deve ser interpretada como um lastro integral e integrado de conhecimentos potencializadores da capacidade de cada um [...] de se situar [...] no ambiente social, [...] de trabalho, nas relações produtivas e na construção do destino individual e do destino coletivo. [...] A educação básica é um processo de predisposição de capacidades e de instrumentação de aptidões, além de sedimentar condições para estudos ulteriores. (CARNEIRO, 2007, p. 90)

A formação comum se concretiza por uma base comum e no artigo 26, que trata dos currículos do ensino fundamental, é chamada base nacional comum. Abrange “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (CARNEIRO, 2007, p. 98), o ensino da arte e a educação física. Deve ser complementada, entre outros itens, pela cultura, em suas características regionais e locais. Aqui já começamos a pensar se a disciplina de Arte, tal como a observamos em nossa região, corresponde às determinações para a formação comum: a disciplina, na prática, oportuniza a aquisição de conhecimentos considerando as capacidades e aptidões de cada criança ou jovem?

O parágrafo 2 desse artigo, que motiva este estudo, diz que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB n. 9.394/96). O parágrafo 4, citando o ensino de História do Brasil, pede que se considerem as diferentes culturas, referindo-se à formação étnica do povo brasileiro. O artigo 26 - A torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, tendo, entre outros conteúdos, a cultura afro-brasileira, que deve estar presente “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (LDB n. 9.394/96).

Carneiro (2007) explica que um dos objetivos para o desenvolvimento do conteúdo *Cultura Afro-Brasileira* na escola é colocar em discussão as dimensões historicossociais e antropológicas da realidade brasileira, tornando visível que a cultura negra é parte da cultura nacional. Assim, a educação trabalhará para “a valorização de uma cultura escolar em que todos possam interagir na construção de uma nação democrática em cujo convívio cada um tenha seus direitos assegurados e sua identidade valorizada” (CARNEIRO, 2007, p. 99).

Como condição de se efetivarem essas discussões no espaço escolar, o autor fala sobre “a urgência da formação inicial dos professores, tendo como fundamento uma estética da sensibilidade, valorizadora dos princípios da inclusão e da diversidade” (p. 99) e acrescenta que esse diferente processo de ensino e aprendizagem supõe “uma permanente e densa abordagem interdisciplinar” (p. 100).

Ainda sobre o artigo 26, Carneiro (2007) destaca a flexibilidade do currículo, proposta na nova LDB, considerando-a uma tendência contemporânea que prevê a diversificação de fontes para a sua construção.

As fontes do currículo incorporam traços sócio-culturais (carências do aluno e da sociedade), traços epistemológicos (características particulares das disciplinas e das articulações das disciplinas configurando uma área de conhecimento), traços psicopedagógicos (especificidades psico-evolutivas dos alunos e respectivas competências). A referência a conteúdos curriculares específicos [...] deve ser interpretada como uma preocupação de se construir um currículo ativo, contemporâneo e empolgante, não apenas pela inclusão de disciplinas de base como Português e Matemática, mas também de disciplinas que ajudem a situar o aluno no mundo físico e em sua cultura. (CARNEIRO, 2007, p. 102)

Sobre “situar o aluno [...] em sua cultura” (p. 102), Carneiro (2007) entende ser necessária a valorização das “raízes da civilização em que desenvolve sua cidadania, mediante a desocultação dos substratos indígenas, africanos e europeus” (p. 102). E sobre o ensino da arte nesse currículo flexível, ele destaca que vivemos “numa cultura totalmente icônica” (p. 102), daí a necessidade de o ensino da arte se impor como componente curricular obrigatório. Concordamos com a leitura de Carneiro (2007) e acrescentamos que não basta a disciplina existir como componente curricular. Para que as proposições legais tornem-se práticas na escola, é necessária inicialmente a compreensão do conceito de cultura por parte dos professores de Arte, a fim de evitar a consolidação de uma cultura superior em detrimento de outras. Em minha trajetória como educadora, é possível observar a ausência de conteúdos referentes à cultura negra, indígena e catarinense, por exemplo, nas aulas de arte.

O artigo 32 da LDB n. 9.394/96 apresenta como objetivos do ensino fundamental o desenvolvimento da capacidade de aprender, além da leitura, da escrita e do cálculo, sobre o ambiente natural e social, sobre a tecnologia e as artes. Também são citados aqui a formação de atitudes e valores, os vínculos de família, solidariedade e tolerância, além da aquisição de conhecimentos e habilidades. Ao falar de currículo, Carneiro (2007) lembra o artigo 9 da LDB n. 9.394/96, que prevê no inciso IV, entre outras incumbências da União, a de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (LDB n. 9.394/96). Esse inciso foi atendido com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como demonstra o autor:

No cumprimento do que estabelece o Art.9º, Inc. IV da LDB, o MEC elaborou, através da Secretaria de Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, buscando sinalizar referências nacionais comuns ao processo educativo. Aqui busca-se apontar o universo de conhecimentos identificados como indispensáveis ao exercício da cidadania. Neste sentido, a visão dos conteúdos deve ultrapassar os conceitos, pela incorporação de procedimentos, atitudes e valores como formas de conhecimento tão úteis quanto os aspectos teóricos abordados tradicionalmente. (CARNEIRO, 2007, p. 112)

Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um “material de referência para a reflexão da prática” (CARNEIRO, 2007, p. 113), indicam pontos em que a aprendizagem deve ser comum, em todo o ensino fundamental, mas devem ser “refinalizados em propostas regionais por Estados e Municípios” (CARNEIRO, 2007, p. 113) como forma de respeitar a pluralidade cultural do país. Os PCN foram divididos em volumes que correspondem às disciplinas e direcionados para o ensino fundamental e para o ensino médio, em volumes separados. Em capítulo posterior falaremos mais sobre os PCN, volume Arte.

Os artigos 35 e 36 da LDB n. 9.394/96 tratam do ensino médio, prevendo para esse nível “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, [...] a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; [...] conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (LDB n. 9.394/96). A partir dessas determinações legais, reafirmamos nossa preocupação sobre o sentido da aula de arte, visto que, como disciplina, o ensino da arte pode contemplar diretamente muitas dessas questões, desde que o trabalho, dentro da escola, esteja voltado para esse êxito.

O currículo trabalha um conhecimento sempre provisório que exige, do aluno, estar em reciclagem permanente. Neste sentido, as letras e as artes, menos do que manifestações culturais congeladas no tempo, devem ser trabalhadas à luz deste processo de agregação da cultura humana que se exterioriza (é sempre uma manifestação), mas nunca se cristaliza (deve ser captada, sempre como uma manifestação dinâmica). Assim, a pintura, o texto literário, a peça de teatro, a escultura, a cerâmica ou o desenho rupestre nada são do que corpos radiográficos do processo de transformação da sociedade. (CARNEIRO, 2007, p. 120)

Prosseguindo em sua leitura sobre a LDB, Carneiro (2007) fala sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, cujos princípios norteadores são, entre outros, o desenvolvimento da estética da sensibilidade e a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais. Para isto, a “organização escolar e a constituição curricular” (p. 123) devem estar “cimentadas nos princípios estéticos, políticos e éticos” (p. 123), considerando os conhecimentos como “insumos fundamentais de interpretação da História Cultural das sociedades” (p. 123). E como princípio de organização do currículo, as diretrizes apontam para a *interdisciplinaridade* e para a *contextualização* enquanto formas de trabalho educativo que podem “ultrapassar a convenção propositiva de disciplinas ou de áreas, mediante uma proposta pedagógica sintonizada com o perfil dos alunos” (CARNEIRO, 2007, p. 124).

As diretrizes são documentos decorrentes da Lei maior sobre a educação e têm o objetivo de especificar as ações necessárias para o cumprimento das determinações legais nas escolas. Nesse caso, observamos a preocupação dos documentos com a difusão da cultura e o desenvolvimento da democracia, a partir de propostas elaboradas a partir do perfil do aluno.

A LDB n. 9.394/96 organiza todos os níveis de ensino e prevê, para a educação básica, o ensino da arte, determinando como sua finalidade o desenvolvimento cultural dos alunos. Essa prescrição nos leva a buscar os conceitos de arte e cultura para compreendermos o que enseja o discurso legal em questão.

### 3 O NECESSÁRIO EM ARTE: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

#### 3.1. Conceito de arte

Usualmente, quando buscamos o significado de um termo, o conceito de uma palavra, recorremos aos dicionários. Para este estudo, partimos das definições do **Dicionário de Filosofia** de Nicola Abbagnano (2000), que nos apresenta vários conceitos de arte em algumas épocas da história da humanidade. Em seguida, elegemos Kant e Pareyson, filósofos alemão e italiano, respectivamente, para aprofundar esse conceito.

Abbagnano (2000) inicia citando Platão, que não fazia distinção entre arte e ciência, considerando a arte como “todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (ABBAGNANO, 2000, p. 81). Para Platão, arte é a política, é a guerra, é a medicina, a justiça e o respeito. A poesia também é arte, “embora lhe seja indispensável a inspiração delirante” (ABBAGNANO, 2000, p. 81).

Aristóteles, depois de mais de um século, restringe esse conceito de Platão, separando a arte da ciência e definindo-a “como o hábito, acompanhado pela razão, de produzir alguma coisa” (ABBAGNANO, 2000, p. 81). Aqui é arte, a arquitetura, a retórica e a poética, mas não a analítica, a física ou a matemática. Fundamenta essa distinção a partir dos conceitos de necessário – o que não pode ser diferente do que é – e possível – o que pode ser de um ou de outro modo, considerando que “somente o possível que é objeto de produção é objeto da arte” (ABBAGNANO, 2000, p. 81). Plotino, posteriormente, também distingue arte e ciência e ordena as artes de acordo com sua relação com a natureza. Segundo Abbagnano (2000), Plotino diz que a arquitetura tem a finalidade de fabricar um objeto e se distingue da medicina e da agricultura, que se limitam a “ajudar a natureza” (p. 82); ambas se distinguem da retórica e da música que “tendem a agir sobre os homens, tornando-os melhores ou piores” (p. 82).

A partir do século I aparecem as definições de artes liberais e artes manuais. As artes liberais eram relacionadas ao trabalho da razão e as artes manuais (também chamadas *servili* por São Tomás), aos trabalhos exercidos



com o corpo. Dessa forma, a partir de Marciano Capela, no século V, são consideradas artes liberais: a gramática, a retórica, a lógica, a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. Segundo Abbagnano (2000), estabeleceu-se “assim o curriculum de estudos que deveria permanecer inalterado por muitos séculos” (p. 82). O dicionário acrescenta aqui a definição de artes mecânicas como ofícios, e quem as pratica, como artesãos.

Olhando para essas definições, podemos perceber que já nessa época havia, na tentativa de estabelecer conceitos, a interligação, proposital ou não, entre arte, conhecimento, sociedade e educação. Aproximando-se da época em que vivemos, encontramos os conceitos de Kant sobre a arte.

Immanuel Kant, em 1790, escreve a **Crítica da faculdade do juízo**, em que apresenta, entre outros assuntos, suas idéias sobre a capacidade de juízo estético das pessoas a partir da reflexão sobre os conceitos de belo. Nessa obra, o filósofo afirma que a arte é produto da ação humana fundamentada pela razão: “a rigor dever-se-ia chamar de arte somente a produção mediante liberdade, isto é, mediante um arbítrio que põe a razão como fundamento de suas ações” (KANT, 2008, p. 149). Distingue-se da natureza, da ciência e do ofício. Requer um mecanismo impulsionador que ele chama de espírito, que “tem de ser livre, e que, unicamente, vivifica a obra” (2008, p. 150).

Pode ser arte estética, quando tem “por intenção imediata o sentimento de prazer” (2008, p. 151), ou arte mecânica, quando um objeto é produzido com a simples execução de “ações requeridas para torná-lo efetivo” (2008, p. 151). A arte estética ainda pode ser subdividida entre arte agradável, que objetiva o simples gozo, o entretenimento momentâneo sem uma reflexão e arte bela, que “promove a cultura das faculdades do ânimo para a comunicação em sociedade” (2008, p. 151).

Luigi Pareyson apresenta outra classificação para o conceito de arte. Em sua obra **Os problemas da estética**, escrita em 1966, cuja primeira edição brasileira data de 1984, ele apresenta três definições da arte: arte como fazer (enquanto produção), como conhecer (enquanto contemplação) e como exprimir (enquanto expressão). Discorrendo sobre essas definições, explica que a arte tem um caráter expressivo, no entanto “é preciso ter cautela ao instituir relações de igualdade ou identidade entre arte e expressão” (PAREYSON, 2001, p. 22). Do mesmo modo, para esse filósofo, o aspecto

cognoscitivo presente na arte não contempla sua definição, visto que outras atividades do homem também produzem e revelam conhecimentos acerca dos seus interesses. Ele afirma que “a arte consiste no produzir um objeto novo que antes não existia e que agora existirá como coisa entre coisas” (PAREYSON, 2001, p. 79).

Ao pesquisar o conceito de arte, encontramos várias vezes o termo expressão como uma das funções da arte. Abbagnano (2000, p. 421) afirma que a expressão “consiste em manifestar-se por meio de símbolos”, o que remete ao conceito de linguagem. Kant introduziu o termo no domínio da estética quando afirmou que “pode-se em geral denominar a beleza [...] a expressão das idéias estéticas” (KANT, 2008, p. 165). Remete igualmente ao conceito de linguagem quando afirma ser a arte

o modo de expressão de que os homens se servem no falar para comunicarem-se entre si tão perfeitamente quanto possível, isto é, não simplesmente segundo conceitos, mas também segundo sensações. Este modo de expressão consiste na palavra, no gesto, e no som (articulação, gesticulação e modulação). (KANT, 2008, p.166)

O estudo de Kant apresenta as divisões da arte, que ele faz de acordo com o modo de expressão das pessoas umas com as outras.

Somente a ligação destes três modos de expressão constitui a comunicação completa do falante. Pois, pensamento, intuição e sensação são assim simultâneas e unificadamente transmitidos aos outros. Há, pois, somente três espécies de belas artes: as elocutivas, as figurativas e a arte do jogo das sensações (enquanto impressões externas dos sentidos). (KANT, 2008, p. 166)

As artes elocutivas são a poesia e a eloqüência; as figurativas, para Kant (2008), dividem-se em arte plástica e arte pictórica, onde se encontra a pintura, que “está aí simplesmente para ser vista, para entreter a faculdade da imaginação no jogo livre com idéias e ocupar a faculdade de juízo estética sem um fim determinado” (p. 169). A arte do jogo das sensações é a música e a arte das cores, assim definidas por Kant pelo fato de que o ouvido e a vista “são ainda capazes de uma sensação particular [...] sobre a qual não se pode decidir com certeza se ela tem por fundamento o sentido ou a reflexão” (p. 169).

Nessa direção, Pareyson diz que “a obra de arte é, antes de tudo, um objeto sensível, físico e material, e que fazer arte quer dizer, antes de qualquer

outra coisa, produzir um objeto que exista como coisa entre coisas, exteriorizado numa realidade sonora e visiva” (PAREYSON, 2001, p. 58).

Pareyson (2001, p. 64) afirma que, na arte, exprimir ou dizer significa produzir e que “o exprimir e o dizer que não se resolvem no fazer não são atividade artística, nem pertencem ao conteúdo da arte; e o fazer que não seja ao mesmo tempo um dizer não atinge a arte, mas permanece confinado no ofício”. Segundo esse filósofo, expressividade e produtividade coincidem, são processos simultâneos:

Há arte quando o exprimir apresenta-se como um fazer e o fazer é, ao mesmo tempo, um exprimir, quando a formação de um conteúdo tem lugar como formação de uma matéria e a formação de uma matéria tem o sentido da formação de um conteúdo. A arte nasce no ponto em que não há outro modo de exprimir um conteúdo do que o de formar uma matéria, e a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo. (PAREYSON, 2001, p. 62)

Outro termo relacionado ao conceito de arte é a palavra comunicação, que pode ser definida como a capacidade humana de “participar reciprocamente dos seus modos de ser, que assim adquirem novos e imprevisíveis significados” (ABBAGNANO, 2000, p. 160). Com a comunicação, reafirmam-se as relações entre as pessoas, implicando a idéia de alteridade na constituição da realidade. Kant, no século XVIII, já afirmava o valor da arte bela enquanto possibilidade de comunicação em sociedade, a partir da reflexão que promove (KANT, 2008, p. 151). Segundo Pareyson (2001), ao fazer arte o artista resolve “toda vontade expressiva, significativa e comunicativa” (p. 68) o que o faz afirmar que toda arte comunica alguma coisa.

É preciso não esquecer que na arte o conteúdo entra, precisamente, sob forma de arte, isto é, arrastado pelo gesto formativo do artista. Dito isto, é preciso logo acrescentar que, justamente por isso, qualquer coisa, em arte, está prenhe de conteúdo, carregada de significado, densa de espiritualidade, embebida de atividades, aspirações, idéias e convicções humanas. (PAREYSON, 2001, p. 68)

Pareyson (2001) destaca a primeira definição – a arte como fazer – afirmando que “a arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com freqüência, foi, na verdade, chamada criação” (p. 25). Ele traz a necessidade da invenção como condição para o fazer arte e afirma que a arte “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 2001, p. 26). Para Pareyson (2001), a realização

de projetos ou produções segundo regras predeterminadas constitui um simples fazer que não basta para definir a arte.

A arte é, portanto, um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unido a um aspecto inventivo. Nela a realização não é somente um *facere*, mas propriamente um *perficere*, isto é, um acabar, um levar a cumprimento e inteireza, de modo que é uma invenção tão radical que dá lugar a uma obra absolutamente original e irrepetível. [...] De modo que, pode dizer-se que a atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir. (PAREYSON, 2001, p. 26)

Sobre isso, Kant (2008) fala da arte estética e arte mecânica, distinguindo-as entre si, como já citamos anteriormente. A arte mecânica consiste no simples executar ações para fazer um objeto (que difere da arte estética, chamada agradável), que inclui nesse simples fazer a busca do prazer, prazer este que “acompanha as representações enquanto simples sensações” (KANT, 2008, p. 151). E a parte da arte estética, denominada pelo filósofo como arte bela, promove a capacidade das pessoas de se comunicarem em sociedade e seu objetivo “é que o prazer as acompanhe enquanto modos de conhecimento” (KANT, 2008, p. 151).

Pareyson (2001) também faz essa distinção em outros termos e apresenta o conceito de arte empenhada, “que adota na sua matéria e nos seus assuntos tudo o que se presta a uma imediata comunicação” (p. 67) ao lado do conceito de arte de evasão, “que descuida a expressão e a comunicação para acentuar os meros valores formais” (p. 67). Pareyson (2001) não apresenta a denominação “arte estética”, mas utiliza o termo *estética* ao falar da experiência estética “na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza” (PAREYSON, 2001, p. 5).

Para Pareyson (2001), a estética é uma reflexão sobre a experiência, o que converge com os pensamentos de Kant (2008, p. 138), que afirma, ao falar sobre o juízo estético, que “o prazer no belo não é nem um prazer do gozo, nem de uma atividade legal, tampouco da contemplação raciocinante segundo idéias; mas um prazer da simples reflexão”.

Kant (2008) ainda diz que “a beleza, sem referência ao sentimento do sujeito, por si, não é nada” (p. 63). Esses dizeres confirmam o pensamento de

que existe “uma concordância subjetiva recíproca das faculdades do conhecimento entre si no juízo de gosto, se esteticamente pelos meros sentido interno e sensação ou se intelectualmente pela consciência de nossa atividade intencional” (KANT, 2008, p. 63).

Neste ponto do trabalho consideramos necessário voltar a um elemento do conceito de arte apresentado por Kant, que refere-se ao mecanismo impulsionador, denominado por ele de espírito. Segundo Kant (2008, p. 159), “espírito, em sentido estético, significa o princípio vivificante no ânimo”, que nada mais são do que idéias estéticas provindas da imaginação, que “põe em movimento as forças do ânimo” (KANT, 2008, p. 159).

Tais representações da faculdade da imaginação podem chamar-se idéias, em parte porque elas pelo menos aspiram a algo situado acima dos limites da experiência, e assim procuram aproximar-se de uma apresentação dos conceitos da razão (das idéias intelectuais), o que lhes dá a aparência de uma realidade objetiva; por outro lado, e na verdade principalmente porque nenhum conceito pode ser plenamente adequado a elas enquanto intuições internas. O poeta ousa tornar sensíveis idéias racionais de entes invisíveis, o reino dos bem-aventurados, o reino do inferno, a eternidade, a criação etc. (KANT, 2008, p. 151)

Pareyson (2001) também fala sobre o mundo espiritual do artista ao afirmar que, ao fazer arte, o artista envolve os valores que possui, ordena-os ou persegue-os e, assim, o pensamento, as convicções e os valores não-artísticos se fazem presentes na obra e ressoam diante dos apreciadores.

Numa pessoa cuja espiritualidade está marcada de sentidos morais, de espírito religioso, de paixão política, a arte só pode ser arte se é arte moral, religiosa, política, porque não é arte aquela que não sabe transformar em energia formante, em conteúdos de arte, em valores estilísticos, a concreta espiritualidade do artista. (PAREYSON, 2001, p. 50)

Pareyson (2001) cita o formalismo de Kant, “que concebe a beleza como uma finalidade sem fim, somente formal, independente de qualquer referência aos outros valores, perturbada pela intervenção do conhecimento ou da existência, da moralidade ou da utilidade” (PAREYSON, 2001, p. 58). De fato, Kant (2008), ao escrever sobre a arte bela, afirma que

arte bela tem que ser arte livre em duplo sentido: tanto no de que ela não seja um trabalho enquanto atividade remunerada, cuja magnitude possa ser julgada, imposta ou paga segundo um determinado padrão de medida; como também no sentido de que o ânimo na verdade sintase ocupado, mas, sem com isso ter em vista um outro fim, sintase pois (independentemente de remuneração) satisfeito e despertado. (KANT, 2008, p. 167)

Pareyson (2001) parece opor-se a essa afirmação quando reflete sobre a questão do valor utilitário na arte. Segundo esse filósofo, a qualidade artística da obra não diminui caso ela “se mostre aderente a um objetivo e adaptada a uma destinação” (PAREYSON, 2001, p. 54), porque “arte e utilidade, beleza e funcionalidade nascem juntos, inseparáveis e coessenciais, e a mesma arte desempenha uma função utilitária, e a própria finalidade econômica transparece de uma pura forma” (PAREYSON, 2001, p. 54). Falando de nosso tempo e nosso lugar, podemos concordar com Pareyson porque a arte está no cotidiano das pessoas como expressão, como comunicação e também como suporte para muitas de nossas ações. Hoje, por exemplo, se produz música para a musicoterapia. Essa música é criada por artistas que ensinam expressar-se por meio da combinação de sons e que acreditam contribuir com o tratamento terapêutico a partir do poder do som. Aqui vemos a dimensão utilitária da produção artística sem, no entanto, destituir-lhe dos atributos de beleza e criação.

Para compreendermos o posicionamento de Kant a respeito do valor utilitário na obra de arte, seguimos sua explicação sobre alguns conceitos, como *complacência*, que significa o interesse comum a várias pessoas sobre um objeto conhecível por sua comunicabilidade universal. Segundo o filósofo, há a complacência pelo agradável (que deleita), pelo bom (que é estimado, aprovado) e no gosto pelo belo, que é “uma complacência desinteressada e livre” (KANT, 2008, p. 55). Para Kant, a sensação do agradável origina-se no condicionamento por estímulos, é algo orgânico, físico; a sensação do bom deve-se ao raciocínio sobre o valor prático do objeto para quem o aprecia. Já “o juízo de gosto é meramente contemplativo [...] não é nenhum juízo de conhecimento (nem teórico, nem prático), e por isso tampouco fundado sobre conceitos e nem os tem por fim” (KANT, 2008, p. 54).

Pareyson (2001), sobre essas afirmações, diz que

Por vezes, o belo coincide com o bom, com o verdadeiro, com o útil, sem, por isso, anular-se neles, e onde o bom, o verdadeiro e o útil aparecem como beleza, sem, por isso, reduzirem-se a ela. Não há confusão alguma de valores, porque nem o belo se perde nos outros valores, nem estes se identificam com ele. (PAREYSON, 2001, p. 32)

Ao falar sobre beleza, Kant traz as expressões juízos de gosto, juízo dos sentidos e juízo estético. Essas expressões podem tornar-se claras para nosso

entendimento “pela simples consciência da separação, de tudo o que pertence ao agradável e ao bom” (2008, p. 60). Com esse procedimento, atribuímos o que julgamos por sensações ou sentidos ao agradável; o que julgamos pelo raciocínio sobre o valor prático, ao que é bom; e o que julgamos, sem mediação dos conceitos com fundamento no estado de ânimo, atribuímos ao belo, ao juízo estético ou juízo de gosto sobre o belo.

Embora concordemos com a atualidade do pensamento filosófico e estético de Kant a ponto de nos apropriarmos de seus estudos para formar a base desta pesquisa, conseguimos reconhecer que alguns de seus conceitos não se ajustam totalmente à construção de sociedade que temos hoje, e isto nos faz reconsiderar muitas de suas afirmações, mesmo porque ele viveu em outra sociedade. Quando o filósofo diz que o juízo de gosto sobre o belo se desenvolve a partir do julgamento sem mediação de conceitos, porém fundamentado no estado de ânimo, obrigamo-nos a fazer *outra leitura*: na atualidade, precisamos considerar os diferentes estados de ânimo em que se encontram as pessoas a partir de suas condições socioeconômicas e afetivas, antes de afirmar que, mediante essa capacidade, elas desenvolvem o juízo de gosto sobre o belo. E aqui começamos a pensar em diversidade cultural.

Os estudos de Kant (2008) refletem preocupação com a apreciação da obra de arte. Seus escritos, por vezes, apresentam questões sobre o sentimento e a razão, o que nos leva a pensar que, para ele, a consciência oscila entre a razão e os sentidos.

O juízo de gosto é um juízo estético [...] que se baseia sobre fundamentos subjetivos e cujo fundamento de determinação não pode ser nenhum conceito [...] de modo nenhum é pensada a perfeição do objeto. [...] Um juízo estético é único em sua espécie e não fornece absolutamente conhecimento algum [...] do objeto: este último ocorre somente por um juízo lógico. [...] O juízo chama-se estético também precisamente porque o seu fundamento de determinação não é nenhum conceito, e sim o sentimento (do sentido interno) daquela unanimidade no jogo das faculdades do ânimo, na medida em que ela pode ser somente sentida. (KANT, 2008, p. 74)

Sobre a apreciação, podemos fazer outra leitura a partir do **Dicionário de Filosofia** de Abbagnano (2000), que traz a afirmação:

a capacidade de julgar as obras de arte de certo estilo chama-se gosto, e o gosto tende a difundir-se e a tornar-se uniforme em determinados períodos ou em determinados grupos de indivíduos. [...] Isso significa que nem todos verão a mesma coisa numa obra de arte, ou que nem todos vão fruí-la do mesmo modo. As respostas

individuais dela podem ser inumeráveis e apresentar ou não uniformidades de gosto. Mas o importante não é essa uniformidade, mas a possibilidade que se abre a novos modos de fruir a obra. (ABBAGNANO, 2000, p. 374)

Pareyson, que escreve dois séculos mais tarde em relação a Kant, se aproxima um pouco da concepção de diversidade cultural presente em nosso tempo. Ele diz que “entre a espiritualidade do artista e o seu modo de formar há, precisamente, identidade” (PAREYSON, 2001, p. 63) e deve haver também “uma abertura pessoal para conter e refletir em si toda a espiritualidade do seu tempo e do seu grupo social” (PAREYSON, 2001, p. 68).

As palavras *identidade* e *grupo social* são termos comuns na atualidade, o que indica a percepção e consideração do filósofo sobre essas características da sociedade vigente. Pareyson (2001), entre outros assuntos, fala sobre a relação entre arte e sociedade, e com isso passa a falar de história. Ponderando sobre os influxos da arte na sociedade e sobre os influxos da sociedade na arte, ele afirma:

Todo o universo e toda a história humana incluem-se na obra de arte, uma vez, que entre a obra e o universo há, realmente, aquele centro de iniciativa, de atividade e de consciência que é a pessoa, e entre a obra e a história humana há, também, aquele complexo de sentimentos, aspirações, convicções, idéias, atitudes e costumes que é um determinado período histórico. Tudo isto, com o que daí deriva, isto é, a interpretação da natureza, discussão de idéias, comunicação de convicções, e assim por diante, há que ser revalidado na arte e, em diferentes medidas, está presente em todo tipo de arte. (PAREYSON, 2001, p. 68-69)

Pareyson traz a idéia de que “a obra informa sobre a vida e a vida ilumina a obra” e que nos símbolos e convenções elegidos pelo artista refletem-se a sua formação, sua cultura, suas experiências e influências. Vivendo em um “clima cultural [...] empenhado em problemas político-sociais e atento à crise do conceito de indivíduo” (PAREYSON, 2001, p. 99), o filósofo apresenta conjecturas de seus contemporâneos:

Há defensores decididos da impessoalidade da arte. A arte, dizem alguns, é produto do ambiente: ela reflete uma época, um povo, um grupo. A individualidade do artista não é senão o trâmite desta voz coletiva que busca expressão na arte: não criadora mas portadora, não inventora mas executora, não iniciadora mas mediadora. (PAREYSON, 2001, p. 99)

Segundo Pareyson (2001), outros são defensores do caráter expressivo, sentimental e inventivo da arte e reforçam a pessoalidade da arte. No entanto,



essa personalidade da arte “adquire o seu caráter de individualidade, determinação, originalidade, somente quando acolhe em si a universalidade, totalidade, cosmicidade do espírito e se distingue da indistinta e indeterminada humanidade das pessoas múltiplas e vivas” (PAREYSON, 2001, p. 102).

No mundo humano, qualquer manifestação coletiva é sempre ao mesmo tempo pessoal: aquilo que é comum é resultado só das contribuições pessoais e age somente através de adesões e de realizações pessoais. Um povo, um grupo, uma civilização são realidades suprapessoais nas quais, no entanto, só se participa pessoalmente. Por isso a obra de arte contém a voz do povo e do tempo somente enquanto contém a participação pessoal do artista no espírito do povo e do tempo, participação que pode ser de adesão ou de revolta, mas que, em todo caso, é uma reação pessoal. (PAREYSON, 2001, p. 102)

Sobre esse tópico, acreditamos na personalidade da arte. Cada ser humano reage e responde às situações de seu mundo de modo muito particular, e isso certifica a originalidade de sua expressão, no caso do artista, mesmo que acrescida de todas as influências que a sociedade de seu tempo podem lhe impregnar.

Pareyson (2001) diz que, apesar da vida social, a arte é a expressão da subjetividade única, “muito singular e irrepitível, ainda que nutrida pelo ambiente e pela sociedade em que vive” (p. 112). Nesse sentido, Hall (2006) diz que as formas culturais serão contraditórias, “compostas de elementos antagônicos e instáveis” (p. 241), tornando as atividades culturais, um campo sempre variável.

O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar. O que importa não são os objetos culturais intrínseca ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais: cruamente falando e de uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela. (HALL, 2006, p. 241-242)

Essa opinião reforça minha preocupação com o ensino da arte na educação básica, no que se refere ao predomínio do trabalho com uma linguagem apenas: a das artes visuais. Que oportunidades a escola oferece aos seus alunos de expressarem-se por meio de outra linguagem da arte como a música, a dança, a poesia ou o teatro? Ou mesmo dentro das artes visuais, que oportunidades a escola oferece ao aluno para que ele se expresse por

meio da escultura ou da vídeoarte, por exemplo, que são diferentes do desenho e da pintura?

Neste ponto da escrita transcendemos a busca pelo conceito de arte para trazer algumas idéias sobre as diferentes linguagens da arte. Aqui lembramos de Etienne Souriau (1983), que escreve sobre a correspondência das artes.

Um músico é comprometido com a arte dos sons; um pintor, com o mundo das cores e formas. Etienne Souriau (1983), em sua obra **A correspondência das artes: elementos de estética comparada**, apresenta um estudo que nos faz refletir sobre possíveis analogias que se pode estabelecer entre as artes, em especial a partir de sua função de linguagem, afirmando se tratar da “tradução de uma idéia artística em pintura, música ou escultura” (1983, p. 5). Ele reafirma as diferenças entre as artes, enfatizando que, para estabelecer analogias entre elas, é necessário fazer uma tradução que requer o pensar num material expressivo diferente. Para ele, nem o músico nem o pintor desejam a combinação ou a correspondência ou as analogias: o músico pensa musicalmente, o pintor pensa plasticamente. Existem princípios imperativos ou optativos em cada linguagem e os artistas os seguem.

Souriau (1983, p. 35) considera que “a arte não é apenas o que faz a obra, é aquilo que a conduz e orienta”. É uma espécie de saber diretor e promotor, uma sabedoria instauradora. É o conjunto de ações orientadas que conduzem o ser nada, o caos inicial, à realização da existência completa. Sendo assim, a finalidade da arte é a existência do ser singular que, para o autor, são as músicas, as pinturas, as esculturas, os poemas e outros produtos da atividade artística, onde “a arte fabrica seres suscetíveis de exercerem uma ação nos homens” (SOURIAU, 1983, p. 39).

Em acordo com os pensamentos de Souriau, encontramos Wassily Kandinsky, pintor e músico. Em sua obra **Do espiritual na arte e na pintura em particular**, Kandinsky (2000) procura refletir sobre a Arte Monumental, conceituada por ele como “a união das forças de todas as artes” (p. 59). Philippe Sers, ao fazer a apresentação dessa obra, afirma que “Kandinsky acreditava na síntese das artes, ou seja, não só na correspondência ideal e diacrônica das obras de todas as épocas [...] mas, além disso, na equivalência absoluta de todas as diferentes artes entre si” (KANDINSKY, 2000, p. 13).

Kant (2008) escreve sobre a “ligação das belas artes em um e mesmo produto” (p. 170) citando a união da eloqüência com a arte pictórica em um espetáculo, a poesia com a música no canto; o canto e uma apresentação pictórica, que ele chama de teatral, formando a ópera e a música com o jogo das figuras em uma dança. Isso interessa bastante a este estudo visto que uma das motivações para esta pesquisa foi a observação de que, nas aulas de arte das escolas regulares de nossa região (sul do estado de Santa Catarina) há o predomínio do desenvolvimento de um trabalho com as artes visuais e, em contrapartida, a ausência das demais artes.

Obtenho esses dados a partir da atuação como professora orientadora dos estágios supervisionados na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Curso de Artes Visuais, que me proporciona um contato direto com a prática do ensino da arte nas escolas dessa região. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma, por exemplo, enfatiza sua opção pelo ensino das artes visuais e justifica:

Interdisciplinaridade com um/a professor/a nas artes, é considerado polivalência. Esta proposição, incluída na educação brasileira a partir da lei 5.692/71, não trouxe contribuições à área de Artes; é produto de uma formação aligeirada que pretende preparar o/a professor/a de Artes para ministrar conteúdos de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. [...] Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade da presença de outras áreas do conhecimento de Artes, incluindo professores/as de Música, Teatro e Dança. Isto enriquecerá ainda mais o trabalho, que desenvolve a educação estética desde a Educação Infantil. (CRICIÚMA, 2008, p. 118)

Para os autores da PCRMC, professores de arte e gestores, “o fazer artístico no ambiente escolar tem como objetivo socializar as práticas culturais da humanidade” (CRICIÚMA, 2008, p. 106), o que requer “a dinamização e ampliação crítico-reflexiva da compreensão cultural do educando/a [...] inclusive com o direito coletivo de fruição da arte” (CRICIÚMA, 2008, p. 108).

Segundo a PCRMC, a partir da década de 1990, foram surgindo elementos de multiculturalidade no ensino da arte, que provocaram novos debates e novos desejos.

Nas novas abordagens, impregnadas de conceitos sociais contemporâneos, o conceito de arte se amplia, buscando incluir outras manifestações artísticas como a arte de povos diferenciados, as mídias e a tecnologia, o artesanato, assim como a arte contemporânea que foi pouco ensinada na escola nos anos de 1990. Neste contexto a riqueza da produção artística da humanidade representada pelas artes indígenas, árabes, orientais, de culturas do

passado e do presente, no eixo oriental ou ocidental, podem fazer parte do currículo escolar. (CRICIÚMA, 2008, p. 118)

Embora a Rede Municipal de Ensino da cidade de Criciúma explicita sua opção pelo ensino da arte por meio de uma linguagem apenas, podemos perceber no contexto da proposta a preocupação com a diversidade cultural quando o documento traz a Lei 10.639/03 e a questão da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais. A PCRMC valoriza “diversos modos de expressão estético, cognitivo e também cultural, uma vez que, no currículo escolar, a disciplina de Artes, é uma das únicas áreas que viabiliza a expressão simbólica” (CRICIÚMA, 2008, p. 108).

Por estudarmos e reconhecermos a importância da arte em suas várias formas de expressão, buscamos com esta pesquisa, no discurso da LDB vigente, descobrir qual é a arte que deve ser ensinada na escola. Do estudo sobre Kant (2008), extraímos principalmente a importância do desenvolvimento da capacidade do juízo estético para a comunicação em sociedade. Com Pareyson (2001) aprendemos, sobretudo, o conceito de arte enquanto criação de uma matéria (sonora ou visiva) que reflete o contexto do seu criador.

### 3.2. Conceito de Cultura

O **Dicionário de Filosofia** de Abbagnano (2000) apresenta dois significados para a palavra cultura. O primeiro a define como “formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”, o segundo considera como cultura o resultado da formação do homem, ou seja, “o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (p. 225).

Segundo Abbagnano (2000), para os gregos, a primeira significação da formação individual da pessoa era chamada de *paidéia*, portanto sinônimo de cultura. Para os latinos, com a denominação *humanitas*, significava a educação a partir das *boas artes*, que eram “a poesia, a eloquência, a filosofia, etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita” (p. 225). Esse é um conceito clássico de cultura, que exclui as atividades utilitárias, que se referem diretamente à sobrevivência do

homem, desvelando-lhe a sua característica animal. Excluía também qualquer atividade que estivesse voltada para um “destino ultraterreno” (p. 225), que ultrapassasse a realização do homem no mundo.

Na Idade Média, esse conceito muda, fazendo com que as *boas artes* ou artes liberais (gramática, retórica e dialética, no Trívio – aritmética, geometria, astronomia e música no Quadrívio) oportunizassem “a preparação do homem para os deveres religiosos e para a vida ultraterrena” (ABBAGNANO, 2000, p. 225). No Renascimento, busca-se a redescoberta do conceito clássico de cultura, entendendo-a como formação do homem, aquela que “permite ao homem viver da forma melhor e mais perfeita no mundo que é seu” (p. 226), e aqui há espaço para a religião, “não porque prepare para outra vida, mas porque ensina a viver bem nesta” (p. 226). Nessa redescoberta surge o termo sabedoria, distinguindo o sábio, que toma posse de si mesmo, do insipiente, que é “simples coisa ou natureza” (p. 226) e sugerindo a inclusão do trabalho na cultura, visto que o sábio conquista uma vida ativa, o que nos dias de hoje denominaríamos uma vida bem sucedida. Consequentemente, a cultura mantém o caráter aristocrático presente em seu conceito clássico, ao considerar que a sapiência é para poucos e que “o sábio destaca-se do restante da humanidade” (ABBAGNANO, 2000, p. 226).

O Iluminismo, com a valorização da crítica racional sobre todos os objetos possíveis de investigação e com a proposta de uma máxima difusão da cultura, vem novamente modificar o conceito de cultura. Segundo Abbagnano, (2000), nessa época a cultura “deixou de ser considerada um patrimônio dos doutos para ser instrumento de renovação da vida social e individual” (p. 226). Estabelece-se o “ideal de universalidade da cultura” (p. 226) difundida entre todos os homens e o *enciclopedismo*, mediante o qual “ser culto já não significava dominar apenas as artes liberais da tradição clássica, mas conhecer em certa medida a matemática, a física, as ciências naturais, além das disciplinas históricas e filológicas” (p. 226). O enciclopedismo deu-se como resultado da multiplicação de pesquisas e de disciplinas, iniciado no período do Iluminismo e crescente até nossos dias.

Embora Kant seja um filósofo iluminista, ele se afasta do Iluminismo em aspectos essenciais, segundo Zatti (2007), e acredita que o conhecer deve resultar na “moralização da ação humana através de um processo racional”

(mimeo). Kant pensou o homem “como dotado de alma espiritual com o poder de pensar o universal, vinculando a isso, sua liberdade e dignidade, sua autonomia”, afirma Zatti (2007). Souza (2004) em seu artigo intitulado “Sobre Kant e a Pedagogia”, explica que Kant “enuncia, inversamente ao discurso de seu tempo, que o homem está destinado a conhecer somente aquilo que sua sensibilidade é capaz de apreender do objeto. Em outras palavras, que nosso conhecimento é limitado pelas possibilidades de nossas capacidades receptivas e sensoriais” (SOUZA, 2004, p. 121).

Kant (2008), que em sua época fala do indivíduo como ser racional e sensitivo, que não se constrói a não ser pela sua razão, diz que a cultura é “a produção da aptidão de um ser racional para fins desejados em geral” (p. 272). Fala da cultura da habilidade, que é condição para a concretização dos objetivos, mas “não é suficiente para promover a vontade na determinação e escolha dos seus fins” (KANT, 2008, p. 272). Mesmo em sua época, o filósofo alude à separação de classes sociais, ao afirmar que a habilidade está relacionada à desigualdade entre as pessoas, distinguindo aqueles que cuidam “das necessidades da vida, como que de forma mecânica, para comodidade e ócio dos outros, [...] cultivando estes as partes menos necessárias da cultura, ciência e arte, mantendo aquela maioria num estado de opressão, amargo trabalho e pouco gozo” (KANT, 2008, p. 272-273). Sobre isso, Souza (2004) considera que alguns dos escritos do filósofo apresentam princípios da cidadania e do fazer democrático, já que para ele “a educação [...] deveria servir para criar no homem um compromisso com a melhoria da coletividade, mesmo à custa de sacrifícios de desejos individuais” (p. 123). Trazendo essa questão para os nossos dias, faz-se necessário pensar que coletividade é essa, antes de sacrificar os desejos individuais. Os tempos de lutas pelo poder também são tempos de opressão, e nem sempre a coletividade (ou a maioria) representa o melhor para as pessoas. Surgem, então, dentro do processo democrático, as culturas de resistência à dominação, que nada mais são do que grupos que desejam expressar-se, por uma variedade de meios, sobre a diferença.

Kant (2008) reconhece a existência, nos sujeitos, do sentimento de participação, que julgamos não ser uma participação social e histórica, mas que aliado à faculdade de poder comunicar-se íntima e universalmente, resulta

em sociabilidade, distinguindo o homem da limitação animal. É um esforço das coletividades em unir liberdade à coerção, que inclui “inventar primeiro a arte da comunicação recíproca das idéias da parte mais culta com a mais inculta, o acordo da ampliação e do refinamento da primeira com a natural simplicidade e originalidade da última” (p. 200). Souza (2004), falando de Kant, nos lembra que “o autor dialoga com hábitos de seu tempo” (p. 122), e que pensa a educação sob uma perspectiva moral acreditando que “somente uma educação pautada na razão poderia ajudar os homens a desenvolver suas disposições para o bem” (SOUZA, 2004, p. 122).

Mesmo considerando os pensamentos de Kant historicamente determinados, tenho consciência de que muitas das mazelas humanas são originadas no egoísmo, na submissão aos desejos irracionais, na falta de respeito ao desejo e às necessidades do outro, na falta de vivência da alteridade, na falta de conhecimento sobre a diversidade e a diferença. Por esse motivo, torna-se difícil não concordar com os pontos em que o filósofo, em sua época, reforçou a importância do uso da razão para o bem da sociedade. Entre a dominação e a resistência, a razão – e não a emoção – ainda continua a ser o instrumento mais apropriado para a resolução dos conflitos.

Falamos até agora sobre a cultura como formação humana individual, mas não podemos esquecer da cultura como “o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade” (ABBAGNANO, 2000, p. 228), que sugere uma concepção antropológica do termo. Nesse significado, a cultura é entendida como a formação coletiva dos grupos sociais.

Laraia (2001), em sua obra **Cultura: um conceito antropológico**, cita Edward Tylor, inglês que no início do século XIX define o conceito pela primeira vez unindo *Kultur* e *civilization* = *culture*. Tylor pretende abranger nessa palavra todas as realizações humanas: conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes adquiridos em sociedade. Defende o aprendizado da cultura em oposição à idéia de inatismo. Antes dele, John Locke (século XVII) já defendia a aquisição de conhecimentos dentro da sociedade e a não-presença de verdades inatas transmitidas hereditariamente. No século XVIII, Rousseau atribui, para transmissão da cultura, um grande papel à educação. Sob essa visão antropológica, “o homem é o único ser possuidor de cultura” (LARAIA,

2001, p. 28), por dispor das capacidades de comunicação e de fabricação de instrumentos.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2001, p. 45)

A LDB n. 9.394/96, ao propor que a escola oportunize o desenvolvimento cultural dos alunos, especialmente nas aulas de Artes, espera por essas invenções e inovações e é muito provável que concorde com a idéia de Laraia (2001), quando afirma que “não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes [...] mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer sua criatividade” (p. 46). Em outro momento de sua obra, Laraia (2001) diz que “estudar cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (p. 63), e aqui nos reportamos ao estudo de Carneiro (2007) sobre o texto da Lei, quando justifica a necessidade do ensino de arte na sociedade icônica em que vivemos.

Os pensamentos de Laraia (2001) vem ao encontro desta dissertação quando trazem a idéia de que “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas” (p. 67) e que “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (p. 67). Vários códigos de símbolos e muitos olhares para esses símbolos motivam a determinação da LDB n. 9.394/96 para que o ensino da arte promova o desenvolvimento cultural dos alunos, acreditamos.

Laraia (2001, p. 82) afirma que “deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade” e este pensamento converge com a idéia de Kant sobre a arte bela que promove a comunicação na sociedade, exposto anteriormente neste trabalho. Laraia (2001, p. 86) afirma ainda que o conhecimento sobre a cultura “deve ser partilhado por todos os



componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos” e aqui novamente pensamos em diversidade cultural.

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2001, p. 101)

Desde Kant até nossos tempos atuais, muitos estudos se fizeram em todas as áreas do conhecimento a partir da revolução científica, do Humanismo e do Iluminismo, da industrialização e da revolução tecnológica. Hoje, as concepções de sociedade, sujeito e cultura se apresentam voltadas para a globalização e o multiculturalismo, que permeiam todas as relações. Sobre isso, recorreremos a Stuart Hall, que em seus estudos enfoca as diferenças e a natureza hibridizada de toda identidade e sua relação com as sociedades. Em sua obra intitulada **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, Hall (2006) apresenta uma compreensão de cultura que é conflituosa a partir do momento em que pondera entre a reafirmação da liberdade individual e as normas comunitárias que podem causar a violação dos interesses dos indivíduos. A sociedade se define, então, como um espaço de luta entre as aspirações de cada cultura e as regras necessárias para o convívio com as diferenças.

O fato é que nem os indivíduos enquanto entidades livres e sem amarras nem as comunidades enquanto entidades solidárias ocupam por inteiro o espaço social. Cada qual é constituída na relação com aquilo que é outro ou diferente dela própria (ou através dessa relação). Se isso não resultar em uma *guerra de todos contra tudo*, ou em um comunalismo segregado, então devemos nos perguntar se o maior reconhecimento da diferença e a maior igualdade e justiça para todos podem constituir um *horizonte* comum. (HALL, 2006, p. 85) (grifos do autor)

Hall (2006) concebe as culturas não como formas de vida, mas como formas de luta, e acredita que a natureza dessa luta política e cultural é “transformar as classes divididas e os povos isolados – divididos e separados pela cultura e outros fatores – em uma força cultural popular-democrática” (HALL, 2006, p. 246). Em outra obra, Hall (2001) diz que, com a industrialização e a democracia, o sujeito individual “tornou-se enredado nas

maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno” (HALL, 2001, p. 30). Surge o sujeito sociológico, localizado e definido no interior das formações sustentadoras da sociedade moderna, que, com o passar dos séculos, torna-se o sujeito que não é autor ou agente, mas sim dependente dos recursos materiais e culturais onde nasceu e viveu.

Essa mudança na construção das identidades dos sujeitos está intimamente ligada à evolução das sociedades, constituindo-se, ao mesmo tempo, causa e consequência das próprias mudanças. Conhecer e compreender essa realidade torna-se fundamental para o reconhecimento de nossa atual condição como sujeitos, e é nesse sentido que recorreremos à Educação – especificamente neste estudo, ao ensino da arte. Acreditamos que a disciplina de arte, na escola, é um importante espaço para a produção de conhecimentos sobre a cultura, por meio do contato com o patrimônio artístico acumulado pela humanidade e sua relação com a identidade dos sujeitos em cada época. Ao mesmo tempo, a aula de arte pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de questões acerca da identidade de cada aluno, a partir da contextualização e reflexão sobre a arte, inclusive sobre as próprias produções artísticas e de seus colegas.

Hall (2001) trata desse sujeito fragmentado e de sua identidade cultural nacional em tempos de globalização. Pensa nas culturas nacionais como comunidades imaginadas e explica que não nascemos com uma identidade nacional: ela é formada e transformada por sua representação que é um conjunto de significados. Para Hall (2001), a nação não é apenas uma entidade política, mas um sistema de representação cultural, uma comunidade simbólica. Antigamente essa comunidade encontrava-se nas tribos, nos povos, na religião, determinadas muitas vezes, pelas questões de localização geográfica e de comunicação entre os povos. Hoje, as nações modernas são constituídas de várias etnias, o que fortalece o hibridismo e o sincretismo cultural, embora sem deixar de conter o jogo de poder, de divisões e contradições internas. E coexistem sobre o solo da velocidade das comunicações, com a mídia altamente desenvolvida tecnológica e ideologicamente.

Nesse novo cenário, Hall (2001) explica que tempo e espaço são as coordenadas básicas de todo sistema de representação e que “todo meio de

representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais” (p. 70).

Para este estudo, os pensamentos de Hall (2006) contribuem principalmente quando ele afirma que “a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica” (p. 30), e que “nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (p. 30). Embora Hall (2006) esteja falando, nessa obra, sobre as identidades caribenhas diaspóricas, seu estudo pode nos ajudar a refletir sobre o objetivo da educação brasileira preconizado no artigo 26º da LDB n. 9.394/96, de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Segundo Hall (2006, p. 35), “em qualquer caso, as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos”. A cultura é uma produção que “depende de um conhecimento da tradição enquanto o mesmo em mutação” (HALL, 2006, p. 43), que nos capacita “a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos” (HALL, 2006, p. 43). Para Hall (2006), a tradição é “um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta” (p. 29). No entanto, os elementos da tradição devem ser “reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância” (HALL, 2006, p. 243).

A diferença, afirma Hall (2006), não pode ser tratada como “a tradição deles versus a nossa” (p. 326), mas sim como inclusão das duas posições mútuas. Para compreender as formas híbridas das culturas, é preciso uma “estratégia crítica ou estética” (p. 326), uma política cultural que ressalte as diferenças.

A tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como *repertórios de significados*. Cada vez mais, os indivíduos recorrem a esses vínculos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência. Eles fazem parte de uma relação dialógica mais ampla com o *outro*. (HALL, 2006, p. 70)

Como exemplo de hibridização, Hall (2006, p. 73) cita “o adolescente negro que é um DJ de um salão de baile, toca *jungle music* mas torce para o Manchester United; o aluno muçulmano que usa calça jeans larga, em estilo

*hip-hop*, de rua, mas nunca falta às orações da sexta-feira”. Esses exemplos reforçam o objetivo desta pesquisa, que procura saber como deve acontecer a disciplina de arte na educação básica, já que a Lei maior da educação traz como proposição o desenvolvimento cultural do aluno e cultura compreende toda essa diversidade. Para Hall (2006, p. 409), “a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida”.

Do meu ponto de vista, posso reconhecer que a cultura compreende a diversidade e que a arte, principalmente a contemporânea, apresenta-se híbrida, com criações que envolvem as múltiplas linguagens da arte. O trabalho de Arnaldo Antunes, artista plástico, músico e poeta, por exemplo, mostra o hibridismo na arte contemporânea brasileira. Em 1993 ele lança o CD e vídeo “**Nome**”, que une música, poesia e produção gráfica com o objetivo de “dar movimento à palavra escrita” ([www.arnaldoantunes.com.br/sec\\_biografia.php](http://www.arnaldoantunes.com.br/sec_biografia.php)). Com esse trabalho, o artista participa de eventos em várias cidades do país e do mundo, onde realiza também exposições de poemas visuais, instalações e painéis gráfico-poéticos. O DVD **Nome** faz parte da DVDoteca do Programa Arte na escola, projeto que disponibiliza material para os professores de arte, no país.

Em seus estudos, Hall (2006) fala sobre a comunicação, interrompendo a noção transparente do ato, que pressupõe uma mensagem perfeita, para discorrer sobre as múltiplas formas de recepção das informações e símbolos: “a mensagem é uma estrutura complexa de significados que não é tão simples como se pensa. A recepção não é algo aberto e perfeitamente transparente, que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação. E a cadeia comunicativa não opera de forma unilinear” (HALL, 2006, p. 334). Leva-nos a pensar em expressão, quando diz que “não há sentido em se ter uma linguagem apenas para você; desse modo, dentro de sua cabeça, você poderia falar consigo mesmo sem a linguagem. No momento em que você adquire uma linguagem, você está em uma situação social” (HALL, 2006, p. 358).

Incluímos as afirmações sobre *comunicação* e *expressão* de Hall (2006) porque não perdemos de vista que esses dois termos pertencem ao conceito de arte, explicitado no subcapítulo anterior, a partir de Kant (2008), Pareyson (2001) e Abbagnano (2000). O conceito de arte é fundamental nesta pesquisa visto que pretendemos saber como pode (e deve) ser realizado o ensino da

arte, na educação básica, visto que não concordamos com o predomínio do trabalho com a linguagem visual apenas. As pessoas são diferentes, percebem as coisas de várias maneiras e reagem ainda diferentemente a elas, por isso o ensino da arte deve contemplar a diversidade. Sobre isto, Hall (2006) contribui quando afirma que:

Não se trata da leitura puramente subjetiva: ela é compartilhada; possui uma expressão institucional; relaciona-se com o fato de que você é parte de uma instituição. As leituras que você faz surgem da família em que você foi criado, dos lugares em que trabalha, das instituições a que pertence, das suas outras práticas. (HALL, 2006, p. 357)

As pessoas são únicas e construídas a partir de influências múltiplas, das variadas culturas que coexistem e apresentam interesses igualmente variados a respeito das linguagens da arte. Como a escola vai promover o desenvolvimento cultural de seus alunos, se silencia sobre vários aspectos das culturas que se apresentam nas músicas, nas histórias, nos poemas e nas danças do povo? Por outro lado, pensando nas subjetividades, como a escola vai oportunizar o autoconhecimento e o respeito às diferenças se não considera as diferenças de interesse pela arte, presentes em suas turmas de alunos?

Sobre a subjetividade, Hall (2006) afirma:

Estamos constantemente em negociação, não como um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si. (HALL, 2006, p. 328)

Na busca pelo conceito de cultura por meio das palavras de Laraia (2001) e Hall (2006), reconhecemos encontros e avanços com relação às proposições dos documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. Hall (2006) diz que, com o bombardeamento e a infiltração cultural, podemos escolher identidades, o que fragiliza nossa postura como sujeitos envolvidos constantemente no movimento de tensão entre o global e o local. Na atualidade, a identificação não é automática, ela pode ser ganhada ou perdida, se tornou politizada. O ensino da arte pode caminhar nessa direção, fortalecendo a construção do ser, como

afirmam os PCN (2000), ao listarem os objetivos específicos para o ensino da arte.

Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso da criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções. Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (BRASIL, 2000, p. 53-54)

Laraia (2001) pensa em conhecimento e compreensão de diferentes culturas, assim como das mudanças que ocorrem em seus interiores e recomenda a difusão da cultura como contribuição para o desenvolvimento da humanidade, já que “grande parte dos padrões culturais [...] não foram criados [...] foram copiados de outros sistemas culturais” (p. 105), o que ele chama de empréstimos culturais.

Esse pensamento reforça a nossa preocupação com a difusão da cultura no espaço da educação básica, já apresentada no primeiro capítulo desta dissertação quando investigamos as concepções de arte e cultura presentes na LDB n. 9.394/96. Ali buscamos o sentido da expressão *desenvolvimento cultural*, que é o objetivo do ensino da arte, segundo a Lei.

Moreira e Silva (2006), ao organizarem um livro sobre **Currículo, Cultura e Sociedade**, contribuem quando afirmam que, “na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo” (p. 27), o que nos leva a refletir sobre o currículo, especialmente na disciplina de Arte. Em trabalho individual, ao escrever sobre currículo e identidade social, Silva (2003) coloca a questão dentro da escola.

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. (SILVA, 2003, p. 195)

Moreira e Silva (2006) acreditam que a educação é uma forma institucionalizada de transmitir cultura, que deve transcender a condição

transmissora para tornar-se um espaço para produção de sentidos e significações, já que “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (p. 27).

Dessa forma, Silva (2003) afirma que “o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas” (p. 193), o que autoriza os envolvidos no processo – alunos e professores – a fazerem coisas diferentes e dissidentes com os conteúdos que “podem variar de acordo com as épocas e situações” (SILVA, 2003, p. 193). A partir dessas palavras de Silva – fazer coisas diferentes e dissidentes – lembramos de Abbagnano (2000) que, nas últimas décadas do século XX, pensa algumas questões emergentes do processo de industrialização acerca do conhecimento.

Abbagnano (2000) apresenta como “problema fundamental da cultura contemporânea” (p. 227) a necessidade de “conciliar as exigências da especialização [...] com a exigência de formação humana, total ou, pelo menos, suficientemente equilibrada” (p. 227) e traz para discussão a idéia de cultura geral. Segundo ele, a cultura geral amplia o âmbito de idéias e crenças do homem, forma um “espírito aberto e livre que sabe entender as idéias e crenças alheias ainda que não possa aceitá-las ou reconhecer sua validade” (p. 228). Esse espírito está aberto para o futuro, considera o novo vinculando-o ao passado, tem capacidade para fazer “escolhas ou abstrações que permitam confrontos, avaliações globais [...] de modo autônomo, sendo continuamente mensuradas (estas abstrações) com as situações reais” (p. 228).

Desse ponto de vista, o problema da cultura geral não se coloca como formulação de um *curriculum* de estudos único para todos, que compreenda disciplinas de informação genérica, mas como o problema de encontrar, para cada grupo ou classe de atividades especializadas, e a partir delas, um projeto de trabalho e de estudo coordenado com essas disciplinas ou que as complemente, que enriqueça os horizontes do indivíduo e mantenha ou reintegre o equilíbrio de sua personalidade. (ABBAGNANO, 2000, p. 228)

Consideramos importantes essas afirmações de Abbagnano (2000) por acreditarmos que o desenvolvimento de uma cultura geral por parte do professor de arte é o princípio para que esse possa atuar na direção da diversidade cultural em sala de aula. Vale ressaltar que, para lidar com a diversidade cultural, é preciso negociar diferenças, conflitos de interesse e

perspectiva de mundo. A cultura geral, por si só, não garante o avanço em direção à diversidade cultural que, mais do que informação sobre os mais diversos assuntos, é uma questão de poder, de política. Faz-se necessária, então, uma tomada de decisão dos professores a partir da conscientização sobre a importância de apresentar, discutir e refletir sobre as diferenças na educação básica.

Neste ponto da investigação, com a filosofia da arte, encontramos uma interrelação entre arte, cultura, educação e sociedade. A arte, enquanto diversas formas de expressão humana, e a cultura, enquanto conjunto de manifestações da vida cotidiana, contribuem para o desenvolvimento das sociedades por meio da educação. No próximo capítulo, desenvolvemos o pensamento sobre essa interrelação, agora no chão da escola.



#### 4 O POSSÍVEL NO ENSINO DA ARTE: PENSANDO OS CONCEITOS DE ARTE E CULTURA NA ESCOLA

Para pensar sobre as concepções de arte que se fizeram presentes na escola regular em nosso país, adotamos como fonte os Parâmetros Curriculares Nacionais, que traçam uma linha da evolução do ensino da arte, iniciando pela década de 1940, quando, em oposição à escola tradicional, surgem idéias sobre a livre expressão e a sensibilização como atividades para o desenvolvimento do potencial criador da criança.

Segundo os PCN (2000), as características do ensino da arte na escola tradicional envolviam a transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes, a valorização de habilidades manuais, os dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, os exercícios e modelos convencionais constantes nos livros didáticos. O ensino se fundamentava em uma visão utilitarista, voltado para o domínio técnico e centrado no professor. As disciplinas dividiam-se em Desenho Geométrico, Desenho Natural e Desenho Plástico, que visavam à qualificação para o trabalho. O Teatro e a Dança apareciam apenas nas festividades escolares e datas comemorativas enquanto a Música, com o Canto Orfeônico, tinha o objetivo de difundir o civismo e a coletividade. A teoria musical fundamentava-se nos aspectos matemáticos e visuais da música.

As mudanças suscitadas durante esse período começam a se efetivar, segundo os PCN (2000), trazendo para a aula de Artes Plásticas, um caráter expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento progressivo do aluno: invenção, autonomia e descobertas são as expectativas da nova proposta. Na música percebem-se outros enfoques: ela pode ser sentida, tocada, dançada, cantada, vivenciada em jogos e brincadeiras, instrumentos de percussão e expressão corporal com o desenvolvimento do improviso e da criação através do experimento.

A proposta inovadora da década de 1940, de grande contribuição, acabou se tornando um simples *deixar fazer*, aplicada mecânica e simplificada nas escolas: ao professor não cabia ensinar nada e a arte adulta era mantida distante da escola e da criança. Na década de 1960 iniciaram-se as reflexões sobre a livre expressão e sobre a valorização da arte

como conhecimento. Na década de 1970, em oposição ao espontaneísmo vigente, surgiu a afirmação de que é função do professor oportunizar e propiciar a aprendizagem (também artística) por meio de experiências na aula; ao mesmo tempo, reforçou-se a ênfase nas técnicas, com o pensamento, na educação, de que a escola deveria preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Os PCN (2000) registram que em 1971, pela LDB n. 5.692, a arte foi incluída no currículo escolar como atividade educativa e não disciplina. Aquela foi a era da Educação Artística, com a proposta da polivalência, na qual o professor de arte deveria trabalhar as várias linguagens da arte em suas aulas. No entanto, muitos foram os problemas para a efetivação dessa idéia, entre eles a falta de professores habilitados na área e a dificuldade de atuação dos professores habilitados em cursos com dois anos de duração apenas, que ofereciam estudos superficiais sobre a música, o teatro, as artes plásticas e a formação pedagógica. A proposta de professor polivalente culminou na “crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.” (BRASIL, 2000, p. 29).

Na década de 1970, segundo os PCN (1998), o ensino da arte mantinha os ranços da educação tradicional e escolanovista: modelo reprodutivo ou fazer expressivo, enquanto “conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte na época” (p. 19). Em 1980 surge o movimento Arte-educação para valorizar o professor de Arte e pensar novas formas de aprimoramento de seu trabalho. Os conteúdos agora são reconhecidos como próprios da arte e ligados à cultura artística e não mais apenas como atividade.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2000), ao longo da década de 1990, novos estudos vão apontando para uma educação estética que complemente a formação artística e para a Proposta Triangular que prevê a integração do fazer artístico, a apreciação da obra e sua contextualização histórica. Com a Lei n. 9.394/96, o ensino da arte passa a constituir-se como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica e propõe-se a identificação da área como Arte e não mais Educação Artística. Os PCN foram elaborados

nessa década e o volume Arte, além de orientar o trabalho com essa disciplina na escola regular, demonstrou a intenção de favorecer os professores, despertando neles o desejo de mudança, a iniciativa inovadora e a possibilidade de reformular o ensino da arte.

O documento mostra que existe uma pluralidade de ações individuais dos professores, que se mantêm isolados e com poucas oportunidades de trocar experiências, o que reforça o pouco e desvalorizado espaço da arte na escola e a prática pouco sistematizada das aulas de arte em geral. Por outro lado, essa pluralidade de ações atesta a capacidade que o professor de arte tem de ser um pesquisador com autonomia para criar e propor idéias para o ensino da arte.

O documento reafirma o valor da arte na escola dizendo que: “O ensino de arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (BRASIL, 2000, p. 51). Mesmo reconhecendo o fracasso da formação polivalente nos anos 1970 e 1980, os PCN valorizam algumas dessas iniciativas isoladas, afirmando que “há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata” (p. 51).

Hoje, a realidade das aulas de arte na escola apresenta a divisão da arte em linguagens artísticas. Depois da experiência negativa da época da polivalência, na década de 1970, os rumos da educação em arte levaram a uma proposta de habilitação específica em Artes Visuais ou em Música, em Teatro ou em Dança. Atualmente, as universidades do estado de Santa Catarina oferecem seus cursos de formação de professores de arte, nesses moldes. Podemos realizar uma leitura sobre este quadro a partir dos estudos de Sílvia Pillotto, professora e pesquisadora das questões da arte e do ensino da arte no estado de Santa Catarina. Ela observa que “no contexto da escola é possível encontrarmos o docente em Artes, mas não encontramos o docente em Artes Visuais, em Música, em Teatro e em Dança, com habilitação específica para cada um desses campos de conhecimento, desenvolvendo práxis com ênfase na integração de linguagens” (PILLOTTO e MOGNOL, 2005, p. 37).

Ao organizar o livro **Processos Curriculares em Arte: da universidade ao ensino básico**, Pillotto traz os pensamentos do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), fruto das discussões a respeito do ensino da arte em Santa Catarina. Destacamos inicialmente o capítulo escrito por Pillotto e Mognol (2005), que falam sobre o currículo em artes visuais. Nesse texto, as autoras afirmam que “atualmente, ainda é possível identificar lacunas existentes nos cursos de formação inicial em Artes, que em função da estrutura curricular, não preparam adequadamente o profissional para a docência” (p. 36). Segundo elas, a formação docente nesta área envolve a produção de conhecimentos artísticos, estéticos e culturais, referindo-se os primeiros à construção poética e os segundos, à reflexão sobre a Arte.

Os cursos de formação compreendem o professor como um intelectual crítico, com domínio técnico-prático e com consciência de sua intervenção e comprometimento no contexto sócio-histórico em que atua. Seu processo de formação, portanto, opõe-se à racionalidade técnica de competências e habilidades que, sob a forma de treinamento, querem responder eficazmente às demandas do mercado. (PILLOTTO e MOGNOL, 2005, p. 40)

Pillotto e Mognol (2005) afirmam que o processo de conhecimento em arte “é compreendido pela experiência da percepção” (p. 41), que ocorre quando aqueles que apreciam a arte, denominados pelas autoras como receptores ou interventores, interagem com a obra e com tudo que ela carrega em si, que é do artista, daquele que a criou. Dessa forma, “o artista, a obra e o público conformam um sistema cujas relações geram a experiência estética” (p. 41). As autoras preocupam-se com a qualidade da presença do ensino da arte na escola e entendem que “a arte como conhecimento sensível também propicia a compreensão da cultura e da filosofia” e que “o contexto cultural e a história, constroem os fundamentos teórico-conceituais da Arte na educação” (p. 41).

Todas essas questões levam à reflexão sobre a formação do professor de Artes, que converge para a presente investigação. Pillotto e Mognol (2005) consideram importante a ressignificação dos processos de formação e a reestruturação dos currículos buscando “um currículo que valorize a diversidade mediante uma pedagogia cultural que nos conduza a novas concepções, novas leituras e novas poéticas” (p. 41).

Em trabalho anterior, Pillotto e Schramm (2001) afirmam:

Podemos transcender a prática de ensinar e aprender para o exercício da democracia e da socialização de conhecimentos, sejam estes de ordem técnica, de conteúdo, de conceitos e/ou da arte [...] Direta ou indiretamente somos responsáveis pelo modo como eles aprendem a sentir e estar no mundo, pois somos também nós, no contexto da escola, como profissionais da educação, que os ensinamos a ver ou não ver, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo. (p. 11)

A responsabilidade do professor de Artes na educação básica é apontada pelas autoras. Na atualidade, compreender a arte é aceitar o convívio com o estranhamento e a interação dos apreciadores. Na escola é compreender a experiência de “fazer arte, pensar a arte e transformar-se pela arte” (PILLOTTO e SCHRAMM, 2001, p. 12). O conhecimento em arte envolve, para as autoras, o decodificar da linguagem visual, corporal e sonora; a reflexão sobre o real e o imaginário; a expressão, a inventividade, o discernimento, a crítica, a contextualização histórica, enfim, aspectos cognitivos e sensíveis. Dessa forma, valorizando a educação e o professor como mediador, a autora diz que o conhecimento também é mediado pela interação entre colegas, com “o livro, a imagem, a música, a dança, o teatro, o cinema, as mídias” (p. 15). Em sua reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da arte, Pillotto cita as várias linguagens da arte, o que aponta novamente para uma convergência entre seu pensamento e os PCN – Arte, documento norteador da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) preveem que o professor de Arte, no ensino regular, trabalhe as diversas linguagens artísticas. O resultado são discussões entre educadores e estudantes de Arte sobre a possibilidade ou não da realização de um trabalho no qual um professor de Arte possa trabalhar, em sua sala de aula, as linguagens artísticas, num movimento de intersecção com a linguagem para a qual adquiriu habilidade específica.

Além da proposta ousada dos PCN, os professores de Arte encontram duas novas tarefas em sua profissão, com a aprovação da Lei n. 10.639, de 2003, e da Lei n. 11.769, de 2008. A Lei n. 10.639 determina que a cultura afro-brasileira deve fazer parte dos currículos escolares, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura Brasileiras. A Lei n. 11.769 torna obrigatório o ensino de música na educação básica sem exigir que o professor tenha a habilitação em música, o que nos leva a supor que

será o professor de Arte quem levará para a escola essa linguagem artística. Essas duas leis estão incorporadas na LDB n. 9.394/96, da forma como aqui transcrevemos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. **§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.**

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, **torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.** § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras** (grifos nossos).

Sobre a habilitação dos profissionais da educação, o artigo 62 determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (LDB 9.394/96) e não explicita a correspondência entre o curso superior e a disciplina a ser ministrada na escola. Devido ao texto legal estar disposto dessa forma é que podemos encontrar o licenciado em Matemática ministrando Artes, por exemplo, para completar sua carga horária.

Como professora de música na educação básica, desenvolvi um trabalho de ensino da música instrumental e vocal no espaço curricular da disciplina intitulada Artes em uma escola particular, nos níveis da educação infantil e ensino fundamental. Essa experiência aconteceu entre os anos de 1993 e 2007. A disciplina de Artes dispunha de uma hora/aula por semana e os alunos menores tinham a oportunidade de conhecer as linguagens artísticas das artes visuais, da música, do teatro e da dança, por meio do rodízio bimestral entre as linguagens. Havia na escola quatro professores para atuar nas quatro linguagens da arte. Os alunos maiores, de 5ª a 8ª série, optavam por uma das linguagens para cursar durante todo o ano letivo.

Falando de minha própria atuação, reconheço que sempre houve dificuldade em expandir os conteúdos de música, para assim ampliar o repertório de meus alunos, relacionando-a a outras expressões da arte. Creio que o mesmo acontecia com meus colegas professores. Os obstáculos iniciavam com a formação de cada um dos professores – dois deles habilitados em Educação Artística, um professor de Educação Física que trabalhava a dança e eu, como pedagoga, trabalhando a música, devido aos cursos realizados em conservatórios, durante minha infância e adolescência, que resultaram no desenvolvimento de habilidades para tocar três instrumentos, escrever e ler partituras, e fazer arranjos musicais.

Os obstáculos se mantinham pela estrutura curricular da escola, que destinava apenas uma aula de 45 minutos por semana para desenvolvermos esse trabalho. Esse quadro, naquela realidade escolar e naquele momento, apresentava um processo de ensino e aprendizagem em arte no qual cada professor se restringia a desenvolver conteúdos específicos de sua linguagem, e os alunos que por ela optavam acabavam por conhecer e desenvolver habilidades apenas na linguagem escolhida.

Algumas experiências, porém, foram realizadas com o desenvolvimento de projetos. A coordenação da escola, que valorizava muito a arte como benefício na formação de crianças e jovens, estimulava e pedia que nós, professores responsáveis pela disciplina de Artes na instituição, envolvêssemos os alunos com atividades planejadas que relacionassem as quatro linguagens da arte, em forma de projetos. Assim, elaboramos, planejamos e executamos, enquanto equipe, um ou dois projetos onde os alunos puderam se aproximar de outras linguagens da arte, que não aquela pela qual optaram. Foram experiências produtivas nas quais todos saíram aprendendo: alunos, professores, pais e outros profissionais da escola.

O relato desse fato contribui para este estudo na medida em que podemos reconhecer a dificuldade que temos para atuar conforme as sugestões dos PCN e das novas leis, enquanto professores de Arte, na estrutura atual da escola brasileira e com a formação para o magistério que dispomos. Sobre essas dificuldades, quem escreve é Maura Penna, professora e pesquisadora dos temas relacionados ao ensino da arte em nosso país. Em seu artigo publicado no site Arte na Escola, com o título de “PCN nas escolas:

e agora?” (2009), Penna levanta questões inquietantes sobre as sugestões do documento, afirmando que “há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias reguladoras” (p. 1).

Penna (2009) considera a proposta dos PCN abrangente, ambiciosa e complicada quando sugere uma prática pedagógica que envolva as quatro modalidades artísticas. O documento não explicita de modo claro como pode ser desenvolvido concretamente um trabalho com essas linguagens, deixando em aberto “a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola” (p. 2). Segundo ela, a concretização das sugestões apresentadas depende da qualificação dos recursos humanos – valorização da prática profissional, formação continuada, acompanhamento pedagógico – e de recursos materiais específicos para cada linguagem da arte.

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCN – Arte: qual deverá ser sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate de conhecimentos específicos da arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCN, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão – a curto ou médio prazo – com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN – Arte. (PENNA, 2009, p. 2)

Neste ponto de nossa investigação, interrogamos se a proposta contida nos PCN se direciona para *a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas*, como afirma a autora do artigo. Maura Penna é coordenadora de um grupo de pesquisa sobre o ensino da arte. Encontramos uma produção bibliográfica desse grupo, datada do ano de 2001 e intitulada **É este o ensino da arte que queremos? Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais**, onde a autora escreve um capítulo. Recorremos a esse capítulo para ampliar o entendimento a respeito desta interrogação.

Sobre os conteúdos do ensino da arte, Penna (2001) extrai dos PCN (1998) a sugestão de que estes sejam explicitados por meio das ações de produzir, apreciar e contextualizar, assim especificadas:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no



âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. (...) Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. (...) Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998, p.50)

Segundo Penna (2001, p. 41-42), “nos PCN-Arte é dada uma maior abrangência ao eixo da contextualização/reflexão, que não se restringe mais a uma mera contextualização histórica da obra apreciada, através da aplicação de conhecimentos da história da arte. [...] agora, abrange a própria atuação do aluno e a sua vivência cultural”. Contextualizar, explica a autora, envolve a pesquisa e requer o domínio reflexivo pessoal e compartilhado que “favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área” (p. 42).

Esses dizeres nos importam na medida em que estamos, nesta pesquisa, procurando saber quais as características do ensino da arte que precisam estar na educação básica, para corresponderem às pretensões dos documentos norteadores da educação. Dessa forma, a leitura que fazemos desses estudos de Penna (2001) é que os PCN parecem preocupar-se mais com o conhecimento das várias linguagens artísticas como elementos integrantes das variadas culturas, ao contrário de uma pretensão sobre o desenvolvimento de habilidades necessárias ao fazer artístico, seja na música, nas artes visuais, no teatro ou na dança. Como ela mesma afirma ao comentar as orientações didáticas que os PCN apresentam:

Apesar de já ter sido traçada, na primeira parte de cada documento, uma proposta para a área de Arte em termos globais, elementos curriculares são retomados na especificidade de cada linguagem artística. No entanto, as orientações didáticas são dadas globalmente, sem considerar as questões próprias de cada linguagem. (PENNA, 2001, p. 38)

Pontuamos aqui as expressões *múltiplas culturas [...] vivência cultural [...] pensar sobre arte [...] sem considerar as questões próprias de cada linguagem*, citadas acima, como indicadores de um ensino da arte estreitamente ligado à cultura, que se sobrepõe ao desenvolvimento de habilidades específicas em uma das linguagens da arte apenas.

Penna (2009) preocupa-se com a concretização dos PCN na escola e aponta como possíveis caminhos três perspectivas: a volta da polivalência

ainda mais ampla, a adequação dos estabelecimentos de ensino aos recursos humanos disponíveis – onde a aula de Artes se desenvolverá apenas sobre os conteúdos referentes à habilitação que o professor tem, como única linguagem, na escola – ou a estagnação da proposta, que pode ficar só no papel. Para Penna (2009, p. 4), “apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a fortalecer a presença da arte na escola. Sem dúvida, [...] sinalizam um redirecionamento do ensino de arte, respondendo às buscas da própria área”.

Penna (2001) ainda alerta para o descaso do governo com relação a este tema, reafirmando sua preocupação com o ensino da arte.

Não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas equitativamente ao longo da vida escolar do aluno. Deste modo, corremos o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais – ou mesmo a uma adaptação das artes plásticas, modalidade que já é hegemônica no sistema de ensino, só que com uma nova roupagem ou uma abrangência um pouco maior. (p. 51)

Sobre as questões da hegemonia cultural ou do predomínio de alguns conteúdos sobre outros na escola, encontramos Jurjo Torres Santomé, escritor espanhol, que denuncia a contribuição da educação na consolidação da extratificação social.

Jurjo Torres Santomé, em seu artigo intitulado “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, escrito em 1993, trata de questões curriculares na Espanha e aponta algumas “vozes ausentes na seleção da cultura escolar” (SANTOMÉ, 2003, p. 161). Dentre elas, destacamos as *culturas infantis e juvenis*, por identificar, nas palavras do autor, semelhanças com a realidade escolar brasileira, principalmente quando pergunta “que cultura pressupomos como existente e como válida, que cultura necessitamos transformar” (p. 165).

Santomé (2003) apresenta como problema o fato de professores e professoras não envolverem em suas aulas as formas culturais da infância e da juventude, que ele exemplifica como o cinema, o *rock*, o *rap* e os quadrinhos. Segundo ele, essas formas culturais constituem um “veículo de comunicação de suas visões da realidade, [...] algo significativo para o alunado” (SANTOMÉ, 2003, p. 165). Para Santomé, a escola é um dos mais importantes locais de legitimação dos conhecimentos, por isso

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 2003, p. 165).

Conseguimos perceber, nos documentos norteadores para a educação brasileira, a preocupação com as questões apontadas por Santomé. Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, investigamos seus objetivos gerais para o ensino fundamental, sua concepção de arte como disciplina curricular, sua sugestão de conteúdos para cada linguagem e as orientações didáticas para os professores. Logo na apresentação do material, a Secretaria de Educação Fundamental define que “aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas” (BRASIL, 2000, p. 15).

Esse documento, ao estabelecer as bases e os limites para a Educação, afirma que “o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento” (2000, p. 28). Propõe, então, um trabalho com quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música, para todo o ensino fundamental. Como se pode notar, os autores do documento reconhecem a equivalência das linguagens da arte e sua presença no universo cultural.

Santomé (2003), provavelmente referindo-se ao seu país, diz que nas instituições educacionais a listagem das diferentes artes envolve a música e o balé clássico, a ópera e o teatro, igualmente clássicos, a poesia, a literatura, a pintura e a escultura de artistas renomados apresentados pela História da Arte. Mesmo que verifiquemos a presença das várias linguagens da arte na escola, o autor alerta que

é quase certo que não encontraremos nessa classificação: o rock, o punk, o rap, os desenhistas de quadrinhos ou grafitti, as fotonovelas, as telenovelas, os bailes de moda da juventude, as óperas rock, talvez tampouco a música de jazz, os vídeos, os estilos cinematográficos preferidos desse setor jovem, etc. (SANTOMÉ, 2003, p. 167)

A afirmação de Santomé (2003) amplia nossa preocupação sobre o ensino da arte em nossa região, visto que há o predomínio de uma linguagem da arte, o que por si só significa uma defasagem no proposto desenvolvimento cultural dos alunos. Além dessa questão, faz-se necessária uma reflexão sobre qual música, qual dança, qual apresentação de teatro devem ser levadas para a sala de aula, para não cairmos no equívoco de trabalhar diferentes linguagens da arte e continuar privilegiando uma só cultura.

Essa preocupação também é perceptível nos estudos de Hall (2006, p. 37) quando afirma que “a proliferação e a disseminação de novas formas musicais híbridas e sincréticas não pode mais ser apreendida pelo modelo centro/periferia ou baseada simplesmente em uma noção nostálgica e exótica de recuperação de ritmos antigos”. Segundo Hall (2006) é preciso considerar a produção da cultura dentro das características “modernas da diáspora” (p. 37), que inclui o aproveitamento dos diversos materiais de tradições fragmentadas. Hall (2006) cita como exemplo o percurso de um artista visual caribenho, que viveu no século vinte.

Suas obras mais importantes demonstram uma variedade ampla de influências formais e de fontes de inspiração – os mitos, artefatos, e paisagens guianenses, os motivos, a vida selvagem, os pássaros e os animais pré-colombianos e maias, o muralismo mexicano, as sinfonias de Shostakovich e as formas do expressionismo abstrato características do modernismo pós-guerra britânico e europeu. [...] Sem dúvida, seu namoro com a música e a abstração européias, na mente de alguns, modificaram suas credenciais como pintor ‘caribenho’. Contudo, são os dois impulsos funcionando em conjunto, sua posição de tradução entre dois mundos, várias estéticas, muitas linguagens, que o estabelecem como um artista excepcional, original e formidavelmente moderno. (HALL, 2006, p. 38)

Um exemplo próximo da nossa realidade é a Bienal do Mercosul, que acontece em Porto Alegre e é visitada por alunos e professores de Arte da região de Criciúma, entre outros públicos da área. Na divulgação do evento, lemos que a “7ª Bienal do Mercosul inclui obras e autores que extrapolam o campo das artes visuais” ([www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)) e apresenta, nas exposições, desenhos, fotografias, performances, vídeos, filmes, jogos interativos e *web art*. A Bienal acontece entre outubro e novembro do corrente ano, trazendo “desde artistas jovens [...] até nomes já históricos da arte latino-americana. [...] A seleção passa por figuras de ponta da arte brasileira contemporânea, com extensa participação em mostras internacionais” ([www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)) que

envolveram, no evento, poetas, músicos, dramaturgos e cineastas, que terão suas obras “exibidas ou reencenadas em diferentes contextos da Bienal” ([www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)).

Além das várias linguagens se fazerem presentes na Bienal, a proposta do evento é “reunir artistas que explicitam sua própria relação com o processo criativo, desnudando aquilo que mais tradicionalmente é mantido à sombra. Na esteira, a mostra discute a condição social dos criadores” ([www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)). Essa proposta reforça a ideia de que arte e sociedade se entrelaçam constantemente e delinham o desenvolvimento cultural.

Semanas antes da abertura da mostra, será realizada uma pré-Bienal – combinação de ciclo de filmes, palestras, bate-papos e intercâmbios em torno da idéia de *processo criativo*. Esta sétima edição da mostra foi costurada a partir do conceito de Grito e Escuta, imaginando o artista como irradiador de pensamento crítico e do desejo de transformação da sociedade. ([www.zerohora.com](http://www.zerohora.com))

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) também revela preocupações com a multiplicidade das linguagens. Esse documento foi elaborado segundo o que determina a LDB n. 9.394/96 em seu artigo 10º, que determina como incumbência dos estados “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (LDB n. 9.394/96). No módulo que trata das disciplinas curriculares – Arte, o documento prevê que:

Os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção. [...] Esta proposta tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica). (SANTA CATARINA, 1998, p. 194)

O estudo dos documentos norteadores da educação – Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais – nos faz pensar que a escola necessita oferecer o ensino da arte bela, uma das divisões que Kant (2008) apresenta dentro da arte estética. Arte bela é um termo instituído no século dezoito, que, trazido para a atualidade por meio deste trabalho, pretende significar a arte que

leva à reflexão e à comunicação entre as pessoas. Talvez o termo próprio para substituí-lo no século XXI seja Educação Estética, que carrega em sua composição as questões do ensino e aprendizagem e as questões sobre a produção e apreciação da arte em suas várias formas de expressão. Segundo Abbagnano (2000, p. 367), o conceito de estética se refere, na filosofia moderna e contemporânea, ao substantivo que “designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas”. Os termos *análise*, *investigação* e *especulação* nos remetem à capacidade de discutir e julgar, o que nos leva ao pensamento de Kant (2008) sobre o juízo estético.

Considerando o desenvolvimento da capacidade do juízo estético, necessário para a apreciação da arte, observamos que Pareyson (2001, p. 122) concorda com Kant e afirma que “o próprio juízo estético está bem longe de excluir qualquer outra forma de fruição, intelectual, moral, utilitária ou qualquer que seja, porque antes inclui a todas, quando existem, e delas se nutre, se enriquece e tira partido”.

A estética torna-se assim um frutífero ponto de encontro, um campo no qual têm direito de falar os artistas, os críticos, os amadores, os historiadores, os psicólogos, os sociólogos, os técnicos, os pedagogos, os filósofos, os metafísicos, com a condição de que todos prestem atenção ao ponto em que experiência e filosofia se tocam, a experiência para estimular e verificar a filosofia, e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência. (PAREYSON, 2001, p. 10)

Se pensarmos em uma Educação Estética como fundamento do ensino da arte, podemos entender que o momento da *produção*, na sala de aula, se destina ao gozo, ao contato com a dimensão agradável da arte (agradável conforme Kant (2008), que está relacionada aos sentidos, às sensações); e os momentos seguintes, da *fruição/apreciação* e da *contextualização/reflexão*, constituem a oportunidade de desenvolver o sentimento de prazer no belo, que segundo Kant (2008, p. 151) “promove a cultura das faculdades do ânimo para a comunicação em sociedade”.

Souza (2004) nos ajuda a entender esse pensamento do filósofo quando explica que, para Kant, “deveríamos orientar a educação sempre com vista a um melhor estado possível da espécie humana no futuro” (p. 122) e que, por meio da educação, “o homem pode vencer os limites de sua nação, reconhecendo-se como cidadão do mundo” (p. 123). Em seu artigo, Souza

(2004) diz que, embora Kant sempre tenha vivido em sua cidade natal, percebe-se, por meio de seus estudos, que o filósofo dedicava-se à uma cultura geral, visto que “ele cita hábitos e costumes de outros povos, sugerindo que suas percepções construíram-se com base nos estudos de outros pesquisadores” (p. 123). Se considerarmos a arte como conhecimento, e o desenvolvimento da arte como fruto de pesquisas, podemos defender, neste trabalho, a possibilidade de um ensino da arte voltado para a difusão do conhecimento acumulado pela humanidade e para a produção de sentidos, na arte e pela arte, dentro de educação básica, cujo objetivo é a vida em sociedade.

Compreendemos a “comunicação em sociedade” como elemento intrínseco ao conceito de cultura e a “cultura das faculdades do ânimo” como um dos objetivos da educação, portanto, segundo a análise de Penna (2001) sobre os PCN, que identifica a ênfase do documento sobre o item da contextualização/reflexão, concluímos que o documento se preocupa principalmente com a dimensão bela da arte, enquanto promotora do desenvolvimento cultural do aluno, convergindo diretamente com o enunciado do texto legal sobre o ensino da arte, no artigo 26º da LDB vigente.

Essa conclusão não se deve apenas à leitura que fazemos do estudo sobre as observações de Penna (2001), mas da leitura do próprio documento quando afirma:

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-lo da seriedade das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL, 2000, p. 44)

É importante valorizar os PCN, reconhecendo, em suas propostas para o ensino da arte, a intenção de levar para a escola a possibilidade de conhecermos e apreciarmos as diversas manifestações artísticas das variadas culturas. Nesse sentido, dentre os objetivos que os PCN (2000) listam para o ensino fundamental, destacamos:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 2000, p. 7)

O documento percebe a necessidade da alteridade, do contato com a cultura de outros povos e valoriza o respeito às diferenças, o que é um indício de preocupação multicultural. Isso converge com os pensamentos de Pareyson (2001), que mostra a importância do registro histórico proporcionado pela arte.

A obra de arte, como filha de seu tempo, e, portanto, como expressão da alma de um determinado povo ou de uma determinada época, pode ser considerada como documento de uma nação ou de uma idade: por um lado, para ser compreendida, ela exige ser colocada no seu tempo e interpretada à luz do espírito da época; por outro lado, contribui para dar a conhecer a sua época, em todas as suas diversas manifestações espirituais, culturais, políticas, morais, religiosas, etc. (PAREYSON, 2001, p. 126)

Converge também com os estudos de Hall (2006, p. 240), que alerta para o fato de que “a escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte *sem valor*”.

Os PCN preveem o acesso de todos os alunos às diversas linguagens artísticas, numa perspectiva de apreciação, contextualização e produção, sem, no entanto, prever a formação do artista no que tange ao desenvolvimento de habilidades específicas, na educação básica. Pensamos que sua proposta manifesta a importância da arte como patrimônio cultural da humanidade e como experiência estética necessária ao ser humano.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 2000, p. 35)

É importante ressaltar que os PCN e a Proposta Curricular de Santa Catarina se referem sempre ao ensino da arte em quatro linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – e suas relações entre si, com a sociedade e com a cultura. Como vimos nas páginas anteriores desta dissertação, Kant (2008) divide as artes em elocutivas, figurativas e do jogo das sensações e acredita na ligação ou união entre as artes, assim como Souriau (1983) e Kandinsky (2000). Essa convergência de idéias nos convence da importância de um ensino *das artes* enquanto conhecimento sobre as produções culturais de diversos povos e épocas em oposição a um ensino da arte enquanto desenvolvimento de habilidades específicas que habilitam o



aluno ao fazer técnico em uma das linguagens apenas. Sobre isso, Pareyson (2001) afirma:

Impossível, portanto, estabelecer o número das artes, mas não menos impossível instituir entre elas uma hierarquia ou uma ordem que implique uma recíproca e constante tomada de posição. [...] Um sistema das artes cada um o faz, concretamente, por sua própria conta, com base na própria cultura, na própria sensibilidade, nas próprias preferências, nas próprias aberturas espirituais. (PAREYSON, 2001, p. 179)

O filósofo nos leva a pensar que o sistema educacional brasileiro, avalizado pelo sistema de ensino do estado de Santa Catarina, expressa, por meio da elaboração de seus documentos citados acima, a proposição de contemplar, na educação básica, as diversas formas de expressão da arte, enquanto manifestações culturais dos povos.

Ao falar sobre os conteúdos da área de Arte, os PCN (2000) manifestam o desejo de que o aluno “ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas da arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (p. 55). Ao sugerir a *vivência*, o documento nos leva a pensar na produção de sentidos que pode ser obtida por meio da criação, da fruição e contextualização pelo aluno, nas diversas linguagens artísticas.

A referência às linguagens artísticas (música, artes cênicas e artes visuais) é feita no documento com o uso do termo modalidade artística. Pareyson (2001), ainda na metade do século XX, já apresentava os termos *meio expressivo* e *linguagem artística* como definições da matéria artística ou da realidade física e estrutura técnica da obra de arte, o que nos ajuda a compreender que o documento, nesse trecho, sugere o fazer artístico nas diversas formas de expressão da arte. No entanto, Pareyson (2001), ao falar sobre o problema da técnica na arte, alerta para que esse *fazer* seja o “conhecimento da destinação artística de uma matéria e prática de sua manipulação artística” (p. 170), e compreendemos aqui uma referência ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho com as imagens, as cores, os sons, as texturas, os volumes, o corpo, os objetos, enfim, o palpável na arte.

Em primeiro lugar, o discurso sobre a técnica significa que há na arte alguma coisa que se aprende. Do fato evidente e óbvio de que não basta entrar na escola para aprender arte, porque embora ela seja ensinada nem todos conseguem aprendê-la, não se pode tirar a

conseqüência romanticamente extrema de que a arte não se aprende. (PAREYSON, 2001, p. 169)

Refletindo sobre a presença das artes na educação básica, podemos pensar também na intencionalidade das linguagens artísticas, que, a princípio, é a mesma: expressão e comunicação, produção de sentidos, como afirmam os PCN.

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal. Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer. (BRASIL, 2000, p. 36)

Os PCN (2000) entendem que o ensino da arte, em suas diversas linguagens, depende do investimento de municípios, estados e regiões, e sugerem uma relação de conteúdos para “garantir a presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais” ao citarem os professores de Artes como aqueles que “poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas (as linguagens) para o seu trabalho em sala” (p. 62). Sobre a parcela de responsabilidade que cabe ao professor na discussão a que se refere esta pesquisa, falaremos a seguir.

## 5 AS PROPOSIÇÕES DA LDB n. 9.394/96 PARA O ENSINO DA ARTE

Início a análise dos dados desta investigação reafirmando meu objetivo: buscar, entre documentos oficiais e referenciais teóricos, os fundamentos e os propósitos do ensino da arte na educação básica, segundo os enunciados do artigo 26 da LDB n. 9.394/96. A ideia de que as palavras são, não somente construídas a partir do contexto histórico e social, mas também construtoras de práticas concretas na produção de conhecimentos conduzem esta análise. Por meio do olhar sobre o discurso, procuramos apontar o conteúdo da mensagem que o texto legal oferece para compreensão dos professores de Artes e demais educadores sobre a definição do que pode ser um ensino da arte de qualidade, necessário à nossa sociedade. A comunicação entre as pessoas envolve motivações, crenças, valores, tendências e significados que fundamentam suas vidas, o que ocasiona várias interpretações sobre um mesmo enunciado. No entanto, apresento aqui meus posicionamentos a partir do conhecimento obtido por meio da pesquisa.

O artigo 26º da LDB n. 9.394/96 trata da organização dos currículos do ensino fundamental e médio, determinando que eles devem ser constituídos por uma base comum e uma parte diversificada. Na base comum, a Lei situa as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Na parte diversificada, a Lei sugere o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas que contemplem características regionais e locais.

Atualmente, o artigo se apresenta com o complemento intitulado artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (LDB n. 9.394/96). Outro acréscimo, mais recente, é o § 6, que torna obrigatório o ensino da música, afirmando que esta deve ser um dos conteúdos da disciplina de Arte. Entretanto, o ponto específico que motiva esta pesquisa é a última parte do § 2, do artigo 26º. Quando a Lei maior da educação brasileira coloca *‘de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’*, entendemos que o documento esteja formulando um objetivo para

o ensino da arte, uma proposição para a educação dos cidadãos no que diz respeito a uma das formas de expressão humana: as várias linguagens da arte.

Partindo desse pressuposto – de que a Lei pretende que a educação promova o desenvolvimento cultural a partir do ensino das várias linguagens da arte – procuramos, no texto da LDB n. 9.394/96, em sua íntegra, visualizar a concepção de cultura e as preocupações que o documento revela quanto ao desenvolvimento cultural de crianças, jovens e adultos. A palavra cultura aparece cerca de dezessete vezes, incluindo nesse número as palavras derivadas dela, como intercultural, cultural, sociocultural, entre outras. Outras vezes o texto remete ao conceito de cultura utilizando outras expressões que a caracterizam como produto da ação humana para o convívio na sociedade, como, por exemplo, no inciso IV do art. 3º: “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB n. 9.394/96) ou “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (LDB n. 9.394/96), escrito no art. 36º, §1, inciso II.

Carneiro (2007), ao estender seu estudo para os documentos que representam os desdobramentos da LDB n. 9.394/96, cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao falar sobre as DCNEM, registra que o documento apresenta essas intenções:

A idéia é que a própria organização escolar e a constituição curricular flexível, cimentadas nos princípios estéticos, políticos e éticos, adotem a inteligência de que os conhecimentos de teor histórico-geográfico, socioeconômico, jurídico, psicológico e antropológico constituem insumos fundamentais de interpretação da História Cultural das sociedades e, portanto, instrumentos de sinalização e clarificação dos contornos do pensamento e do conhecimento nas transações e confrontações da atividade humana. (CARNEIRO, 2007, p. 123)

A partir do comentário de Carneiro (2007), podemos entender que os conhecimentos que circulam nas atividades da escola constituem, antes de tudo, um conjunto de recursos básicos para compreender as culturas, ou seja, para compreender os modos como as pessoas desenvolveram e desenvolvem suas formas de viver em sociedade. O mesmo autor, analisando os PCN, destaca que a intenção dos documentos norteadores da educação envolve a formação para a cidadania e, nesse sentido, ressalta que “a visão dos conteúdos deve ultrapassar os conceitos, pela incorporação de procedimentos,

atitudes e valores como formas de conhecimento tão úteis quanto os aspectos teóricos abordados tradicionalmente” (CARNEIRO, 2007, p. 112).

Por essas afirmações, entendemos a concepção de cultura presente na LDB n. 9.394/96 como o produto da ação humana sobre os vários aspectos de sua vida cotidiana. E entendemos a preocupação do documento em fazer com que os alunos interpretem as culturas, situem-se no momento de sua própria cultura e sintam-se capazes de, no interior delas, constituírem-se autores, sujeitos.

Sob uma abordagem filosófica, encontramos a cultura como a formação humana completa, ao contrário de uma formação especializada (ABBAGNANO, 2000); e uma formação que pode nos direcionar para fins mais elevados do que a própria natureza (KANT, 2008). Segundo esses autores, a cultura, enquanto formação humana, propicia uma educação pela qual as pessoas possam pensar além de seus próprios interesses, colocarem-se em posição de receptividade e abertura para as diferenças e se sentirem potencialmente capazes de enfrentar os problemas, que em sua maioria, reúnem fatores múltiplos e amplos.

Hall (2006) alerta para “coisas que não aparecem usualmente na discussão da cultura” (p. 235), como a questão do capital, do trabalho, das instituições, dos coletivismos, da formação de um novo estado educativo, de uma nova recreação, de uma nova dança, de uma nova música. Fala também do poder cultural que se constitui de “meios de fazer cultura nas mãos de poucos” (HALL, 2006, p. 238). O poder cultural e a indústria cultural se retroalimentam. No entanto, Hall (2006) diz que “essas definições não têm o poder de encampar nossas mentes; elas não atuam sobre nós como se fôssemos uma tela em branco. Contudo, elas invadem e retrabalham as contradições internas dos sentimentos e percepções” (p. 238).

Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A *transformação cultural* é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. Em vez de simplesmente *caírem em desuso* através da Longa Marcha para a modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares. (HALL, 2006, p. 232)

Confrontando os dizeres dos documentos norteadores da educação com o conceito de cultura encontrado em Kant (2008), Abbagnano (2000) e Hall (2006), sentimos a convergência entre os pensamentos.

A LDB n. 9.394/96, segundo nossa percepção a partir dos dados, acredita na educação como meio de promover o desenvolvimento cultural das pessoas que pode culminar em ações que visem a contribuir para a construção da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, ultrapassa os limites geográficos e políticos do país quando espera que, na escola, as pessoas aprendam, em tempos de globalização, a conhecer, compreender e respeitar os valores diferentes de outras culturas existentes no mundo. No artigo 27º, inciso I, a Lei determina que os conteúdos curriculares devem observar “a difusão de valores fundamentais ao desenvolvimento social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDB n. 9.394/96). O artigo 32º, incisos II e III, afirma que o ensino fundamental terá como objetivo

a formação básica do cidadão mediante [...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (LDB n. 9.394/96)

Nesse sentido, lemos em Hall (2006, p. 83) que “a questão multicultural também sugere que o momento da ‘diferença’ é essencial à definição da democracia com *um espaço genuinamente heterogêneo*”. Hall (2006, p. 50) explica que o termo multiculturalismo “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” que são sociedades heterogêneas. As estratégias e políticas, alerta o autor, devem ser vistas como inacabadas, diversificadas e questionadas.

Para esse intento, pensamos que a educação deve trabalhar na perspectiva de oferecer um currículo que contemple os vários aspectos da formação humana. Para a disciplina de Artes, agora considerada componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, a Lei estabelece claramente como objetivo a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. Passamos, então, a analisar a relação entre o ensino da arte e o

desenvolvimento cultural com Pareyson (2001), Laraia (2001) e Moreira e Silva (2006).

Segundo Laraia (2001), “estudar cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (p. 63). A arte, em todas as suas formas de expressão, se apresenta por códigos e símbolos e revela conhecimentos e sentimentos de seus contextos históricos e sociais. Essas são afirmações que justificam a presença do ensino da arte na escola, entretanto recorreremos à filosofia, com Pareyson (2001), para reforçar sua importância:

Grande e insubstituível é a função de uma história da arte: por um lado, ela determina o nexos da arte com as outras manifestações de uma mesma civilização e, por outro, determina o lugar de uma obra, ou de um artista, no interior de uma tradição artística. Assim fazendo, contribui tanto para a compreensão e avaliação da arte como tal quanto para o incremento e enriquecimento da história geral [...] e, ao traçar a história da arte, contribui para uma revelação mais ampla e compreensão mais profunda da civilização humana no seu caminho. (PAREYSON, 2001, p. 147-148)

Moreira e Silva (2006) ultrapassam a questão do conhecimento acumulado a ser transmitido, como a história da arte, citada por Pareyson (2001) na citação acima. Para eles,

o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 28)

A primeira impressão que tenho, ao perceber a ênfase dos documentos norteadores da educação sobre a apreciação e a contextualização da arte na escola, é de que a arte como conhecimento, proposto por Pareyson (2001), esteja sendo privilegiada. Pareyson (2001, p. 22), ao falar sobre o conceito de arte, alerta que na definição de “arte como conhecimento, visão, contemplação [...] o aspecto executivo e exteriorizador é secundário, senão supérfluo”.

O fato de se haver acentuado o caráter cognoscitivo e visivo, contemplativo e teórico da arte contribuiu para colocar em segundo plano seu aspecto mais essencial e fundamental que é o executivo e realizador, com grave prejuízo para a teoria e prática da arte. (PAREYSON, 2001, p. 24)

Por outro lado, pensamos que oportunizar o aprendizado de um fazer técnico na pintura, escultura, fotografia, cerâmica, teatro, dança e música na escola é oportunizar o desenvolvimento de capacidades e habilidades

específicas da criança, do jovem e do adulto. A tendência é eleger uma das alternativas como a mais adequada, no entanto Kant (2008) apresenta em seus estudos uma relação de concordância e complementação entre o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento do juízo de gosto pelo belo. O desenvolvimento das habilidades necessárias para expressar alguma idéia artística pode tornar essa expressão mecânica, se não for acompanhada de um estudo sobre o fazer e expressar arte na história dos povos e nações, concluímos.

Nesse sentido, os PCN estabelecem como um dos objetivos para o ensino fundamental que os alunos possam “utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados” (PCN, 2000, p. 8). E o artigo 22º da LDB n. 9.394/96 determina que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB n. 9.394/96). A Lei maior sobre a educação no país não está preocupada com a elevação cultural pura e simples das pessoas, mas com sua cidadania, sua participação na sociedade, e inclui o ensino da arte na busca por essa conquista.

Por meio dessas leituras, concluímos que é necessário o desenvolvimento de habilidades diversas na escola, porém Abbagnano (2000) diz que:

Competências específicas, habilidades particulares, destreza e precisão no uso de instrumentos, materiais ou conceituais, são coisas úteis, aliás indispensáveis, à vida do homem em sociedade e da sociedade no seu conjunto, mas não podem, nem de longe, substituir a cultura entendida como formação equilibrada e harmônica do homem como tal. (ABBAGNANO, 2000, p. 227)

Com relação ao entendimento de Abbagnano (2000) sobre cultura na citação acima, acrescentamos que a cultura não é equilibrada nem harmônica, é desigual, conflituosa, envolvida em lutas pelo poder; um complexo nada calmo e pacífico. Entretanto, acreditamos que a educação deve primar pela compreensão e aceitação das diferenças, resultando na diminuição dos conflitos. Hall (2006), preocupado com as questões multiculturais, reconhece



que “os espaços conquistados para a diferença são poucos e dispersos [...] policiados e regulados” (p. 321) e se interessa por estratégias culturais “capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições de poder” (p. 321).

Se a Lei maior da educação no país espera que o ensino da arte promova o desenvolvimento cultural dos alunos, pensamos que a disciplina curricular deve extrapolar o simples fazer artístico e propiciar aos educandos o desenvolvimento do juízo de gosto pelo belo, ou seja, uma educação estética entendida aqui como análise, investigação e especulação sobre a arte e o belo, nos termos propostos por Abbagnano (2000).

A partir do estudo de Kant (2008) acreditamos que é possível nos aproximarmos das artes agradáveis por nossas sensações e juízos de valor que lhes atribuímos e, assim, conhecer uma dimensão da arte que é o fazer arte a partir do prazer que isso nos traz. Da mesma forma, é possível conhecer as artes belas pela apreciação e contextualização histórica dos diversos momentos em que a humanidade utilizou dessa linguagem para expressar pensamentos e sentimentos sobre sua vida e a vida coletiva em sua sociedade. O filósofo parece privilegiar a segunda forma de arte, porque esta utiliza a razão.

O saber da experiência, que tenho adquirido nesses quinze anos de magistério na educação básica, me leva a concordar com Kant e afirmar que, para compreender a arte, necessitamos usar a razão, colocando em segundo plano as sensações. Assim, a disciplina pode contribuir para o entendimento sobre as várias culturas presentes nas regiões e países do mundo, e este pensamento vai ao encontro do enunciado da LDB n. 9.394/96, tanto no artigo 26º, parágrafo 2, quanto no artigo 22º, citado acima.

Kant (2008), afirma que a arte bela compreende a música, as artes plásticas e as figurativas, assim como as elocutivas. Comenta a ligação das belas artes em realizações expressivas como espetáculos teatrais, óperas, textos musicados, o que nos lembra, na atualidade, o cinema e outras linguagens audiovisuais, além da própria constituição da arte contemporânea, que, entre outras características, apresenta-se como uma construção híbrida. O filósofo, em sua época, já atribui um valor de importância para esse tipo de conhecimento em arte, o que reforça nossa opinião sobre a necessidade da

presença de várias linguagens da arte na disciplina destacada para tal, pela LDB n. 9.394/96.

Os estudos de Moreira e Silva (2006) tornam-se importantes para este estudo porque falam de cultura popular e preocupam-se com as questões de currículo, apontando a indiferença da organização escolar quanto às modificações sociais e quanto às novas formas de conhecimento:

As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/às estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo. Em primeiro lugar, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a *cultura popular* (televisão, música, videogames, revistas) têm constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens. [...] Em segundo lugar, as novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o *conteúdo* do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 33) (grifos dos autores)

Em pesquisa sobre os documentos norteadores da educação, não registramos a designação *arte bela*. O termo recorrente que encontramos é a palavra *estética*, cujo conceito explicamos anteriormente. Os PCN (2000) se referem sempre ao ensino da arte em quatro linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – e suas relações entre si, com a sociedade e com a cultura. Espera que durante o ensino fundamental os alunos tenham a oportunidade de “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, *estética*, de interrelação pessoal e de inserção social” (PCN, 2000, p. 8).

Hall (2006), imerso nas questões da identidade cultural, especialmente do povo negro, fala em *estética negra*, conceituando-a como “os repertórios culturais próprios a partir dos quais foram produzidas as representações populares” (p. 325). E fala em uma *estética diaspórica* que compreende estratégias dialógicas e críticas sobre as formas híbridas das culturas. Esses conceitos do autor nos remetem ao artigo 26º-A da LDB n. 9.394/96, que trata das questões da cultura afro-brasileira, como já citamos anteriormente neste estudo.

Segundo Carneiro (2007), as DCNEM estabelecem como princípios da organização curricular *a estética da sensibilidade*, a igualdade no acesso aos

bens sociais e culturais e a ética da identidade. Por *estética da sensibilidade*, Carneiro (2007) explica que as diretrizes entendem a substituição da repetição e da padronização pelo aprender criativo e pelo desenvolvimento da afetividade, da curiosidade e do lúdico.

Esses dizeres se repetem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, da qual destacamos o § 1 do artigo 2º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e **estéticos** inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (CNE/CP n. 1, 2006, p. 1). (grifo nosso)

O documento prossegue apresentando termos como *'sensibilidade afetiva e estética, realidades socioculturais, diversidade, dimensão estética, diferentes linguagens, comunicação e expressão cultural'*. Consideramos que esses termos podem ser atribuídos a uma formação que contemple a educação estética enquanto esta se define, neste estudo, como o ensino da arte com fundamento na "análise, investigação e especulação que tenha por objeto a arte e o belo" (Abbagnano, 2000, p. 367), na qual podem ser ouvidas as vozes de produtores e apreciadores de arte de várias culturas diferentes. Lembramos que ainda hoje as DCN para o curso de graduação em Pedagogia de 2006 consideram a possibilidade de que a professora da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental trabalhe todas as disciplinas, inclusive a Arte, com seus alunos, daí a razão do envolvimento do documento neste estudo.

Da mesma forma se apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais quando dizem que os acadêmicos devem ter oportunidade de desenvolver "estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento" e quando dizem que as atividades complementares devem "ter relações com o mundo do trabalho, com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas e com as inovações tecnológicas" (BRASIL, CNE/CES n. 1, 2009, p. 2). Vale ressaltar que a referida diretriz, em seu artigo quarto, parágrafo único, determina que

“para a licenciatura, devem ser acrescentadas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, CNE/CES n. 1, 2009, p. 2).

Faz-se presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP, 2002, p. 1) a proposição do “preparo para o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural e o aprimoramento em práticas investigativas”, que também se aplica às questões da estética. Destacamos o parágrafo terceiro do artigo 6º, que determina:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (CNE/CP, 2002, p. 3)

Todos esses documentos apontam para a necessidade de uma educação que transcenda os conhecimentos específicos para o desenvolvimento de habilidades próprias para a realização de determinadas atividades. Apontam para uma educação que pense, em todos os momentos, nas diversas realidades sociais e busque pela solução de impasses e problemas inseridos nelas. O ensino da arte, parte integrante da base comum da organização curricular nacional, é envolvido também nesses objetivos.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), percebemos a concepção de um ensino *das artes* enquanto conhecimento sobre as produções culturais de diversos povos e épocas em oposição a um ensino da arte que privilegie o desenvolvimento de habilidades específicas, que habilitam o aluno ao fazer técnico em uma das linguagens. A proposta é que o professor adote uma postura interdisciplinar, partindo de sua habilitação específica, procurando as intersecções entre as várias linguagens da arte, desenvolvendo um trabalho que envolve “a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica)” (SANTA CATARINA, 1998, p. 194).

Nossa leitura a partir de Pilloto, Mognol, Schramm e Penna conclui que os PCN, volume Arte, enfatizam para a prática educativa em arte o eixo da contextualização/reflexão que desenvolve o pensar sobre arte e tece orientações didáticas de modo geral para todas as linguagens, o que indica

uma concepção de ensino da arte estreitamente ligado à cultura, que se sobrepõe ao desenvolvimento de habilidades específicas.

Concluimos, neste ponto da investigação, que o artigo 26º, parágrafo 2, da LDB n. 9.394/96 espera por um ensino da arte que promova o desenvolvimento cultural dos alunos, desenvolvimento este entendido como o reconhecimento da diversidade das culturas e da necessidade de respeito e compreensão sobre elas. A prática educativa em arte que pode promover esse desenvolvimento é uma educação estética que considere a arte como patrimônio cultural e privilegie a aprendizagem sobre o socialmente construído na esfera da cultura e da arte. Esse processo de aprendizagem envolve o contato com as diversas expressões culturais e o desenvolvimento do juízo de gosto pelo belo, conjugando o momento da *produção*, na sala de aula, com os momentos da *fruição/apreciação* e da *contextualização/reflexão*. .

A questão que se coloca agora é a efetivação dessas determinações, visto que há uma enorme distância entre o que preveem os documentos norteadores da educação e a estrutura de ensino do país no que tange à qualificação de recursos materiais e humanos. Na região do extremo sul catarinense, posso afirmar, a partir de minhas observações durante a supervisão de estágios de licenciandos em arte, algumas dessas dificuldades: no âmbito dos recursos materiais, encontramos problemas no espaço físico da escola, na rigidez dos padrões da sala de aula, no número excessivo de alunos por turma, na divisão das disciplinas em aulas de tempo insuficiente, na ausência de instrumentos adequados para as linguagens da arte (palco, espelho, aparelhos de som e de projeção de *slides* e *vídeos*, instrumentos musicais, ateliês, telas, pias e outros). Quanto aos recursos humanos, pensamos em nossa condição de professor.

Moreira e Silva (2006) perguntam qual é o papel dos “trabalhadores culturais da educação” (p. 30) nesse processo de tornar o currículo um “campo de construção e produção de significações e sentido” (p. 30) e desabafam:

Embora pouco saibamos sobre como essa situação pode ser modificada, podemos esperar que essa questão logo se torne uma das mais importantes no âmbito da teorização educacional crítica. Para isso é necessário que os analistas críticos se tornem menos *escolares* e mais *culturais*. (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 33) (grifos dos autores)

Esta é a pretensão deste trabalho: que nós, professores de Arte, possamos pensar e repensar as questões da educação básica, voltados principalmente para as questões culturais.

Independentemente da área de ensino, a LDB n. 9.394/96 valoriza a capacidade dos professores, incentiva a pesquisa, o aperfeiçoamento e lhes atribui incumbências como participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e planejar as suas aulas, administrando-as de forma a “zelar pela aprendizagem dos alunos” (LDB n. 9.394/96). Os PCN (2000) valorizam ações pelas quais o professor cria maneiras de trabalhar a partir de sua pesquisa autodidata e cita os professores de Artes como aqueles que “poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas (as linguagens) para o seu trabalho em sala” (p. 62). Sugerem como atitude dos professores de Artes uma conduta que revele o caráter criador de sua atividade de pesquisa, buscando conhecer a história da arte, aguçando a percepção e a curiosidade dos alunos, desafiando o conhecimento prévio e aceitando a aprendizagem formal somada a outras perspectivas de conhecimento. Somamos aos dizeres desses documentos a fala de Souza (2004) que, ao falar sobre Kant e a pedagogia, conclui:

Outro ponto interessante de seus escritos traz a importância da formação dos formadores, tanto pais quanto mestres. Eles devem receber uma educação de qualidade para que possam cumprir a tarefa educacional. Caso essa tarefa seja realizada por pessoas despreparadas, a educação poderá levar à degradação dos avanços já conquistados. Ora, essa observação não poderia ser mais atual, quando olhamos o quadro geral da educação em nossos dias. Ela nos faz refletir sobre a problemática da formação do professor. (SOUZA, 2004, p. 122)

A leitura que fazemos sobre os PCN – volume Arte nos leva a pensar que o professor pode:

Buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local), textos críticos, textos literários, levantamento sobre artistas e artesãos locais, revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos. (BRASIL, 2000, p. 98).

Os arte-educadores que envolvemos nesta pesquisa – Pillotto, Mognol, Schramm e Penna –, autores de estudos sobre o ensino da arte em nosso

país, apontam para as dificuldades que encontramos para atender às orientações desses documentos, enquanto professores da educação básica. Os novos rumos da educação em arte passam necessariamente pela reflexão sobre a experiência de fazer arte e pensar a arte como produto cultural, que traduz impressões de épocas e vivências em várias partes do mundo, de vários níveis sociais e também dos conflitos presentes na vida da sociedade, que se exprimem por suas diversas linguagens: visuais, musicais e cênicas.

Esta conclusão, sobre os novos rumos da educação em arte, indica uma nova hipótese para este estudo. Como já afirmamos na Introdução deste trabalho, a pesquisa qualitativa oferece a possibilidade de encontrarmos novos interesses no decorrer da investigação e, de fato, o que nos motiva agora é pensar em na formação cultural do professor de Artes como alternativa de amenização do impasse em que nos encontramos diante da LDB n. 9.394/96 e dos documentos que dela derivam.

Perguntamos no início da pesquisa sobre como podemos desenvolver a disciplina de Artes de modo a atender à prescrição da Lei. No capítulo seguinte, recorreremos a alguns referenciais teóricos que discutem a formação cultural de professores. Nossa compreensão aventa a idéia de que, para a realização do ensino da arte necessário na sociedade em nossos dias, o elemento indispensável é a formação cultural do professor de Artes, entendendo a cultura no conceito antropológico e não no sentido de erudição, independentemente de sua habilitação em Artes adquirida na universidade (Música, Artes Cênicas ou Artes Visuais).

## 6 A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR DE ARTE

Para orientar este estudo, em especial nesta questão, aponto Theodor W. Adorno. O interesse inicial em trazer as contribuições de Adorno para esta pesquisa originou-se em algumas leituras preliminares de autores que se referem a ele como um crítico de arte, sobretudo da arte no contexto da indústria cultural. No livro **Educação e Emancipação**, podemos conhecer alguns pensamentos de Adorno sobre o tema que constitui o título da obra. Entre eles, uma preocupação que se torna especial para este estudo porque reflete sobre a formação cultural.

Contraopondo os termos semiformação e formação, Adorno (1995) expõe as influências da indústria cultural, classificando-as como repressoras na “formação da identidade da subjetividade contemporânea” (p. 20). Os bens culturais são mercadorias e, nessa lógica, a cultura fica subordinada à economia e à política. Os conteúdos, tanto da mídia, quanto da educação formal, são conteúdos irracionais e/ou conformistas que objetivam o enfraquecimento do eu, estimulando a assimilação e a acomodação. Traduzem um apelo contra a razão e contra a vida intelectual e cultural. “Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam características da *semiformação*” (MAAR, 1995, p. 25).

O autor reflete sobre a influência da indústria cultural na capacidade de realização da experiência formativa, pelas pessoas. Afirma que essa perda da capacidade não é acidental ou provocada por intenções subjetivas e, sim, “uma tendência objetiva da sociedade” (p. 26). Fala das dificuldades de uma formação para a autonomia, responsabilidade, a princípio, da educação e de cultura dentro de uma sociedade burguesa, quando não há a crítica sobre a formação social. Maar traz esta afirmação de Adorno: “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (MAAR, 1995, p. 27).



Falando especificamente sobre professores de Filosofia, Adorno alerta para as relações existentes entre as ciências particulares e a filosofia, que devem ser consideradas por tais educadores e vice-versa (por professores de outras áreas). No entanto, pela experiência de Adorno, os professores sentem-se sobrecarregados por terem de lidar com uma disciplina com a qual não mantêm vínculos. Estão predispostos a se adaptar ao vigente, ao convencionalismo impositivo, à crença no que já existe apenas. Adorno define esse comportamento como “ausência de formação cultural necessária a quem pretende ser um formador” (1995, p. 63) e exemplifica:

Apesar das advertências de seu examinador, uma estudante queria ser avaliada na prova oral acerca de Henri Bérghson. Para saber se ela tinha noção do que se chama contexto histórico-intelectual, ele a inquiriu acerca de pintores mais ou menos contemporâneos daquele filósofo e cuja obra tivesse algo a ver com o espírito de sua filosofia. Primeiro ela respondeu que se tratava do naturalismo. Perguntada quanto a nomes, inicialmente ela citou Manet, depois Gauguin e, finalmente, após muita conversa, Monet. O examinador insistiu em perguntar como se chamava aquele grande movimento geral da pintura do século XIX, e ela respondeu, convicta de sua vitória: expressionismo. Ora, ela não havia escolhido como tema o impressionismo, mas apenas Bérghson, contudo a formação cultural viva deveria consistir precisamente em ter havido a experiência de relações como essas entre a filosofia da vida e a pintura impressionista. Quem não compreendeu nada disso, também não tem condições de compreender Bérghson; e de fato a candidata demonstrou ser totalmente inapta para relatar dois textos que afirmara ter lido [...]. Mas se fôssemos confrontados com a questão de como afinal é possível adquirir este tipo de formação cultural que permite associar Bergson e o impressionismo, isto provocaria perplexidade entre os examinadores. (p. 63)

Segundo Adorno, a formação cultural não está disponível em cursos regulares ou matrizes curriculares e, sim, depende do esforço espontâneo, interesse, disposição aberta, capacidade de se abrir ao espírito, amor. Acreditamos, porém, que é na universidade, nos cursos de licenciatura, que as pessoas, futuros professores, podem conhecer as políticas educacionais, os direcionamentos que os governos dão à educação a partir dessas políticas e, finalmente, as ações possíveis e necessárias na escola. É o lugar também de adquirir a formação técnica sobre conteúdos específicos de uma área do conhecimento.

A universidade mostra-se preocupada acerca da formação do professor no âmbito cultural. Por essa razão, o Parecer CNE/CP 28/2001 prevê o cumprimento, por parte do aluno, de 200 horas denominadas pelo documento

de Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), que se torna requisito para obtenção do título de graduado. Esse cumprimento consiste em participar, de forma extra-classe, de atividades culturais como exposições de arte, apresentações artísticas como artistas ou como apreciadores; participar de diversos cursos, seminários, palestras como ouvintes ou ministrantes, desenvolver e publicar produções científicas; participar de grupos de estudo, estágios não-obrigatórios e monitorias, entre outros. A Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define como necessários alguns conhecimentos que permitem ao professor “a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas” (BRASIL, 2002, p. 3), entre eles a cultura geral e o conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação.

Sobre este assunto, encontramos em Pereira (2001) reflexões sobre currículo e multiculturalismo. Em seu texto, a autora propõe uma análise envolvendo o currículo, a cultura e a linguagem no “novo” cenário global. Ressalta que, nas atuais condições de constituição dos sujeitos dentro do processo de globalização, o currículo deve contemplar aspectos da diversidade cultural com o objetivo de proporcionar a todos os envolvidos nos projetos educacionais uma formação que promova a consciência, a autonomia e a responsabilidade. Esse currículo pode ser a base de uma prática que valorize as diferentes vozes da sala de aula e as múltiplas linguagens da vida:

Pensar/fazer um currículo multicultural significa rever os rituais, as disciplinas, os métodos e os referenciais. É, ainda, confrontar os diferentes tipos de conhecimento abordando as diversas singularidades culturais e buscando representar no currículo todos os interesses de classe, etnia, raça e sexo, tão presentes no espaço escolar. Essa compreensão de currículo perpassa os muros que circundam a escola, possibilitando um espaço de debate para questões sociais mais amplas como a divisão de classe, a fome, o desemprego, etc. (PEREIRA, 2001, p. 148)

Para Pereira (2001) o professor deve ser reconhecido como “profissional reflexivo responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização, construtor do currículo” (p. 149). Mais autonomia e incentivo ao professor possibilitaria um trabalho autônomo e criativo, ultrapassando a trajetória de ensino verticalizado e de transmissão de conhecimentos, apenas. Especificamente na área de arte, o professor tem essa autonomia e incentivo,

de acordo com as sugestões dos PCN. A dificuldade, neste caso, é não ter recebido em sua formação subsídios para desenvolver um trabalho com as diversas linguagens artísticas em sala de aula.

Em concordância com esses pensamentos, encontramos Sérgio Figueiredo, estudioso preocupado com a presença da música na escola, quando afirma que, “respeitadas as especificidades da formação de professores para os diversos níveis educacionais, seria fundamental a formação musical de professores que atuam nos anos iniciais da escola” (2007, p. 9) e que “a falta de música no início da formação escolar produz muitos equívocos sobre esta atividade humana ao longo da vida. Muitas pessoas se sentem desprovidas de habilidades para participarem de experiências musicais diversas, aceitando que somente certos indivíduos são dotados para este fim” (idem). Figueiredo escreve sobre três dimensões da experiência musical: ouvir, executar e criar, afirmando que essas ações “contribuem para que a experiência musical seja vivida de maneira mais completa” (idem).

O autor explica que o ouvir depende de referenciais pessoais e, por isso, a importância da ampliação de repertório musical, na escola, como experiência multicultural: “evidentemente não é possível ouvir todas as músicas do mundo, mas a partir da intenção e da ação multicultural o professor abre portas para uma experiência musical mais completa” (FIGUEIREDO, 2007, p. 6). Quanto ao executar, Figueiredo acredita que “é preciso considerar a possibilidade de se vivenciar experiências de execução musical a partir de realizações simples, envolvendo a voz, as sonoridades produzidas pelo próprio corpo ou ainda através do uso de objetos sonoros diversificados” (idem), sendo necessário o cuidado para não banalizar a experiência nem prejudicar a inserção da música na vida do aluno e sua compreensão de forma significativa. Para ele:

Durante um período o professor será o mediador desta escuta ativa até que os estudantes sejam capazes de construir seus próprios referenciais sonoros que serão utilizados e ampliados ao longo da vida. Assim como não se pode ouvir todas as músicas do mundo, não se pode executar todas elas. O papel da educação musical estaria relacionado ao desenvolvimento de estratégias que estimulassem o estabelecimento de referenciais que pudessem ser aplicados à música de diversos contextos (FIGUEIREDO, 2007, p.7).

Finalizando, sobre a experiência do criar, Figueiredo (2007) propõe a possibilidade de se utilizar, em sala de aula, diversos instrumentos e objetos

sonoros, além dos sons da voz e do corpo, afirmando que na dimensão do criar encontram-se o compor e o improvisar. Para tanto, “é preciso que se ampliem as concepções de música e que se mantenha permanentemente o interesse pela busca e pela compreensão de sonoridades diversas” (2007, p. 8) e que “a criação musical não pode ser concebida apenas como um privilégio de alguns seres humanos com talentos especiais” (2007, p. 7). Podemos pensar que essas palavras se dirigem aos professores, visto que são eles que planejam as aulas segundo as suas concepções.

O autor refere-se especialmente aos professores da educação básica que atuam nos anos iniciais, mas convoca todos os educadores para uma reflexão sobre “a construção de uma nova educação, mais integral e mais humana” (FIGUEIREDO, 2007, p. 9) quando reflete:

Este é um grande desafio. E para enfrentá-lo devemos nos preparar continuamente, devemos avaliar e repensar nossas práticas e nossos currículos, oferecendo para as novas gerações uma educação com mais qualidade. Sendo assim, todos os profissionais da educação estão convidados a empreenderem e assumirem parte deste debate, fortalecendo novos modos de pensar e agir que poderão contribuir para uma educação cada vez melhor.

Adorno, Pereira e Figueiredo levantam a questão da importância do professor nos processos educativos, valorizando a sua autoria, participação e autonomia dentro da escola. Os documentos norteadores da educação brasileira também consideram de forma especial os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, em seu artigo 13, incisos I e II, convoca à participação efetiva dos professores, determinando como incumbências do docente as tarefas de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Aqui se pode constatar a valorização do professor no planejamento das ações escolares, principalmente em sua disciplina. Carneiro (2007, p. 91) comenta o artigo 23 afirmando que ele trata da “liberdade de organização da educação básica de acordo com um projeto pedagógico contextualizado com o perfil do alunado e com o seu entorno”. Ora, se o professor deve participar da elaboração do projeto pedagógico e a escola tem liberdade para organizar suas atividades, torna-se fundamental a influência direta do professor sobre a proposta de ensino. Não se trata de colocar toda a responsabilidade pela

educação sobre os professores, mas sim de chamá-los a uma efetiva participação no processo de construção do currículo, pois, como afirma Carneiro (2007, p. 40):

Professores bem qualificados e bem pagos, escolas adequadamente equipadas, salas de aula bem organizadas são condições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional. Porém, é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos, na formulação dos objetivos de cada programa e na forma da construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade.

A riqueza de possibilidades que esse dispositivo inaugura é ilimitada. Sua concretização poderá contribuir, grandemente, para que, de fato, cada escola constitua um projeto pedagógico específico. Estamos diante de uma abertura legal para a efetiva construção da identidade escolar. Isto é o que o texto legal enseja (CARNEIRO, 2007, p. 91). No entanto, pensamos que, para que isto aconteça, é necessária a formação cultural do professor e sua disposição para a busca de novos conhecimentos, o que depende da vontade de ser professor aliada às condições práticas de sua profissão.

Em nossa busca pela compreensão das características de um ensino da arte que promova o desenvolvimento cultural na educação básica, como determina a LDB n. 9.394/96, encontramos Dan Baron, arte-educador inglês que chegou ao Brasil em 1998 como professor visitante na UDESC, para contribuir com suas idéias sobre o teatro-educação, entre outras. Em sua obra **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**, Baron (2004) escreve sobre a importância do uso de diversas linguagens da arte como possíveis formas de construção de processos humanizadores. Ele afirma a importância das artes como linguagens pedagógicas.

Baron (2004, p. 37) diz que “essas linguagens expressivas – e a sagacidade que elas revelam e as identificações que geram – têm sido mistificadas há séculos como artes, marginalizadas nos cantos dos currículos escolares e presas nas fortalezas culturais de uma minoria privilegiada”. Envolvido com as mazelas das minorias, neste e em outros países, o autor expressa sua firme determinação de trabalhar em favor delas e, neste sentido, afirma que “as artes podem renovar os poderes perceptivos e empáticos das inteligências de nossos sentidos, possibilitando a (re)sensibilização e

autocompreensão necessárias ao cultivo da nova solidariedade reflexiva e da comunidade da qual precisamos para arriscar o novo” (BARON, 2004, p. 37).

Não estou propondo uma nova maneira de ‘trazer a cultura para as massas’ ou promover a ‘conscientização das massas’. Estou propondo a valorização das outras linguagens e inteligências que usamos intuitivamente o tempo inteiro, transformando-as em ferramentas cientes de sensibilização, autoleitura, identificação reflexiva e libertação, através de uma pedagogia de autodeterminação. Acredito que não haja outra maneira de aprender a nos interpretar no mundo, empática e dialogicamente – em solidariedade com os outros em vez de contra eles – e experimentar criativa e coletivamente a construção de um futuro justo e humano. (BARON, 2004, p. 38)

O autor escreve para contribuir com os diálogos entre a cultura, a educação e a política, e com seus estudos espera aprender como recuperar a criatividade, a humanidade e a autoconfiança. Para isso, afirma Baron (2004, p. 40), é preciso uma “intervenção cultural permanente”. As linguagens artísticas, em especial o teatro, podem “revelar e nos distanciar das contradições dentro de nossas subjetividades e suas estruturas de sentimento para transformá-las, na busca por entender o coletivo” (BARON, 2004, p. 40). Segundo Baron (2004, p. 41), o reconhecimento do efeito de nossas ações sobre os outros, que se inicia na infância, “nos permite [...] ler, interpretar e imaginar um relacionamento entre as ações e intenções deles”. Assim aprendemos quem somos nós no diálogo com os outros e “nesse sentido, o ser humano é inerentemente teatral. Fazemos teatro para nós e para os outros, para nos tornar seres sociais” (BARON, 2004, p. 42).

O problema, para Baron (2004, p. 42), é que, “numa rede de palcos sociais interligados, estudamos e ensaiamos os papéis e os modos de interpretá-los para nos formar como atores com personagens apropriados para atuar no teatro (de alienação) do Estado”. Daí a importância do tornar-se consciente sobre “o conhecimento psicossocial, e o modo como ele se manifesta no dia a dia de nossa expressão sociocultural” (BARON, 2004, p. 43). Esses dizeres, em muito, convergem com as palavras de Kant (2008) ao falar sobre a complacência e o juízo de gosto pelo belo que o estudo da arte bela pode difundir na escola. Baron (2004, p. 43) pergunta, referindo-se às linguagens artísticas: “Quais outras ferramentas podem desenvolver a sensibilidade e o autoconhecimento para construir novas subjetividades e comunidades dialógicas, que são os nossos recursos humanos mais preciosos

de transformação social?”. Entendemos que as linguagens artísticas presentes na escola regular, que é aquela escola para todos, são linguagens pedagógicas – usando os termos de Baron (2004) – que podem promover o desenvolvimento cultural numa perspectiva de possibilidade de inserção de cada pessoa nas sociedades, nas comunidades globais e locais em que se fragmenta o mundo atual.

Sobre a cultura, Baron (2004, p. 56) escreve:

A cultura é normalmente entendida como a arte produzida para galerias e teatros por gênios criativos em isolamento. Essa crença nos tem desviado e inferiorizado por séculos. Tem sido usada para nos convencer de que a cultura é irrelevante a nossa vida e para nos excluir da construção de idéias e interpretações. Resultou na idéia de que não possuímos técnicas culturais. Mas, sobretudo, essa mentira tem sido usada para nos desencorajar de participar da construção de nossa própria cultura e identidade.

Pensamos que, aqui, o autor se refere à “mídiação de nossa vida através de intervenções eletrônicas ou políticas” (BARON, 2004, p. 61), e para combatê-la, ele mesmo afirma que “temos que aprender a ler crítica e culturalmente nosso ambiente e a nós mesmos, e compreender a efetividade e a afetividade cultural das novas linguagens audiovisuais” (BARON, 2004, p. 61). Para Baron (2004, p. 62), “a cultura tem se tornado – talvez sempre tenha sido – nossa principal ferramenta de transformação social”.

Baron (2004, p. 132) considera a formação como “um processo contínuo de descolonização e autodeterminação”, ao contrário de um tempo para estudos especializados. Dentro de sua trajetória, Baron (2004) convive entre o mundo acadêmico e os campos de realidades minoritárias, como as comunidades caracterizadas como agentes de lutas populares. Dessa experiência ele extrai muitas conclusões, entre elas a observação de que existe “a falta de consciência dos educadores e militantes de como sua própria subjetividade contribui decisivamente para a cultura das aulas, reuniões, campanhas e dos movimentos que coordenam” (BARON, 2004, p. 134).

Segundo Baron (2004, p. 135), os educadores precisam ter a “oportunidade de questionar e experimentar de maneira contínua e íntima, dentro de uma comunidade de diálogo ativo”, refletindo sobre os modelos educacionais em desenvolvimento e suas relações com a sociedade. A partir de seu envolvimento com projetos culturais, no Brasil, Baron (2004, p. 419)

destaca a necessidade de “uma pedagogia que cultiva a sensibilidade intercultural” para a construção de novas sociedades e novas políticas democráticas.

Utilizando teatro, dança, música, escultura e poesia – linguagens de expressão, reflexão e performance – essa pedagogia busca uma leitura alerta do mundo através de uma autoleitura íntima e questionadora de nossa subjetividade. [...] Não se propõe somente como uma opção pedagógica ou uma nova disciplina curricular, mas como um modo de vida que descoloniza a inconsciência política e a memória corporal para intervir na reprodução do passado. (BARON, 2004, p. 419)

Baron (2004) conclama a um novo modo de vida. Nós nos preocupamos com a escola, entre suas quatro paredes, e desejamos, sim, uma nova disciplina curricular ou um novo olhar sobre a já instituída disciplina de Artes, na educação básica. Podemos utilizar o espaço determinado pela LDB n. 9.394/96 para ensinar e aprender arte e fazer desse espaço e tempo uma longa viagem, com a duração dos anos de escolaridade na educação básica, que somam hoje por volta de quinze anos.

Nesse tempo e espaço vamos falar sobre as artes, apreciar e experimentar suas técnicas, conhecer suas motivações e histórias, deixar aflorar nossos sentimentos, pensar em suas intenções, reconhecer a capacidade humana de registrar e comunicar suas idéias por múltiplas linguagens, compreender as diferentes formas de ver e representar o mundo... e outras ações que minha lucidez (ou sonho) não vislumbram neste momento.

Afinal, são quinze anos de contato com uma área do conhecimento, garantido por lei para os alunos, e são trinta anos de trabalho para os professores de Artes. Nesse tempo, acredito que é possível procurar por uma formação cultural que não pôde ser oferecida no curso de graduação com a duração de quatro anos apenas, cujo objetivo é formar um profissional para uma determinada área do conhecimento. Todos esses cálculos matemáticos que apresento agora, ao encerrar este trabalho, servem – se não para convencer o leitor da possibilidade de um novo e melhor ensino da arte – para subtrair o fator negativo do tempo e do espaço para a arte na escola. Há tempo e há espaço, faltam decisões e atitudes de todos os envolvidos na educação: governantes, gestores e professores.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início com a intenção de pensar novas rotas para o ensino da arte, desconstruindo convicções acerca do conceito de arte e acerca da presença do ensino da arte na educação básica, a partir da determinação da LDB n. 9.394/96. A referida Lei traz como proposições o conhecimento sobre a(s) cultura(s), a aprendizagem sobre as artes que se traduz em desenvolvimento de habilidades e contextualização e o currículo flexível e portador de conhecimentos provisórios. Considera que as artes são “corpos radiográficos” do processo de transformação das sociedades. Propõe que as artes sejam trabalhadas à luz da cultura humana, que é dinâmica.

Estas conclusões devem-se ao estudo da própria lei e dos documentos norteadores da educação brasileira que dela decorrem e para ela confluem. O estudo dos documentos efetuou-se a partir da busca de conceitos, na filosofia, na arte-educação e nos estudos culturais, sobre os termos utilizados na escrita, que se dirigem às pessoas envolvidas no trabalho de educar e refletir sobre a arte.

A pesquisa mostrou que a arte é ação, razão, sentimento, expressão, comunicação, conhecimento e sensação. Revelou a arte estética, nas dimensões agradável e bela, e reafirmou o conceito de arte como o conjunto de formas variadas da expressividade humana. Confirmou também nossa expectativa de que é esse o conjunto de conteúdos que deve estar na escola no ensino da arte.

As reflexões sobre cultura ressaltaram o seu conceito como o conjunto de todas as realizações humanas de todos os povos e nações, a questão dos olhares diferentes sobre o mesmo ponto e a necessidade da aceitação do outro para a comunicação em sociedade, o que resultou na preocupação com a importância da construção do currículo escolar, especialmente na disciplina de Arte. Sabendo que os currículos são propostos por professores, lembramos que a LDB n. 9.394/96 aponta para uma estética da sensibilidade em sua formação que possa envolver a diversidade cultural e a interdisciplinaridade.

A palavra estética, citada em vários documentos norteadores da educação, por si só já define o acolhimento das linguagens artísticas na

educação e propõe uma discussão sobre as várias produções em arte dentro das diferentes culturas. Essa discussão deve acolher, por sua vez, a diversidade de opiniões emitidas por todas as vozes envolvidas no processo. Essa observação, fruto da pesquisa, nos leva a estabelecer relação entre estética e democracia, visto que a estética propõe a participação de todos nos problemas das culturas do mundo.

A LDB n. 9.394/96, no entanto, enfatiza a importância da cultura, ao colocar como objetivo para o ensino da arte, o desenvolvimento cultural dos alunos. A relação que faço neste sentido é de que a educação estética promove o desenvolvimento cultural, entendido aqui como o conhecimento, a compreensão e a aceitação da diversidade das culturas, ao contrário de erudição. Além disso, promove o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito da cultura, produtor ou apreciador dos objetos artísticos.

Os Parâmetros, as Diretrizes e as Propostas Curriculares aqui estudadas apontam para a educação estética quando citam a dimensão cultural e social da educação em suas proposições de conteúdos e objetivos dos diversos níveis da educação básica.

Os documentos norteadores da educação e os arte-educadores envolvidos nesta pesquisa concordam em afirmar que o ensino da arte na educação básica requer maior dedicação ao trabalho por parte dos professores de Arte. Essa maior dedicação envolve formação continuada, autonomia na busca do conhecimento e reflexões sobre os objetivos da educação.

O presente estudo mostra que um dos pressupostos da educação básica, nos mais diversos níveis e disciplinas, é que os conhecimentos produzidos na escola devem estar a serviço da compreensão das diferentes culturas, para que cada aluno possa sentir-se autor, sujeito e cidadão. Os professores precisam adotar, em seu saber profissional, o espírito investigativo para ampliar a sua formação cultural para além da formação acadêmica e, assim, atender às proposições dos documentos. Somando a esta iniciativa individual, julgamos fundamental a formação continuada em instituições de ensino e a proposição do trabalho com projetos que envolvam as múltiplas linguagens da arte, na educação básica.

Como sugestão, proponho novos estudos que discutam a especificidade da Licenciatura em Arte e reflitam sobre as possibilidades de se formular um

conjunto de Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino da arte na educação básica, dirimindo, como conseqüência, os equívocos e as dúvidas sobre qual linguagem da arte deve ser apresentada na sala de aula como objeto de estudo. Dessa forma, os cursos de bacharelado formariam os profissionais das Artes Visuais, da Música e das Artes Cênicas, enquanto a licenciatura em Arte formaria o professor de Arte para a educação básica, delineando a concepção de que a formação cultural é diferente da formação artística. Um curso de graduação para Licenciatura em Artes contribuiria para um ensino abrangente sobre as diferentes linguagens da Arte, as diferentes culturas, o conhecimento do patrimônio artístico-cultural acumulado da humanidade e a produção de sentidos, pela experimentação, pela criação e pela apreciação da arte.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

ANTUNES, Arnaldo. Home page. Disponível em: [www.arnaldoantunes.com.br/sec\\_biografia.php](http://www.arnaldoantunes.com.br/sec_biografia.php)). Acessado em: 9 ago. 2009.

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus**. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 16 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia** / Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 02 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** /Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998. Disponível em: [www.fefisa.com.br/pdf/pcn/5a8\\_vol07\\_artes.pdf](http://www.fefisa.com.br/pdf/pcn/5a8_vol07_artes.pdf) . Acessado em 7/6/2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CRICIÚMA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade, sentidos e práticas**. Criciúma, SC, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio. Ouvir, executar e criar: três dimensões da experiência musical. UNESCO, 2007 [mimeo].

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; trad. Adelaine La Guardia Resende (et all). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 1ª reimpressão revista, 2006.

HALL, Stuar. A identidade cultural na pós-modernidade. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PENNA, Maura. PCN nas escolas: e agora? Disponível em: [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br). Acesso em 3/2/2009.

\_\_\_\_\_. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

PEREIRA, Graça dos Santos Costa. Currículo e multiculturalismo: reflexões em torno da formação do(a) professor(a). **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**. Salvador, n. 16, p. 145-153, jul./dez. 2001.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. MOGNOL, Leticia T. Coneglian. Currículo em Artes Visuais: Proposições Teórico-metodológicas para os cursos de

Formação. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (org.). **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville: Univille, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOURIAU, Etienne. **A correspondência das artes: elementos de estética comparada**. Trad. Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Maria Helena Ribeiro da Cunha. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

SOUZA, Heloisa Helena Lira de. Sobre Kant e a Pedagogia. Impulso, Piracicaba, 15 (38): 121-124, 2004. Disponível em: [www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf](http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf). Acessado em 9/5/2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERAS, Eduardo. Bienal ganha forma. Porto Alegre, 17 de Julho de 2009. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a2582569.xml&template=3898.dwt&edition=12728&section=999>. Acessado em 1 set. 2009.

ZATTI, Vicente. Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre, 2007. Disponível em: [www.pucrs.edipucrs/online/autonomia/autonomia/autonomia/html](http://www.pucrs.edipucrs/online/autonomia/autonomia/autonomia/html). Acessado em: 9/5/2009.