

DIREITO À ARTE É DIREITO DE CONHECER ARTE, PRODUZINDO ARTE¹

*Andréa Senra Coutinho²
Bruna Tostes de Oliveira³*

Resumo

Esse texto traz uma discussão, algumas vezes silenciada ou esquecida, sobre a relevância da formação artística e cultural para todo e qualquer brasileiro/a, e desta como direito proclamado obrigatório nas principais leis de educação desse país. São percebidos ainda alguma negligência e certo desinteresse em dar um acesso ampliado do conhecimento artístico às crianças e jovens nos ambientes escolares, cabendo à sociedade civil a cobrança do cumprimento das leis. Sobretudo pela compreensão da importante contribuição que as artes (visuais, sonoras e cênicas) podem dar na constituição do sujeito crítico na atualidade.

Portanto, enquanto direito, o que falta para o ensino de arte estar assegurado? Além de trazer essa provocação, são apresentadas argumentações acerca do que se espera do ensino de arte contemporâneo, endossado por um relato de experiência exitosa em uma escola pública. São também apontadas a indispensável formação inicial e continuada de professores/as, bem como indicações de organização,

¹ Esse artigo é resultado das discussões e investigações que estão sendo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Dimensões Contemporâneas de Arte na Educação Básica (CNPq) do CAp João XXIII/UFJF, linha de pesquisa Poéticas Visuais e Ensino, coordenado pela Professora Doutora Andréa Senra Coutinho, integrado pela Professora Especialista Bruna Tostes e pelas estudantes Letícia Coelho e Mariana Mendes, graduandas do curso de Artes e Design/UFJF.

² Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Estudos da Criança, na área de Comunicação Visual e Expressão Plástica, pela Universidade do Minho, Braga/Portugal.

³ Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Especialista em Arte, Comunicação e Cultura Visual, pelo Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

planejamento e fontes de pesquisa que auxiliem num melhor entendimento das especificidades desse campo de conhecimento na educação básica, com base em autores como Ana Mae Barbosa, Luciana Loponte e outros.

Palavras-chave: Direito. Escola. Ensino de Arte.

Falar em direito é pensar que determinada prerrogativa, sendo reconhecida solenemente como ponto prioritário das políticas sociais, é declarada e assegurada pelo poder público a todo e qualquer cidadão. Sobre o direito primordial à educação, há vários teóricos que se debruçam na organização de sua trajetória histórica, entre embates e lutas, mobilizações e conquistas, na organização cronológica da legislação brasileira. Entre eles estão Cury (2002, p. 260) que diz

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

No que diz respeito ao saber sistemático das artes, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, elucida a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo. No artigo 26, parágrafo 2º das Disposições Gerais afirma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Para o Ensino Fundamental, no art. 32, inciso II, a lei é clara quanto à formação do cidadão estar garantida mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.”

No ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, o art. 4º diz que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, 1990).

Também afirma no art. 58 que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (idem, 1990)

Nesse ponto crucial, cabe perguntar: o ensino de artes está presente em todas as escolas brasileiras, cumprindo as determinações da LDB como disciplina obrigatória? Por que ainda algumas escolas oferecem o ensino de arte apenas em alguns anos de escolaridade ou sem exigir a formação específica do professor? Por que a disciplina é reduzida ou retirada da grade curricular, restringindo as possibilidades da formação artística e cultural do aluno?

Indagações como essas, ainda sem respostas claras, fazem parte de alguns debates sobre a precarização do ensino de arte, mas a questão é ainda mais profunda, pois não se trata apenas de garantir o legítimo direito a um ensino “sobre” arte no currículo, mas também garantir que processos educativos possam se dar a partir e/ou através da arte. É saber que naquelas escolas onde a arte está presente, muitas vezes, ela ainda ocupa um lugar marginal ou têm seu potencial reflexivo muito pouco explorado.

Sendo assim, para o inegável direito de se ter acesso ao conhecimento, não basta fazer parte do conjunto de conquistas legais, é preciso adquirir um maior sentido quando “[...] os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza

no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento [...]” (HORTA, 1998, p. 31).

O QUE SE PROPÕE HOJE PARA O ENSINO DE ARTE?

Ana Mae Barbosa, uma das maiores estudiosas e lutadoras da presença e legitimação do conhecimento-arte dentro dos ambientes escolares, afirma que

o ensino de arte pode ser um instrumento de aquisição de conceitos, teorias, técnicas que pertencem ao *saber* arte, podendo também fomentar discussões e dar motivo para reflexões importantes na contemporaneidade [...] (BARBOSA, 1997, p. 10-11).

Dessa forma, muitas propostas contemporâneas para o ensino de arte têm se firmado continuamente, nos últimos anos, e obrigam a revisar atividades pedagógicas condicionadas, por exemplo, ao mimeógrafo ou à cópia de modelos fixos e únicos. Também intencionam dismantlar conceitos de originalidade e criatividade espontâneas da criança ou qualquer outro esquema redutor, sem maiores potencialidades para a aprendizagem. Hoje, acrescido de criticidade e de uma dimensão contextual, local e global, o saber/ensinar arte dá um salto para além da busca pela “criatividade”. Tem avançado em diálogos, debates, desmanches inusitados, que surgem no contato com as próprias manifestações artísticas e culturais, suas especificidades e suas relações com outras áreas de conhecimento.

Segundo as teóricas brasileiras Ana Mae Barbosa (2008, 2005, 2001, 1997), Luciana Loponte (2014, 2013, 2012, 2008, 2005, 2004, 2002, 1998), Mirian Celeste Martins (2009, 2002), Ivone Richter (2003) e outras, o que se espera é que as práticas escolares em arte estejam cada vez mais organizadas num fazer que gere significado e sentido, o que implica em não reduzi-las à pura manualidade ou à decoração, num fazer esvaziado de análises. Mas investi-las mais profundamente nos contextos e nos significados existentes nas próprias

proposições artísticas, não desperdiçando um fazer que seja em si passível de receber impressões, modificações ou adquirir novas qualidades.

Superar a contingência de atividades frágeis (colorir desenhos mimeografados, por exemplo) e desenvolver um trabalho individual focado nos processos de criação, nos quais o estudo teórico alia-se ao fazer experimental, é outro desafio, configurando-se num percurso enriquecedor e fortalecedor das práticas educativas.

Em outras palavras, é desejável também que as escolas desenvolvam em si um hábito de produzir e apreciar arte, ampliando seu contato com a criação artística, que podem passar também por habilidades técnicas, manejos de construção e pensamentos inerentes à própria arte, antes de seguir para suas ações pedagógicas. Esse aspecto facilitaria estabelecer um contato menos árido com a obra de arte, particularmente com a contemporânea, e manter-se em interlocução com as questões da arte como subsídios para conduzir posteriormente um trabalho mais rico e menos cristalizado junto ao alunado.

FORMAÇÃO DOCENTE

Essa perspectiva de ensino “sobre” e/ou “através” da arte é fundamental para a formação docente, sendo válida tanto para os licenciados em arte como para pedagogos que eventualmente estejam atuando na disciplina arte, em especial, na educação infantil.

Loponte (2005) sugere uma docência artista, ou seja, a autora defende que a partir de uma “estética de si, artes de si”, em que arte e estética fazem parte do modo de ação, do modo de ser do/a docente, é possível pensar em uma formação e num ensino mais inventivo, menos normalizado. Num ensino mais ousado, plural, múltiplo e inquieto como a própria arte. Loponte pensa o ensino de arte como fruto das escolhas e mudanças epistemológicas operadas a partir das transformações internas e buscas pessoais do professorado. E isso retoma a discussão de uma formação docente

também interessada na construção de repertórios pessoais e de índole pesquisadora⁴.

A concepção pós-modernista para o ensino, caracterizada por interterritorialidades e transitoriedades (BARBOSA & AMARAL, 2008), parece dar mais conta dos conhecimentos próprios da arte atual, na qual o fazer artístico puro, espontâneo, ingênuo; os conceitos de criatividade vinculados ao “fazer pelo fazer”, “fazer livre” ou “aprender fazendo” são, hoje, considerados inconsistentes para as aulas. Atualizar os conhecimentos sobre a história do ensino de arte no Brasil, reconhecer influências e dispositivos norteadores, do passado ao presente, auxilia na compreensão dessas abordagens contemporâneas, pois foram o terreno das novas tendências e dão uma visão panorâmica sobre a trajetória desse ensino no país.

Alguns textos como “Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo” (2003) e “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” (1989), ambos de Barbosa, apresentam paradigmas, tendências, influências políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas e científicas que permitiram o andamento e as conquistas neste campo, bem como as distorções e equívocos cometidos.

Conhecer os aportes do ensino de arte, institucionalizado em 1816, com a chegada da Missão Francesa ao Brasil, passando por pedagogias tradicionalistas, tecnicistas, modernistas às mudanças pós-modernistas sugeridas e produzidas a partir dos anos 80 em diante, facilita

⁴ Para saber mais, leia os textos da pesquisadora Luciana Loponte: Ensino de artes visuais: entre pesquisas e práticas. Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, p. 165-185, 2014; Arte para a docência: estética e criação na formação docente. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 21, p. 1-22, 2013; Arte da docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 20-31, 2013; Experiências partilhadas em educação e arte: conversas entre pesquisas. Revista Matéria-Prima, v. 1, p. 63-71, 2013; Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 20, p. 1-19, 2012; Arte da docência, práticas curriculares e inquietações contemporâneas. In: Clarice Traversini, Maria Isabel Habekost Dalla Zen, Elí Terezinha Henn Fabris, Maria Cláudia Dal Igna. (Org.). Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental. 1ª ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2013, v. 1, p. 225-237.

a compreensão dos erros e acertos de um percurso fracionado, descontínuo, muitas vezes, entre choques de visões antagônicas e simultâneas. Conhecer essa história põe em evidência a importância do alargamento teórico sobre o tema “arte e educação”, em que hoje circulam e se articulam propostas ancoradas na própria arte, sua história, apreciação e fazeres.

Entretanto quando se observa os espaços escolares, vê-se uma recorrência de falhas que vão desde a concepção do que seja ensino de arte até profissionais despreparados para assumir as novas posturas e engajamentos que a área de atuação exige. Mas reparar falhas é meta de quem deseja saber/ensinar arte hoje. Trabalhar para a superação dos problemas, no entanto, não é encargo pessoal e isolado, ou seja, não depende exclusivamente da boa vontade e empenho da docência. Está intrinsecamente associado a outros segmentos do corpo pedagógico, dependendo de uma ação conjunta nas instituições escolares, nos programas curriculares e nos projetos político-pedagógicos.

A carga horária insuficiente (geralmente uma aula por semana ou duas), a carência de materiais, a falta de espaço adequado às aulas, a ausência de equipamentos e recursos materiais, a quase inexistência de livros de arte disponíveis nas escolas, são algumas das mazelas a serem superadas pela coletividade escolar e precisam estar presentes no panorama da formação do professor.

A ideia enganosa de que professor/a de arte “tem que ser criativo/a” para encobrir as faltas institucionais já não surte efeito na categoria mais informada e desperta, que almeja um ensino mais consistente e valorizado para crianças e jovens. Ambiciona-se que as aulas de arte sejam direito assegurado para todos os alunos e alunas desde a mais tenra idade até o ensino médio. Outras reivindicações como a presença do licenciado em arte ou uma formação consistente das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia; o oferecimento das linguagens visual, dramática, musical e corporal na grade curricular respeitando as especificidades de cada área artística são metas que já fazem parte das lutas

de inúmeros professores de arte engajados no cumprimento das leis.

Além disso, do ponto de vista do teórico português António Nóvoa (2002, p. 25) a necessidade da carreira docente, como um todo, ser prestigiosa soma-se às reivindicações, pois

Nada vai acontecer se as condições materiais salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas da melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiosa.

Logo, numa arena repleta de contradições como é a da arte/educação (da educação em geral), reconhecer fragilidades, dificuldades, falhas e lacunas existentes, algumas derivadas dos descompassos entre teorias científicas mais atuais e práticas docentes rotineiras, ou entre práticas expandidas e a incompreensão dos gestores, entre outros paradoxos, pode ser considerado um primeiro passo para renovações que visem um ensino significativo em arte. No entanto, apenas reconhecer não basta, é preciso avançar em ações que intencionam mudar o prognóstico e não, simplesmente perfilar acusações e queixas.

DESENCONTROS E ENCONTROS INESPERADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Além de uma melhor compreensão das novas filosofias e práticas que permeiam o ensino de arte na atualidade e a clareza das fragilidades que ainda precisam ser superadas, é preciso acreditar que é possível ter um ensino de arte exitoso sob o ponto de vista das novas abordagens em escolas públicas. O relato de experiência abaixo descrito trata-se de uma proposta pedagógica satisfatória à aprendizagem, realizada e coordenada pela professora Bruna Tostes⁵, em

⁵ O projeto teve a participação ativa da equipe diretiva e docentes especialistas.

2013, na Escola Municipal Bom Pastor, na cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais.

Trata-se do projeto Asa Branca, que partiu de uma temática da região nordestina, numa conversa entre as obras de dois artistas brasileiros: a música de Luiz Gonzaga e a instalação do artista Nuno Ramos. O ponto de partida para esse diálogo é a convergência para propriedade matérica. Na música, por seu antagonismo implícito (água x terra, sertão x mar, seco x molhado) e na obra de Nuno Ramos, por evidenciar o conflito de materiais, na junção daquilo “que não poderia estar junto”, com a variação de estado e de temperatura e até do comportamento da matéria.

A partir do discurso da matéria, portanto, são apontados dois elementos que atravessam a realidade da região nordestina: a terra e a água. A expressão desses elementos ganha forma no trabalho das linguagens artísticas (teatro, música e artes visuais) que se configuram numa experiência da *performance*.

O projeto iniciou-se mediante a convocação da coordenação pedagógica da escola, que realizou em março de 2013 uma reunião com as professoras especialistas de arte, teatro, música e dança, para discutir o tema que seria apresentado, em outubro, na IX Mostra Estudantil de Arte de Juiz de Fora⁶.

No primeiro momento da reunião, foi discutido como seriam desenvolvidos os trabalhos de cada professora especialista a partir do projeto anual “Brasil de todas as cores e sabores” que consistia em trabalhar as cinco regiões brasileiras distribuindo-as da seguinte maneira: Sudeste, Nordeste, Norte juntamente com Centro-Oeste e Sul. Cada bloco de região (quatro blocos) trabalhado no decorrer de dois meses, independente das datas de início e término

⁶ A mostra referida é um encontro promovido pela prefeitura reunindo trabalhos artísticos de alunos realizados durante o ano letivo nas escolas públicas municipais. Um dos objetivos da mostra é estabelecer relações e interlocuções entre as linguagens artísticas e também possibilitar diálogos entre as escolas, professores e alunos, dando visibilidade aos resultados obtidos durante as aulas regulares de arte.

dos períodos avaliativos. Dentro dessa perspectiva a região nordeste foi escolhida como o tema para propor as atividades que seriam realizadas para a mostra.

Desde 2011, a professora Bruna ao ingressar como contratada na Escola Municipal Bom Pastor, encontrou uma preocupação da escola em realizar projetos pedagógicos interdisciplinares culminando em apresentações de teatro de peças infantis, adaptações de contos de literaturas ou contação de histórias. Geralmente, os professores da área do teatro coordenam e ensaiam a peça, a professora de artes visuais projeta o cenário e figurino e as professoras regentes dão apoio na leitura da peça e na organização do grupo de crianças.

Entretanto, quando a professora Bruna assumiu efetivamente o cargo em 2013, a Secretaria de Educação havia concluído uma Proposta Curricular Municipal, num processo que se encerrou no final de outubro de 2012, com a realização do III Seminário do Currículo⁷. Nesse momento a Escola Municipal Bom Pastor propôs a cada professora, através da recente proposta curricular, discutir e analisar as práticas pedagógicas em vigor, com base nas orientações do documento oficial, no sentido de refletir e ajustar as possibilidades reais de ações na escola na direção proposta. E também problematizar as práticas que estariam longe ou provavelmente distante da realidade daquela escola.

Nesse instante de revisão, Bruna mergulha em sua própria prática e percebe que existia um impasse entre as suas ações e o que a escola esperava da arte como disciplina. Foi a partir desse conflito que nasce a vontade de realizar um projeto que tocasse nas questões das teorias e práticas contemporâneas da arte na escola. Isto é, o que seria uma produção de arte realizada integralmente pelos alunos? Como a escola enxergava essa produção? Qual seria o papel da professora como mediadora?

⁷ Vale ressaltar as contribuições relevantes da professora de artes Andréa Senra Coutinho, que participou de todas as etapas de construção da Proposta Curricular de Artes Visuais até a consolidação em documentos para publicação e distribuição entre as escolas do município de Juiz de Fora – MG.

A proposta curricular de arte da Rede Municipal de Juiz de Fora reforçava a necessidade de o professor assumir uma nova postura, uma atuação reflexiva sobre suas práticas pedagógicas. Ou seja, era provocadora e buscava a superação de paradigmas do passado como a pura manualidade, espontaneísmo, utilização de modelos estereotipados (mimeografados ou fotocopiados), planejamento direcionado a datas comemorativas, ensino descontextualizado e outros. Era uma proposta que sinalizava um desmanche das práticas rotineiras – ainda utilizadas por professores da área e recorrentes nas de professoras pedagogas – configuradas numa estética “aceitável” e “apresentável” no ambiente escolar.

A questão era: como o projeto Asa Branca poderia refletir as mudanças almejadas? Como poderia ser uma possibilidade de experimentar novas ideias e espaços que estavam invisíveis na escola até então?

A partir do tema definido – o nordeste brasileiro – foram realizados levantamentos de outras apresentações de trabalhos da Mostra Estudantil do ano anterior, na tentativa de propor algo inovador, ainda não visto. O ponto de partida foram as apresentações realizadas em 2012, inspiradas no centenário de Luiz Gonzaga. Evidentemente, a disciplina de música predominava em todo o discurso da representatividade deste artista. As valorizações da instrumentalização, do ritmo, do figurino nordestino estavam intrínsecas na produção dos trabalhos dos alunos das escolas municipais.

A dúvida que pairou foi se seria válido trabalhar com essas mesmas representações, os mesmos códigos culturais e identidades tão bem disseminados para todo o território nacional como: o forró, o artesanato, a música folclórica, as iguarias, os hábitos de vestimentas e comportamentais do nordestino. Sobre tudo a intenção do projeto Asa Branca seria o de valorizar as questões próprias das artes visuais, instaurar uma produção junto das crianças calcada numa poética artística que não passasse pela representação.

E assim foi lançado o desafio: o de construir um projeto de trabalho de criação que estimulasse as crianças a

pensar a produção de arte por outro viés, outro olhar, não apenas pelos meios tradicionais como as pinturas, desenhos ou esculturas. Mas principalmente pela incorporação e assimilação dessas linguagens através da experimentação dos materiais, sons, gestos, do próprio tempo e espaço escolar disponíveis ao ensino e a aprendizagem.

Somando-se às inquietações e desafios apresentados, a professora sente a necessidade de se aproximar de maneira mais efetiva dos objetos de aprendizagem que estabeleceu para o projeto Asa Branca, é quando visita uma exposição de Nuno Ramos, realizada no galpão da Funarte de Belo Horizonte. A exposição do artista era composta por um conjunto de obras que se estruturavam a partir do conflito existente entre materiais, os processos de experimentação e de acumulação, de sons e palavras.

Uma das obras mais impressionantes levava o título de “Asa Branca”. Era uma escultura elaborada com tubos e chapas de cobre, placas de mármore e gelo, com um forte impacto formal com suas curvas que remetiam asas de borboleta, mas já no momento seguinte se desfaziam dessa representação. Os tubos serpenteavam pelo espaço, saindo de um orifício em uma parede e indo ao encontro de grandes placas de cobre acopladas em placas de mármore branco. Esses tubos eram refrigerados e à medida que o gelo se acumulava nas placas de cobre, elas iam se misturando com o mármore. Com o passar do tempo não era possível identificar os limites entre o cobre e o mármore, o quente e o frio, o seco e o molhado, o duro e o mole.

Surgiu a partir daí a possibilidade de relacionar o trabalho visual de Nuno Ramos com a famosa canção de Luiz de Gonzaga considerando que o projeto deveria se voltar para o estudo de elementos da cultura nordestina. Obviamente a relação aqui não foi dada pela representatividade da asa de um animal como um elemento comum nas obras dos artistas, ou do conto sobre sua retirada do sertão, mas trata-se de uma relação de envolvimento e embate matéricos que se estabelecem na região nordestina: a seca no sertão e a abundância de água no litoral. Esses foram os

elementos que nortearam a plasticidade do trabalho com as crianças.

Nesse sentido, pretendia-se realizar processos artísticos que pudessem aproximar e integrar a escola nessa relação de conflito. Não apenas reconhecer a natureza desses materiais, mas inventar a partir do contato físico com essas materialidades tão distintas e antagônicas. Mais perguntas: Quais lugares poderiam ser criados nos limites dos encontros entre terra e água? Que visualidades poderiam surgir do encontro do som, do frio e do calor? Como isso tudo se mistura no corpo? Como os corpos se afetam nesses desencontros e encontros inesperados?

Essas e outras perguntas se formaram antes e durante a realização do projeto. Iniciam-se nos intentos da professora em seus próprios processos de concepção e criação docente e vão se espalhando, contaminando a escola. A partir da inquietação interna da professora prosseguem nos interesses de provocar o estranhamento, de propiciar uma nova experiência estética aos alunos, na tentativa de gerar junto das crianças e dos colegas os deslocamentos e ampliação do sentido do que é arte nos dias de hoje.

A aprendizagem se deu nas possibilidades de exploração por parte do alunado do entorno da escola e da cidade, na busca pela variação de cores de terra, na discussão sobre o processo de construção da obra artística de Nuno Ramos e na invenção e confecção dos cenários, dando voz ao entendimento deles sobre o processo de elaboração e construção do tema, dando a oportunidade de sair de sala, poder invadir um “lugar” da escola e recriá-lo.

Dessa maneira, pensar sobre a prática de ensino de arte nessa escola foi, de certo modo, (des)instituir papéis, na medida em que a professora se torna “artista” juntamente com seus alunos, na busca de uma experiência de construção da obra, apropriando-se do espaço/tempo escolar. Refletir e criticar cada atitude tomada, admitir erros e acertos no desenvolvimento do projeto, desconstruir certezas, sensações e valores estéticos da própria escola; provocar e reconstruir o olhar de outros professores a partir da prática

com alunos, dialogar com as outras linguagens artísticas na criação de cada elemento (terra e água) explorando sua especificidade na produção de sons e gestos; experimentar o corpo em todos os sentidos com os dois elementos, descobrir que elasticidade desses propõe novas percepções; tudo isso formou o processo de elaboração e execução do projeto Asa Branca.

CONCLUINDO...

O relato acima confirma que as tendências contemporâneas do ensino de arte ampliam os horizontes de alunos e professores, e endossa a importância da formação atualizada e uma atuação desacomodada do docente. Contudo, não pretende ser mais um “modelo” ou servir de “cartilha” às possibilidades de se aprender e ensinar “sobre” ou “através” da arte. Quer sim ser provocador de um diálogo que gere revisões e sinalize outras perspectivas ao ensino de arte.

Pensar sobre a prática escolar e também nos desdobramentos que esse projeto proporcionou aos alunos e à professora é descortinar, por assim dizer, possibilidades de caminhos a serem percorridos por outras propostas e práticas escolares. Entretanto, não tem a pretensão de ser modelo pragmático, pelo contrário, é apenas uma das portas que podem ser abertas por professores de arte. Essa perspectiva segue o raciocínio do historiador e filósofo de arte, Thierry de Duve (2012) que enfatiza que não há uma solução pronta para as práticas artísticas no ensino e que existe uma controvérsia a ser analisada com maior atenção a respeito do paradigma “atitude-prática-desconstrução” em foco na atualidade. O teórico traz uma discussão consistente sobre os modelos de ensino estabelecidos para a formação de artistas nas graduações, e a leitura de seus escritos provoca e ajuda a pensar e repensar as abordagens do ensino na educação básica atual.

Vale ressaltar que, para que ações como a descrita tragam bons resultados, é preciso também contar com a organização de um espaço favorável à aprendizagem do

alunado e à *performance* do professor. Isso implica em ambientes adequados com materioteca⁸ como arsenal educativo imprescindível.

Quer também ser um exemplo palpável e exitoso dentro de uma instituição de ensino público, considerando que há uma lei que afirma o direito a uma educação de qualidade, conseqüentemente, o de conhecer e usufruir da arte e da cultura.

Sobretudo é preciso refletir junto com as palavras de Cury (2002, p. 259), quando o teórico afirma que

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

E a clareza de que nas relações que se estabelecem entre alunos e professores através de conteúdos e valores, “ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam. A educação, com isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana” (idem, p. 262).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac, 2008.

⁸ Um bom exemplo de ambientes educativos para o ensino de artes visuais são as salas do CAp João XXIII/UFJF, compostas por oito mesas-bancadas com quatro cadeiras, prateleiras para secagem de trabalhos, armários para materiais, pias, projetor de slides com tela de projeção e quadro, e ainda uma materioteca com materiais diversos. Lembrando que salas de artes sonoras e cênicas também possuem suas especificidades.

_____, Ana M. *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença, *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

HORTA, José Silverio B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, jul. 1998. Disponível: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>.

LOPONTE, Luciana G. *Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ago., 2002.

THE RIGHT TO ART IS THE RIGHT TO LEARN ART BY PRODUCING ART

Direito à arte é direito de conhecer arte, produzindo arte

Abstract

This text deals with a discussion, sometimes silenced or forgotten, about the relevance of artistic and cultural formation of any Brazilian citizen and with the fact that this formation is, according to the educational laws of this country, a compulsory and proclaimed right. Negligence and lack of interest can be easily perceived when it comes to giving children and teenagers a broad access to artistic knowledge in schools. It is in the hands of society to demand that laws be obeyed, mainly because of the widespread acknowledgement of the important contributions that arts (visual, aural and scenic) can offer in the constitution of a critical citizen nowadays.

Therefore, as it is a right, what must be done so that artistic education is ensured? Besides bringing this disturbing issue, other arguments about what is expected from contemporary artistic teaching are presented. Moreover, they are reinforced with a report of a successful experience in a public school. Initial and continuing formation of teachers are mentioned, as well as indications of organization, planning and research sources that can possibly promote a better understanding of the specificities of this field of knowledge in primary and secondary schools, based on authors like Ana Mae Barbosa, Luciana Loponte and others.

Keywords: Right. School. Art Education.

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014