

Arte

Prof. Ms. José Mauro Ribeiro
Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana
Profª Ms. Terezinha Losada

1 Introdução

A presença da arte na educação brasileira se consolidou em definitivo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN, nº 9.394/96, ao integrar o rol dos conhecimentos obrigatórios da educação básica, com a finalidade de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”¹. A legislação que se seguiu à LDBEN tratou de estabelecer as vertentes dessa nova proposta educativa, surgindo, no âmbito do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais / DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNEM e posteriormente os PCN+, em cujos documentos a Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enquanto linguagem expressivo-comunicativa impregnada de valores culturais e estéticos.

A aceitação da arte² como forma de conhecimento humano a ser produzido, apreciado, contextualizado e veiculado através da educação escolar, atende à necessidade de enfrentamento dos desafios decorrentes das transformações velozes do mundo contemporâneo, e constitui-se, sobretudo, como tentativa de aprimorar a participação dos jovens na sociedade, de fortalecer a construção de sua identidade cultural e de propiciar o “desenvolvimento

¹ Lei nº 9.394/96, Art. 23 § 2º.

² Para facilitar a compreensão de diferentes conceitos sobre arte utilizados neste texto, grafa-se com minúscula quando o sentido referir-se à forma de conhecimento humano (arte) e com maiúscula quando se tratar da disciplina escolar (Arte).

de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais de suas preferências culturais”.³

Considerando o processo democrático vivenciado nas duas últimas décadas em prol de mudanças no ensino da Arte, protagonizado por professores, estudantes, artistas, associações de arte-educadores, instituições culturais e universidades, as políticas públicas implementadas após o advento da LDBEN – na forma dos DCNEM, PCNEM e PCN+ – se consubstanciaram em conceitos contemporâneos relevantes, na epistemologia da área de conhecimento em arte, nas experiências de professores e artistas, nas pesquisas empreendidas por especialistas, nas práticas informais da arte-educação, apesar da pequena participação direta dos que estão inseridos na realidade da sala de aula, ou seja, os professores de Arte.

Essa mudança nos referenciais levou em consideração a inadequação dos currículos praticados pelas escolas e teve o mérito de desencadear o processo de discussão pública, pela divulgação dos documentos oficiais, pelas críticas dos especialistas, pelo posicionamento das entidades para-acadêmicas e pela pesquisa acadêmica no contexto das Universidades.

As Secretarias de Educação de muitos estados e municípios, por sua vez, passaram a adotar, após o advento das DCNEM, dos PCNEM e dos PCN+, padrões curriculares inovadores para o ensino da Arte, em alguns casos por de medidas práticas, como o aumento da carga horária semanal e outras providências⁴, ao passo que várias universidades⁵ vêm construindo projetos pedagógicos que almejam contemplar as reivindicações históricas dos estudantes, docentes e pesquisadores, seja pela reestruturação dos currículos, pela

3 BRASIL, Ministério da Educação. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTC, 2002, p.11.

4 No Maranhão, por exemplo, a Proposta Curricular em vigor estabelece duas horas semanais para a área de Arte, desde a 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do nível médio, além de reportar-se à adoção de linguagens por série e da exigência de professores especialistas em sala de aula.

5 Os projetos pedagógicos de cursos superiores elaborados no último decênio tratam, via de regra, da autonomia das linguagens artísticas, em detrimento da formação polivalente do professor de Educação Artística, como é o caso da UFOP, UFU, UFMA, UnB, USP, UFAL, UFMG, PUC-Campinas, entre outras.

mudança na denominação dos cursos, pela busca de autonomia e interação entre as linguagens da arte, entre outros fatores.

No novo Ensino Médio, os conhecimentos de Arte são constituídos pelos elementos referentes às linguagens artísticas, pelos modos de articulação formal, pelas tecnologias, pelas técnicas, pelos materiais e pelos procedimentos de criação artística e estética, integrando e inter-relacionando as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro às outras disciplinas do currículo. Nessa perspectiva, pretende-se que o ensino da Arte coloque em prática alguns princípios que historicamente existiram apenas enquanto projeto, por serem utópicos ou de difícil realização. Além do objetivo mais imediato de fazer com que os alunos consigam criar, expressar e comunicar idéias artísticas e estéticas pelo do estudo, investigação e prática, é fundamental conferir ao ensino da Arte a possibilidade de propiciar ao educando um nível de qualificação que o habilite a entender os sistemas sógnicos que constituem a produção, a apreciação e a contextualização dos conhecimentos da área.

A aceitação das semelhanças e diferenças entre as culturas, a contextualização dos fenômenos que ocorrem simultaneamente em diferentes lugares, as maneiras de compreender o mundo que variam conforme o contexto, a globalização da economia e da cultura, dentre outros fenômenos contemporâneos, requerem do setor educacional uma postura crítica quanto ao conceito de linguagem, exigindo do ensino da Arte um posicionamento que supere a inexistência de crítica que caracterizou a abordagem metodológica polivalente.⁶

Dessa forma, ao invés de estar constituída apenas pelo estímulo ao desenvolvimento criativo do educando – tarefa que, por sinal, reporta-se a todas as disciplinas do currículo escolar –, o novo perfil do ensino da Arte

⁶ O conceito de polivalência discutido neste texto não se reporta à ênfase de fortalecer a formação geral em oposição à formação específica, estabelecida nas diretrizes vigentes do Ensino Médio e Superior; mas sim à concepção ultrapassada da Educação Artística – implementada pela Lei 5.692/71 e depois reforçada pela Resolução 23/73/CFE –, na qual a abordagem escolar da arte não vinculava o educativo ao estético.

propõe a criação de núcleos de produção nas escolas, uma vez que o Ensino Médio tem como compromisso a complementação da formação básica visando ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens”⁷, e, considerando que o trabalho e a cidadania são condições fundamentais para a continuidade dos estudos, não se pode delegar somente aos institutos especializados e conservatórios a tarefa de iniciação ao estudo das artes, apesar de a escola básica não ter a finalidade de formação de artistas plásticos, dançarinos, atores ou músicos.

Ainda, segundo a legislação vigente, o trabalho pedagógico em Arte, ao longo do Ensino Médio, diz respeito aos conhecimentos estéticos, artísticos e aplicados, que se referem à produção, apreciação e história das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, incluindo a interconexão dessas linguagens com as novas tecnologias de comunicação e de informação. Assim, deve promover, ainda, a realização de projetos didáticos interdisciplinares através de parcerias saudáveis entre professores e alunos, sem perder de vista as especificidades de cada um dos componentes curriculares.⁸

Contudo, apesar das intenções nobres que objetivam conferir um novo rumo ao ensino da Arte no Brasil, há grandes dificuldades em sanear os problemas das escolas, em concretizar na sala de aula todo o saber já produzido a respeito da questão, o que vem ocasiona: insatisfação entre os educadores; distanciamento entre o interesse dos estudantes e a matéria; desarticulação entre os conhecimentos ensinados e a vida prática; impasse institucional em

⁷ DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999, p.74.

⁸ Mais adiante se discutirá o caráter utópico da aprendizagem da Arte na forma recomendada pelos PCNEM e PCN+, uma vez que se considera impossível a implementação, na sala de aula, ao longo de três anos letivos, do ensino de domínios tão específicos como “criar improvisações, composição e jingles, trilhas sonoras”, “saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, CD-ROM, home-page”, “fazer performances ou espetáculos, inclusive os referentes a artes audiovisuais”, “fruir diversas danças e saber perceber as relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições”, dentre outras competências e habilidades previstas nos PCNEM (Cf. BRASIL, 1999, op cit, pp.150-152). Para realizar tais atividades seriam necessários vários professores - e não somente um, mesmo sendo ele polivalente -, muito tempo reservado para as aulas de Arte no calendário letivo, condições de trabalho adequadas, além de outras necessidades didáticas.

relação às vertentes a seguir; problemas na preparação dos educadores, entre outros sempre recorrentes em encontros de especialistas, docentes e discentes. Apesar desses problemas, percebe-se que as idéias, conceitos e procedimentos expressos na legislação curricular atual constituem um grande avanço na história da arte-educação brasileira, pois atualiza o debate e dá novo ânimo à causa postergada há anos pelo poder público. Esperar-se, portanto, que o debate seja desenvolvido com algumas dificuldade, em face dos interesses pessoais dos atores envolvidos e de certas aspirações já consolidadas no seio das instituições.

Para finalizar essas considerações introdutórias, faz-se necessário enfatizar que uma temática de tamanha envergadura, como esta, referente à base nacional comum dos currículos – pela qual perpassam todos os níveis e modalidades da educação escolar –, necessita de um certo tempo para que se estabeleçam relações entre as opiniões dos amplos segmentos representativos dos educadores brasileiros, dos estudantes e da sociedade.

Passado o período inicial da assimilação das mudanças, de difusão das novas referências epistemológicas e metodológicas, é necessário diagnosticar a situação em que se encontra o ensino formal praticado nas escolas, tornando-se imprescindível, nesse sentido, o estabelecimento de um diálogo “sem pressa, a fim de que a necessária administração eficiente do mandato constitucional não se processe em posturas verticais, sobretudo no que se refere à formação de professores. Com diálogo, a fim de que a pluralidade de setores competentes no assunto, individuais e sobretudo coletivos, possa suscitar pelo debate um razoável consenso em torno de questão tão fundamental para o ato pedagógico e para um federalismo democrático”.⁹

Neste sentido, a intenção deste documento é provocar um debate instigante, crítico e sobretudo necessário neste novo ciclo de discussões a respeito

⁹ CURY, Carlos Roberto Jamil. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas: ANPEd, 2, mai./jun./jul./ago. 1996, pp.16-17.

da legislação e da orientação curricular posterior à LDBEM, tendo como base as seguintes categorias de análise:

1. Apontar coerência e contradição entre os princípios gerais do Ensino Médio e o proposto para as disciplinas do ponto de vista de conteúdo e de metodologia. Como assegurar a coerência?
2. Analisar a relação entre os conteúdos e metodologias propostas pelos PCNEM e o currículo consolidado no Ensino Médio.
3. Apontar a coerência e contradição quanto as estratégias de ensino propostas e os recursos oferecidos para a implementação dos PCNEM.
4. Analisar os aspectos de linguagem: o documento é passível de compreensão por parte dos professores? o documento leva em consideração as condições recepção por parte dos professores leitores? Que modificações de linguagem e estilo poderiam ser indicadas?
5. A proposta consegue rever o papel da escola, do professor e do aluno? Ou seja, o documento analisa a função da escola e de seus agentes? Qual o ponto de vista adotado (sociedade global complexa, comunidades culturais etc...)?
6. Analisar as relações entre os princípios da LDBEN e da Constituição com os PCNEM. Os princípios básicos são os mesmos?
7. Analisar a relação entre os Sistemas Nacionais de Avaliação e os PCNEM.¹⁰

2 A dimensão conceitual do debate: um paralelo entre os PCN de Arte e Língua Portuguesa

Ao estabelecer diretrizes e parâmetros para a ação educativa, toda proposição legal tem características autoritárias (cerceadoras, limitadoras),

¹⁰ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas do Ensino Médio, Ofício nº 7346 DPEM/SEB/MEC.

embora se constitua em instrumento para o consenso e a mudança, propiciando intervenções sistemáticas, seja para sua aceitação, seu aperfeiçoamento ou sua superação. No momento em que essas propostas já se encontram consolidadas na educação básica brasileira, cabem agora a efetiva aplicação e a avaliação desses instrumentos. Nesta etapa, algumas questões podem ser postas, tais como: i) qual o valor real destas novas legislações, considerando a discussão de seus aspectos conceituais? ii) qual a operacionalização real destas novas legislações, considerando o levantamento e discussão dos entraves e demandas para suas implementações? iii) qual postura política será assumida diante das demandas decorrentes da análise destas questões teóricas e práticas? A postura autoritária, como pretenderam as legislações anteriores, a postura negligente, como de fato ocorreu com tais legislações no passado, reforçando o estereótipo do jeitinho brasileiro, ou a postura crítica de discussões e ações sistemáticas?

Nesta terceira opção, a que se deseja consolidar, propõe-se que a vontade política se traduza em espírito democrático de se saber chegar à escola, base do sistema educacional, envolvendo o professor, todo o staff escolar, o aluno e a comunidade; a elaboração, aplicação e avaliação continuada de projetos; a gestão e os investimentos.

A principal característica da atual legislação é ter desviado o foco dos conteúdos curriculares em favor do aluno. Isto é, ao invés de valorizar os conteúdos como coisas válidas em si mesmas, foram enfatizadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas na perspectiva do aluno. Tal mudança de ênfase exige correlatas mudanças metodológicas para o ensino, propondo-se a ênfase na interdisciplinaridade e na contextualização.

Em termos gerais, há um largo consenso entre os educadores quanto essa necessidade essa mudança de ênfase em favor de uma aprendizagem significativa, que fortaleça a identidade do aluno nas esferas intelectual, política, ética, estética, afetiva e também funcional, fornecendo instrumentos para a vida prática. De formas diferentes, tais idéias já foram expressas em inúmeras teorias pedagógicas progressistas (Vigotsky, Paulo Freire, Emilia

Ferrero, entre outros), além daquelas explicitamente citadas na formulação e detalhamento conceitual dos diversos documentos que se seguiram à LD-BEN. Sem cair no ecletismo vulgar, tampouco se fixando em preciosismos terminológicos, torna-se importante estabelecer tais nexos.

Em primeiro lugar, para facilitar o entendimento da legislação curricular vigente, resgatando e valorizando a bagagem de formação pedagógica do professor, que muitas vezes se sente reduzido a tabula rasa diante da nova teia conceitual e terminológica, como a dificuldade de se entender o conceito de competência e habilidade e sua confusão com os tradicionais conceitos de objetivos gerais e específicos. Em segundo lugar, porque o combate a tão arraigada tradição conteudista do ensino, denominada como educação bancária por Paulo Freire, seja, talvez, o ponto de convergência das diferentes teorias pedagógicas progressistas. O grande entrave nesses casos é, sempre, encontrar métodos e estratégias de ensino para efetivar tal ruptura nas atividades de sala de aula. Neste sentido, far-se-á uma breve análise sobre os conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização, para situar as características e desafios específicos da área de Arte.

A religião, a arte, a filosofia e a ciência são grandes narrativas, isto é, diferentes tipos de explanações gerais sobre o homem e seu mundo (Hegel, Lyotard). Essa consideração trás complexas implicações que serão ora abordadas sucintamente:

- a) Deve-se observar que a divisão do conhecimento em disciplinas é característica intrínseca do desenvolvimento histórico das ciências. Definindo seus objetos de estudo e questões específicas sobre estes objetos, deu-se a separação entre as ciências naturais e humanas e a divisão das disciplinas, as quais passaram a conter inúmeras subdivisões internas. Desse modo, a questão da interdisciplinaridade é um desafio inerente ao ensino de ciências, qual seja: como garantir o acesso aos conhecimentos especializados que estas disciplinas sintetizam sem perder a noção do todo, isto é, do mundo real, no qual

os fenômenos estudados ocorrem e no qual vivemos?

- b) Deve-se, ainda, considerar que a escola tornou-se, historicamente, um espaço que privilegia a difusão do conhecimento científico, o qual envolve dois terços do currículo (áreas de ciências naturais e humanas). A arte e a filosofia tornaram-se saberes periféricos, e o ensino da religião, senão excluído, em favor de uma escola laica, é abordado de modo controvertido, especialmente na organização multicultural da realidade contemporânea. Exemplificando, como incluir a contextualização como princípio pedagógico, sem considerar a forma como as diferenças de cultura e religião afetam o acesso ao saber.
- c) Por fim, é importante notar que as linguagens (e códigos), em sentido estrito, sequer são disciplinas (como o são as diversas disciplinas científicas, cada qual com seus objetos e questões) e nem mesmo um tipo amplo de narrativa, como o são a ciência, a filosofia, a arte e a religião. Ao contrário, as linguagens são ferramentas cognitivas que perpassam todas estas áreas de conhecimento sistematizado, mediando, também, as diversas esferas da vida subjetiva e social. Este caráter transversal e instrumental está claramente explicitado nos pressupostos teóricos gerais dos PCNEM da área de linguagens, contudo, suas implicações nem sempre são expostas com clareza, conforme será discutido abaixo.

Em sentido estrito, as artes, incluindo a literatura, configuram um tipo específico de narrativa ou de conhecimento humano, estando, neste caso, ao lado das outras grandes narrativas como a ciência, a filosofia, e a religião.

Desse modo, ao situar a questão da interdisciplinaridade como um problema inerente ao ensino de ciências, não se pretende simplesmente lavar as mãos, isentando-se de qualquer responsabilidade pela sua implementação no ensino. Ao contrário, busca-se destacar a função diferenciada que o ensino da Arte tem sobre esta questão, bem como o ensino da Filosofia, mantem-

do o rigor analítico quanto à Religião, pois, a formação humanística resultante do estudo dessas áreas não interage com as diversas disciplinas científicas, somando uma visão do todo, mas, alternativamente, oferece uma outra visão do todo, baseado em pressupostos diferentes dos científicos. No caso da arte, a perspectiva estética, pela sua natureza, gera uma representação integrada do mundo. Tal concepção resgata a verdadeira função da Arte no ensino, ao mesmo tempo em que evita certos vieses ingênuos ou reducionistas.

Por exemplo, a discussão sobre quais conteúdos específicos da Arte podem interagir com conteúdos x ou y das ciências. Tais expedientes são possíveis e salutares, mas não se pode perder de vista que a função da arte no processo de integração (ou integralização) do conhecimento é muito mais ampla, profunda, e ocorre de modo contínuo.

Diferente da delimitação acima, quando entendida como linguagem, o ensino de Arte passa a ter um papel instrumental, relacionando, neste caso, os estudos de linguagem verbal (Língua Portuguesa e Estrangeira) e demais linguagens não verbais ou mistas, incluindo a matemática.

Embora essas duas delimitações não sejam excludentes, sem dúvida, cada uma delas tem funções específicas, interagindo de modo diferenciado com as competências e habilidades gerais definidas para a educação, exigindo, portanto, diferentes abordagens e aportes teóricos no detalhamento curricular. A ausência destas delimitações nos PCNEM confere à Arte um problema conceitual com graves implicações práticas.

Uma breve comparação com os parâmetros de Língua Portuguesa facilita o entendimento desta questão. Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa tem delimitações claras (que também tornaram-se rígidas) entre o estudo da metalinguagem (gramática e morfologia) e o estudo dos usos da linguagem, o qual inclui a linguagem artística (literatura), entre outros gêneros, tais como a linguagem jornalística, científica, cotidiana. O trabalho pedagógico, nesse segundo campo, tem como aporte teórico várias teorias, como a

semiótica, as diversas correntes da Lingüística ligadas à análise literária e à análise do discurso, as teorias da informação, da comunicação, entre outras.

A tradição conteudista nesta área sempre supervalorizou o ensino da metalinguagem (gramática e morfologia). Exatamente por isso, o principal empenho dos PCNEM de Língua Portuguesa é romper com esta divisão histórica, relacionando (ou condicionando) o estudo dos aspectos abstratos da linguagem aos seus usos concretos, buscando, inclusive, uma flexibilização da norma culta.

No caso dos parâmetros recomendados para a disciplina Arte, tais delimitações não existem, ou são confusas. Há a importação de vasta terminologia ligada à lingüística e a semiótica, muitas vezes estranha à formação do professor de Arte, sem, contudo, tirar proveito destas áreas de conhecimentos para clarificar questões fundamentais sobre o ensino de Arte.

2.1 O conceito de gênero

Os PCNEM de Língua Portuguesa explicitam claramente o conceito de gênero e sua função no ensino. O estudo dos diferentes gêneros (ou usos da linguagem) é o expediente pelo qual o aluno tem acesso às diversas estruturas estilísticas da linguagem e suas respectivas funções semânticas, interiorizando, de modo contextualizado, o conhecimento da gramática e da morfologia. Por sua vez, os parâmetros de Arte citam um vasto número de gêneros artísticos e técnicos, relacionados às práticas quotidianas, das diversas matrizes de linguagem (sonora, visual, cênica e corporal), porém sem uma definição de seus critérios e propósitos.

Segue a mesma orientação o modo como é tratado, nos PCNEM de Língua Portuguesa, o estudo do gênero artístico, ou seja, da literatura. De acordo com este documento, “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um se-

¹¹ BRASIL, 1999, op cit, p.139..

gundo plano", de forma que este último "integra-se à área de leitura", relacionando-se de modo abrangente ao desenvolvimento da "competência textual".¹¹

Mesmo denominando como Arte, o documento desta disciplina não opta explicitamente pelo seu ensino. É sempre ambígua a distinção entre o estudo da arte enquanto tipo específico de narrativa, a qual identifica diferentes tradições culturais no tempo e no espaço, e as demais aplicações próprias das diversas linguagens não-verbais ou mistas. Apesar de serem adotados vários conceitos oriundos das teorias da arte, muitas vezes com um viés ligado à estética romântica, todo tipo de manifestação é citado indiscriminadamente, de tal forma que tudo pode ser entendido como sendo arte, mas, se analisado criteriosamente, nada o será.

Deve-se notar que tal distinção divide correntes pedagógicas no ensino da Arte. O Disciplined Based Art Education (DBAE), por exemplo, enfatiza o ensino dessa enquanto tal, com clara ênfase na arte ocidental hegemônica, enquanto as correntes multiculturais para o ensino da disciplina, reivindicam um espectro mais representativo das tradições artísticas. Entre estes últimos, há segmentos de educadores que postulam o abandono da denominação arte para a área, em favor do termo cultura, corrente particularmente ligada ao ensino da cultura visual. As postulações deste grupo se aproximam, em larga medida, ao formato do ensino de Língua Portuguesa, acima descrito.

A ausência dessas definições no texto dos PCNEM deixa implícita a opção por uma abordagem eclética que contemple as diversas possibilidades. Em tese, tal ecletismo é saudável, primeiramente, porque favorece uma formação ampla para o aluno. Em segundo lugar, porque é inútil e contraproducente uma legislação pretender cercear os caminhos de pesquisa de uma área de conhecimento e seu ensino.

Desse modo, pretende-se frisar neste tópico, que tais delimitações conceituais precisam ser mais claras nos documentos, para garantir esta diversi-

dade, pois, cada uma destas abordagens requer diferentes suportes teóricos e uma prática metodológica consistente, pontos salientados a seguir.

2.2 Suportes teóricos para o ensino

Não havendo discriminação dos diversos gêneros e dos propósitos quanto a sua inclusão no ensino, conseqüentemente não há a identificação dos diferentes aportes teóricos que podem lhes subsidiar. Nesse sentido, caso se pretenda conferir ao ensino da Arte o mesmo tipo de abordagem dada ao ensino de Língua Portuguesa, enfatizando os diversos tipos de narrativas, ao invés do estudo de questões intrinsecamente artísticas, certas opções teóricas precisam ser feitas.

Como exemplo, é possível citar, para o campo das artes visuais, o estudo de Fayga Ostrower sobre as correntes estilísticas básicas – naturalismo, expressionismo e idealismo – largamente conhecidas pelos professores. Esta classificação não se fixa na história da arte, e sim na identificação dos padrões construtivos que se manifestam tanto na arte como em outras manifestações visuais. Embora menos conhecido pelos professores, o mesmo é identificado no livro *Matrizes de Linguagem e do Pensamento*, no qual Lúcia Santaella explora a classificação peirceana dos signos – ícone, índice e símbolo. Além de não se restringir à área da arte, envolvendo os múltiplos usos da linguagem, a principal vantagem desta obra é contemplar as diversas linguagens – verbal, visual, sonora, mistas -, inclusive com suas mediações tecnológicas contemporâneas. Em suma, com estes exemplos, pretende-se apenas destacar que tal enfoque requer, na formação do professor e do aluno, o estudo das teorias da linguagem (semiótica e lingüística), particularmente em suas correntes ligadas às linguagens não-verbais.

Se, além da abordagem marcadamente instrumental, discutida acima, também for considerado pertinente à disciplina o conhecimento mais aprofundado do patrimônio artístico, analisando-se as contingências de suas diversas manifestações, outro recorte teórico precisa ser feito, relacionado à His-

toria da Arte esta encarada, não como um rol de tradições e movimentos que podem ser combinados de diferentes maneiras, como ocorre na abordagem anterior, que se fixa no caráter prototípico das diversas narrativas. Neste caso, a seqüência histórica é fundamental, isto é, a sintaxe rigorosamente ordenada do Renascimento, a sintaxe multifacetada do Cubismo, e o uso simultâneo destes dois tipos de construção na arte Pós-moderna não são apenas diferentes opções estilísticas, e sim diferentes formas simbólicas, que expressam diferentes modos históricos de ver e representar o mundo.

Ademais, mesmo sabendo que trabalhar com o conceito de arte é algo difícil e controvertido, não se pode evitar essa discussão, especialmente pretendendo-se contemplar, no ensino, os complexos caminhos da produção artística contemporânea.

Visando oferecer esse tipo de subsídio teórico, o Anexo 4 dos PCN+ contém verbetes sobre Iconologia e Iconografia, e o Anexo 5 sobre o conceito de Imaginário Social. Ambos são muito válidos, contudo, se realmente é pretendida esta dupla abordagem no ensino – arte como arte e arte como linguagem – tais aportes precisam ser mais amplos e especificados.

Neste sentido, deve-se considerar que a formação teórica do professor de arte nas universidades ainda é extremamente restrita ao estudo da História da Arte ocidental hegemônica. Mesmo neste campo, há pouca distinção entre o estudo da História da Arte e o estudo das Teorias da Arte, isto é, sobre as teorias estéticas e as diferentes correntes e métodos de pesquisa sobre a arte, entre os quais se inscreve a Iconologia e a Iconografia. O estudo de outras tradições artísticas, bem como as de nossa cultura popular, ainda é muito tímido, senão estigmatizado.

Por fim, quanto às teorias da linguagem, praticamente nada é oferecido na formação do professor. A disciplina Fundamentos de Linguagem, herdada da legislação anterior, geralmente se detém ao estudo dos aspectos sintático-morfológicos de cada linguagem artística (ponto, linha, plano, etc., no caso das Artes Visuais).

Com isso, pretende-se frisar que, para implementar uma dupla dimen-

são no ensino de arte, não basta tomar optar por certos conceitos da Lingüística (denotação, conotação), ou fazer citações rápidas de Pierce, para definir mentos. Ao contrário, deve-se reconhecer que um novo conjunto de aportes teóricos é requisitado para o ensino da Arte, exigindo transformações concretas na formação regular e continuada do professor.

2.3 A questão metodológica e o conceito de metalinguagem

O conceito e a função da metalinguagem no ensino é outro aspecto fundamental nos PCNEM de Língua Portuguesa que, lastimavelmente, não é explorado nos PCNEM de Arte. Pode-se dizer que, sem estabelecer a conexão entre a metalinguagem e os usos da linguagem, toda a discussão realizada a respeito das competências e das habilidades, e a respeito da inter-relação entre o fazer, o apreciar e o refletir, caem no vazio, porque mantém intacto o viés do conteudismo.

O item Critérios de Seleção dos Conteúdos dos PCN+ apresenta uma subdivisão em diversos tópicos. Os dois primeiros tópicos são diretamente ligados ao estudo da metalinguagem, a saber: compreensão e utilização de técnicas, procedimentos e materiais artísticos e elementos da linguagem da arte e suas dimensões, técnicas, formais, materiais, e sensíveis. Todos os demais, sete, no total, são ligados à contextualização, envolvendo os processos de emissão e recepção, ou seja, os usos da linguagem. Além da hierarquia implícita de encabeçar a lista de tópicos, nenhuma consideração de fato é feita sobre a diferença de natureza destes conteúdos.

Deve-se notar que os conteúdos metalingüísticos dos dois primeiros tópicos formam a base material e morfológica das chamadas linguagens artísticas (não-verbais ou mistas) à qual se articulam as diversas sintaxes estilísticas dos diferentes tipos de narrativa, sejam elas artísticas ou não. Em outras palavras, o domínio desses conteúdos não representa um tópico que pode ser incluído ou excluído do currículo, mas, ao contrário, condição indispensável para o exercício da linguagem, perpassando todos os seus múltiplos usos. Exatamente por esse motivo, a principal questão metodológica para o ensino de qualquer linguagem está na definição de como trabalhar estes con-

teúdos. Esta é sem dúvida a principal contribuição que as discussões metodológicas sobre o ensino de Língua Portuguesa oferecem para o ensino de Arte e das demais linguagens. Conforme foi discutido acima, a tradição do ensino nesta área demonstrou que o estudo da gramática e da morfologia como conteúdos autônomos, desligado de seus usos concretos, além de dificultar sua compreensão, os tornava saberes inócuos, o que não respaldava um melhor uso da linguagem. Por esta razão, a tônica dos PCNEM de Língua Portuguesa está em condicionar o ensino da metalinguagem aos usos reais da linguagem.

O mesmo problema ocorre com as linguagens artísticas. Tomando o exemplo das Artes Visuais, observa-se que o estudo dos elementos desta linguagem (ponto, linha, plano) abstraídos de seus contextos, traz poucas mudanças na forma como o aluno interpreta e produz imagens. Normalmente, é a partir do trabalho de apreciação de obras de arte que o aluno passa realmente a entender como estes elementos funcionam. Assim, ao estudar a História da Arte, além de ampliar o conhecimento a respeito da própria, ou de outras tradições culturais, o aluno está também aprimorando seu domínio sobre o código visual. Decerto, a realização de exercícios práticos explorando o tipo de sintaxe presente naquela obra e seus desdobramentos semânticos, reforça ainda mais tal processo. O mesmo ocorre durante o trabalho com as narrativas não artísticas.

Em síntese, diante de sua função instrumental, pode-se dizer que o principal objetivo do ensino de linguagem é dar ao aluno o mais amplo acesso aos diversos códigos. Isto significa dominar a morfologia, a gramática e a dinâmica dos diversos suportes – tradicionais e ligados às novas tecnologias – que fundamentam o uso da língua materna, da língua estrangeira, bem como das linguagens sonora, visual, cênica e corporal, nas suas especificidades e inter-relações. Porém, não com um fim em si mesmo, como conhecimento meramente escolar ou erudito, mas subordinados ao pleno desenvolvimento das competências e habilidades que a aquisição dessas linguagens gera.

Considerando artista pesquisador empírico dos limites e das possibilidades da linguagem, sem dúvida os exemplos tirados da arte são emblemáticos para a abordagem instrumental das linguagens. Desse modo, mesmo reconhecendo a validade e importância deste recurso, aquilo que se questiona aqui é a redução do ensino da Arte estrita a esta finalidade.

2.4 Convergências e paradoxos entre os PCNEM de Língua Portuguesa e de Arte

Por paralelos realizados entre as propostas para o ensino de Língua Portuguesa e de Arte, buscou-se estreitar os nexos previstos na legislação curricular entre estas disciplinas e, ao mesmo tempo, destacar suas especificidades. Como conclusão, pode-se afirmar que, em termos, práticos estas convergências teóricas se expressam em desafios paradoxais.

Tem-se, de um lado, o ensino de Língua Portuguesa, fortemente marcado pela tradição conteudista que privilegiava a esfera altamente abstrata da metalinguagem. Portanto, o desafio é resgatar os usos concretos da linguagem e a produção de sentido. Por outro lado, tem-se o ensino de Arte que sempre privilegiou o fazer (o uso) e a produção de sentido, por conseguinte, seu desafio é buscar uma maior sistematicidade sobre os aportes teóricos que subsidiam tal prática.

Vale salientar, que o aprendizado da metalinguagem nunca foi o objetivo central no ensino da Arte. Mesmo sendo esse conteúdo componente obrigatório previsto pela Lei 5.692/71, de fato o aluno sempre aprendeu artes, ou melhor, as linguagens artísticas, praticando-as, independente da profundidade e da extensão no qual tal aprendizado ocorresse. Assim sendo, cabe dizer que o modo integrado e contextualizado tradicional no fazer artístico e seu ensino é a grande contribuição metodológica que esta área pode oferecer – e efetivamente o vem fazendo¹² – à educação em geral e, particular-

¹² Diversos autores contemporâneos vêm direcionando seus estudos à investigação da Arte na sala de aula, objetivando compreender os mecanismos facilitadores da aprendizagem que ocorrem no interior dessa prática, seja em termos motivacionais, operativos, metodológicos e de outras dimensões educativas, notadamente aqueles vinculados à teoria crítico-reflexiva, a exemplo de António Nóvoa, Perrenoud, Giroux, Peter McLaren, entre outros.

mente, ao ensino das demais disciplinas de linguagem.

O viés histórico do ensino de Arte é que, devido à força da tradição estética romântica na arte e da tradição escolanovista no ensino, tal fazer e seus sentidos sempre foram marcadamente restritos à expressão subjetiva (auto-expressão). Desse modo, ao destacar neste documento a discussão sobre a natureza dos conteúdos metalingüísticos e sobre a diversidade dos gêneros, discriminando a Arte dos demais usos aplicados da linguagem, buscou-se apenas combater este viés restritivo. Em outras palavras, pretende-se garantir a diversidade e amplitude do ensino de linguagem, demanda da sociedade contemporânea, contemplada na atual legislação de ensino.

Na consecução desses objetivos, novamente, os desafios do ensino de Língua Portuguesa e de Arte são paradoxais. O grande temor dos professores de Língua Portuguesa sobre os PCN é o de que a adoção desta metodologia contextualizadora de aprendizagem leve o aluno a perder qualquer conhecimento mais sistemático sobre a língua. Na via inversa, o grande temor dos professores de Arte é de que estas novas sistematizações exigidas, transformem o ensino de Arte em uma disciplina teórica, isto é, de natureza meramente conteudista. Decerto, esses são riscos concretos que podem resultar da má compreensão e aplicação das novas propostas em ambas as disciplinas. Contudo, não se justifica o abandono dessas idéias. Ao contrário, ratificam a importância da presente discussão sobre tais nexos interdisciplinares.

3 A implementação dos PCNEM de Arte nas escolas brasileiras

Em um momento caracterizado pela transição situada entre as concepções teóricas e metodológicas emanadas pelos órgãos normativos e a efetiva prática concretizada na escola, instaura-se a necessidade de realizar um diagnóstico indicativo das principais mudanças que se efetivaram no ensino da Arte, após o surgimento da LDBEN, favorecendo, assim: o entendimento da situação dos estabelecimentos de Ensino Médio quanto ao

planejamento e coordenação pedagógica do currículo; a compreensão do impacto de ações afirmativas, como a inclusão da disciplina Arte nos vestibulares de acesso ao ensino superior¹³; a auscultação de opiniões dos professores que lidam diretamente com a aplicação dos PCNEM na sala de aula, dentre outros aspectos de suma importância para o desenvolvimento da cidadania plena, conforme prevê a Constituição, no que se refere à esfera da educação pela arte.

Considerando que esse estudo da realidade é assunto de grande complexidade, mas de realização possível e, sobretudo, necessária, pretende-se que nos Seminários Regionais sejam levantadas as principais vertentes relacionadas ao ensino da Arte, bem como as indagações e perplexidades mais recorrentes nas diversas localidades onde se concretiza a prática escolar. Neste sentido, propõe-se a discussão em torno dos seguintes eixos: a formação do educador, o aparelhamento da escola e a aplicabilidade dos PCNEM e PCN+ no contexto escolar.

3.1 A questão da preparação de professores

A discussão a respeito da preparação do educador para atuar no Ensino Médio, considerando-se as complexidades evidenciadas pela legislação curricular vigente¹⁴, requer a conceituação de um processo educativo amplo e que se concretize no desenvolvimento profissional docente, incluindo a graduação, a profissionalização e a formação continuada em suas diversas possibilidades, visto que a “formação do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência”.¹⁵

¹³ Na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Maranhão os conteúdos de Arte são incluídos nos vestibulares seriado e tradicional, há alguns anos, sendo que os candidatos escolhem uma linguagem para fazer prova. Esse fato provocou, nas duas cidades, um incremento notável da disciplina no Ensino Médio e até mesmo nos cursinhos pré-vestibulares, apesar das distorções quanto ao conteúdo e metodologia da área, prevalecendo o estudo da história, dos estilos e movimentos artísticos e dos elementos morfológicos, em detrimento do fazer, apreciar e conhecer.

¹⁴ Cf. Diretrizes do Ensino Superior aprovadas através de resoluções específicas do Conselho Nacional de Educação, relativas às áreas de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, bem como para as licenciaturas de todas as áreas do conhecimento.

¹⁵ BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas, Papirus, 1996, pág. 172.

A discussão sobre reformulação dos cursos superiores de Artes, embora recente, já conta com algumas contribuições assinaladas, conforme asseguram os estudos de Pimentel¹⁶, Ribeiro¹⁷ e Santana¹⁸, o que alimenta um debate assentado na auscultação da multifacetada realidade educacional brasileira, pelo intercâmbio de experiências significativas vindas dos diversos segmentos da educação nacional.

Nos congressos e encontros científicos mantidos por entidades como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação de Professores e Pesquisadores de Música (APPOM) – as únicas que mantêm grupos de trabalho permanente em torno da formação do professor -, a discussão a respeito dessa questão vem atualizando o quadro da reestruturação dos cursos de licenciatura. Sabe-se que a transformação tão perseguida nas décadas de 1980 e 1990 ainda não se disseminou nas universidades do país, embora se perceba um movimento neste sentido, uma vez que, nos últimos anos, todos os cursos que foram criados, bem como aqueles que reescreveram seus projetos pedagógicos, atendem a reivindicações históricas, a saber: ruptura com a polivalência; valorização da perspectiva crítico-reflexiva; ênfase no relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão; ampliação dos estudos pertinentes à linguagem das artes; fortalecimento de vínculos entre teoria e prática; facilitação da profissionalização no decorrer da graduação.

Pode-se dizer que os aspectos mencionados no parágrafo anterior visam, em conformidade com as exigências reivindicadas pelo novo Ensino Médio, à desfragmentação da formação básica fornecida ao antigo professor de Educação Artística. Contudo, como as experiências desses cursos novos ainda não foram devidamente avaliadas, pouco se sabe de sua eficácia quan-

¹⁶ PIMENTEL, Lúcia G. Licenciatura em Artes Visuais: limites em expansão. Belo Horizonte, C/Arte, 2001.

¹⁷ RIBEIRO, Sônia Tereza S. Licenciatura em Música: elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo. Araraquara (SP), UNESP (Tese de Doutorado), 1999.

¹⁸ SANTANA, Arão Paranaguá de. Teatro e Formação de Professores. São Luís, EDUFMA, 2000.

to à aplicação das propostas das DCNEM, PCNEM e PCN+. Assim, cabe perguntar:

- a) Que de formação os profissionais da educação estão recebendo para atuar com as diferentes linguagens artísticas, de modo sistemático?
- b) Quem, afinal, responde pelo ensino da Arte? O professor habilitado em artes nos cursos de licenciatura plena ou os provenientes de outras áreas, neste caso como forma de atender as necessidades estruturais das escolas (complementação da carga horária, improvisação ou queda para as artes)?
- c) Qual enfoque epistemológico é empregado pelo professor na sua prática docente, o polivalente ou aquele centrado no conceito de linguagem, discutido na segunda seção do presente texto?
- d) Como transformar em procedimentos de ensino a postura teórica enfocada no item anterior?

Essas questões dizem respeito diretamente à aplicabilidade dos PCNEM na sala de aula, articulando-se ao emaranhado de complexidades instauradas no interior da escola formal. São perguntas que levam a outras e não precisam ser consideradas à exaustão, uma vez que o currículo é algo em construção permanente, caráter que apresenta-se como a garantia da gestão coletiva do processo educativo. Contudo, cada vez mais, configura-se a urgência quanto à realização de um mapeamento a respeito da situação do ensino da Arte em todo o Brasil, visando ao diagnóstico dos seus pontos nevrálgicos, à difusão das soluções encontradas em âmbito regional, ao equacionamento das necessidades locais, à articulação entre os vários níveis e instâncias da educação nacional, à rearticulação das políticas públicas, dentre outras possibilidades.

3.2 Sobre o aparelhamento da escola e a aplicabilidade dos PCNEM e PCN+

É característica dos PCNEM a ênfase na discussão dos princípios epistemológicos e metodológicos que devem orientar a educação nacional. O detalhamento dos conteúdos curriculares foi atribuído às Secretarias Esta-

duais de Educação e, às escolas, foi atribuída a elaboração de Projetos Didáticos, ou seja, os documentos que efetivamente orientam o planejamento do trabalho diário do professor em sala de aula.

Desse modo, buscou-se garantir uma base nacional comum para a educação e, ao mesmo tempo, criar uma estrutura flexível, que contemplasse as características e demandas regionais e locais. A avaliação da atual legislação, portanto, deve perpassar essas diversas instâncias, especialmente os Projetos Pedagógicos, entendidos como instrumentos de gestão da vida escolar. Nesse contexto, seria profícuo que o desdobramento da presente análise, nos fóruns regionais, envolvesse a discussão dos documentos ligados à realidade local, propiciando, assim, a configuração de diagnósticos abordando os vários aspectos a analisar. Torna-se importante ressaltar que os PCNEM foram concebidos, no seu conjunto, como referencial de qualidade para a ação escolarizada, com a função de orientar e “garantir coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual”.¹⁹ Outro aspecto importante reporta-se ao fato de que, com os PCNEM, legitimou-se, pela primeira vez na história, a efetiva presença da Arte enquanto área de conhecimento escolar.

É interessante observar que há sintonia entre a legitimação mencionada acima e as proposições de organismos internacionais de incentivo à educação e cultura. No Encontro de Especialistas de Educação Artística da América Latina e Caribe, realizado pela UNESCO, em 2001, os relatórios apresentados pelos pesquisadores tinham o propósito de descrever a situação e as perspectivas da arte na escolarização dos diversos países²⁰ e, consideran-

¹⁹ BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - I e II ciclos, documento introdutório. Brasília, MEC/SEF, 1997, p.13.

²⁰ O citado meeting de especialistas contou com a participação de representantes da Argentina, Barbados, Brasil, Chile, Cuba, Jamaica, México, Peru e Venezuela, consultores da Finlândia, Canadá e Inglaterra, além do pessoal técnico da própria UNESCO.

do que a maioria deles possuía currículos nacionais estruturados, foi dada ênfase na discussão específica das linguagens da arte. Ressalte-se a semelhança entre uma das conclusões aprovadas na plenária final e as diretrizes que regem a educação escolar brasileira:

Teatro é uma área voltada para a aquisição e construção do conhecimento no processo educacional, devendo ser parte integrante dos currículos da educação básica, com a mesma importância atribuída às demais áreas [...] sendo importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, e também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais. A UNESCO se propõe incentivar a promoção de um ensino/aprendizagem em arte e teatro visando ao desenvolvimento da criatividade das crianças, jovens e adultos, e à apreciação de bens artísticos e culturais.²¹

Um outro aspecto favorável a ser mencionado é que, com os PCN, o poder público aproximou-se do pensamento de parcela significativa de especialistas ligados às universidades e às entidades representativas, tanto é que convidou para participar do processo construtivo dos documentos relativos a Arte no Ensino Fundamental e Médio, como consultores ou mesmo como redatores, profissionais que vêm postulando a autonomia das linguagens em suas pesquisas e publicações.

Entretanto, apesar desses avanços, há grandes desafios a serem equacionados no âmbito da prática escolar. Na orientação relativa aos conheci-

²¹ UNESCO, Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean. [S/I]. Disponível em <http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml>. Informação capturada em: 21 mai. 2003, grifo nosso.

mentos de Arte, por exemplo, pretende-se que sejam difundidos, produzidos e analisados os conteúdos referentes às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, fornecendo ao professor uma grande liberdade na organização do currículo, o que implica, também, em uma enorme responsabilidade, já que a proposta dos PCNEM é “ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira”.²²

Um dos pontos nevrálgicos relativo à aplicação dos PCNEM reporta-se à tradição inventada pela Lei 5.692/71, e pela legislação dela decorrente, dizendo respeito à polivalência, fenômeno que provocou um desvio de rota na área de conhecimento em arte-educação, tanto em termos epistemológicos como metodológicos, considerando-se a história que vinha sendo construída desde a criação das escolinhas de Arte e de outras experiências positivas. Sobre isso, veja-se a seguinte citação, retirada dos próprios PCNEM:

Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. Esse quadro estendeu-se pelas décadas de 80 e 90 do século XX, de tal forma que muitas das escolas brasileiras de Ensino Médio apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem em música, artes visuais/plásticas, dança, teatro, enfim, de conhecimento da arte propriamente dita.²³

Uma das questões cruciais a respeito desse problema é a qualificação docente para um trabalho tão diverso quanto interdisciplinar. Em face disso,

²² PENNA, Maura. Discutindo as condições de aplicação dos PCN para a área de Arte. In: Anais do XI Encontro Nacional dos Estudantes de Arte, São Luís, UFMA, 2001, s/p.

²³ BRASIL, 1999, op cit, p.91-92, grifo nosso.

e tomando como referência as contribuições existentes na literatura, vislumbram-se perspectivas nada alvissareiras²⁴ quanto à aplicação dos PCNEM e PCN+, a saber:

- a) poderá ser exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla do que a prescrita para a Educação Artística, uma vez que, diferente da área de Língua Estrangeira Moderna, para a qual os PCNEM e PCN+ apresentam os conceitos estruturantes e as respectivas competências sem mencionar quais idiomas devem ser considerados, para a disciplina Arte são mencionadas quatro linguagens;²⁵
- b) como a disciplina Arte exige uma abordagem que demanda muito tempo para ser executada a contento, pois abrange conhecimentos atinentes ao fazer, apreciar e contextualizar quatro linguagens artísticas, as propostas dos PCNEM poderão ser concretizadas na escola apenas na medida das possibilidades dos recursos humanos disponíveis, certamente com ênfase na(s) linguagem(ns) artística(s) para a(s) qual(is) o professor está qualificado;²⁶
- c) poucas escolas poderão cumprir tais exigências, sobretudo as de elite, e certamente com a contratação de vários professores para trabalhar as quatro linguagens;²⁷
- d) as propostas dos PCNEM constarão apenas do currículo escrito,

²⁴ A argumentação apresentada nos itens acima foi inspirada em PENNA (2001, op cit), e alguns trechos grifados são citações literais.

²⁵ A respeito disso, observe-se o seguinte depoimento de um professor de escola pública de São Luís: "eu lectionei seguindo na risca e vi que era impossível dar tudo o que era previsto, os alunos escolhiam um linguagem, outros não queriam, e eu vi que era impossível atender a esse desejo deles" (In: SANTANA, Arão et alli. Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação. São Luís, 2003, p.34).

²⁶ O exemplo das Escolas Parque de Brasília é bastante esclarecedor da situação esboçada acima: os alunos das escolas de Ensino Fundamental frequentam-nas, em turno contrário, onde têm aulas de Arte em ambientes adequados, professores devidamente habilitados, exercitando o aprendizado das linguagens artísticas de maneira muito salutar.

²⁷ O depoimento de uma professora que leciona em uma escola frequentada pela elite ludovicense enfatiza essa possibilidade: "Na minha escola coordeno o Departamento de Teatro e tentamos trabalhar com os PCN e também com os conteúdos do vestibular. A gente trabalha o fazer teatro de forma bem legal e assiste peças com os alunos sempre que dá. Eles gostam de mostrar suas produções e a gente participa do festival de teatro estudantil" (in: SANTANA, 2003, op cit, p. 34).

- sem mudanças efetivas na sala de aula;
- e) será reforçada a ênfase nas Artes Visuais, pois existem mais professores qualificados e maior tradição junto às escolas;
 - f) o professor de Arte poderá sentir-se sem condições de planejar o projeto educativo na escola, pois isso exige um processo dinâmico de discussão, bem como parcerias que compreendam suas aspirações e possibilidades.

Essas possibilidades, contudo, não podem restringir o quadro geral da Arte na escola a uma perspectiva negativa (ou mesmo pessimista), uma vez que os PCNEM são constituídos, sobretudo, por mecanismos que irão respaldar o trabalho docente, inclusive no sentido de fundamentar certas reivindicações históricas junto à administração escolar e aos órgãos públicos de educação e cultura.

Neste sentido, espera-se que a discussão nos seminários regionais possam dar sentido mais amplo e sistemático ao presente documento, atualizando um debate importantíssimo para a área de Arte e, sobretudo, para a organização do currículo do Ensino Médio nas escolas brasileiras.

Prof. Ms. José Mauro Ribeiro
Universidade de Brasília - DF
Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana
Universidade Federal do Maranhão - MA
Profª Ms. Terezinha Losada
Universidade de Brasília - DF