

ENSINO DA ARTE NO BRASIL: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO

Charbele Júlia Ferreira Lins¹
Philippe Silva de Lima Paulino²
Édla Kerollayne Tavares da Silva³

RESUMO

A Arte/Educação se configura um campo interdisciplinar constituído por epistemologias próprias sobre as diferentes linguagens da arte como música, dança, teatro e artes visuais por exemplo. Devido a este aspecto interdisciplinar, conhecer os momentos de predominância de pensamentos artísticos e educacionais sobre o ensino da Arte se torna fundamental para compreendermos quais os métodos norteiam a prática docente. Assim, este artigo objetiva discutir as tendências e as concepções de ensino da arte no Brasil, analisando a influência de movimentos políticos e culturais que contribuíram para a grande ruptura no modo de conceber a arte e seu ensino. Nesse sentido, investigamos o surgimento do ensino da arte no Brasil, as ideias artísticas e pedagógicas do século XX e a promulgação da Lei 9.394/96, a qual retrata sobre a obrigatoriedade do ensino de arte em suas diferentes linguagens. Para realizar este estudo, tomamos por referencial teórico os debates propostos por Silva (2007), Iavelberg (2014, 2017), Osinski (1998, 2002) e Barbosa (2012). Este estudo constitui uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Os resultados desta pesquisa evidenciaram a influência do modernismo para a renovação metodológica no campo da Arte/educação e, a presença de quatro concepções de ensino de arte que norteiam a prática docente.

Palavras-chave: Arte/Educação. Ensino de Arte. Tendências em Arte.

INTRODUÇÃO

Retomar o percurso histórico do ensino da arte na sociedade, possibilita entender como se deu processo em outras épocas e em outros espaços, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Possibilitando, também, compreendermos de modo mais profundo o processo de desenvolvimento do ensino da arte no Brasil. Para isso tomamos como referência as discussões realizadas por Dulce Osinski (2002) para introduzirmos o nosso debate.

Os primeiros vestígios da arte remontam ao período paleolítico, em que o fazer artístico do homem pré-histórico era cercado de rituais religiosos e continham o móbil da magia ao representar os animais desejados e a realização dos acontecimentos ambicionados. O artista

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, integrante do LIPLEI e bolsista pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, charbele.flins@ufpe.br

² Mestrando em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - paulinophilipe@gmail.com

³ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e bolsista pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, edlakerollayne@gmail.com

pré-histórico que gozava de certos privilégios, passa a ter sua importância diminuída no período Neolítico, quando a arte passa a fazer parte do cotidiano como atividade realizada nas horas vagas (OSINSKI, 2002).

O ensino da arte que era realizado por meio de processos informais, no período paleolítico, pouco a pouco vai se desenvolvendo por meio da oficina de artesãos que tinham o objetivo de treinar os jovens artistas.

O ensino da arte, na Idade Média, consistia no domínio da técnica por meio da produção artística nas oficinas de artesãos, as quais se concentravam em mosteiros devido ao predomínio da Igreja. A consolidação da burguesia, no fim da Idade Média, promoveu a emancipação dos artistas das igrejas, passando a se estabelecer nas cidades como mestres independentes (OSINSKI, 2002).

A arte passa a assumir um caráter mais científico apenas no Renascimento, passando a ser considerada como produto do conhecimento. O ensino da arte começa a se preocupar com a natureza intelectual da prática, ocasionado uma ruptura no modo de conceber o ensino, a qual passa a incorporar os conteúdos teóricos ao desenvolvimento da habilidade manual. Essa nova sistematização do ensino da arte, demandava um outro espaço para a efetivação de um ensino que contemplasse a instrução teórica. Assim, dentro dessa concepção da arte como fruto intelectual e científico, surge as Academias de Arte.

As Academias de Arte gozavam de profundo poder na sociedade, detendo o monopólio absoluto no ensino da arte, ao ponto de proibir a atuação de artistas, como professores, que não pertencessem a instituição. As fortes críticas às concepções estéticas predominantes na Academia e ao uso político da instituição para a manutenção do conservadorismo, levou a substituição da Academia pela classe de Literatura e Belas-Artes do Instituto da França, a qual desfrutou de prestígios na formação de artistas e na produção de arte.

Com a crescente industrialização, no século XIX, o ensino da arte passou a ser voltado para o domínio da linguagem do desenho enquanto elemento para o desenvolvimento industrial. Visto que o desenho era percebido como meio eficaz para o desenvolvimento do pensamento científico e para a preparação de mão-de-obra para a produção industrial.

Contrapondo-se a essa concepção de ensino, diversas críticas emergiram sobre a percepção utilitarista do desenho. Mas com a virada do século, a tendência de liberação utilitarista do desenho ganha impulso acompanhado do desenvolvimento de estudos sobre desenvolvimento infantil e das práticas de ensino vigentes.

Os debates sobre o ensino da arte, ao final do século XIX, enfatizavam a insatisfação com um ensino voltado para os cânones da beleza ideal e para o ensino do desenho. Assim, sob a

influência do Movimento de Educação Artística, as discussões sobre o ensino da arte começam a debruçar-se sobre a valorização da expressão artística da criança e da prática do espontaneísmo. A banalização da livre expressão ocasionada pela interpretação equivocada da teoria e pelo despreparo dos professores, provocou o desprestígio da disciplina de arte diante dos demais componentes curriculares.

Após poucas décadas, em 1950, começa a borbulhar a ideia da arte enquanto conhecimento de extrema importância para a produção e para a fruição artística. Vindo a ser desenvolvida uma disciplina sobre a arte educação – DBAE (Discipline – Based – Art Education). Os integrantes do DBAE, defendiam que um programa de arte deve partir do princípio de que a arte é parte do patrimônio cultural, merecendo o mesmo prestígio que as demais disciplinas do currículo escolar. Não reduzindo, assim, a arte um adereço.

Nessa perspectiva, um bom programa de arte deve inserir a criança como participante ativo do seu processo de construção de conhecimento. Processo esse que se desenvolvia, no campo da arte/educação, por meio de quatro atividades: criar a arte, perceber e reagir às suas qualidades, entender o seu lugar na história e na cultura, e, poder fazer julgamentos sobre a produção artística.

Esses contextos que envolveram o ensino da arte pelo mundo, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, nos possibilita um subsídio para explicitarmos o percurso histórico do ensino da arte no Brasil tomando como referência os estudos desenvolvidos por Barbosa(2012), Iavelbergue (2015, 2017), Osinski (1998, 2002) e Silva (2005, 2007). Nessa perspectiva, apontaremos as concepções de ensino da arte que vigoraram em diferentes épocas para compreendermos quais os métodos nortearam, e que ainda norteiam, a prática docente na educação brasileira.

METODOLOGIA

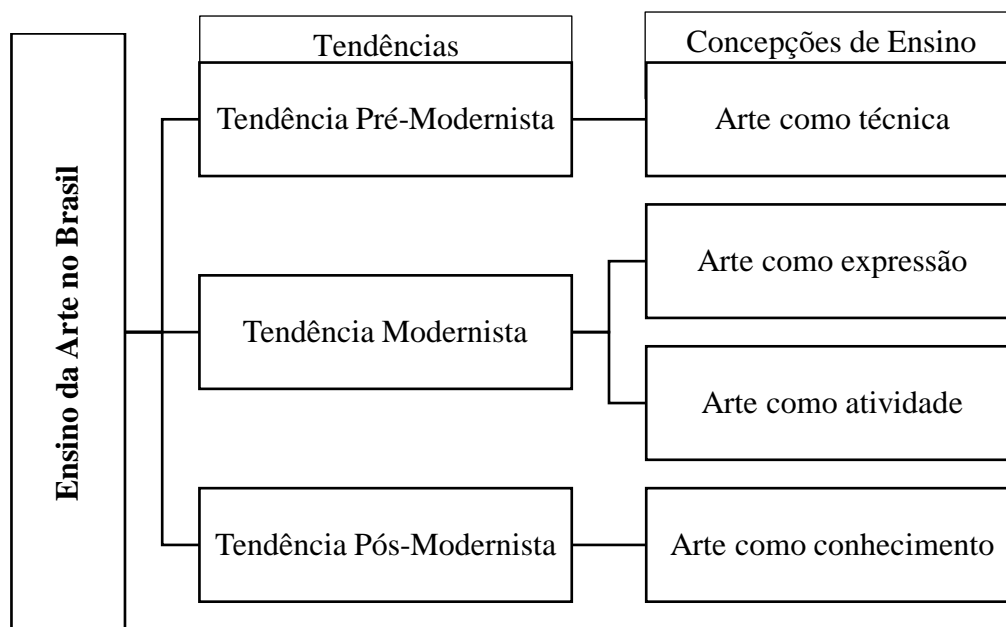
O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, visto que a esta se constitui uma abordagem que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Já que, em outras palavras, trabalha em um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem aos espaços mais profundos das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a instrumentalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Essa abordagem, além de possibilitar uma ampla interpretação das informações e conteúdos que circundam o objeto, ela também possibilita que o pesquisador tenha uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seu estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, realizamos um estudo bibliográfico sob a abordagem qualitativa. Tomando como subsídio as discussões realizadas por Silva (2007), Iavelberg (2015, 2017), Osinski (1998, 2002) e Barbosa (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nosso aprofundamento bibliográfico acerca da história do ensino de arte no Brasil possibilitou chegarmos ao resultado que será apresentado no esquema abaixo e posteriormente discutido.



Fonte: Os autores.

TENDÊNCIAS DE ENSINO DA ARTE

Para Silva (2007) o ensino da arte, no Brasil, é marcado por tendências que possibilitaram repensar criticamente o lugar da arte na educação escolar. Estas tendências foram influenciadas intensamente pelo movimento de Arte Moderna de 1922, já que este movimento é considerado como uma grande ruptura no modo de conceber a arte e seu ensino. Desta maneira, podemos verificar que o ensino de arte apresenta três grandes tendências que podem classificadas em Ensino Pré-Modernista (século XVI-XIX), Ensino de Arte Modernista (século XX) e Ensino de Arte Pós-Modernista (século XXI). Dentro destas tendências encontraremos quatro concepções de ensino de arte.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ARTE NO BRASIL

As primeiras experiências com o ensino da arte, no Brasil, advêm da chegada dos Jesuítas em 1549. O ensino da arte, nesta época, estava voltado para a catequização e para a profissionalização dos nativos. Os jesuítas utilizavam-se da música, da dramatização e da

literatura para o aprendizado da doutrina cristã. Segundo Rosa Iavelberg (2017), “a educação musical teve seu lugar como necessidade à participação nos cultos religiosos e aprendizagem da doutrina cristã, já o teatro visava à catequese e ainda cumpria com o objetivo de imposição do padrão linguístico português sobre os demais idiomas aqui praticados” (IAVELBERG, 2017, p. 19).

As danças também integravam as atividades da comunidade, estado relacionado a temas religiosos e vivenciados em dias de festa. Todavia, como os jesuítas eram influenciados pelo pensamento platônico, as artes plásticas eram pouco valorizadas por ser considerada uma atividade inferior à filosofia e a literatura. A relação das artes plásticas com as habilidades manuais propiciou o seu desinteresse, por esta ser uma atividade realizada por escravos e por pessoas consideradas inferiores.

Osinski (1998), ao ressaltar a importância das produções plásticas dos jesuítas, destaca que as primeiras práticas de ensino de arte manuais são iniciadas por meio de processos informais, representado pelo ensino da arte em oficinas de arte e ofícios que produziam utensílios, esculturas e pinturas em madeiras e cerâmicas. Sendo uma atividade restrita aos religiosos que transmitiam o conhecimento básico aos escravos e aos indígenas ‘domesticados’ (OSINSKI, 1998, p.112).

Com a expulsão dos jesuítas, o ensino da arte conquistou um novo espaço na educação brasileira. Com a renovação metodológica proposto por Pombal, foram incluídas a aula régia de Desenho e figuras. Posteriormente, após a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1816, é inaugurada a Academia Imperial de Belas Artes que institui o ensino de arte na educação formal. Por esta escola ser formada por grandes nomes que integravam a Missão Artística Francesa, liderada por Joachin Lebreton, os estudos ali ministrados eram baseados nos ensinamentos e nos cânones da arte europeia. Desta maneira, “predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas [...]” (FREITAS, 2013, p. 01).

Com a Proclamação da República, se instaura um novo momento político que, também, promovem mudanças na educação brasileira. Entre essas mudanças, podemos mencionar a implementação do ensino de Desenho no currículo escolar que tinha objetivo de preparar a população para o trabalho. Assim podemos perceber que o ensino de arte detinha uma concepção para o domínio da técnica, estando voltado para a profissionalização da mão de obra e na utilização da arte como um instrumento didático-pedagógico para o ensino de disciplinas consideradas mais relevantes para o currículo.



Portanto, podemos considerar que a concepção de ensino da arte presente na Tendência Pré-Modernista (SILVA, 2007), refere-se ao ensino de arte como técnica. Esta concepção permaneceu predominante até o início do século XX, quando se inicia a Tendência Modernista do Ensino de Arte sob forte influência da pedagogia experimental e da Semana de Arte Moderna (1922). A influência dos eventos mencionados atribuiu uma nova visão sobre o desenho infantil, passando a ser reconhecidos e valorizados como um produto estético. É sob este novo olhar do desenho infantil que se inicia a concepção de ensino de arte como expressão.

Ao abordar a concepção de ensino de arte como expressão, Silva (2007) evidencia que Mário de Andrade e Anita Malfatti tiveram atuação relevante no ensino de arte para as crianças, pois implementaram novos métodos de ensino que valorizavam a expressão e a espontaneidade das crianças. Difundindo, assim, a ideia de livre-expressão no ensino de arte.

Após pouco mais de duas décadas, em 1948, é fundada a Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim. A Escolinha de Arte do Brasil deu início ao que mais tarde seria nomeado de Movimento de Escolinhas de Arte (MAE), oportunizando a abertura de novos horizontes para as novas concepções de ensino de arte. Dentre as artes/educadoras que contribuíram intensamente com o Movimento de Escolinhas de Arte, destaca-se a atuação Noêmia Varela por introduzir um ideário pedagógico baseado no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.

É a partir desta concepção de ensino de arte como expressão que, predominou por pouco mais de cinco décadas, surge a concepção de arte como atividade.

A concepção de ensino de arte como atividade emerge do contexto do Regime Militar, legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei de nº 5.692/71) de 1971 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo das escolas de 1º e 2º graus. Embora a referida lei assegurasse a obrigatoriedade, o ensino de arte estava estruturado em duas modalidades: disciplinas e atividades. Desta maneira, atribuiu-se a arte o papel de mera atividade no currículo escolar.

Sobre a repercussão da LDBEN – Lei nº 5.692/71, Silva afirma:

Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação (SILVA, 2005, p.60).

Diante disso, podemos perceber que o ensino da arte se baseava na realização de atividades artísticas esvaziadas de qualquer conteúdo. Esta percepção sobre o ensino de arte

levou a retirada da sua obrigatoriedade do currículo escolar, nas versões da LDBEN formuladas nos anos de 1980. O que gerou grande mobilização entre os arte/educadores na luta para assegurar a volta da arte para o currículo escolar, por compreenderem que a arte é um campo de conhecimento com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios.

Com o declínio da concepção de ensino de arte como atividade, após vigorar por pouco mais de uma década, surge a concepção de arte como conhecimento. Esta abordagem fundamenta-se na compreensão de arte como uma área de conhecimento capaz de potencializar a cognição, sendo fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros.

Entre os arte/educadores relevantes nesta concepção, destaca-se a professora Ana Mae Barbosa por sua atuação para a inserção da arte/educação enquanto epistemologia, por meio da implementação do curso de pós-graduação em ensino de arte e na promoção de eventos no campo da arte/educação. É nesse contexto de luta, que os arte/educadores conquistaram a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo escolar, através da promulgação da nova LDBEN (Lei de nº 9.394) em 1996 (SILVA,2007).

Sobre os princípios que norteiam a prática desta última concepção, Silva (2005, p.66) afirma que “a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte”. Princípios estes que são fundantes da Proposta Triangular do Ensino de arte, formulada por Ana Mae na década de 1980.

Embora as concepções de ensino apresentem uma época de predominância, é importante evidenciar que as suas práticas não estão restritas aos períodos históricos em que surgiram. Assim evidenciamos que essa discussão mostra-se relevante para compreendermos a importância atribuída ao ensino da arte na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o percurso histórico do ensino da arte na sociedade, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, nos permite fazer uma relação com as tendências e as concepções de ensino da arte que nortearam as práticas no Brasil.

Nesse sentido, embora o ensino da arte no Brasil decorra após a chegada dos portugueses no país, podemos constatar que os movimentos artísticos realizados no exterior influenciaram as práticas no Brasil. Ao investigar essas práticas pudemos compreender, a partir dos estudos

de Silva (2007), que o ensino da arte é marado por três tendências e quatro concepções de ensino que não se limitam ao período histórico que surgiram.

Além disso, pudemos evidenciar que a Semana da Arte Moderna, Movimento Escolinha de Arte e o contexto da ditadura militar contribuíram para a grande ruptura no modo de conceber a arte e seu ensino. Permitindo o advento de uma nova tendência e de uma nova concepção que parte do entendimento da arte enquanto conhecimento que traz contribuições para fruição artística e para a valorização arte diante das demais disciplinas do currículo escolar.

Deste modo, esperamos que o presente artigo possa contribuir na difusão dos saberes sobre o campo da arte/educação, possibilitando o conhecimento das concepções que ainda norteiam a prática docente e a ampliação das discussões acerca da temática que, longe de estar esgotada, se configura um ponto de partida para novos estudos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FREITAS, Raquel Lima. **História do ensino de arte no Brasil**. Web Artigos, Gaspar, 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/historia-da-arte-educacao-ou-historiadoensino-de-arte-no-brasil/104656/>. Acesso em: 20 de out de 2022.

IAVELBERG, R. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2015.

IAVELBERG, R. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017. v. 1. 200p .

OSINSKI, D. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 1998.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino - uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 79.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamenta de Recife**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

SILVA, E. M. A. ; ARAUJO, C. M. . **Tendências e concepções do ensino de arte na educação esoclar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação**. In: 30ª Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambú. Resumos. Caxambú: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007.