

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NO ÂMBITO ESCOLAR

Ezequiel Gonçalves de Paula (UENF)
depaula_ezequiel@yahoo.com.br

Poliana da Silva Carvalho (UENF)
polianasilva.carvalho@gmail.com

Hiáscara Alves Pereira Jardim (IFES)
hiascara.alves@gmail.com

RESUMO

A Lei n. 9.394/96 estabelece o ensino da arte como obrigatório na educação básica, passando a ser entendida como área de conhecimento. A disciplina de artes corrobora como fixa no quadro da educação brasileira, desde 1996. No entanto, atualmente, ainda é necessário mostrar a relevância dessa área na formação social e cultural dos alunos, visto que não é valorizada como os demais componentes do currículo educacional. O presente artigo tem por objetivo ressaltar a importância do ensino-aprendizagem em arte nas escolas em seu sentido transformador da vida do discente. Para tanto, a fundamentação teórica ampara-se nos escritos de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Conclui-se que o processo de ensino-aprendizado em arte é de suma importância para os educandos, porquanto desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade, o senso crítico e o estético. Tais aspectos não podem ser ignorados e propõem experiências que de outra forma não poderiam ser vivenciadas se não pela arte, além de outros benefícios que aprimoram e tornam o caminho dos alunos ainda mais bem-sucedido.

Palavras-chave: Educação. Arte. Música. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Diversas são as disciplinas que compõem o currículo escolar, dentre as quais se dividem nas áreas humanas, ciências naturais e ciências exatas, cada uma com sua característica. Entre elas está a disciplina de arte, a qual o aluno aprende desde cedo por meio do fazer técnicas artísticas, como desenhar, pintar e dançar.

Embora presente na vida do educando desde o início da trajetória escolar, a disciplina de arte encontra-se muitas vezes desvalorizada dian-

te das outras áreas que compõem o currículo escolar. Fato este que não deve acontecer, já que a arte promove o desenvolvimento social e cultural dos alunos, preparando-os assim para o meio em que vivem.

Esta pesquisa tem por objetivo levantar reflexões acerca da importância do ensino de arte na educação básica, visto que a disciplina coloca o aluno em contato com o sensível, o imaginário e a percepção. Justifica-se a escolha do tema pelo fato de a arte muitas vezes ser vista como mera auxiliadora das demais disciplinas. Sabe-se que o seu ensino é ignorado por muitas escolas, professores e alunos. Não há percepção da diferença que a disciplina pode propor na vida do discente. Neste sentido, parte-se da seguinte questão-problema: Que fatores levam a desvalorização da disciplina de arte? Como o processo de ensino-aprendizagem em arte pode favorecer e desenvolver o educando?

Para a realização deste trabalho buscou-se embasamento teórico nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte* no Brasil (PCN de arte) que tratam da inserção da arte nas escolas e sua importância na vida educacional e ainda nos estudos de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, uma das principais referências em arte-educação no Brasil.

2. Breve histórico do ensino de arte no Brasil

Sabe-se que a primeira manifestação de ensino de arte, no Brasil, remonta ao período colonial e a atuação dos jesuítas que aqui chegaram em 1549. A atividade deles tinha como principal objetivo difundir os padrões de comportamentos determinados pela igreja católica. Para tanto, os padres da Companhia de Jesus buscavam atrair a atenção das crianças, especialmente as indígenas, utilizando-se da dança, da música e do teatro.

Com a expulsão dos jesuítas (1759) e o desmantelamento da estrutura educacional construída por eles, o então primeiro ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, procurou promover uma mudança no sistema de educação. No que se refere ao ensino de arte, dando-se ênfase ao desenho, levou-se a criação de aulas públicas de geometria (1771) e a posterior criação de cadeiras de geometria (1799), em São Paulo e Pernambuco. No entanto, essas iniciativas “tiveram pouca repercussão, em virtude do apelo e das formas coercitivas utilizadas para obrigar a participação do público nessas aulas” (BIASOLI, 1998, p. 49). Para se ter uma ideia, havia editais na época que “orde-

navam” a participação de estudantes nas aulas citadas.

É somente com a vinda de D. João VI para o Brasil (1808) que começam a ocorrer mudanças consideráveis na Colônia. A imposição de padrões artísticos vinculados a um estilo estético europeu – o Neoclássico – instaura um novo cenário cultural. Esse estilo foi, amplamente, difundido pela Missão Artística Francesa responsável por administrar a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios que, apesar de inaugurada em 1816, somente começou a funcionar dez anos mais tarde. Em 1822, a instituição passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes. É importante destacar que antes da referida Missão não havia escola de arte no cenário nacional.

O neoclássico se caracteriza pela retomada das formas artísticas do classicismo greco-romano. Diante dessa influência, os ensinamentos da Missão Francesa se baseiam no culto à beleza e em exercícios de cópia dos modelos europeus, tendência que perdurou por décadas no Brasil.

A queda da Monarquia e a instauração da República levam a um rompimento gradual com o padrão de arte predominante. As décadas de 1870 e 1880 são marcadas pela influência do liberalismo americano e do positivismo francês que levam à criação de novas leis educacionais e à inclusão do desenho geométrico no currículo para o desenvolvimento da racionalidade. (BARBOSA, 1985)

De acordo com Ana Cristina dos Santos, no referido período, era comum o desenho geométrico ser ministrado aos meninos, em razão de “a geometria ser a base para a engenharia”. Enquanto que, às meninas era reservado “o aprendizado do bordado, da costura, da pintura e do artesanato” (2010, p. 18.). O ensino do desenho geométrico nas escolas primárias e secundárias brasileiras vai permanecer no cenário artístico escolar até as duas primeiras décadas do século XX.

Em se tratando ainda do ensino do desenho, nessa época, segundo Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, não havia cursos destinados à formação do professor secundário, quase todos eram autodidatas recrutados no quadro das profissões liberais, e, para selecioná-los eram realizadas provas gráficas de desenho e um exame final. (BARBOSA, *apud* BIASOLI, 1999, p. 60)

Em 1920, começou no Brasil o movimento de inclusão da arte na escola primária como uma atividade integrativa servindo de apoio as outras disciplinas, no sentido de auxiliar na fixação dos conteúdos aprendi-

dos nas aulas de geografia e estudos sociais (BARBOSA, 1985). Todavia, os métodos utilizados não mudaram. O ensino do desenho, por exemplo, consistia na cópia de um determinado material visual.

As mudanças metodológicas na área de arte-educação somente iniciaram-se após a Semana de Arte Moderna de 1922. De acordo com Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, o interesse dos modernistas pelas teorias expressionistas levou a noção de que “a arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1985, p. 44). Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores dessa ideia, no Brasil, que ficou conhecida como livre expressão. Ambos demonstraram interesse pelo desenho infantil e realizaram estudos sobre a arte das crianças.

Na década de 1930, a ideia da livre expressão alcançou a escola pública por intermédio do movimento Escola Nova, e, na segunda metade de 1940, ocorre um movimento de valorização do desenho da criança. Uma compreensão equivocada da livre expressão leva os adeptos desse movimento a difundirem a ideia de que a arte é uma forma de liberação emocional. Deixar fazer, sem reflexão. Seguindo a mesma tendência, porém abrindo espaço para novas concepções, o artista Augusto Rodrigues, em 1948, criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era desenvolver a capacidade imaginativa e criadora em geral. A Escolinha além de ensinar artes para crianças, adolescentes e adultos, formava professores de arte. A iniciativa de Augusto Rodrigues influenciou muitos dos ex-alunos da instituição, o que resultou na criação de escolinhas de arte em diversos estados.

Em 1958, havia aproximadamente vinte escolinhas no país. Nesse mesmo ano, o governo federal permitiu a criação de classes experimentais nas escolas primárias e secundárias. O fato de a arte estar presente no currículo das classes experimentais fez com que as Escolinhas se tornassem uma fonte de consultoria para o sistema público, pois até o ano de 1973 elas eram a única instituição que oferecia cursos de arte-educação (BARBOSA, 1984)

Quando a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1971, foi implantada, tornando a educação artística disciplina obrigatória nos currículos escolares, não havia cursos de licenciatura nessa área. Estes foram criados somente em 1973, sendo estruturados às pressas pelo governo federal para atender a urgente demanda por professores com grau universitário.

Os cursos de licenciatura em educação artística tinham a duração

de dois anos (licenciatura curta) e o objetivo de formar o professor polivalente, isto é, um mesmo docente que teria a obrigatoriedade de ensinar ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas da primeira à oitava série do primeiro grau. (BARBOSA, 1984)

É importante destacar que tais cursos não ofereciam um preparo adequado aos professores que deveriam dominar várias linguagens artísticas. No que se refere aos conteúdos trabalhados no curso, teorias sobre arte-educação e o estudo da criatividade nem sequer apareciam no currículo, levando a um aprendizado de técnicas e um fazer sem reflexão.

Neste contexto, predominou no ensino das artes visuais, o exercício do desenho geométrico e de observação, folhas para colorir e variação de técnicas, ou seja, sempre os mesmos métodos, não havendo espaço para a apreciação estética e a história da arte nas aulas. A arte era vista simplesmente como uma atividade educativa e não uma área do conhecimento.

Na década de 1980, as licenciaturas de curta duração e a formação polivalente começam a ser questionadas. Inicia-se um movimento entre os arte-educadores com a finalidade de ampliar discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento dos profissionais da área, o que levou ao surgimento de novas metodologias para o ensino/aprendizagem de arte nas escolas (NASCIMENTO & TAVARES, 2009).

Esse foi também um movimento de politização dos arte-educadores, dando origem, em 1988, à Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, com a finalidade de defender a permanência do ensino de arte nas escolas públicas, como também reivindicar a sua inclusão na nova Lei de Diretrizes e Bases que seria sancionada em 1996.

A pressão que a FAEB exerceu sobre os idealizadores da nova Lei de Diretrizes e Bases levou ao reconhecimento da disciplina de arte (antiga educação artística) como obrigatória na educação básica, passando a ser entendida como área de conhecimento (Lei n. 9.394/96).

No ano de 1997, o Ministério da Educação e Cultura estabeleceu os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, que são as diretrizes estabelecidas pelo governo para o ensino da arte na educação básica. Este se divide em três documentos: PCN/Arte para o ensino fundamental (Brasil, 1997), RCNEI/Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e PCN/Arte para o Ensino Médio. (BRASIL, 1999)

A partir de então, surgem cada vez mais debates em torno da dis-

ciplina, a fim de tornar professores, gestores, enfim, toda a comunidade escolar ciente de sua importância não só no processo de ensino/aprendizagem, mas também na formação dos discentes enquanto cidadãos.

3. O ensino da arte e sua importância no âmbito escolar

O ensino da arte no Brasil, como explicitado anteriormente, vem ao longo da história alcançando cada vez mais espaço na educação. Apesar disso, ainda hoje, é comum se atribuir à disciplina arte um papel secundário dentro do contexto escolar. Dentre os fatores que contribuem para essa situação, pode-se mencionar a valorização de outros campos do saber (matemática, física, português, etc.) em detrimento do ensino da arte, uma vez que estes visam uma maior preparação do aluno para o mercado de trabalho. Embora esse não seja o objetivo da arte, ela também está presente “na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades. O conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos”. (PCN, 1997, p. 19)

Na indústria do design, nos projetos de engenharia, na moda, nos games, no cinema, nas imagens da publicidade, na arquitetura, a arte está em todo lugar. Nesse sentido, sua relevância deveria ser considerada no âmbito escolar, do mesmo modo como ocorre com as demais áreas que compõem o programa educacional. Além disso, a importância dessa área está no fato de atuar na formação sociocultural do aluno, devido às suas especificidades como atesta Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1998, p. 16):

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem apresentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.

Outro problema que contribui para essa desvalorização é o fato de existir, no contexto brasileiro, docentes de diferentes áreas ministrando aulas de arte, seja para complementar a carga horária, seja por carência de profissionais licenciados em artes, ou mesmo por não a considerarem a arte uma área do conhecimento, e sim um exercício do fazer, sem reflexão. É o caso, por exemplo, daqueles graduados em pedagogia, cuja formação não lhes confere as habilidades e as competências necessárias para

ministrar aulas de arte. Em geral, tais profissionais não trabalham a análise de imagens, porque desconhecem os elementos da linguagem visual, as técnicas artísticas e a história da arte, visto que esses não pertencem à grade curricular do curso de pedagogia. Na verdade, tentam ensinar aquilo que desconhecem. Nesse sentido, muitas vezes sua prática docente se resume em planos de aulas copiados de livros didáticos ou da Internet, pautado em práticas situadas dentro dos moldes tradicionais, como desenho livre ou de observação e cópias de modelos visuais. No tocante à formação de professores, Rosa Iavelberg (2012, *online*) diz que um docente não licenciado em arte pode causar danos ao aluno, conforme destacado no trecho a seguir:

Pode-se afirmar que um professor sem formação substantiva em arte-educação pode afetar os processos de criação artística dos alunos e a compreensão do significado da arte na sociedade e na vida dos indivíduos. A criação artística do aluno – hoje compreendida como manifestação singular do sujeito em diálogo com a produção de arte – requer espaço, tempo didático e orientação do professor para que o fazer e o compreender arte, nos quais o plano expressivo e construtivo do aluno operam em conjunto, possam ser vividos na escola. O achatamento de um percurso do fazer e saber arte decorre da má educação, que pode prejudicar a imagem que o estudante tem de si para aprender e criar.

Para além da falta de formação na área, também é comum encontrar nas escolas professores especialistas em arte trabalhando a disciplina de forma inapropriada. Isso, por conta do uso de metodologias inadequadas, o que leva ao desinteresse dos alunos. Ainda hoje, materiais são entregues aos alunos para criarem o que quiserem. Isso resulta num fazer sem orientação. Como se a arte não exigisse leitura e esforço intelectual (reflexão), tanto do educador, quanto do educando. Para a pesquisadora Késia Mendes Barbosa (2006, p. 80) isso é um resquício “da pedagogia escolanovista”, cuja “supervalorização da autoexpressão corroborou para a consideração da arte como grito da alma, e não um conhecimento construído historicamente”. Desse modo, muitos docentes, de modo equivocado, entendem o sentido da livre expressão nas artes, como sendo meros espectadores das atividades de seus alunos. Assim, em nada contribuem para a formação estética dos educandos.

Uma prática também bastante corriqueira nas escolas é atribuir à disciplina de artes uma função decorativa, cabendo ao professor a tarefa de ilustrar temas de datas comemorativas: Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas etc. Cartazes para decorar as paredes da escola e

lebrancinhas para os pais são alguns exemplos do que é produzido nessas ocasiões. Em pleno século XXI, ainda há instituições de ensino que exigem que o profissional da disciplina de arte seja responsável pela decoração da escola, embora não seja esta a sua função. O que de fato cabe ao professor de arte é levar o aluno a desenvolver sua “sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (PCN, 1997, p. 19). A arte é o único campo do saber que lida com a percepção.

Em alguns casos, os trabalhos realizados pelas crianças ou adolescentes antes de serem expostos, geralmente, sofrem a interferência do professor com o propósito de alcançar um visual esteticamente mais bonito, pois ainda predomina em muitas escolas a visão acadêmica de que a arte tem que ser bela e imitar a realidade. Essa prática limita o aluno e o impede de experimentar materiais e técnicas artísticas de maneira livre, como ocorre com os artistas modernos e os contemporâneos.

Nessa situação, os professores preocupados em apresentar um resultado estético agradável aos olhos, quase sempre fazem grande parte do trabalho, por acreditarem que a criança ou o adolescente não tem competência necessária para elaborar um produto final adequado.

Na atual conjuntura, para haver mudanças efetivas, é preciso pensar a arte como um produto do conhecimento humano, construído, portanto, historicamente. A arte “deve ser entendida em seu contexto (história da arte), considerada em sua apreciação e familiarização (leitura de imagens, crítica da arte) e contemplada na produção artística (fazer artístico, releitura, criações, registros)”. (BARBOSA, 1985)

Voltando aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, esses documentos descrevem que nas aulas de artes visuais, tanto no Ensino Fundamental quanto no ensino médio, deve-se buscar, como objetivos gerais, levar os alunos a: expressar ideias e emoções por meio da articulação de poéticas pessoais; conhecer e saber utilizar técnicas de arte; interagir com diferentes materiais; identificar os elementos da linguagem visual; apreciar objetos e imagens de arte; conhecer e contextualizar as produções artísticas. Mas, para se atingir os objetivos propostos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o professor precisa, além de um conhecimento aprofundado em arte, de uma ferramenta metodológica adequada, como a fundada na abordagem triangular, por exemplo.

A abordagem triangular consiste em uma proposta de ensino cria-

da em 1989, por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, pautada em três eixos de ação: o ver arte, o fazer arte e o contextualizar as produções artísticas. Esse sistema de ensino/aprendizagem em artes coloca o professor como um mediador do processo e favorece uma aprendizagem significativa quando é interpretada corretamente pelo professor e aplicada de forma adequada. (BARBOSA, 2009, p. XXXIII-XXXIV)

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados dos processos de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra.

Outro aspecto que demonstra a relevância da arte é o seu caráter interdisciplinar que permite a “[...] colaboração entre disciplinas diversas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, certa reciprocidade dentro das trocas, de maneira que aí haja um total enriquecimento mútuo” (ALVARENGA et al., 1997, p. 19). Neste sentido, a arte pode propor uma relação com a disciplina de história, geografia, matemática, entre outros campos do saber. Assim, a arte “[...] favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo”. (PCN, 1997, p. 19)

4. Considerações finais

Após as explicações anteriores, conclui-se a necessidade de todos os envolvidos no contexto escolar estarem cientes de que a disciplina arte é e sempre será tão importante quanto outras áreas do conhecimento. A arte está na formação sociocultural do sujeito. Sendo assim, ela deveria ocupar um lugar especial no currículo escolar, porquanto desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade, o senso crítico e o estético. E para que se tenha o sucesso com o ensino-aprendizagem desta, é preciso que o professor busque cada vez mais capacitação, se renovando, que anseie por mudanças e uma maior valorização desta disciplina, como também despertar nos educandos o gosto pela arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosó-

ficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo; SILVA NETO, Antônio José da. (Eds.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil: realidade de hoje e expectativas futuras*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 06-07-2017.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Késia Mendes. *A sacralização da arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio à encenação*. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, n. 9.394, de 20/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries): Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

IAVELBERG, Rosa. Arte como instrumento para produção de significados. Entrevista concedida a Priscila Fernandes do Blog Democratização Cultural, em março de 2012. Disponível em: <<http://atelierartesauade.blogspot.com/2012/03/arte-como-instrumento-para-producao-de.html>>.

NASCIMENTO, Edna Silva Pereira; TAVARES, Maria Helenice. As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvol-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

vimento. *Revista da Católica*, Uberlândia, vol. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/14-pedagogia-03.pdf>>. Acesso em: 06-07-2017.

SIQUEIRA, Ana Cristina dos Santos. *Discussões em torno à formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.