

O MOVIMENTO DOS ARTE-EDUCADORES NA TESSITURA DOS CAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹

Josélia Schwanka Salomé²

RESUMO

Este artigo discute o Movimento dos Arte-Educadores em prol da arte na educação face as políticas públicas instauradas na década de 1980, apresentando as concepções de arte e educação debatidas nesses encontros.

Palavras-chave: Arte-educação. Política educacional. Educação estética.

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos os espaços destinados à imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, e onde até mesmo o prazer deve ser comprado, a arte pode construir-se num elemento libertador. Justamente por negar a supremacia do conhecimento exato, quantificável, em favor da lógica do coração. Por guardar em si um convite para que a imaginação atue, em favor da vida dos sentimentos.

(Duarte Júnior, 2005, p. 105)

Pensar a arte-educação no Brasil significa analisar os caminhos percorridos pela arte na escola enquanto necessária para a formação humana. Neste artigo, partimos do Movimento dos Arte-Educadores em prol da arte na educação face as políticas públicas instauradas nas décadas de 1980.

A escolha pelo texto descritivo deve-se ao fato da importância de citarmos os textos originais oriundos das discussões sobre o ensino da arte e mantermos uma linha de tempo dos acontecimentos, apontando os pontos principais na maneira como se sucederam.

¹ Este artigo integra a tese intitulada “A desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX”, defendida na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP em 2011.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Não temos a pretensão de abarcar todos os acontecimentos deste período, mas resgatar as principais questões apontadas quanto ao descrédito dado à área de arte pelas autoridades competentes para tal e apresentar as sugestões e posicionamentos políticos dos arte-educadores nesse momento histórico tão rico e repleto de contradições.³

A arte na educação enquanto possibilidade de desenvolver no aluno a consciência do seu potencial criador e a sua afirmação como ser social é reforçada pelos documentos encaminhados ao Ministério da Educação no transcorrer dos anos de 1986 a 1988, elaborados a partir dos diversos encontros dos arte-educadores.

A preocupação dos representantes da área de arte com a promulgação da nova Constituição Brasileira deve-se ao fato de esta direcionar os caminhos que serão adotados para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, tornando-se, assim, urgente garantir a manutenção da arte nos currículos das escolas e aprofundar-se nas questões relacionadas a qual concepção de arte norteará os documentos oficiais.

As práticas pedagógicas são demarcadas por concepções de arte presentes em diferentes momentos históricos. Na década de 1970 o ensino da arte foi delineado pela implementação da Lei 5692 e respectivas resoluções, nas quais a arte a ser ensinada está definida como uma matéria sem contornos fixos, com diferentes possibilidades metodológicas, o que levou a um descrédito para com a área, sendo vista e tida como composta por atividades sem méritos em si mesmas e, portanto, passíveis de serem excluídas dos currículos das escolas.

OS ENCONTROS NA DÉCADA DE 1980⁴

Posicionando-se a esse respeito, as Entidades de Arte-Educadores reuniram-se para discutir essas questões e dessas reuniões foram elaborados documentos cujos conteúdos são fundamentais para a

3 Neste artigo serão apresentados cinco documentos elaborados durante os Encontros dos arte-educadores, ocorridos na década de 1980, escolhidos pela proximidade das discussões.

4 As fontes desse levantamento são manuscritos originais, não publicados e que foram disponibilizados no site da FAEB. Optou-se, para este artigo, referenciá-los com a data em que foram assinados pelos arte-educadores conforme constam nos documentos. Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos textos de FAEB.

compreensão do movimento da história, face a constante ameaça em tono da permanência da arte na educação.

MANIFESTO DIAMANTINA – 20 DE JULHO DE 1985

O primeiro documento levantado e apresentado nesta discussão é o Manifesto Diamantina, redigido durante o 17º Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no Encontro Nacional de Arte-Educação. Este documento, datado de 20 de julho de 1985, traz as discussões sobre a relação da arte com a sociedade e com o desenvolvimento, apontando para a preocupação com as questões educacionais, sobretudo com uma necessidade de buscar definir uma identidade para a área de arte na educação escolar.

No texto do referido documento os artistas-educadores, assim intitulados pelos presentes no Encontro, afirmam que:

A arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da educação brasileira.

No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável.

Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela desempenhasse funções vitais na formação do cidadão. (MANIFESTO DIAMANTINA, 1985, p.1)

O documento tece críticas à política educacional da década de 1970, de conotação tecnicista. Argumenta-se sobre a necessidade de uma educação crítica na qual a arte participe do processo de alfabetização enquanto possibilidade de leitura de mundo. (...) Alfabetizar é prioridade nacional. A arte na escola é também alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que corresponde a uma leitura do mundo e do fenômeno humano. (Ibid., 1985, p.1)

São apontadas algumas reivindicações para a área de Arte, dentre as quais destacam-se: a formação de uma Comissão Nacional composta por representantes dos diferentes estados do País, a fim de discutir a reformulação dos currículos de arte e a criação de um

Conselho Nacional de Arte-Educadores que ficaria responsável pela avaliação dos cursos de graduação em Artes, além da criação da área de pesquisa em Arte-Educação nos órgãos responsáveis: CAPES e CNPQ; a presença de especialistas na área junto ao Ministério da Educação e que participariam da reestruturação da Legislação brasileira no que concerne ao ensino da arte; e a necessidade de extinguir os cursos de licenciatura curta em Educação Artística e o fim da polivalência nesta formação.

Quanto às universidades o grupo ressaltou a importância de espaços institucionais para a arte; a ampliação da oferta de cursos de especialização e mestrado na área; cursos de licenciatura plena em arte e a inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia, de uma disciplina que tratasse dos fundamentos da arte-educação.

Cabe ressaltar que esta disciplina, ainda que minimamente, possibilitaria aos pedagogos ter um conhecimento sobre a arte na escola, de forma a contribuir com o trabalho dos professores da área. O fato é que, por desconhecimento da natureza do trabalho artístico, os professores das demais áreas e os pedagogos acabam por interferir ou até mesmo desmerecer o trabalho com arte na escola, valorizando aspectos como: a busca pela beleza nos trabalhos, no sentido de bem acabados, com cores claras e tons pastéis, com imagens facilmente reconhecíveis e aceitáveis frente à estereotipização do olhar advindo do senso comum.

Sendo assim, a inclusão da discussão dos aspectos relacionados aos fundamentos da arte-educação nos cursos de Pedagogia nos parece de extrema relevância, apesar de não garantir que os conteúdos sejam trabalhados na perspectiva do trabalho com a educação do sensível.

No Documento reivindica-se para as Secretarias Estaduais e Municipais a disponibilização de espaços específicos para as aulas de arte e um maior respeito às especificidades das linguagens, abolindo-se a polivalência, e a contratação de professores mediante concursos públicos, bem como a participação dos arte-educadores na elaboração de projetos a serem implementados pelas Secretarias.

E finalmente a Comissão elaboradora do documento se dirige aos arte-educadores propondo a criação de novas associações de classe estaduais e regionais, como também uma Federação, visando ao aumento da representatividade em nível nacional o que possibilitaria a divulgação e as discussões sobre Arte-Educação,

fortalecendo o movimento. E na sequência deste, outros encontros aconteceram visando a discutir as políticas públicas para o ensino da arte.

CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA - 1986

O documento intitulado: Carta Protesto de Brasília é datado de 11 de dezembro de 1986 e nele, os professores de Educação Artística, assim denominados no documento, discutem o Parecer número 785/86 e a Resolução dele decorrente, que altera os Artigos 4º e 7º da Lei de número 5.692/71, que trata do núcleo comum obrigatório e da inclusão obrigatória da Educação Artística nos currículos plenos.

Este documento inicia apresentando alguns equívocos cometidos pelas políticas públicas para a educação e aponta o primeiro como sendo a do Conselho Federal de Educação (CFE) perpetuar a atitude de crer que mudanças estruturais nos currículos possam garantir a melhoria do ensino, argumentando que fatores endógenos e exógenos como as condições de trabalho e a formação dos professores, as condições de vida dos alunos e as cobranças administrativas que são exercidas sobre o professor, afetam a educação e as mudanças não podem ser feitas sem base em levantamentos científicos acerca da realidade educacional.

Outro ponto a ser destacado neste documento refere-se à ausência de uma identidade para a área da Educação Artística, que deixa de integrar a área das linguagens e passa a ter uma posição ambígua entre matéria e atividade, ou seja, a arte não era tratada nem como linguagem, nem como atividade, nem como matéria ou como disciplina. Ressalta-se que a arte apresenta o mesmo problema da matéria de língua portuguesa, "pela semelhança dos objetivos e pela influência de um pensamento educacional voltado mais para o ensino do que para o de desenvolvimento da inteligência conquista tão recente da educação brasileira." (CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA, 1986, p.2)

As contradições são apontadas e alerta-se para o fato do cerceamento da formação política e crítica durante o processo de escolarização, como no caso do ensino da história, que volta a ser tratado dentro do esquema historicista, no qual a história é

apresentada aos alunos através do estudo dos fatos linearmente, não possibilitando por vezes a reflexão crítica e a compreensão destes fatos.

Segundo o documento, os Pareceres enfatizam a importância do trabalho com a cultura geral, mas menosprezam a Educação Artística, "cuja função precípua é a de sensibilizar o educando para os problemas e grandezas do seu meio social e ambiental, e ser capaz de expressar seu posicionamento em relação ao sensibilizado."(Ibid., p.3)

Numa abordagem utilitarista de conteúdo o CFE relega a Educação Artística ao segundo plano, em contrariedade ao disposto na Lei 5692/71.

Assim, após análise do Parecer 6/86 feita em conjunto por arte-educadores naquele momento histórico, foram apontadas as questões abaixo:

- a) As matérias que integram o núcleo comum não contemplam as artes como linguagens, nem como atividades e nem como matéria ou disciplina, como o demonstra o primeiro artigo, parágrafo segundo.
- b) O mesmo parágrafo deixa dúvida se a Educação Artística é uma disciplina obrigatória ou se, conforme interpretações ouvidas no próprio MEC, estará permeada nas outras matérias.
- c) O Parecer deixa livre, para interpretação, a natureza da obrigatoriedade, o que é confirmado no artigo sexto, no desdobramento do núcleo comum em disciplinas onde em nenhum momento é citada a Educação Artística.
- d) O artigo sétimo, parágrafo único, contempla de forma enfática mais uma vez o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, ficando as outras formas de linguagem totalmente esquecidas. (Ibid., p.4)

A partir dessas questões, os arte-educadores ressaltam a importância da arte na formação humana e os avanços na área advindos dos encontros nacionais e internacionais que fortaleceram sobremaneira as associações. Partindo dessas premissas, os redatores da Carta manifestaram-se contrários ao Parecer 785 e à Resolução 6/86 do CFE, solicitando sua anulação.

CARTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE – SOBREART - 1986

Corroborando as discussões dos movimentos anteriores, a Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART, na figura da sua presidente Fayga Ostrower, encaminha ofício em 16 de dezembro de 1986 ao então Ministro da Educação Senador Jorge Bornhausen, posicionando-se quanto ao tratamento dado à área de Educação Artística na Resolução 6/86 do Conselho Federal de Educação.

Consideramos haver incongruência grave entre o que dispõe o parágrafo 2º do artigo 1º que estabelece a exigência (entende-se obrigatoriedade) da educação Artística no núcleo comum e o artigo 6º que a omite desse mesmo núcleo, com sérios prejuízos para o desenvolvimento da sensibilidade do educando.

A Filosofia da Educação que defendemos situa a presença da arte no processo educativo como condição essencial para despertar no aluno a consciência do seu potencial criador e, conseqüentemente, sua afirmação como pessoa, na plena concretização de suas capacidades. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE – SOBREART, 1986, p.1)

Ostrower ressalta a importância da arte no desenvolvimento e consciência do potencial criador do aluno, o que o levará à concretização das suas capacidades como pessoa.

Neste mesmo documento solicita-se ao Ministro da Educação Jorge Bornhausen a reconsideração da homologação do Parecer e a participação de instituições representativas da área de arte na formulação dos documentos.

A problemática apontada sobre a não clareza da obrigatoriedade da arte nos currículos mínimos representa uma das principais discussões dos documentos apontados até aqui, o que contribuiria para destituir o valor da arte enquanto área fundamental para a educação escolar. Os documentos apontam para a necessidade de a arte na escola ser trabalhada na perspectiva da totalidade do

ser humano, de forma a não fragmentar as experiências por eles vivenciadas no campo artístico.

A manutenção da arte nos currículos deve ser tratada a partir dos questionamentos sobre os equívocos de se trabalhar a arte no processo de formação dos educandos como instrumento para a produção de mão-de-obra acrítica para a sociedade.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, O PARECER NÚMERO 234/87 E A RESOLUÇÃO 6/86

Em resposta às questões apresentadas nos diferentes documentos dos arte-educadores, o Ministro da Educação aprovou o Parecer número 234/87 no dia 12 de março de 1987. Este Parecer ressalta que não houve desprezo pela área da Educação Artística, que pudesse incorrer na sua marginalização dentro da escola.

Com relação à primeira questão apontada na Carta de Brasília, o relator assinala as competências do CFE no tocante à determinação das matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino, cabendo aos estabelecimentos a definição do seu currículo pleno e os conteúdos das matérias.

Quanto à obrigatoriedade da Educação Artística, assinala-se que não cabe ao CFE esta obrigatoriedade junto aos estabelecimentos de ensino, haja vista que obrigatoriedade da Educação Artística é matéria de Lei pelo artigo 7º da Lei 5692.

O relator segue apontando que não houve alteração em relação à Educação Artística nas Resoluções de números 6/86 e 8/71.

Quanto à questão de a Educação Artística não apresentar contornos fixos enquanto matéria, o relator aponta novamente que cabe à escola a escolha das disciplinas, elaborando um núcleo indispensável destas e um elenco de disciplinas que poderão ser dispensadas em detrimento da escolha de outras e, no tocante à Educação Artística, esclarece que:

Andou bem, portanto, a lei, dedicando à escola essa estruturação plena. Andou bem a lei incluindo Educação Artística, sem maiores especificações. Houve interpelantes que fixavam especificamente a arte a ser

imposta, determinando que em tais séries se ensinasse a música. Andou sabiamente a lei ficando na exigência genérica, porque a própria Educação Artística pode ser praticada na escola em duas perspectivas, ambas legítimas e desejáveis: o aprendizado da própria arte (pintura, desenho, um instrumento, teatro) ou educar para a apreciação da arte, que é, sem dúvida, uma exigência mais universal, ensinar a ver, a ouvir, enfim educar, sobretudo os que não são dotados para ser um artista, para que sejam capazes de alegrar-se ouvindo ou vendo a arte do outro. (RELATÓRIO DA CÂMARA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, 1987, p.5)

Como consideração final o relator argumenta que a Resolução 6/86 não faz alterações em relação à Educação Artística, mantendo o que foi fixado pela Lei 5692/71 e que cabe aos professores mostrarem na escola a importância da arte enquanto elemento indispensável para a formação da cidadania.

DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS – 1988

Atentos à promulgação da Constituição Federal, datada de 05 de outubro de 1988, os eventos para reunir os arte-educadores contribuíram significativamente para as discussões em torno do espaço da arte na educação escolar.

O Encontro de Arte-Educadores no XX Festival de Inverno da UFMG, em julho de 1988, reforçou os pontos já citados nos documentos anteriores e apontou para a preocupação com as mudanças advindas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava sendo discutida em face da implementação da nova Constituição Brasileira.

O documento denominado "Documento de Poços de Caldas" aborda o privilégio que o sistema educacional tem dado historicamente ao pensamento positivista-pragmático e o quanto a educação vem moldando o indivíduo para que este se torne um ser alienado frente ao capital.⁵

5 Redatores do Documento: Ivone Luzia Vieira (FAE-UFMG), José Adolfo Moura (EBA-UFMG), Laís Aderne (UNB-DF e Presidente da Federação Nacional dos Arte-Educadores – Brasília-DF), Lucimar Bello (UFU-MG), Marina Lourenço Fernandes Silva (CBM-UFRJ e do CMC-MOC-MG – Membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais), Maria Teresa do Amaral Marques (FAE-UFMG).

Essa alienação se dá na medida em que o aluno tem acesso a informações previamente definidas como importantes para a sua formação, mas desprovidas de conteúdo que possibilite o estabelecimento de relações com a sua vida e com a sociedade na qual está inserido. Neste mundo preparado com conteúdo que parte de uma visão pessoal e particular da realidade daquele que o formulou, apresenta olhares para o mundo que correspondem ao que a sociedade capitalista almeja, mas não necessariamente ao que o aluno necessita em seu cotidiano. Na medida em que a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos passivos e alienados, aprofunda-se o abismo que separa esta alienação da consciência de si e do mundo no qual estes alunos estão inseridos. Parece que esta alienação, propositalmente elaborada e almejada, domestica os alunos, não possibilitando o conhecimento da realidade, o que certamente contribuirá para a não transformação desta realidade.

Sobre estas questões, podemos buscar em Paulo Freire a medida exata deste problema quando este argumenta que:

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de 'invasão cultural', ainda que feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 1987, p. 86)

A educação deve ser vista dentro das relações sociais e percebida como instrumento de desalienação, que permita abranger a totalidade do ser humano, seu desenvolvimento total e completo, entendendo este homem como situado histórica e culturalmente no espaço social.

Abordando o trabalho como princípio educativo, Enguita (1993, p.22) nos esclarece que a educação deve ser entendida como "um processo de produção e não de inculcação; [...] que aceite que a produção da existência e a produção-formação do ser humano são inseparáveis; que incorpore as relações sociais, a práxis, o ambiente, o trabalho como processos educativos", relações fundamentais para a formação do cidadão e do homem.

E com relação especificamente à arte-educação, o Documento de Poços de Caldas aponta ainda a questão da arte e do artista nesta sociedade e a importância da superação do processo de alienação do homem, ressaltando que a obra de arte não deve ser vista como um produto, mas uma produção do artista inserido num determinado contexto histórico, portanto, um ser social.

Na relação entre o artista e sua produção cabe apontar que esta não se dá como um processo isolado, mas faz parte de um todo, incluindo o espectador da obra, o qual tem um papel fundamental nesta relação enquanto apropriação do sentido da arte, conforme argumenta Vázquez,

Se aplicarmos isto à criação artística, resultará que o produto artístico somente realiza sua verdadeira essência quando é compartilhado por outros. O artista, evidentemente, se expressa, se objetiva em sua obra, e com isto satisfaz uma necessidade própria concreta, mas seu modo de satisfazê-la exige, por sua vez, a satisfação da necessidade de outros. O conteúdo ideológico ou emocional expresso pelo artista deve objetivar-se de tal maneira - isto é, a forma impressa à matéria a fim de que tal conteúdo se manifeste, deve ser de tal natureza - que permita seu uso por outros.[...] Assim, pois, como todo produto, não é apenas ponto de chegada, mas também ponto de partida de um novo processo: não é meta definitiva, mas caminho que, ao ser percorrido, coloca em relação diversos sujeitos, épocas ou mundo humanos. E, por outro lado, é um caminho sempre aberto, que pode ser percorrido várias vezes, deixando viva e aberta a comunicação humana, ainda que se modifiquem os sujeitos individuais, as sociedades, as épocas, as ideias, ou os interesses humanos concretos. (VÁZQUEZ, 1978, p.253)

A arte possui uma individualidade no vínculo criado entre o indivíduo e a obra, nascido da história e das experiências pessoais deste artista. Por meio da arte, o artista expressa a sua história e o momento histórico pelo qual passa a sociedade. E numa concepção marxista, o artista expressa a sua inconformidade e rebeldia contra o mundo burguês ao não se solidarizar como o modelo de relação

humana presente na sociedade, apontando para relações banalizadas ou que se desumanizam.

A partir destas considerações, Vázquez aponta que,

Desde que a sociedade capitalista vê dilacerada por suas contradições fundamentais, as relações humanas que se desenvolvem em seu marco se impessoalizam e tomam a aparência de relações entre coisas: o artista – homem espiritualmente rico – não pode então se harmonizar com uma realidade tão desumanizada. (*Ibid.*, p.183)

Mas é fato que o artista sobrevive a partir da sua produção ou de parte desta. Ao longo da história das sociedades, ele percebe a importância de conjugar a necessidade de recursos financeiros que assegurem a sua existência material com a necessidade de criar e expressar-se por meio da arte.

Diante desta realidade busca assegurar que o seu trabalho seja desenvolvido a partir dos seus próprios desejos ou sendo determinado pelo mercado que aponta qual deve ser a atitude criadora. Nessa máxima, o consumo tem a premissa sobre a criação e o que se produz são trabalhos nos quais se tem reduzido os aspectos das emoções, das ideias e do prazer e ressaltado o valor de venda que deverá ser superior ao preço de compra.

Contribuindo para esta discussão, Vázquez aponta que sob o capitalismo há uma tendência no sentido de que a produção artística seja também produção para a troca e, portanto, de que as obras de arte se produzam como mercadorias ou objetos que se medem qualitativamente, por seu valor de troca. (*Ibid.*, 1978)

Paulo Leminski apresenta esta contradição presente no olhar para a arte e afirma que:

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias.

A rebeldia é um bem absoluto. Sua manifestação na linguagem chamamos poesia, inestimável inutensílio.

As várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s) tentam domar a megera.

Mas ela sempre volta a incomodar.

Com o radical incômodo de uma coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar um lucro e ter um por quê.

Pra que por quê?

(LEMINSKI, 1986, p.58-60)

Diante destas discussões, a arte apontada nas discussões do Documento de Poços de Caldas segue a mesma tese apresentada por Vázquez e também por Leminski, não devendo ser pensada em termos de finalidade de mercado, mas sim composta por um fazer artístico no qual estão presentes: a liberdade, a racionalidade e a intencionalidade desse fazer.

A concepção de arte enquanto útil e funcional é comum na educação. Tudo e todos fazem parte do mundo do consumo e as coisas só têm valor pelo preço de mercado. A separação entre artista e sociedade, trabalho material e trabalho artístico, arte e trabalho, é histórica e se reflete no interior da escola, no discurso presente nos projetos e práticas pedagógicas que separam a arte do conhecimento e não percebem a dimensão do trabalho criador enquanto uma atividade humana necessária ao processo de formação do homem.

A esse respeito os arte-educadores apontam que:

Nesse momento em que a racionalidade instrumental do pensamento anti-humanista procura penetrar, de modo concreto, no sistema social brasileiro- como um todo – cumpre aos artistas-educadores objetivar esse alerta: suprimir a arte das escolas de 1º e 2º graus é empobrecer o universo de mediação humanas,concreta, no sistema do país.(DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS, 1983, p. 3)

A visão de arte como área necessária à formação educacional é reforçada no documento por meio da solicitação de garantia, por parte do Ministério da Educação, do trabalho com arte em todas as séries do 1º e 2º graus e da existência de professores habilitados na área.

Outro aspecto solicitado pelos arte-educadores trata da garantia do trabalho interdisciplinar, mas não polivalente, haja

vista que as experiências anteriores mostraram ser este um aspecto negativo quanto ao ensino e à aprendizagem da arte como elemento de formação e de conhecimento.

A polivalência cria a imagem de um professor responsável por dominar de forma competente as linguagens artísticas da música, do teatro, da dança e das artes plásticas. E o resultado desta polivalência ainda é visível no ensino da arte, com os professores trabalhando de forma superficial, com todas as modalidades O trabalho escolar em arte produzido a partir desta metodologia fica voltado às técnicas de confecção de trabalhos, completamente desvinculados do saber artístico e desconhecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos.

Dentro destas falhas e brechas nos documentos das políticas públicas, o modelo de licenciatura a partir da Lei 5692 de 1971 levou à polivalência do profissional, a qual, apesar de largamente criticada, continuava sendo objeto de formação em nível superior. O fim desta polivalência significaria uma maior qualidade de ensino, ao permitir ao professor uma possibilidade de estudar os conteúdos das áreas mais especificamente. Mas a realidade é que poucas escolas se comprometem a ter, em seu quadro de professores, profissionais distintos que atuem nas quatro áreas especificamente, além de não disporem de espaço físico adequado para a prática destas.

Como conclusão a comissão divide o Documento em tópicos tratando primeiramente da formação do artista e do artista-educador e ressaltando que esta formação deve ser feita exclusivamente em cursos superiores de graduação. Tanto o artista quanto o artista-professor devem ter a mesma formação básica e interdisciplinar, mas não polivalente, ressaltando que:

O Artista e o Educador não são expressões dissociadas; pela própria natureza do processo, eles se interagem e se completam. Assim sendo, tanto o Artista, quanto o Artista-Educador devem receber a mesma formação básica em relação aos conteúdos teórico e prático da Arte. (.DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS, 1983, p. 4)

Como último tópico, a Comissão aponta para a necessidade de assegurar e incentivar as pesquisas em arte nas escolas, garantir a obrigatoriedade das Artes em todas as séries, possuir

professores habilitados para ministrar a disciplina e prever carga horária semestral nos currículos, cabendo às escolas elaborar os conteúdos programáticos, buscando, para tanto, assessoramento de especialistas na área.

Esses importantes encontros abriram as portas para as discussões e surgimento de novos grupos de arte-educadores preocupados com os rumos da arte-educação no país e contribuíram para a inserção da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394, de 1996. A discussão sobre a mudança na nomenclatura culminará com a alteração feita nesta LDB, que trará em seu texto a terminologia Arte.

Essa mudança na nomenclatura representa uma mudança na própria concepção de arte diante do peso histórico que o termo Educação Artística possui, pois ele, no teor da Lei de número 5692, de 1971 ("Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus"), significava a valorização da tecnicidade e a profissionalização.

Naquele momento, com a implementação da Educação Artística nas escolas e sem cursos de formação, os professores se viram despreparados e passaram a se apoiar nos livros didáticos para a área, produzidos a partir do final da década de 1970. As metodologias para o ensino da arte presentes nesses materiais pautavam-se em concepções de arte enquanto artifício para decoração da escola e animação nas datas comemorativas cívicas ou familiares e ainda no apoio à aprendizagem e memorização dos conteúdos das demais disciplinas do currículo.

Essa concepção de arte contribuiu significativamente para o descrédito emprestado à área e para a construção de argumentos que distanciaram o ensino da contextualização da Arte e da prática artística na escola.

Formados em cursos de dois anos de duração, os professores teriam que se considerarem aptos a trabalhar com as quatro linguagens artísticas de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Estamos diante de uma deturpação do princípio da interdisciplinaridade. Batizados entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um

conceito equivocado de arte, ligado à ideia de *nonsense* ou totalidade superficial – uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos. (BARBOSA, 1988, p. 17)

OS ENCONTROS E AS ASSOCIAÇÕES

Pode-se observar, a partir do exposto, que a preocupação com a formação dos professores é recorrente dentro dos Encontros e Fóruns de discussão promovidos. Os esforços dos arte-educadores, visavam a uma tomada de posição quanto à arte no espaço educativo a ser assumido pelos professores, pelas escolas e especialmente pelas políticas públicas para a educação, na busca por uma identidade para a área.

Os preconceitos presentes na escola quanto ao papel da arte no processo de formação dos alunos são inúmeros e frequentemente fortalecidos pelos documentos oficiais oriundos das políticas públicas para a educação.

E a esse respeito, algumas das associações aqui citadas continuam a promover encontros e debates em importantes eventos na área voltados a garantir o ensino da arte nas escolas. Esses eventos congregam arte-educadores mobilizados para fazer surgir ou revitalizar os órgãos representativos de classe, tanto regionais quanto estaduais, a fim de discutir os rumos da arte-educação.

Podemos perceber que os documentos aqui trabalhados, trazem recorrentemente a discussão sobre a transformação dos conteúdos da área em conteúdos utilitaristas, desprovidos de significado e importância no processo de formação da cidadania. Por serem conteúdos vazios não possibilitam desenvolvimento de uma atitude crítica frente aos conhecimentos adquiridos, cabendo pouco ou nenhum espaço para as problematizações, tornando os conteúdos ausentes da perspectiva de uma análise crítica da realidade.

Fato relevante é que, após quatorze anos da Carta de Brasília, este modelo ainda vigora nas escolas nas quais a hierarquização de disciplinas coloca a arte no patamar de recreação e lazer diante das demais disciplinas do currículo, consideradas imprescindíveis para a formação dos alunos, tais como a matemática e o português.

Esta hierarquização das disciplinas,

Se manifesta tanto na diferença de tempo que se consagra a cada uma, como no peso que elas têm na avaliação e seleção dos alunos. Desde os primeiros anos na escola, são privilegiados: o verbal, escrito, oral em detrimento das outras formas de expressão: gestual, pictórica, musical; as atividades intelectuais em detrimento das atividades manuais; o raciocínio abstrato em detrimento da observação concreta, da experimentação. (HARPER, 1980, p.65)

A preocupação com o aluno, seus interesses, o seu processo de trabalho, ficam relegados ao segundo plano quando estes chegam a ser considerados. Atividades como a cópia, o contorno de desenhos decorativos, recorte e colagem de imagens de revistas sem a possibilidade de desenvolver nos alunos uma linguagem expressiva própria, geraram uma homogeneização das práticas em arte no âmbito das escolas.

CONSIDERANDO: OS MOVIMENTOS DE ARTE-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A natureza diversa do saber artístico difere das demais áreas do conhecimento na escolar. Interdisciplinar por natureza, por vezes leva a escola a entender o trabalho docente como passível de meras experimentações ou fragmentações tecnicistas, práticas recorrentes na história do ensino da arte.

Os diferentes documentos aqui apresentados, advindos dos encontros dos arte-educadores, apontam para a importância da arte para o homem, não se restringindo aos aspectos da criatividade, percepção e conhecimento teórico, mas principalmente enquanto possibilidade de educação estética no processo de formação.

A educação estética é primordial para que aprendamos a sentir o mundo e percebê-lo de uma maneira mais sensível. E nessa experiência de reencontrar o prazer de olhar e de sentir de outras maneiras os objetos e o nosso entorno, podemos romper com a separação entre o conhecimento científico e o saber sensível, numa educação para além da esfera visual e que dilua as fronteiras entre estes saberes.

ABSTRACT

This article discusses the actions of Art-Educators towards the public policies established in the 1980's, presenting the conceptions of art and education discussed in these meetings.

Keywords: Art-education. Educational politics. Aesthetic education.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 3ª edição. São Paulo : Max Limonad, 1988.

CARTA - DOCUMENTO DE POÇOS DE CALDAS – (julho de 1988). Disponível em: <http://www.fueb.art.br/textos/documentos/documento_pocos> Acesso em:28 de julho de 2009

CARTA - MANIFESTO DIAMANTINA - (julho de 1985). Disponível em:< www.fueb.art.br/textos/documentos/manifestodiamantina > Acesso em:24 de julho de 2009.

CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA – (dezembro de 1986). Disponível em:<www.fueb.art.br/textos/documentos/carta_protesto> Acesso em: 24 de julho de 2009.

CARTA - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE – SOBREART – (dezembro de 1986). Disponível em:<www.fueb.art.br/textos/documentos/sobreart> Acesso em:24 de julho de 2009.

DUARTE JR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. – 2ª ed. – Campinas, SP : Papyrus, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HARPER, B. et al. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo : Brasiliense, 1980.

LEMINSKI, Paulo. O indispensável in-útil. *In: Anseios Crípticos*. Curitiba: Editora Criar, Curitiba - PR, 1986.

RELATÓRIO da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, Brasília, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo. Sanches. *As idéias estéticas de Marx*. trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.