

RENATA SILVA DE VASCONCELOS

ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS: ensino e aprendizagem nos cursos técnicos nível médio no IFMA - Campus Centro Histórico.

Dissertação apresentada ao Programa de mestrado ProfArtes da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Título de Mestra em Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane Moura da Rocha

São Luís

2018

RENATA SILVA DE VASCONCELOS

ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS: ensino e aprendizagem nos cursos técnicos nível médio no IFMA - Campus Centro Histórico.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado ProfArtes da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Título de Mestra em Artes.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Viviane Moura da Rocha (Orientadora)

Professora do Departamento de Artes - UFMA

Prof^a Dr. Marcus Ramusyo Brasil

Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico - IFMA

Prof^a. Dr^a. Iran de Maria Leitão Nunes

Professora do Departamento de Educação - IFMA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a espiritualidade que me guarda, me rege e me ilumina a quem tantas vezes recorri durante este percurso do mestrado.

Agradeço à minha família, que também cresceu durante esses dois anos e seis meses, Tomaz meu pai, Edna minha mãe, Paulo meu irmão, Patrícia minha cunhada e ao meu companheiro de vida Keny, obrigada pelo incentivo e apoio incondicionais.

A minha orientadora Vivi de todo coração, que se tornou uma figura inspiradora para a minha vida, sigo com os mesmos conselhos da graduação: surte na escrita e não se sabote!

A professora Iran de Maria, pela acolhida carinhosa durante um momento de agonia, transformando o que parecia um fardo em uma observação carinhosa da minha atividade de coordenadora.

Agradeço aos colegas de trabalho na gestão pela cooperação, e aos colegas de trabalho que gentilmente contribuíram com dados para essa pesquisa, Terezinha, Creudecy e ao Samuel Benison pela franqueza e por mais uma capa linda.

Agradeço aos meus alunos turma de 2015, a primeira que eu vi chegar e partir, e as turmas de 2016 do Técnico em Artes Visuais, Matutino e Vespertino que tanto me ensinaram.

Aos colegas da turma do ProfArtes, que embalaram essa jornada com muitas risadas e apoio, e a todos os professores do programa, Coordenador e Secretário da coordenação.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa feita durante o mestrado profissional em artes, com o intuito de desenvolver uma proposta metodológica para o ensino das artes visuais, que possibilite as vivências em Arte Contemporânea para discentes da educação profissional a nível médio em Artes Visuais, com o objetivo de levantar potencialidades que articulem as artes visuais e a formação profissional. Primeiramente realizo a observação do próprio lócus da pesquisa o IFMA Campus São Luís Centro Histórico para promover a vivência dos alunos quanto a produção, conhecimento, e apreciação da arte contemporânea, aproximando esta arte da formação profissional, agregando maior qualidade a formação técnica em Artes Visuais. Para tanto utilizo a sensação de pertencimento ao bairro histórico da Praia Grande aonde localiza-se o Campus assim como os referenciais artísticos internacionais (OakOak), nacionais (Kobra) e locais (Rosilan Garrido) para exemplificar nas artes visuais produção de artistas que tem a cidade como musa inspiradora. A intervenção pedagógica desenvolvida com os alunos foi realizada utilizando a técnica do stêncil e atividade de criação a partir da reflexão do cotidiano no bairro. Em seguida apresento o desenvolvimento do ensino das artes visuais moderna e contemporânea, partindo de um breve histórico destes dois períodos artísticos, tendo como principais referenciais teóricos Anne Cauquelin, Ana Mae Barbosa e Mário Perniola. Apresentamos recortes pontuais e de grande relevância em ambos os movimentos, considerando os avanços significativos que a arte educação alcançou nos últimos cem anos no Brasil, até a compreensão do ensino de arte contemporânea. No último capítulo foi feito o levantamento das bases legais brasileiras que legitimam o ensino das artes como: a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais (ainda na fase de aguardo da divulgação após a reformulação do novo ensino médio), os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como os documentos da instituição. Dando ênfase as artes visuais através de uma breve análise destes referenciais que para uma melhor compreensão foram organizados de maneira hierárquica no que se refere a sua abrangência e importância nacional. A partir deste levantamento foi possível compreender a noção de trabalho aliado a educação. Por fim pudemos analisar as artes visuais e todo o seu potencial educativo inclusive enquanto área profissional, e as possibilidades de trabalho com as artes visuais contemporâneas a partir de temáticas sociais encontradas no cotidiano.

Palavras Chaves: Artes Visuais Contemporânea, Ensino, Aprendizagem, Educação Profissional.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research done during the professional master 's degree in arts with the purpose of developing a methodological proposal for the teaching of the visual arts that allows the experiences in Contemporary Art for students of professional education at the secondary level in Visual Arts, with the objective to bring together the visual arts and vocational training. First of all, the IFMA Campus São Luís Centro Histórico was created to promote the students' experience in the production, knowledge and appreciation of contemporary art, bringing this art closer to professional training by adding a higher quality of technical training in Visual Arts. For that, I use the sense of belonging to the historic neighborhood of Praia Grande, where the Campus is located, as well as the international artistic references (OakOak), national (Kobra) and local (Rosilan Garrido) to exemplify in the visual arts production of artists who have the city as an inspiring muse. The pedagogical intervention developed with the students was carried out using the stencil technique and creation activity based on daily reflection in the neighborhood. Then I present the development of modern and contemporary visual arts teaching, starting with a brief history of these two artistic periods, with the main theoretical references being Anne Cauquelin, Ana Mae Barbosa and Mário Perniola. We present punctual and highly relevant clippings in both movements, considering the significant advances that art education has achieved in the last one hundred years in Brazil, to the understanding of the teaching of contemporary art. In the last chapter, a survey was made of the Brazilian legal bases that legitimize the teaching of the arts, such as the Brazilian Constitution, the Law of Guidelines and Bases, the National Curricular Guidelines (still in the phase of awaiting the announcement after the reformulation of the new high school) , the National Curricular Parameters, as well as the institution's documents. Emphasizing the visual arts through a brief analysis of these references that for a better understanding were organized hierarchically in terms of their national importance and scope. From this survey it was possible to understand the notion of work together with education. Finally, we were able to analyze the visual arts and all their educational potential, including as a professional area, and the possibilities of working with the contemporary visual arts based on the social themes found in everyday life.

Keywords: Visual Arts Contemporary, Teaching, Learning, Professional Education

LISTAS DE FIGURAS

| | | |
|-----------|-------|----|
| Figura 01 | ..... | 13 |
| Figura 02 | ..... | 14 |
| Figura 03 | ..... | 14 |
| Figura 04 | ..... | 14 |
| Figura 05 | ..... | 15 |
| Figura 06 | ..... | 16 |
| Figura 07 | ..... | 17 |
| Figura 08 | ..... | 17 |
| Figura 09 | ..... | 19 |
| Figura 10 | ..... | 20 |
| Figura 11 | ..... | 20 |
| Figura 12 | ..... | 21 |
| Figura 13 | ..... | 22 |
| Figura 14 | ..... | 22 |
| Figura 15 | ..... | 22 |
| Figura 16 | ..... | 23 |
| Figura 17 | ..... | 23 |
| Figura 18 | ..... | 27 |
| Figura 19 | ..... | 27 |
| Figura 20 | ..... | 28 |
| Figura 21 | ..... | 29 |
| Figura 22 | ..... | 22 |
| Figura 23 | ..... | 33 |
| Figura 24 | ..... | 38 |
| Figura 25 | ..... | 42 |
| Figura 26 | ..... | 42 |
| Figura 27 | ..... | 44 |
| Figura 28 | ..... | 59 |
| Figura 29 | ..... | 63 |
| Figura 30 | ..... | 75 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 2 |
| 1- A CIDADE COMO PROJETO EDUCATIVO: VIVÊNCIAS COM O CURSO TÉCNICO EM ARTES VISUAIS A NÍVEL MÉDIO. | 10 |
| 1.1 As Etapas da Atividade e o Pertencimento como temática | 11 |
| 1.2 Os Referenciais Artísticos | 14 |
| 1.3 Arte Contemporânea o Stencil e a Aplicação da Atividade..... | 19 |
| RECORTES NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS | 25 |
| A Arte moderna: ideologias e estética. | 26 |
| 1.2 O ensino das Artes Modernas no Brasil. | 32 |
| 1.3 A Arte contemporânea..... | 42 |
| 1.4 O Desenvolvimento do Ensino das Artes Visuais Pós Moderna e Contemporânea..... | 47 |
| 2- DISPOSITIVOS LEGAIS QUE LEGITIMAM O ENSINO DAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEA NO BRASIL E NO LÓCUS DA PESQUISA. | 53 |
| 2.1 Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... | 54 |
| 2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica a Nível Médio... .. | 61 |
| 2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais | 68 |
| 2.4 Projeto de Desenvolvimento Institucional e Plano Pedagógico Institucional..... | 72 |
| 2.6 Projeto Político Pedagógico do IFMA Campus Centro Histórico e Projeto do Curso Técnico em Artes Visuais..... | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 78 |
| REFERÊNCIAS..... | 81 |

INTRODUÇÃO

A motivação desse trabalho veio das reflexões a partir da experiência docente na área de artes visuais, não somente na educação básica, mas na educação profissional e na formação de professores. Transitando entre as disciplinas das matrizes curriculares desses cursos, percebi o distanciamento do estudo, criação e vivência da arte contemporânea, especialmente na educação profissional, e justamente nesta falta que esta pesquisa se desenvolverá.

Como educadoras percebemos que durante a formação técnica em artes visuais é de fundamental importância que o aluno esteja a par da arte contemporânea, tanto em relação aos conhecimentos teóricos, quanto à prática e apreciação.

A arte contemporânea pode ser uma fonte de referências para as criações dos alunos além de ser parte de sua própria cultura, a inserção desses conteúdos garante que durante o seu percurso formativo os estudantes compreendam e frequentem espaços expositivos e culturais, que se interessem pela temática do seu tempo, que sejam indivíduos consoantes com o cenário da arte, eliminando o distanciamento entre ambos.

O interesse de adolescentes na arte contemporânea pode ser experiência determinante para a formação de um adulto propagador e participante da sua cultura.

A pesquisa se desenvolveu no ambiente escolar ao qual faço parte, o IFMA Campus Centro Histórico, seu planejamento e execução não apresentaram impedimentos, ao contrário, o fato do campus oferecer a educação profissional a nível médio e a Licenciatura em Artes Visuais, cria um contexto favorável para experimentação de atividades artísticas diferenciadas com os alunos.

O IFMA Campus Centro Histórico está localizado em um grande acervo de arquitetura e arte colonial, referência para a cidade de São Luís como um ambiente artístico/cultural, convidativo para as práticas da arte contemporânea e que foi levado em consideração na concepção da intervenção artístico pedagógica. Esta pesquisa foi de fundamental importância para elevar o nível da formação da educação profissional ofertada pela instituição, já que desenvolveu não somente o estudo, mas a vivência e apreciação da arte contemporânea.

Deste modo estabelecemos como temática o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da arte contemporânea no curso técnico em artes visuais. Portanto a problematização deste tema é: que proposta metodológica para o ensino das Artes Visuais possibilitaria as vivências em Arte Contemporânea para discentes da educação profissional a nível médio em Artes Visuais?

Para encontrar possíveis soluções para este problema estabelecemos algumas hipóteses. A primeira, a cidade como projeto educativo: vivências com o curso técnico em artes visuais a nível médio no IFMA Campus centro

histórico. A segunda, recortes no desenvolvimento do ensino das artes visuais moderna e contemporânea no Brasil. E a terceira: dispositivos legais para o ensino das artes visuais no Brasil.

O principal objetivo para este trabalho foi desenvolver uma proposta metodológica para o ensino e a vivência das artes visuais contemporânea para discentes da educação profissional a nível médio em Artes Visuais. Para chegarmos ao objetivo principal foi preciso fazer um breve recorte histórico do desenvolvimento do ensino das artes visuais na arte moderna e contemporânea, conhecer os referenciais legais que fundamentam o ensino das artes visuais na educação básica e na educação profissional no Brasil e na Instituição em que esta pesquisa se desenvolve, desenvolver uma proposta de metodologia de ensino que promovesse a vivência da arte contemporânea para o curso técnico em artes visuais a nível médio, relacionar as propostas metodológicas ao ambiente em que o campus está inserido (bairro da Praia Grande), promover aos alunos vivências com a arte contemporânea que demonstre seu potencial educativo.

Na presente pesquisa intitulada " Artes Visuais Contemporânea: ensino e aprendizagem na educação profissional a nível médio do IFMA Campus Centro Histórico", pretendemos apresentar os caminhos metodológicos que nortearam a investigação. Conforme Silvio Zamboni (2012) em "A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência" é:

Como qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. Esses conceitos servem tanto para a ciência quanto para a arte, pois pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções, para qualquer área do conhecimento humano, (ZAMBONI, 2012, p. 51).

A luz do exposto a pesquisa em arte demanda de um exercício sistemático, isto é, requer um método. Ao compreendê-la e legitimá-la como área do conhecimento, entendemos que a mesma deve estar imbricada a ciência ao passo que articula aspectos racionais e intuitivos em suas pesquisas, tal como reitera Zamboni (2012), com a articulação de instrumentos e atividades do conhecimento humano.

No que concerne da pesquisa Minayo (1993, p.23) diz que é considerada como "atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude, prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados".

Nesta perspectiva da pesquisa e seus caminhos metodológicos Sandra Rey, (1996) faz um apurado estudo e delimita dois tipos de pesquisa no

campo das Artes visuais. O primeiro considera o estudo “pesquisa em arte” na qual a pesquisa é método processual que contempla a laboração do artista na qual a pesquisa em arte, se situa no estudo de Poéticas Visuais, demarca o artista-pesquisador que norteia sua investigação a partir do procedimento de organização de sua produção artística e plástico, bem como no campo teórico e poético, geradas a partir da própria prática. E a pesquisa “sobre” arte, dirigida à pesquisa de história, teoria e crítica de arte, conjecturando sobre a obra de arte constituída, sua significação. (REY. 1996, p.81)

Perante o exposto, nossa pesquisa se situa na perspectiva da pesquisa *sobre* Artes Visuais buscando uma pesquisa reflexiva sobre o ensino da arte contemporânea. O presente estudo principiou por processo de fundamentações bibliográficas que é base imprescindível para qualquer tipo de modalidade de pesquisa. De forma geral, qualquer informação publicada (impressa ou eletrônica) pode ser uma fonte de consulta. Segundo Gil (2007, p.64) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Segundo Markoni & Lakatos (1996, p. 66), pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao termo de estudo”. Desta forma a bibliografia constitui-se como primordial ao estudo.

Fonseca (2002, p.32) diz que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica é uma ferramenta muito utilizada nas pesquisas descritivas, trazendo referências que serão o alicerce para desenvolvimento do estudo com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O objetivo é contextualizar para melhor compreender a ação dos seus agentes. Será feito através verificação de dados buscando um histórico sistematizado.

A pesquisa é fundamentada a partir de material já publicado, organizado por livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, monografias, dissertações, teses. Tendo a base do já escrito sobre o assunto da pesquisa. A utilização da pesquisa bibliográfica é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.

A pesquisa bibliográfica é imprescindível, pois é a base teórica e fonte de conhecimento e informação, Destacando assim os debates sobre o

Ensino das Artes Visuais e as metodologias contemporâneas do ensino-aprendizagem em Artes, considerando a cidade como temática possível.

Os referenciais teóricos elencados para dar suporte às discussões propostas foram Ferraz e Fusari (2009) constitui material indispensável para esta pesquisa, em *“Metodologias do Ensino de Arte: fundamentos e proposições”* as autoras apresentam a importância do professor de arte em todos os níveis de ensino, e a sua responsabilidade de desenvolver os componentes fantasiosos, imaginativos, sensíveis, perceptíveis, analíticos, críticos e estéticos, da mesma maneira com que o professor (a) de arte constrói em si mesmo (a) essas competências no fazer diário da sala de aula. Enfatiza o papel da arte na formação de crianças, jovens e adultos e sua preparação como sujeitos críticos e sensíveis, vivendo em uma sociedade em que se valorizam as iniciativas pessoais, a autonomia, a criatividade e flexibilidade para novas situações.

Ana Mae Barbosa (2010) bebendo nas fontes das teorias de John Dewey, Räsanem e Aguirre propõe o ensino de arte partindo da experiência. Em *“Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais”* uma compilação de artigos que tratam da história da arte e seu ensino, leituras de obra e o campo de sentido da Arte, interculturalidade, integração e interdisciplinaridade no ensino e a avaliação do aprendizado nas artes visuais são os eixos temáticos abordados pela autora em sua pesquisa. Exerce grande contribuição a esta pesquisa, pois ressalta a importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações.

Anne Couquelin (2005) em *“Arte Contemporânea: uma introdução”* aborda em sua obra os movimentos da arte moderna e contemporânea, suas diferenciações e afastamentos, e de que modo a proposta de cada uma dessas artes espelha seu tempo, desmistificando suas características principais.

Agnaldo Farias (2002) em *“Arte Brasileira Hoje”* traça um mapa do desenvolvimento da arte contemporânea no Brasil, contemplando os principais artistas, algumas exposições, analisando suas expografias, e exemplificando a expansão da arte contemporânea no Brasil, que já é considerado um roteiro para grandes Bienais e exposições desta arte.

Vera Pallamin (2000) em *“Arte Urbana”* contribui com reflexões pertinentes sobre a arte urbana e arte pública, abordando as tensões sociais, suas contribuições, a cultura urbana, os processos de estetização contemporâneos e a arte urbana na prática social.

Também serão usados como referencial os documentos legais que fundamentam e legitimam o ensino das artes visuais na educação básica, educação profissional e na Instituição em que a pesquisa se desenvolve, notadamente A Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, O Plano Pedagógico Institucional, o Plano do Curso Técnico em Artes Visuais.

Por se tratar de uma pesquisa sobre artes visuais, trazemos alguns exemplos que constituíram referenciais artísticos que alinhavam a proposta de intervenção na escola.

Oakoak , artista de rua Francês que tem como principal suporte os defeitos da cidade, pequenos buracos, paredes descascadas, fiações tortas, grades quebradas, etc. A escolha do suporte, a utilização de materiais simples e a eficácia das mensagens bem humoradas que quebram a rigidez da paisagem acinzentada, são as principais características do trabalho do artista que elencamos para dialogar com a atividade a ser desenvolvida.

Kobra é o referencial de artista brasileiro, muralista, artista de rua e do graffiti a nível mundial, suas obras são fruto de estudos e de técnicas diferenciadas, entre elas o stencil. Um fato interessante é que o artista possui um mural na cidade de São Luís, fato que proporciona aos alunos a visualização do uso da técnica por um profissional reconhecido, o que atribui autoestima a formação profissional em artes visuais.

As obras de Rosilan Garrido foram utilizadas nesse trabalho para exemplificar aos alunos como a cidade pode ser musa inspiradora na arte contemporânea, o outro motivo é que a artista utiliza de mestiçagens (CATTANI 2004) nas suas obras, que são frutos de sua experiência visual com a cidade de São Luís e com o bairro da Praia Grande e suas próprias vivências.

No âmbito da metodologia as pesquisas quanto a finalidade, podem ser divididas em dois grupos: puras e aplicadas. As pesquisas puras ou básicas, tem seus estudos gerados por motivações intelectuais almejando o conhecimento, o pesquisador não tem interesse em solucionar ou interferir numa dada realidade. Já nas pesquisas aplicadas, buscam resultados de cunho prática levando em consideração a utilização, na prática, de conhecimentos disponíveis para responder às questões da sociedade.

Em conformidade com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada está alicerçada na construção de conhecimentos para aplicação de seus produtos e resultados, com a finalidade de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Quanto classificação dos objetivos da pesquisa é exploratório-descritiva com intuito de compreender os fenômenos e ações que desenvolvidos no âmbito escolar no que se refere ao ensino e aprendizagem da arte contemporânea na educação profissional, nossa pesquisa se estabelece como uma pesquisa aplicada, tendo em vista que almejamos fornecer através de propostas metodológicas e práticas foram executadas no IFMA Campus Centro Histórico.

Como caminhos para a realização da pesquisa no cerne da pesquisa aplicada, adotando os métodos de procedimentos no qual a técnica é identificada com a parte prática da pesquisa tendo caráter específico e se relacionam com as suas etapas. Lakatos (2007) diz que Métodos de

procedimentos seriam etapas mais concretas de investigação, com a finalidade restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Os métodos de procedimentos podem ser: método experimental, método comparativo, método histórico, estatístico, estudo de caso, pesquisa-ação, dentre outros.

A pesquisa qualitativa atenta-se, deste modo, com a realidade que não permite ser quantificada, focada em compreender e explicar as relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa aborda significados, aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes, buscando um espaço mais denso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser designados à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14).

O presente trabalho pretende averiguar os caminhos a serem trilhados com propostas contemporâneas de arte/educação e é caracterizado como uma pesquisa-ação, a ser realizado, a partir da aplicação de uma proposta metodológica intitulada: A Cidade como projeto educativo que propõe o pertencimento enquanto fio condutor para reflexão sobre arte urbana e os referenciais artísticos: Oakoak, Kobra e Rosilan Garrido.

São propostas para ensino e aprendizagem em arte contemporânea comprometida com criticidade e a diálogo que tem como foco dar visibilidade a Formação Profissional em Artes Visuais e contribuir elevando o nível de experiência dos alunos com a arte contemporânea.

As propostas foram construídas na disciplina Poéticas e Processos da Criação em Artes aonde exploramos os estudos de processos criativos em artes com ênfase na realidade cultural dos alunos com subsídios teóricos para explicar processos criativos que envolvam os usos das linguagens artísticas visuais ressaltando a produção de Proposições metodológicas para elaboração de atividade artística.

A nossa pesquisa se caracteriza como sendo uma pesquisa-ação, pois, buscamos pesquisar a prática docente na disciplina História das Artes Visuais no Brasil no IFMA Campus Centro Histórico. Nesse sentido, temos o interesse particular prático da pesquisa-ensino com aporte teórico e metodológico acerca dos Processos de Ensino e Aprendizagem na formação profissional em Artes Visuais. Com intuito de compreender os processos e ações a serem desenvolvidas no âmbito escolar, analisando o cotidiano, discutindo prática do ensino da Arte Visual qual proposta metodológica promove o estudo e a vivência dos alunos de modo que acrescente experiências significativas para sua formação profissional.

Sobre ensino-pesquisa André (2010, p. 58): “ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros se diferenciam”, desta forma, é de suma importância assinalar pontos entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, ou seja, entre uma pesquisa e uma atividade de ensino. Portanto para André (2010), a pesquisa tem um caráter analítico, com processos com rigor e sistematização para se conhecer o objeto. No entanto o ensino, é muito mais complexo que a atividade de pesquisa aquela que está situada na

docência e no cotidiano da sala de aula. Contudo, a pesquisa no ensino pode colaborar para que o docente amplie a capacidade de questionar, de formular hipóteses observar e de procurar recursos, soluções, caminhos alternativos para a sua prática.

A pesquisa-ação possibilita o autoconhecimento aos seus participantes, pois, quando focada na educação propicia transformações. Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. A pesquisa-ação reuni dois campos o da docência e da pesquisa na atuação como professor (a) - pesquisador (a), pautados na atuação docente e a pesquisa, sendo ambas atividades concernentes ao campo do afetivo/racional/relacional/comunicacional almejando o conhecimento, segundo assinala Penteado (2010).

A pesquisa-ensino pode ser considerada uma das diferentes possibilidades de abordagem da pesquisa-ação realizada na ação educativa, sendo realizada durante e como ato docente pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente. [...] Isso resulta na “docência investigativa” que, ao se realizar, propicia um tipo de relação dos alunos entre si, com o conhecimento e com o professor (PENTEADO, 2010, p. 36).

“A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (TRIPP, 2005, p. 458). Desta maneira, coadunados também visão de Penteado (2010), apontando que a pesquisa-ensino encaminha os indivíduos entrelaçados na pesquisa em busca da autonomia intelectual e socialização do conhecimento, criando um processo de construção. Na qual o professor, anseia conhecer e entendendo no processo de ensino e aprendizagem; as vivências, experiências que ocorreram no desenvolvimento do projeto na nossa pesquisa das Artes Visuais afrodescendentes na escola.

Conforme Brown (2001), pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os pesquisadores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Portanto, qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamado de pesquisa-ação

A importância em desenvolver uma pesquisa na qual o professor questione a sua realidade, como também se apodera política e metodologias com ações e proposições sobre o ensino-pesquisa. Assim docente-pesquisador, busca problematizar a sua realidade e buscando alternativas e soluções com base nos estudos e na sua própria experiência profissional. Thiollent (2011), a Pesquisa-Ação não é constituída somente pela ação ou pela

participação, pois com ela é possível produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir com a discussão, ou fazer avançar o debate acerca das questões abarcadas. Ela está envolvida com a práxis educativa/investigativa, sendo a práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática.

Os instrumentos de coleta da nossa são: observação, a análise e o planejamento das ações. Formatada em etapas de aplicação dos projetos e observações, escolhemos a observação participante como instrumento para alcançar a interação história da artes visuais no Brasil, e metodologias contemporâneas do ensino das artes visuais. Buscando extrair dados importantes à aplicabilidade do projeto.

Usaremos também, imagens como registro práticas do processo de pesquisa. "reunir registros de diferentes naturezas" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61), por meio de entrevistas e fotos, e outros tipos de observações diretas, informações que, posteriormente, devem ser comparadas e cruzadas, confirmando a validade ou não dos aspectos levantados, o que possibilita a construção ou validação de uma teoria.

1. A CIDADE COMO PROJETO EDUCATIVO: VIVÊNCIAS COM O CURSO TÉCNICO EM ARTES VISUAIS A NÍVEL MÉDIO.

Como principal objetivo da qualificação no Programa de Mestrado ProfArtes esta pesquisa desenvolve uma intervenção no ambiente escolar, aonde pretende propor discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. O lócus para o desenvolvimento deste objetivo notadamente foi o curso Técnico a Nível Médio em Artes Visuais, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Centro Histórico.

Esta etapa da pesquisa teve início durante a disciplina de Poéticas nas Artes Visuais, aonde foi possível convergir as discussões, leituras e vivências das disciplinas anteriores e estruturar uma proposta de intervenção, definindo uma temática oportuna para o estudo e a vivência da arte contemporânea, a temática escolhida para este trabalho foi Arte e Cidade.

O objetivo deste capítulo é promover a vivência dos alunos quanto a produção, conhecimento e apreciação da arte contemporânea, aproximando esta arte da formação profissional agregando maior qualidade á formação técnica em Artes Visuais.

A modalidade de educação profissional a nível médio articula o ensino médio e a formação técnica, mantendo todas as disciplinas da educação básica somadas a parte diversificada do currículo, voltada para a formação profissional no caso do curso em questão, a formação técnica em Artes Visuais.

A concepção da proposta metodológica ocorreu a partir da minha experiência enquanto professora nos três anos de duração do curso com as disciplinas de História das Artes Visuais I (oferecida no primeiro ano), História das Artes Visuais no Brasil (oferecida no segundo), e Arte III (oferecida no terceiro). Somada a minha experiência nos três anos da formação não poderia estar dissociada das minhas percepções de professora o fato de estar ao mesmo tempo respondendo pela Coordenação do Eixo Tecnológico ao qual o curso faz parte, tal acontecimento me aproximou da análise das competências, habilidades, e objetivos previstos no plano de curso, ampliando a minha compreensão sobre o perfil profissional ao qual eu participo do processo de formação, e suas possibilidades de atuação.

Para a aplicabilidade da pesquisa foi escolhida a disciplina História das Artes Visuais no Brasil, que é parte do currículo diversificado referente a formação profissional do curso. A escolha ocorreu por tratar-se de uma disciplina ofertada ao longo de dois semestres, ou seja, uma disciplina anual com carga horária de oitenta horas o que possibilitou tempo suficiente para os diálogos com os alunos, o planejamento e a execução da atividade.

Cabe esclarecer que os alunos na época da culminância da atividade estavam próximos ao fim do segundo ano, e já haviam construído experiências interessantes com as artes, habilidades com diversas técnicas artísticas diferentes, visitas á espaços expositivos, observação de manifestações culturais, além da vivência política ocorrida nas ocupações do Campus no ano de 2016, portanto o público da aplicabilidade da pesquisa está longe de serem adolescentes sem nenhuma experiência com arte, ou capacidade de análise e interpretação de um contexto, convergindo suas percepções em propostas estéticas de apreciação visual, pelo contrário, a escolha do público desta pesquisa teve a intenção de aproveitar o interesse em comum pela problematização de questões sociais que circundam o Campus e a educação do Brasil anteriormente já manifestados por eles.

1.1 AS ETAPAS DA ATIVIDADE E O PERTENCIMENTO COMO TEMÁTICA

Apesar da arte contemporânea ser um dos conteúdos previstos nas ementas de várias disciplinas, a compreensão através do estudo e da experimentação não tinha espaço no decorrer da formação, o que promovia um estranhamento e certa resistência manifestados pelos alunos durante a abordagem inicial do assunto, de modo que quando questionados sobre o que pensavam sobre esta arte responderam que lhes dava a impressão de que tudo valia e tudo podia, e que tinham dificuldade no entendimento das obras.

Constatada essa dificuldade apresentada por eles, planejei o desenvolvimento do conteúdo de modo que aproximasse os princípios da arte contemporânea dos alunos de forma simplificada, e que ao mesmo tempo estabelecesse relação com o cotidiano, reforçando a capacidade que a arte tem de nos permitir narrativas sobre o que nos cerca, aproximando o olhar do aluno á capacidade e a criatividade com a arte contemporânea.

A partir dessa análise a atividade foi planejada em etapas, a primeira foi o estudo da arte moderna e contemporânea no Brasil. A segunda etapa foi a escolha da temática de pertencimento que serviu como fio condutor no processo de observação e criação das imagens sobre esta parte da cidade, nesta etapa do trabalho houveram leituras de textos, diálogos e debates sobre a percepção de cada um e a orientação sobre direcionar o olhar para essa sensação de pertencimento.

A terceira etapa foi a observação, registro e anotações durante 7 dias do que foi percebido pelos alunos no trajeto dentro do bairro da Praia Grande, houve também a orientação de que valorizassem o que lhes fazia referência a suas experiências não importando se são positivas ou negativas, evitando as imagens já tradicionais do centro histórico, como os postes coloniais, as sacadas e os azulejos por exemplo, no intuito de que tivessem autoconfiança para registrarem suas impressões neste exercício criativo.

A terceira etapa tem sua significação justamente no exercício do aluno em encontrar uma imagem que tenha uma significação com o sentido do

pertencimento proposto, apesar de tantos artistas já terem produzido obras diversas sobre o bairro da Praia Grande, foi importante valorizar o aluno como capaz de produzir imagens com sentido correspondente a atividade, sobre este sentido Agnaldo Farias comenta sobre o artista contemporâneo.

Cada obra de arte é em si mesma um sinal de descontentamento. Todo artista, diversamente do comportamento-padrão, em vez de simplesmente satisfazer-se com as obras já existentes, de ficar extasiado pela leitura de um livro, pela contemplação de uma pintura ou pela audição de uma música, prefere ir além: prefere produzir mais um livro ou pintura ou obra musical. Sintoma de uma insatisfação, cada obra de arte traz embutida uma crítica á própria noção de arte e pode mesmo modificar aquilo que entendemos por arte (FARIAS, 2002, pg 14).

Os alunos usaram a fotografia do celular, e o desenho para o registro das imagens, de posse dessas imagens fizeram a seleção e elegeram três imagens para coletivamente decidirmos qual seria usada. Após selecionadas as imagens para serem utilizadas, estas foram temporariamente guardadas.

A quarta etapa é o estudo da técnica que foi elegida para desenvolvermos, esse estudo aconteceu tanto em relação a seu histórico, quanto dos referenciais artísticos internacionais e nacionais, e para o referencial local (referencial de artista maranhense) elegi uma artista que utiliza a cidade como musa inspiradora.

A quinta e última etapa foi a produção dos stencil, a aplicação, o registro e a apreciação do trabalho produzido.

Sobre a opinião dos alunos manifestada quanto a dificuldade da percepção da arte contemporânea, é oportuno o texto de Agnaldo Farias, quando faz a feliz comparação da arte contemporânea com a literatura de modo bem simplificado e conveniente para iniciar o diálogo com os estudantes.

O livro é especialmente dedicado aqueles que trocam o que pode haver de estimulante na inquietude e no desconcerto proveniente da incompreensão de algo pela sensação de estarem sendo enganados ou mesmo insultados por ele. A esses a lembrança de que não se deve cobrar transparência de um livro escrito em língua que se desconhece ou não se domina. Por que então cobrar isso da arte, se arte é expressão em toda a sua potência – além da forma e significado da expressão que se emprega cotidianamente, além da realidade que nos é ofertada a cada dia, cujos limites se fecham antes de até onde pode ir a imaginação? (FARIAS, 2002, pg 8)

Apesar de estarem cotidianamente em um ambiente artístico a observação dos alunos é pertinente, pois em nosso país a arte contemporânea é ainda vista com reservas por um público confuso entre o desejo de conhecer e a irritação causada pela dificuldade de compreendê-la, a meu favor tinha a curiosidade típica da faixa etária e o aspecto transgressor da arte em questão, e foi nesta ambientação que iniciei o assunto (FARIAS, 2002).

Por tratar-se de uma disciplina aonde o foco era a arte brasileira, após

os conteúdos dos desdobramentos da arte durante o regime da ditadura militar nos anos de 1960 á 1980, foram apresentados de que forma a desmaterialização do objeto artístico se desenvolveu no Brasil primeiramente. Após conhecer de modo panorâmico os movimentos da arte pós moderna, iniciei a primeira etapa da atividade, a análise e o debate sobre de que modos a cidade é importante para construir nossas referências para a arte, como somos parte da cidade e a cidade faz parte da nossa história, é comum aos que moram nela, mas ao mesmo tempo cada local tem um significado diferente para cada pessoa.

Chamei atenção para a sensação de pertencimento que desenvolvemos com o bairro da Praia Grande, especialmente no entorno do Campus, para tanto acrescentei o conceito etimológico para melhor compreensão.

1. Tocar a alguém.
2. Ser propriedade de alguém ou ser devida a alguém (alguma coisa).
3. Formar ou fazer parte.
4. Ser parte integral de.
5. Ser da atribuição ou competência de.
6. Ter relação.
7. Dizer respeito; ser concernente (PERTENCER). (AURÉLIO, 2006, pg 106)

O objetivo da escolha do pertencimento como ponto de partida para a reflexão sobre o bairro era trabalhar com a realidade como inspiração e expandir a observação sobre o cotidiano, especialmente no trajeto dentro do bairro onde se localiza o Campus, empregando mais atenção a aquilo que até então não tínhamos observado.

Além do sentido etimológico de pertencimento, utilizamos ainda o sentido empregado por Moacir dos Anjos, crítico de arte contemporânea.

Por meio desses trabalhos, assinala a inadequação da ideia usual de pertencimento para a compreensão da dinâmica do mundo contemporâneo e o conseqüente rompimento da associação imediata e exclusiva entre lugar, cultura e identidade. O que distingue a produção simbólica de um local de outras quaisquer não são mais sentimentos de clausura, afastamento ou origem, mas as formas específicas pelas quais as comunidades que o habitam se posicionam em um contexto de interconexão aumentada e estabelecem relações com grupos variados. A noção de identidade cultural é instada a mover-se, assim, do âmbito do que parece ser espontâneo e territorializado para o campo aberto do que é constante (re)invenção. (ANJOS, 2010, pg 80 - 81).

Aos olhos dos alunos, a partir das suas experiências cotidianas com esta parte da cidade, de acordo com suas idades e formas de percepção o lugar comum como destaca o autor se (re)inventa ganhando um sentido único e ao

mesmo tempo comum a todos, pois as imagens criadas e produzidas estão ao mesmo tempo vivas nas ruas.



Figura 1 – Capa do slide com o título da atividade.
Acervo Pessoal.

Por esse aspecto do trabalho a atividade foi intitulada de Centro (DES)Histórico, na intenção de destacar o sentido de “destruição” que vive o bairro e muitos outros bairros da cidade, e também o sentido de não somente histórico, não só o que um dia foi, mas também o que é nos dias atuais, principal espaço de vivências, produção de arte e cultura da cidade de São Luís.

1.2 OS REFERENCIAIS ARTÍSTICOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação sobre arte, faz-se necessário ter referências de artistas e obras que agreguem contribuições no sentido da atividade que foi desenvolvida e para a melhor compreensão dos alunos.

Elegemos três artistas que dialogam com a proposta, dois sobre a técnica empregada, o stencil, e uma artista que tem como força motriz de seu processo criativo e do seu trabalho artístico a cidade de São Luís. Como a arte contemporânea estabelece um regime de comunicação que ultrapassa limites geográficos e culturais, entre os artistas selecionados temos um internacional, um artista brasileiro, e uma artista maranhense.

OakOak é um artista francês que se utiliza de stencil, pintura e colagem

para colorir os muros e calçadas cinzentas da cidade de Paris, usando as imperfeições dos prédios, a encanação aparente ou um bueiro (entre outros) para criar imagens divertidas para os transeantes, alguns de seus trabalhos tem pouca intervenção do artista, o próprio ambiente cria o sentido, o artista intitula seu trabalho como intervenção urbana.



Figura 2 - Oakoak s/ título, stencil.

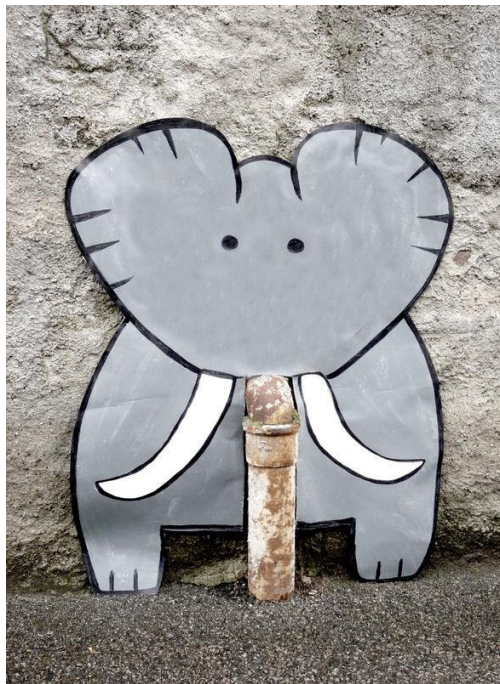


Figura 3 - Oakoak s/ título, colagem.

A escolha de Oakoak aconteceu em virtude da simplicidade no emprego dos materiais e técnicas, e eficiência quanto a mensagem e comunicação, o bom humor e até alguma ironia empregados em seus trabalhos chamam atenção do olhar das pessoas para a cidade, pois contrastam com a sisudez da paisagem urbana da cidade de Paris.



A arte de rua de Oakoak agrega uma referência interessante para o trabalho com o livro. A partir da sua intervenção, não é possível valorizar somente os objetos, mas características que possibilitaram o contexto para a intervenção, o problema não deixa de existir, ele está presente, e de certo modo evidenciado, o que se modifica é a maneira de vê-lo para quem transita pelo espaço.

Figura 4 - OakOak s/ título

O tamanho das obras foi outro aspecto que contribuiu para a escolha deste artista, o tamanho reduzido não faz diferença na qualidade da mensagem a que se propõe, ao contrário, atribui certa sutileza e delicadeza no conjunto final. Este artista foi muito bem recebido pelos alunos, por utilizar personagens de quadrinhos, formas simples que conversam com o universo *nerd*, ou *geek* (jovens que tem profundo interesse por tecnologia e inovações científicas e que se identificam como tal). Esta característica das obras do artista foram referências para a observação dos alunos.

Kobra é a nossa referência nacional, um artista urbano, e assim como a internacional também usa o stencil como possibilidade de técnica, mas faz uso predominante do grafite, da pintura, e das artes gráficas no processo de construção de suas obras, que ao contrário do Oakoak, seu trabalho tem grandes dimensões. É um dos artistas brasileiros mais requisitados atualmente, sua arte muralista está espalhadas pelo mundo inteiro, em suas obras captura referências da cultura local e as representa em uma explosão de cores e formas geométricas.

No ano de 2016 produziu um painel para a inauguração do Boulevard Olímpico no Rio de Janeiro, que utilizamos como imagem de referência para reflexões sobre arte urbana, e no ano de 2017, no mês de setembro no decorrer dessa atividade o artista entregou um painel na cidade de São Luís.



Figura 5 - Riquezas de São Luís, Kobra, 33,3x10,30 m. São Luís – MA.



Figura 6 -Etnias, Kobra, 3.000m². Rio de Janeiro, Brasil.

Trazer o Kobra como referência para os alunos é mostrar a profissionalização da atividade que nos propomos a desenvolver, a arte urbana reconhecida mundialmente, feita por um brasileiro de origem da periferia e com obras em nossa cidade (a mesma que nos propomos a analisar), que trabalha com pesquisas sobre aspectos culturais dos locais mundo afora em que trabalha são informações que elevam a autoestima dos alunos quanto à sua área de educação profissional.

A alusão ao seu trabalho acrescentou-se a rica experiência com a arte contemporânea, a reflexão sobre a cidade, a arte de rua, exercitando o olhar do estudante de arte para o seu cotidiano como fonte inspiradora para desenvolver um trabalho com cunho social que consiga estabelecer algum regime de comunicação entre quem o faz e quem aprecia.

A referencial artístico maranhense que selecionamos foi Rosilan Garrido, artista ludovicense, professora e pesquisadora das Universidades Federal e Estadual do Maranhão, que declaradamente fundamenta seu processo criativo nas vivências com a cidade de São Luís, perpassando por suas experiências pessoais. Quando entrevistada para este trabalho, a artista conta que durante sua infância morou no bairro da Praia Grande, e que este cenário com suas ruas, casarões, ricas igrejas não se desvencilhou do repertório de imagens que utiliza para a construção de seus trabalhos, somadas claro a suas vivências pessoais, como demonstra na visualidade das obras e em textos que

apresenta junto a algumas delas.

Rosilan também é uma artista de técnica mista, reúne a pintura, a escrita, suportes variados, a colagem, montagens digitais, e o desenho para dar ênfase aos seus objetivos de representação



Figura 7 – Sem Título, Rosilan Garrido, 1,00X 0,90m, Montagem Digital, 2017.



Figura 8 - Ecos do Descobrimento. Rosilan Garrido, Incrições em Couro, 62x62x8,5,62, 2001.

Em suas obras a artista faz misturas de materiais que são elementos da cultura popular maranhense, da arquitetura, de sua religiosidade e as vezes usa sua própria imagem (como na obra acima, a imagem da criança é ela própria).

Essas mestiçagens mantém o sentido original de cada elemento representado, e ao mesmo tempo corroboram para uma nova imagem embebida de todos esses sentidos (CATTANI 2004).

Mestiçagem não é uma ordem do homogêneo, mas do heterogêneo: ao invés de fundir os diversos elementos em um todo único, ela os acolhe em permanente diversidade. Não se trata de algo heterogêneo há alguma coisa mas do heterogêneo em si mesmo como qualidade intrínseca regulando as relações dos elementos em um conjunto (CATTANI, 2007,pg 28).”

Essa riqueza de significados que a artista utiliza em suas obras foram importantes para que os alunos conhecessem de que maneiras a cidade pode estar representada no trabalho de artistas próximos, assim como novamente a importância do trabalho artístico aliado ao estudo e a pesquisa.

1.3 ARTE CONTEMPORÂNEA O STENCIL E A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

A localidade do Campus também contribuiu para a escolha da temática do pertencimento e da técnica do stencil para a atividade, por conta de sua localização na rua Afonso Pena, já bem próximo ao bairro do Desterro em São Luís. Este bairro foi construído durante o século XVIII, tempo do auge da produção de açúcar, arroz e algodão, quando a cidade representava um ponto de escoamento da produção do estado do Pará e Maranhão para Portugal, ainda no período do Brasil Colônia (VIVEIROS 2012).

Do século XVIII ao século XXI os casarões do Bairro da Praia Grande e do Desterro foram testemunha da decadência dessa atividade comercial e do abandono desses casarões, que acabaram ocupados pelas populações menos favorecidas, muitos desabaram, tiveram suas fachadas desconfiguradas de sua arquitetura original, outros estão aguardando o desabamento em virtude de sua deterioração comprometer de maneira irreversível sua estrutura entre outros fatores.

Atualmente nos arredores do Campus convivemos com moradores de rua, usuários de drogas, com o trânsito de crianças brincando, funcionários públicos, artistas, prostitutas, estudantes de todas as faixas etárias, turistas de todos os lugares do Brasil e do mundo, comerciantes e moradores do bairro.

Apesar de haverem esforços para a recuperação desse patrimônio, grande parte dele encontra-se em estado lastimável de abandono, e o que antes era um cenário de prosperidade e riqueza, hoje transformou-se em um ambiente depredado e subutilizado.

Em meio a espaços públicos, as práticas artísticas são apresentação e representação dos imaginários sociais. Evocam e produzem memória podendo, potencialmente, ser um caminho contrário ao aniquilamento de referências individuais e coletivas.

A Expropriação de sentido, á amnésia cidadina promovida por um presente produtivista.

É nestes termos que, influenciando a qualificação de espaços públicos, a arte urbana pode ser um agente de memória política. (PALLAMIN, 2000, pg 57)

Apesar de encontrar-se nessa condição o Bairro da Praia Grande e o entorno do Campus faz parte da identidade da cidade de São Luís como nenhum outro, e muitos de nós que lá convivemos seja por condição de trabalho, estudo, ou lazer ou todos esses, reconhecemos suas características únicas, e o reconhecemos como um local especial, por sua história, e pela necessidade de nos sentirmos parte desse espaço que ocupamos, para que ele seja cuidado e protegido primeiramente pelos que lá estão todos os dias.

Por essas razões que dificilmente o endereço do Campus poderia ser desmerecido na concepção da intervenção na escola a que propõe o programa ProfArtes, a mesma justificativa aplica-se a escolha da arte de rua, para que melhor interaja com o bairro que melhor caracteriza a cidade.

Esta visada dos espaços de ocorrência das práticas artísticas inclui uma reconstrução de suas referências – culturais, estéticas, artísticas – objetivando uma interpretação compreensiva de sua paisagem e de sua história urbana. Aproxima-se do trato com a memória dos grupos sociais e modos de permanência de suas referências, seus registros, documentação, limites e perdas. Lida com o reconhecimento das representações sociais, seus modos de reprodução ou desmembramento. (PALLAMIN, 2000, pg 50)

Seguindo esse entendimento sobre arte urbana, foi escolhido uma antiga fachada de um casarão já bastante depreciado, e seu vizinho um casarão já completamente desconfigurado, ambos preservam somente a fachada, não tem mais teto, e seu interior é somente entulho.



Imagem 9 - Casarão escolhido para a aplicação do stencil dos alunos.

Acervo pessoal.

A as etapas do estudo da arte contemporânea, da reflexão sobre pertencimento, a observação do seu próprio cotidiano, o estudo do stencil enquanto técnica artística, conhecimento sobre os artistas referência para o desenvolvimento da atividade, o debate de tudo isso, chegou-se a etapa do registro dos stencil no entorno do Campus. A escolha do stencil e da arte de rua, aconteceu em virtude do baixo custo de sua produção execução, pois o custo elevado poderia inviabilizar a atividade.

A noção de arte pública adotada por este trabalho é de toda arte que faz em espaço público, o gesto, a intervenção, o evento, a instalação, a apresentação, tudo isso exerce sobre o social preexistente um impacto, em que talvez a hegemonia seja confirmada ou desafiada, mas, mais importante que isso, em que algo de novo desse social passa a ter existência (TEIXEIRA 2000).



Imagem 10- Aplicação dos Stencil, acervo pessoal.



Imagem 11 - Aplicação dos Stencil, acervo pessoal.

Ao chegarmos no espaço escolhido para a aplicação dos alunos a orientação foi que eles procurassem espaços que favorecessem o sentido dos stencils, e se possível que estabelecessem relação com o sentido do pertencimento, proposto como temática da atividade.



Imagem 12 - Arquivo Pessoal.



Imagem 13 - Arquivo Pessoal.



Imagem 14 - Arquivo Pessoal.



Imagem 22. Arquivo Pessoal.

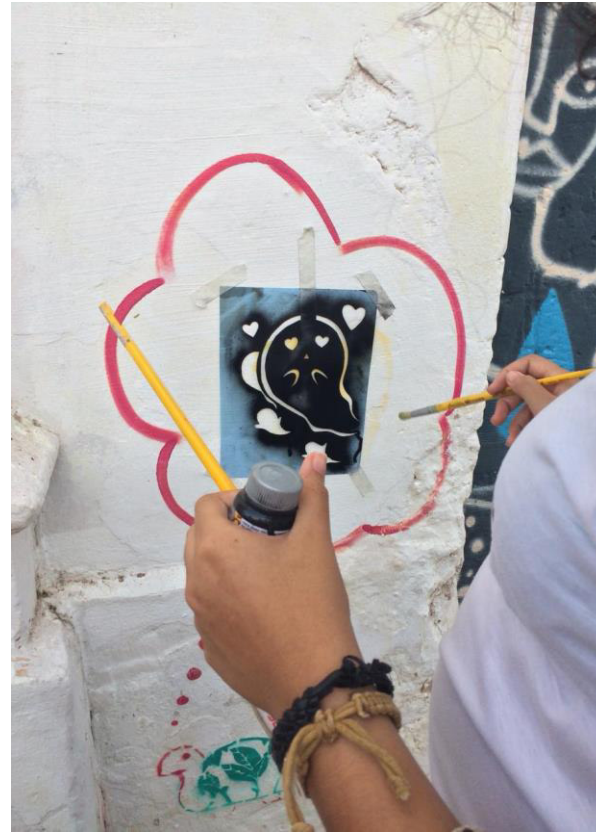


Imagem 23. Arquivo Pessoal.



Imagem 24 - Arquivo Pessoal.



Imagem 25 - Arquivo Pessoal.

Esses são os resultados de alguns dos trabalhos dos alunos, na Imagem XX o aluno escolheu uma imagem que remete á pintura, fazendo alusão a presença do curso no bairro. A imagem do gato foi escolha de uma aluna que disse que os gatos são os verdadeiros moradores do centro histórico, nós que estudamos e trabalhamos somos somente visitantes. Outros estudantes fizeram o registro de personagens infantis chamando atenção para a

necessidade de locais adaptados para crianças, apesar de haverem escolas



Imagem 16 - Arquivo Pessoal.



Imagem 17- Arquivo Pessoal.

A proposta de intervenção foi planejada a partir dos pressupostos do ensino da arte contemporânea que serão abordados em maior profundidade no próximo capítulo que fará um breve histórico sobre o desenvolvimento das artes e do ensino das artes moderna e contemporânea.

2. RECORTES NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS

Para pensar sobre a trajetória que esta pesquisa faz é fundamental compreendermos os contextos em que ela ocorrerá uma vez que o objeto de pesquisa se refere a um recorte de tempo e espaço definidos e que compreende os campos específicos da arte e da educação. A arte educação no Brasil se desenvolve de maneira tardia e disforme ao longo do território de dimensões continentais, há muitas possibilidades de melhoria, muitas ainda basilares.

O objetivo deste capítulo é apresentar o desenvolvimento do ensino das artes visuais moderna e contemporânea, que faremos a partir de um breve histórico destes dois períodos artísticos, com recortes pontuais e de grande relevância em ambos os movimentos, considerando os avanços significativos que a arte educação alcançou nos últimos cem anos no nosso país, até a compreensão do ensino de arte contemporânea.

Resgatando a história da arte como parte da história da humanidade, e o percurso dos movimentos artísticos na história da arte, não podemos iniciar uma discussão sobre arte educação contemporânea (tampouco sobre arte contemporânea poderíamos), sem fazer referência a momentos e movimentos artísticos, que foram alicerçadas pelas rupturas construídas na modernidade.

Na arte educação há um fluxo rico e frutífero entre artistas, movimentos artísticos e metodologias de ensino de arte, todos esses desfrutam de trocas salutares onde não há hierarquias, mas sim um entendimento da importância de cada um em seu espaço e sua função social (ARCHER 2001).

Este fluxo se inicia na arte moderna, no momento em que sucessivos movimentos aos poucos demarcam seus territórios, construindo as características do que viria a ser o cerne do movimento, um percurso de algumas adesões e tantas renúncias, chegando à sua principal característica: de total desligamento da obrigação de reproduzir formas perfeitas da natureza, imprimindo uma busca constante de livre expressão (ZAGONEL, 2012).

Esses valores foram aplicados na arte educação moderna, e essa experiência foi marcante para a discussão do que era e do que deveria ser o ensino de arte no Brasil. A experiência de ensino de arte moderna formou uma geração de arte educadores que acalorou o debate sobre a formação em arte, a arte na escola, arte enquanto parte do currículo da educação brasileira entre outros.

O ensino de arte contemporânea herdou este cenário de protagonismo e

conquistas de uma classe de educadores conscientes da sua importância, e a certeza de que em se tratando de arte na escola ensinada com qualidade, sempre há o que zelar pela manutenção deste direito conquistado, já que a cada novo governo, novas alianças são feitas para beneficiar grupos políticos que abertamente se engajam em desmerecer o lugar da arte na educação, seja através da polivalência, seja pela não obrigatoriedade de todas as linguagens entre outros (ZAGONEL 2012).

Temos aqui por razões didáticas uma sequência de fatos históricos ordenados, porém estes fatos não estão encerrados no passado, mas configuram uma gama de possibilidades e sobretudo, de experiências sobre arte e sobre arte educação que atravessam o tempo e se mantêm vivas até os dias de hoje no ideário educacional.

O objetivo deste resgate histórico é compreender melhor a relação e o desenvolvimento entre a produção artística e o ensino de arte no Brasil, redimensionando posicionamentos e contribuições da arte moderna e contemporânea e também, novas orientações sobre o trabalho de arte na escolarização e na sociedade no mundo contemporâneo.

2.1 A ARTE MODERNA: IDEOLOGIAS E ESTÉTICA.

A arte moderna inicia-se junto com a mudança no cotidiano da vida urbana no início do século XX, segundo consenso de muitos historiadores de arte. As inovações tecnológicas trouxeram um ritmo de vida diferente, que constrói ao longo do século também um modo de pensamento diferente.

Como as artes são produzidas no meio cultural, e refletem o espírito e pensamento de uma época, houveram também mudanças significativas nas artes visuais, e a medida que cada avanço tecnológico significava uma nova forma de viver, mas também um caminho sem volta, a produção artística acompanhava essas mudanças nos sucessivos “ismos” que se sobrepunham uns aos outros em uma cadência similar á uma tecnologia quando superada por outra. Esse modo de viver, de pensar, e expressar marcaram o século XX.

As revoluções no estilo de vida do século XX a que nos referimos foram os avanços da indústria têxtil, do carvão, do aço, e do vapor que já eram cotidiano nos primeiros anos do novo século. A eletricidade prolongará o dia, aumentando as jornadas de trabalho e dando vida às cidades noite adentro, o petróleo e o automóvel acrescentaram rapidez á mobilidade urbana, e á produção industrial, o olho humano agora tinha a oportunidade de observar as paisagens urbanas e campestres por uma velocidade que criava novas imagens, distorcidas e inéditas.

A relação com o novo modo de viver voltado para o progresso, está marcado no pensamento moderno no modo binário de interpretar a vida, o certo ou o errado, o claro ou o escuro, a figuração ou a abstração, ser mulher ou ser homem. A crença na verdade única esclarecida pela ciência, na racionalidade, no progresso, no futuro melhor.

Apesar dos sucessivos movimentos antagônicos, todos tinham em

comum a rejeição do naturalismo e do academicismo, ordem estética que predominou nas artes no século XVIII, agregadas a experimentação de novas técnicas e materiais (CAUQUELIN 2005).

A interpretação do artista, seu ponto de vista e seu olhar sobre os objetos e situações, caracterizando o predomínio da visão interna mais do que a visão externa do mundo, o foco da expressividade não estava no objeto, mas no seu significado, além do óbvio aos olhos, a arte moderna conversa com a áurea das coisas. Esses pressupostos da arte moderna são resultado de um refinamento do entendimento do artista sobre sua própria atividade, fato que configura um afastamento e dificuldade para as populações que estavam excluídas, marginalizadas, e que não conseguiam decodificar todas essas informações visuais.

Anne Cauquelin ao se referir a arte moderna apresenta a ideia de que é necessário definir seu uso no domínio do exercício que pretende-se utilizar, faz a diferenciação entre os termos modernismo, modernidade e modernista, e são essas definições que serão adotadas para diferenciar e melhor compreender a ideologia que caracteriza a arte deste tempo, seus adeptos e os posicionamentos com que se identificam, e o momento histórico onde a arte é produzida. O modernismo designa um comportamento, uma atitude diante das inovações culturais e sociais (ideia), a modernidade um conjunto de traços da sociedade e da cultura que podem ser detectados em um momento determinado (tempo), e o modernista é o sujeito que acompanha a novidade se opondo ao passado (comportamento).

Para melhor compreender a antecessora direta da arte contemporânea a autora apresenta sua identidade.

Nós nos servimos então do termo *moderno* para qualificar certa forma de arte que conquista seu lugar (ao mesmo tempo que adota o nome) por volta de 1860 e se prolonga até a intervenção do que chamaremos de arte contemporânea. Esse posicionamento histórico, ligado á denominação 'moderno', bastará por enquanto para sugerir os conteúdos nacionais que acabamos de mencionar: o gosto pela novidade, a recusa do passado qualificado de acadêmico, a posição ambivalente de uma arte ao mesmo tempo 'da moda' (efêmera) e substancial (a eternidade). Assim situada, a arte moderna é característica de um período econômico bem definido, o da era industrial, de seu desenvolvimento, de seu resultado extremo em sociedade de consumo (CAUQUELIN, 2005, p 27).

Para facilitar a compreensão da arte moderna, tendo em vista o seu ritmo acelerado, elencamos o início do século XX até o fim dos horrores da segunda guerra mundial como um marco na arte. O fim da primeira, e segunda guerras mundiais foi para a época foi uma ferida aberta, da qual a ciência e a indústria mascaradas de progresso muito contribuíram, em virtude dos vários movimentos e do tempo histórico de um século, para melhor compreensão as vanguardas foram divididas em primeiras e segundas.

Nas Primeiras Vanguardas, do início do século XX até o fim da segunda guerra mundial no ano de 1945, a arte estava comprometida com temáticas próximas ao cotidiano, estabelecendo uma conexão direta entre a vida e a arte, a experimentação de novos materiais contribuía para uma nova estética, voltada para o futuro, o novo, o inédito. A arte questiona o seu próprio lugar, os espaços expositivos, sua função na sociedade (CAUQUELIN 2005).

Formas distorcidas, cores exageradas, temáticas que retratavam as mazelas da alma, ironia, distorção, fragmentação, desmonte, sobreposição, continuidade de linhas, o resgate das formas geométricas, jornais, madeira, colagens formam as imagens das primeiras vanguardas.



Figura 18 - POPOVA. *Air + Man + Space*, 1912, Óleo sobre tela, 125 x 107 cm, [Museu Russo Estatal](#), São Petersburgo.



Figura 19 - KOLLWITZ. *Mortalidade Infantil*, xilogravura 71x56 cm Berlim - 1925.

As duas obras acima exemplificam bem a negação da forma perfeita, a busca de novas temáticas mais aproximadas com a vida comum.

Liubov Popova foi uma exceção a regra dos artistas homens na União Soviética, uma artista vinda de família rica que desde criança pôde estudar desenho e pintura. Teve oportunidade de viajar para outros países para estudar novas técnicas, e foi assim que teve contato com o futurismo e com o cubismo, e se atribuía a suas pinturas o título de cubofuturista, mesclando dois movimentos com a qual teve influências e identificação. Essa inclinação de aderir a movimentos estéticos também se caracteriza como atitude própria do modernismo.

[...] foi somente após *Les curiosités esthétiques* e *Le peintre de La vie moderne*, de Charles Baudelaire (1859), que se

convencionou ligar 'modernidade' a 'moda'. Atribuindo á 'moda' um valor específico de temporalidade efêmera, de circunstancial – “Destacar da *moda* o que ela pode conter de poético no histórico, retirar o eterno do transitório” – Baudelaire acentua o alcance estético de um olhar 'modal', de um olhar no presente que tem origem nas modificações impostas pelas condições sociais e históricas ao artista, ao pensador. Trata-se de colocar em evidência a necessidade – dupla e, por isso mesmo, ambígua – de 'aderir' ao presente, á moda: “A modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente”; e de se destacar deles para permitir o advento “da outra metade da arte, o eterno e o imutável” (CAUQUELIN, 2005, pg 26-27).

Seguindo a escolha de artistas mulheres para retratar o modernismo, Käthe Kollwitz utilizou-se de técnicas compartilhadas com as artes gráficas, como resgate da xilogravura, para construir uma série de imagens fortes na arte do expressionismo, sobre as desgraças da guerra, como a mortalidade de crianças vítimas da desnutrição, o desespero e desesperança. O uso da técnica, construção do desenho em baixo relevo sobre madeira atribuiu a imagem uma textura que acentua a languidez da face que mira o espectador. O compartilhamento de técnicas e a influência e crescimento da indústria e das artes gráficas também são características da arte moderna.

As Segundas Vanguardas da arte moderna iniciam ao fim da primeira guerra mundial em 1945 e se estendem até fins dos anos 1970, este período é caracterizado pelo ritmo ainda mais acelerado na busca do novo, e a descontinuidade entre os movimentos é também mais evidente (CAUQUELIN 2005).

Durante as segundas vanguardas o gesto do artista ganha representação na arte, na publicidade e o marketing que se utiliza de imagens para impulsionar o consumo serão também questionadas quanto ao seu sentido, as ilusões ópticas, e os efeitos ilusórios, os materiais reflexionados.

A imagem artística idêntica, precisa e exata, a completa abstração, o uso de petrechos percíveis e objetos de uso pessoais nas obras são alguns exemplos da diversidade de materiais e de que maneira eles tomam sentidos diferentes do seu próprio sentido original quando utilizado para a construção de obras das mais diversas propostas (CAUQUELIN 2005).



Figura 20 – PISTOLETTO, Michelangelo. A Vênus dos farrapos 1967. Nova York no contexto da arte no continente americano, refúgio de muitos intelectuais e artistas durante as duas guerras, tornou-se uma capital expoente de arte fora do continente europeu.



Figura 21 - POLLOCK, Jackson. Nº5, 1948 – 2,44m x 1,22m. 1948.

Na obra *A Vênus dos farrapos*, Michelangelo Pistoletto questiona a lógica da vida em função do consumo, e de como o acúmulo de coisas trás angústia e insegurança. A escultura utilizada como a *Vênus* não foi confeccionada pelo artista, dando ênfase a discussão do modernismo sobre arte e técnica, a arte povera utiliza-se de materiais do cotidiano para dar sentido e comunicar a temática elegida pelo artista.

A arte gestual de Jackson Pollock considera a pintura artística como uma ação, que envolve todo o seu corpo, seu gesto, movimento, o resultado final de *Nº 5, 1948* é o resultado dos movimentos do corpo do artista que foram registrados pela trajetória das tintas no quadro, a temática neste caso se aproxima do próprio fazer artístico, e expõe o gesto enquanto movimento criador de efeito visual.

No Brasil o modernismo antecedeu a Semana de Arte Moderna de 1922, em 1917 Anita Malfatti já havia feito uma exposição com repercussão polêmica em São Paulo, foi um ano onde levedavam a necessidade da transformação de um pensamento e da integração do país em si próprio (AMARAL 1998).

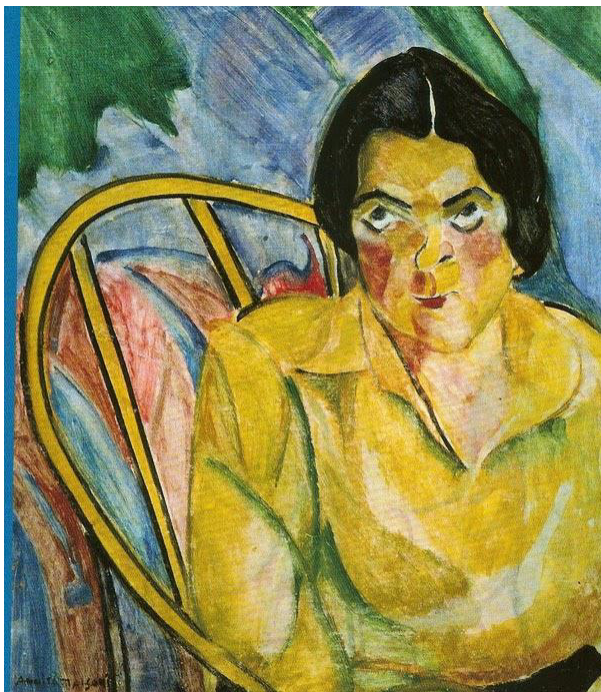


Figura 22 Anita Malfatti, A boba, 1915-16, óleo s/ tela, 61 x 51 cm, Museu de Arte

O evento que a princípio pretendia gradualmente familiarizar o modernismo à população brasileira que ainda estava arraigada aos modelos de arte acadêmicos instalados com a Escola Imperial de Belas Artes, encontrou entre os seus membros divergências em relação a mudança dos padrões estéticos serem apresentados de maneira gradual a sociedade, “Há exageros em nossa arte, é natural. Mas primeiro se derruba os preconceitos para depois elevar outras verdades” (BOAVENTURA, 2008, pg 73) escreveu Mário de Andrade, um entusiasta do Modernismo que defendia que para este momento da arte não haveria retorno às regras defasadas.

O que diferencia, a nosso ver, o artista acadêmico daquele modernista parece, portanto, ser o fato de que o primeiro era vinculado, desde seu período de formação, à oficialidade (Escola Imperial e Nacional de Belas-Artes etc.) após sua formação profissional, tornando-se um produtor de obras destinadas em sua maior parte, seja como escultor, ou como pintor, ao mundo governista, por meio do encomendismo, arte histórica e/ou comemorativa, retratos oficiais etc. Já a própria formação autônoma do modernista, buscando o mais novo, despreocupado com o eventual mercado para sua obra (ou então produzindo para sua sobrevivência outro tipo de produto, como caricaturas, desenhos de moda, ilustrações), indica que ele começa a produzir para um público mais nebuloso. (AMARAL, 1998, pg 24).

Os artistas idealizadores da SAM se intitulavam “bárbaros e futuristas” e apresentam o grupo como artistas que defendem sua liberdade expressiva como uma reação ao excesso de regras dos outros movimentos artísticos, e por isso afirmavam “Os bárbaros são necessários” (BOAVENTURA, 2008, pg 52).

A associação da imprensa e da sociedade da época com o Futurismo italiano foi inevitável, e foram necessárias muitas explicações e também um manifesto sobre o evento, para o entendimento de que o sentido do futurismo empregado na SAM era de um futuro construtor, que acreditava que a arte tinha papel fundamental para a construção dessa nova pátria, o sentido empregado do termo futurismo não se compatibilizava com o academicismo, o que desencadeou a escrita de muitos artigos em jornais com manifestações de críticas e apoio ao movimento (BOAVENTURA 2008).

Para além de toda a resistência e atrapalhos ocorridos com a Semana de Arte Moderna de 1922, ela representa um marco na história da arte brasileira como um evento que elevou a discussão sobre arte e apresentou em técnicas e linguagens artísticas variadas uma renovação no cenário das artes brasileira.

O modernismo no Brasil, idealizado pela aristocracia paulistana não tinha pretensões de tornar-se uma escola, ao contrário, rejeitava a possibilidade de institucionalização dos ideais do movimento ou do espírito daquele tempo.

1.2 O ENSINO DAS ARTES MODERNAS NO BRASIL

Apesar da Semana de Arte Moderna ocorrida em São Paulo em 1922 ter sido um divisor de águas na arte brasileira, não foi de imediato que sua influência alcançou o ensino da arte, na década de vinte as diferenças culturais e econômicas no Brasil eram ainda mais acentuadas, de modo que a realidade da elite intelectual Paulistana não se aplicava a maioria dos outros estados, que ainda viviam o auge do coronelismo, inclusive com trabalhadores em situação de escravidão, acentuando as diferenças culturais e econômicas.

Durante as primeiras décadas do século XX o ensino de artes no Brasil ainda não existia, durante a pedagogia tradicional que vigorava nessa época, o que existia era o ensino do desenho (até os anos de 1971). O desenho alcançou um status de arte utilitária, e esteve posicionado junto às outras disciplinas que compunham o currículo escolar, não havia distinção ou menor importância do ensino do desenho às demais disciplinas (BARBOSA 2017).

O país vivia um momento de nacionalismo e crença no progresso através da indústria, a população, e principalmente os governantes sabiam que não seria possível construir uma nação que seria “o país do futuro”, com uma população tão grande de analfabetos ou pessoas que não estavam preparados para trabalhos considerados “modernos”, era preciso capacitar a mão de obra operária.

Também nessa época havia uma grande preocupação com o destino dos escravizados, (apesar de muito tempo após a abolição da escravatura), haviam muitas pessoas que vinham da herança da escravidão e que precisavam da escola para terem acesso ao trabalho nas indústrias, e na construção civil, que tinham um crescente desenvolvimento no Brasil. A mão de obra formada pela Academia Imperial de Belas Artes também era absorvida

pela demanda crescente de profissionais para trabalharem nas produções de peças gráficas para o comércio e para a imprensa, suprimindo a ausência do desenhista industrial por quase um século.

De modo geral, arte e comércio caminharam juntos durante o século XIX. Tratava-se de uma relação menos apartada. Era um momento no qual as artes ditas eruditas – a dos cânones literários, a da eloquência e suntuosidade da ópera, a da metáfora alegórica dos mitos clássicos, a da arquitetura urbana neoclássica, a da pintura acadêmica – influenciavam diretamente, com motivos e como estilo, a produção de prosaicos impressos comerciais. Deuses Greco-romanos, personagens religiosos ou preceitos da linguagem podiam ser utilizados na composição de um rótulo sem comprometer o entendimento do seu conteúdo. Apesar desse trânsito, peças gráficas efêmeras como rótulos foram por muito tempo desconsideradas como objetos de estudo das manifestações culturais influentes no gosto da sociedade. Esse veto foi costumeiramente justificado pelo fato de o trabalho gráfico no Brasil oitocentista não ter contado com a figura de designer tal como é conhecida hoje. A produção de impressos comerciais se deu a partir da gravura e evoluiu gradativamente da escala artesanal para a industrial. Somente com o acirramento da divisão do trabalho começou a se delinear a função de responsável pelo projeto de produto e de sua imagem. Antes disso, a tarefa de criar uma imagem para ser veiculada num rótulo podia ficar tanto a cargo de um ilustrador ou de um litógrafo quanto do próprio cliente (CARDOSO, 2005, pg 33).

O ensino das técnicas artísticas e principalmente do desenho tinha portanto uma demanda do mercado de trabalho durante todo o século XIX e que só será ocupada por profissionais da área da formação em desenho industrial após a segunda guerra mundial, quando a influência da Escola de Chicago, da Bauhaus, e do construtivismo vão chegando aos poucos no Brasil e gerando uma demanda de desenvolvimento gráfico que necessitava de mão de obra mais especializada, também por conta dos maquinários e tecnologias próprios do setor. O desenho então era muito bem visto e aceito na sociedade, pois atendia uma constante demanda de vagas dos setores em ascensão do país, além de formar a mão de obra operária desses dois setores.

O ensino do desenho tinha como metodologia a imitação e repetição de modelos clássicos, apontados pelo professor durante as aulas, as vertentes do ensino abrangiam também o desenho geométrico, onde o objetivo eram as composições com figuras e formas geometrizadas. O desenho decorativo para ambientes interiores e aplicação em produtos das indústrias (louças, e todos os tipos de objetos de decoração), e o desenho natural (de anatomia humana, natureza morta e paisagens) (CARDOSO 2005).



Figura 23 -Imagem do rótulo de xarope em português e em francês para exportação feitos com litografia.

Em geral abrangiam as noções clássicas do desenho, como proporção, perspectiva, construções geométricas, composições de cores, técnicas de luz e sombra.

Todas elas ensinadas a partir das representações convencionais de imagens. Também se desenvolvia no Brasil, e especialmente na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX a indústria gráfica, a difusão dos processos artesanais de produção gráfica, como a gravura, a tipografia, e a litografia atendiam às demandas das imagens democratizadas para os jornais e folhetins da época. E a partir dos anos de 1876 aos poucos o uso da fotografia nas revistas e jornais brasileiros também requisitavam profissionais especializados para novas demandas.

No início do século XX consideravam que o desenvolvimento do aluno em arte aconteceria através de atividades que eram encaminhadas, seu objetivo era exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral (FERRAZ E FUZARI 2009). Em nada trabalhava a livre criação do aluno, era uma época de concepções tradicionais da educação, não havia espaço para a preocupação ou a importância do desenvolvimento do aluno em arte.

As aulas de desenho tinham também um outro objetivo além do aprendizado do aluno, as exposições da classe. Os alunos produziam seus trabalhos que deveriam espelhar exatamente as técnicas e os modelos dados, ao final o professor escolhia os trabalhos que os alunos deveriam expor. Não era dada a possibilidade de os alunos participarem da escolha e concepção da exposição, era uma tarefa do professor organizar a exposição para mostrar a escola a utilidade da disciplina de desenho e como ela conseguia bons trabalhos dos alunos.

Os conteúdos eram percebidos e trabalhados como um fim em si mesmo. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também a memorização, habilidades manuais e hábitos de precisão,

organização e limpeza, mas sem deixá-los criar ou explorar essas habilidades. (FERRAZ E FUSARI, 2009, pg 47).

O desenho era ensinado nas Escolas Normais, que eram cursos preparatórios para os alunos que haviam concluído o ensino médio (ginásio na época), tinha duração de dois anos e preparava esse aluno (mulheres em sua grande maioria) para ensinar as primeiras séries do ensino infantil, incluindo a alfabetização, o nome da disciplina era “desenho pedagógico” (BARBOSA 2017).

Nesses cursos o objetivo da disciplina de desenho era que os alunos (futuros professores da educação infantil) aprendessem esquemas de construções gráficas, para ilustrarem suas aulas. Esses esquemas eram desenhos prontos dados às crianças para que colorissem, aprendiam a fazer desenhos para servirem de modelos a serem copiados pelas crianças.

Havia também os cursos de formação em *Professorado de Desenho*, uma iniciativa pioneira na área da arte educação, que demonstra a consciência de que o ensino deve ser feito por um educador com formação na área, ao invés de um arquiteto ou engenheiro (BARBOSA 2017).

Este curso superior mais tarde será questionado e dará lugar à formação do arte educador, que passará por muitas décadas ainda para chegar próximo à uma formação que contemple os objetivos e a importância da arte na escola.

O movimento educacional configurado como primeira fase da Virada Modernista foi muito vivo, participativo, nascendo uma nova classe de trabalhadores: os educadores, com identidade própria, carreira delineada, formação discutida e estruturada. As escolas profissionais foram criadas, as mais antigas reformuladas: reforçando-se o ensino do desenho para formar mão de obra especializada. Para mim, foi nas escolas profissionais que se deu o início do Ensino do Design no Brasil. Pelo menos o ensino do que se chamava Artes Gráficas ou Desenho Gráfico — que era discutido, avaliado e foi implementado. Temos um Design Gráfico modernista e contemporâneo extraordinariamente bom, porque fomos cedo iniciados nas Artes Gráficas nas Escolas Profissionais. (BARBOSA, 2015, pg 7)

Com o passar dos anos, ainda na pedagogia tradicional, houve um outro viés, além da arte, na educação escolar. Abriu-se espaço para o debate da sociedade quanto a importância da arte aplicada aos objetos. Tais discussões aconteciam em jornais, que tinham colunas sobre educação (BARBOSA 2015), falava-se sobre a importância da arte aplicada, e de como é uma atividade saudável, que estimula a concentração, a lógica etc. Imaginar que nas primeiras décadas do século XX a educação tinha uma coluna nos principais jornais da época, e que se discutia sobre educação junto a sociedade, é fato convidativo à reflexão para o lugar do debate sobre educação no século XXI.

Este debate salutar foi interpretado como arte para utilidade da vida doméstica, que no dia-a-dia das escolas foi absorvida como a prática de atividades manuais, que traduzida para os procedimentos das escolas da

época foi trabalhada como atividade de decoração de festas juninas nas escolas, lembrancinhas às datas alusivas (dia dos pais e das mães etc.), atividades de reciclagem, entre outras, que não são arte educação.

Essa má interpretação trouxe um grande prejuízo para a arte na educação escolar, pois rapidamente se difundiu e perdurou por muitas décadas como o objetivo das aulas e dos professores de arte nas escolas. Foi (e ainda é) preciso um esforço muito grande para desmistificar a falta de relação entre atividades manuais e a confecção de objetos para utilidade doméstica. No dia a dia das escolas muitas vezes o arte educador precisa justificar o seu trabalho a todo momento, para que não pareça má vontade em fazer o que no imaginário das pessoas é o seu trabalho (BARBOSA 2017).

A partir dos anos de 1930 desenvolveu-se no Brasil a Escola Nova, um modelo de educação que já estava consolidado na Europa e nos Estados Unidos desde o século XIX, mas que por aqui firma-se a partir do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova que data 1932, trata-se de um documento de dezesseis páginas, que tem como subtítulo “A Reconstrução Educacional no Brasil”, destinado ao povo e ao governo.

As práticas educativas, assim como as outras áreas de conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas. Quando aprofundamos nossos conhecimentos sobre essas articulações, em cada momento histórico, certamente aprendemos a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a nossa vida. (FERRAZ E FUSARI, 2009, pg 37)

A Escola Nova foi um movimento de renovação dos mais importantes na história da educação. Iniciou-se após a primeira guerra mundial, e tinha como uma das características o foco no aluno ao invés do professor e da escola, apontavam que durante toda a história do país até o momento (1932) a educação estava “inorganizada”, ou seja, nunca havia sido organizada com a importância que tem, como um dos pilares da construção de uma grande nação.

Naquela época os espaços escolares eram arranjados, galpões desocupados, salinhas das paróquias, e outros locais sempre improvisados sem nenhuma estrutura serviam de espaço para as escolas. Não havia sistematização dos conteúdos, e os professores, em sua grande maioria não tinham nenhum preparo para o seu trabalho, tampouco tinham ensino superior ou continuidade dos estudos.

O que fundamentalmente há no manifesto é a defesa de uma escola pública, laica e obrigatória. Pública por ser um dever do estado e direito do cidadão, laica por ser uma iniciativa do estado, não estaria presa a nenhuma religião especificamente, e obrigatória por ter o dever de chegar até todo e qualquer cidadão, para que todos possam ter o acesso a alfabetização e a vida escolar.

Reivindicavam que a educação precisava ser tratada como todos os

outros assuntos importantes em um governo. “*Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação.*” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 Brasil).

A população se encontrava em estado considerado “pré-lógico” e “irracional” (segundo os idealizadores do movimento), de maneira que não conseguiam evoluir, planejar suas próprias vidas ou galgar novas perspectivas, pois encontravam-se longe do pensamento racional e lógico pela falta da oferta, estrutura e planejamento para a educação.

O manifesto foi assinado por vinte e três homens e três mulheres, educadores e intelectuais de renome. Liderados pelos “três cardeais” da educação nova (como ficaram conhecidos), Fernando de Azevêdo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Segundo eles:

“[...] é impossível desenvolver forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.” (Fundação Anísio Teixeira, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 Brasil).

Buscavam o lugar da educação e a definição do papel do estado brasileiro quanto a sua garantia e manutenção em todos os níveis. Em termos gerais o movimento propõe a organização de um sistema nacional de ensino.

As ideias contidas no manifesto já estavam presentes nas reformas educacionais de 1920, que haviam sido feitas por muitos dos que produziram o manifesto, era uma época de grande otimismo em relação as reformas. O Brasil vivia uma efervescência cultural da revolução de 30, liderada por Getúlio Vargas e pela aliança Liberal (BARBOSA 2005).

Para o movimento da Nova Escola a educação é uma função essencialmente pública e para que ela seja aberta deve ser de responsabilidade do estado (as maiores escolas do país eram católicas e pagas). A escola não deveria professar nenhuma crença ou religião, tampouco constranger ninguém quanto a seus credos religiosos. Por essas convicções o movimento causa grande polêmica e a reação principalmente com os católicos, pois é bem verdade que a educação cristã monopolizava o ensino desde a colonização. Sobretudo a igreja católica argumentava que o movimento da Nova Escola iria desagregar a sociedade, pois a educação para a garantia da moral e dos bons costumes deveria estar ligada aos valores morais cristãos.

O fluxo da educação escolar proporcionado pelo estado deveria garantir a progressão até o último grau, até o nível superior, mas esta progressão não seria obrigatória e ficaria subordinada as capacidades de cada um.

Outro aspecto relevante é a profissionalização do professor (que foi na verdade uma das bandeiras do luta da escola nova) a formação em nível superior do professor garantiu maior preparo para lidar com a complexidade do ambiente escolar, e promover a unidade de uma classe de profissionais, mais do que ensino, o movimento queria promover a educação, portanto pela

primeira vez no Brasil fala-se em formar educadores, profissionais especialistas em uma área específica da ciência que tem como campo de trabalho as escolas, e como objetivo principal do seu trabalho o desenvolvimento moral e científico dos alunos e assim se construiria outro grande objetivo da Escola Nova, a conquista da escola pública, universal, gratuita e de qualidade.

A aquisição por parte do professor de uma atitude científica, de pesquisa e análise, ensaio e experimentação constantes, e de respeito em relação aos fatos comprovados. Era necessário romper com o amadorismo e a improvisação na atividade docente, e a transformação da escola estava no contínuo aperfeiçoamento do professor em todos os níveis, mas especialmente na escola primária (ZAGONEL 2012).

Apontavam que o principal erro da educação brasileira era a falta de continuidade e a falta de articulação dos níveis de ensino. O plano era dividir a educação em quatro níveis; a escola infantil, a escola primária, a escola secundária, e a educação superior. Na escola secundária, o aluno escolheria entre os estudos com preponderância intelectual, ou preponderância manual após sólidos três anos de ensino de cultura geral.

A escola secundária foi o ponto em que a sociedade discriminatória se evidenciava no processo de escolarização, pois o ensino ofertado aos filhos dos pobres não os capacitava para concorrer as poucas vagas nas universidades, empurrando-os para o mundo do trabalho de onde nunca mais sairiam.

Por outro lado, as elites tinham uma boa educação humanística, que permitia o acesso as universidades, que formavam a elite dirigente do país. A proposta de educação secundária da Escola Nova deveria romper com essa dualidade, mudando o itinerário formativo dos secundaristas e capacitando a todos da mesma forma.

Anísio Teixeira foi um dos idealizadores da Escola Nova, muito simpático e conhecedor da importância da arte educação no desenvolvimento das pessoas. Ocupou cargos importantes para educação nacional antes e depois do período da ditadura militar (ministro da educação e secretário de educação) nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, e em vários governos no estado da Bahia. Sendo inegável a influência da filosofia da educação pragmatista de John Dewey (de quem Anísio foi aluno durante o mestrado feito nos Estados Unidos no ano de 1928), na concepção da Escola Nova e sua propagação em suas ações a frente de cargos tão importantes.

Anísio foi responsável por estruturar políticas públicas abrangentes para a educação no Brasil que se distanciam da antiga concepção tradicional da escola, construindo escolas ativas e progressivas, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista (BARBOSA 2005).



Figura 24 Escola Parque s/ data–
Bahia – Brasil.

Criou escolas laboratório que preparavam os alunos para a vida como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, que foi uma escola referência para o modelo de educação da Escola Nova para o Brasil. Criou a universidade de Brasília, o centro brasileiro de pesquisas educacionais o INEP no Rio de Janeiro, escolas e programas de capacitação de professores elevando nacionalmente o “lugar” do professor. Entre outras tantas ações, difundindo uma nova proposta pedagógica por todo o país e claramente difundindo também o pensamento *deweyano* na educação brasileira.

A arte educação encontrou pela primeira vez durante a pedagogia da Escola Nova a oportunidade da aproximação entre o fazer artístico Moderno e o ensino de arte. Esse encontro se traduziu em propostas metodológicas que pretendiam incentivar a expressão do aluno através da arte, depondo as aulas de desenho por cópia e modelos prontos.

Na Escola Nova, a ênfase é a *expressão* como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt (FERRAZ E FUSARI, 2009, pg 47).

Vivia-se ao mesmo tempo nas artes visuais o expressionismo e outros movimentos de busca da representação das emoções universais. Desarraigado das formas perfeitas, buscando a espontaneidade, e a essência valorizando a expressividade.

Durante a Escola Nova muitos artistas que são referência para a arte brasileira experimentaram a aproximação com as escolas, como Cândido Portinari, Tarsila do Amaral, Anitta Malfatti, Flávio de Carvalho, Osório Cesar e Mário de Andrade. Analisavam os desenhos das crianças, colecionavam seus

trabalhos e expunham junto aos seus (BARBOSA 2005).

Em oficinas dadas nas escolas foram recolhidos desenhos de alunos para fazerem parte de exposições. Foi um momento histórico para a arte educação, e seu desenvolvimento, pois de maneira pioneira e muito produtiva, rompeu-se a distância entre arte/ artistas e escola, escola e museu ou espaço expositivo, alunos de arte e exposições.

O ensino da arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como um fator da formação artística e estética. Como decorrência desses fatos, as novas orientações artísticas fortaleceram o reconhecimento e valorização do desenho espontâneo, por exemplo, como condição para um novo processo educativo no qual aprender é igual a aprender fazendo e com liberdade (FERRAZ E FUSARI, 2009, pg 49).

Influenciados pelos pressupostos da Escola Nova e seu terreno fértil, foram criados também as escolinhas de arte nos anos de 1948, tinham como fundamento a “educação Através da Arte”, iniciando no Rio de Janeiro mas logo difundido-se para vários estados brasileiros. O cenário era um passado recente do fim da ditadura militar, onde não havia espaço para a expressão, para a liberdade, e a alegria era cerceada pela violência iminente vivida por muitos pais, que no intuito de construir uma vida diferente para seus filhos promoviam a eles a oportunidade de frequentar as Escolinhas de Arte.

O pioneiro na criação das Escolinhas de Arte foi Augusto Rodrigues que descreve no depoimento abaixo como foi o início dessa experiência metodológica:

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso. As crianças vinham cada vez mais, e as idades eram as mais diferentes. Felizmente, tínhamos duas coisas muito positivas para um começo de experiência no campo da educação, através de uma escola. A experiência era feita em campo aberto, e a diferença de idades também foi outra coisa fundamental para que eu pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudessemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a ideia de que ali estavam para ser artistas (Apud Ferraz e Fusari, 2009, pg 48).

As escolinhas de arte foram uma iniciativa particular, independente do estado e de instituições religiosas, que elevaram a linguagem artística entre as crianças, considerando-a fundamental e presente de forma construtiva e dinâmica no processo da vida, e reconhecendo sua importância para a vida, a arte era amplamente trabalhada nesta escola.

Visavam a realização das crianças através de atividades criativas, promovendo experiências que dinamizavam a mente e o corpo, conduzindo os pequenos a extrapolar do cotidiano às novas realidades imaginativas. A arte era compreendida de modo espontâneo e fundamental à vida, e desta premissa os dirigentes das Escolinhas de Arte compreendiam o processo da educação que era oferecida (BARBOSA 2005).

Tinham a pedagogia tradicional como um modelo a não seguir, pois não existia espaço para expressão na educação, que é mobilizada pela arte, que consideravam como uma forma natural que desde os primórdios da humanidade dinamizou a sua expressividade.

Em síntese, na Pedagogia Nova, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se às experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual. Essa mudança de foco foi muito importante, pois colocou ênfase no educando – ou ser que aprende – e não apenas no conhecimento (FERRAZ E FUSARI, 2009, pg 51).

Com o passar dos anos, as Escolinhas de Arte foram recebendo fortes críticas de pedagogos e outros educadores, pela metodologia empregada durante as atividades. Não havia direcionamento quanto ao uso dos materiais, os alunos não alimentavam seus repertórios imagéticos durante as aulas, pois havia um medo muito grande dos arte educadores quanto a cópia, portanto o fazer não tinha nenhum direcionamento, a única finalidade era a expressão do aluno através do uso de todos os materiais possíveis para a época.

Embebidos no lema de que “a arte vem de dentro” e nas filosofias pedagógicas pragmáticas e experimentalistas não renovaram suas abordagens metodológicas.

A arte moderna, sobretudo nas segundas vanguardas (após a segunda guerra mundial), adquire um ritmo grande de movimentos onde há o desenvolvimento de novas tendências artísticas que negam uns aos outros a partir de um posicionamento binário (exemplo: certo/errado, figuração/abstração não havia meio termo ou a relativização dos posicionamentos), pois cada movimento cria uma desconexão proposital com o movimento anterior buscando superá-lo, seja em técnica ou temática (ARGAN 1992).

Essa característica da arte moderna das segundas vanguardas logo deu origem a desmaterialização do objeto artístico, e quando trabalhada nas escolas, emprega outro valor a arte negando o objeto artístico, as técnicas e os

suportes todos trabalhados anteriormente, o que provocou um afastamento das escolinhas com as novas correntes artísticas (FERRAZ E FUSARI 2009).

Como resultado das Escolinhas de Arte, temos o desenvolvimento de uma geração de ex alunos que viveram experiências marcantes com arte durante a infância e que seguiram o seu itinerário formativo na área tornando-se também arte educadores, dentre muitos alguns notáveis como Ana Mae Barbosa.

Fica então o legado de grandes educadores que ousaram aplicar uma nova metodologia, e que o fizeram com muita dedicação, marcando seus nomes na história da educação brasileira.

1.3 A ARTE CONTEMPORÂNEA

Para iniciar a compreensão do que é arte contemporânea e de que maneira ela fará parte do ensino de arte, primeiramente vamos desmistificar que a arte contemporânea é um terreno das artes em que tudo pode. Este entendimento ainda é herança das artes modernas que estavam ligadas ao consumo, ao mercado de arte, a produção de objetos e ao ritmo industrial que também se refletia na ideologia e ritmo dos movimentos.

Também não podemos afirmar que tudo que é produzido atualmente é arte contemporânea, afinal na imensidão das produções artísticas há muitas propostas que estão fundamentadas na estética de outras épocas, e que apesar de estarem sendo produzidas no presente adotam técnicas, e se identificam com movimentos que expressam um entendimento e um modo de pensar e fazer de um outro tempo.

A arte contemporânea está fundamentada no princípio da comunicação e não do consumo, e é a comunicação que irá orquestrar as poéticas (processos de concepção da obra) e as poéticas (a obra em si o que ela pretende significar) que irão comunicar, e assim criando novas condições para troca de olhares entre a obra e o espectador (CATTANI, 2007). O que a arte contemporânea busca em comum com a arte moderna é a aproximação entre arte e vida, elegendo a experiência com a obra que constituirá sentido para a interpretação do sujeito, e sentido que se reflete na interpretação do seu dia a dia.

Adicionada ao regime da comunicação da arte contemporânea também esta não nega a arte moderna, ou qualquer outra arte de qualquer outro tempo, ela se serve de outros movimentos e técnicas para o sentido atribuído a arte contemporânea e á relação com o público, como explica o autor Arthur Danto.

A arte contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo de que é preciso se libertar e mesmo nenhum sentimento de que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar. O que não lhes

está disponível é o espírito em que a arte foi realizada (DANTO, 2006, pg 7).

Trago como exemplo da ruptura do consumo para a comunicação o artista Marcel Duchamp, que através do uso de objetos do cotidiano, que passaram por processo industrial, tornam-se objetos de arte a partir do seu deslocamento para um espaço expositivo de arte com o objetivo de comunicar uma ideia (DANTO 2006).



Figura 25 - Marcel Duchamp -
Fonte *ready made* 1917.



Figura 26 - Marcel Duchamp -
Roda de Bicicleta *ready made*
1913.

A arte não está na transformação de uma matéria em um objeto, ou na aplicação perfeita de uma técnica para conseguir um resultado perfeito, mas na ideia que é capaz de comunicar. E é este conceito de arte que se serve a arte contemporânea.

Marcel Duchamp viveu entre os anos de 1887 e 1968 e tornou-se famoso por ser um artista Dadaísta, movimento da arte moderna que utiliza a sátira, e o sarcasmo como crítica e reflexão para o mercado e os críticos da própria arte, e que por representar uma mudança nas tradições, ele também no seu tempo foi incompreendido. Mas a maior contribuição do artista sem dúvida foi na criação do conceito de *ready made*, que desloca o foco das artes da estética dos objetos, para a atitude e ideia do artista nas obras “A roda” 1913, e “A Fonte” de 1917, submetida a um concurso de arte nos Estados Unidos (BETCKER 2012).

Anne Cauquelin aborda essa mudança de paradigma nas artes visuais a qual o artista ainda na modernidade contribui de forma significativa para a compreensão da contemporaneidade.

Em 1913, Duchamp apresenta os primeiros ready-mades, Roda de Bicicleta; anos depois, em 1917, Fonte, no Salão dos Independentes de Nova York. Ele deixou o terreno estético propriamente dito, o 'feito à mão'. Não mais a habilidade, não mais o estilo- apenas 'signos', ou seja, um sistema de indicadores que delimitam os locais. Expondo objetos 'prontos', já existentes e em geral utilizados na vida cotidiana, como a bicicleta ou o mictório batizado de Fontaine (fonte), ele faz notar que apenas o lugar de exposição torna esses objetos obras de arte. É ele que dá o valor estético de um objeto, por menos estético que ele seja. É justamente o continente que concede o peso artístico: galeria, salão, museu. (...) Em relação à obra, ela pode ser qualquer coisa, mas numa hora determinada. O valor mudou de lugar: está agora relacionado ao lugar e ao tempo, desertou do próprio objeto (CAUQUELIN, 2005, pg 93-94).

Outra contribuição muito interessante para compreender a ruptura do objetivo da arte contemporânea é do autor Arthur Danto na obra *A Transfiguração do Lugar Comum* (2006), o autor analisa diversas obras de várias linguagens artísticas que após um "batismo" como destaca Danto transforma-se em um objeto de arte.

Contemplar um objeto e contemplar um objeto que a interpretação transformou em obra são coisas muito diferentes, mesmo quando a interpretação devolve o objeto a ele mesmo ao declarar, por assim dizer, que a obra é o objeto. Mas que tipo de identificação é essa? Dado o caráter constitutivo da interpretação, o objeto não era obra antes de ser interpretado. Na qualidade de um processo de transformação, a interpretação é algo como um batismo, não por dar um nome ao objeto, mas por emprestar-lhe uma nova identidade e fazê-lo ingressar na comunidade dos eleitos (DANTO, 2005 pg 190 – 191).

Nas artes os movimentos de desmaterialização do objeto artístico iniciam após a segunda guerra mundial, durante as segundas vanguardas (são as últimas tendências artísticas do movimento), durante o final dos anos 50 e início dos anos 1970, na Europa e nos Estados Unidos.

Esses movimentos se diferenciam dos demais das segundas vanguardas modernistas, uma característica entre as diferenças, é que uma tendência artística não nega a outra, e que todas tem em comum o fato de se oporem ao objeto artístico enquanto mercadoria, e a algumas profissões do mercado de arte além do próprio mercado que influenciavam nas produções artísticas, criando um sistema de cliente e patrão, que interferia na liberdade criativa, na experimentação de novas possibilidades que estavam acontecendo em um cenário de pós guerra (RICHTER 2003).

Não se tratava somente de expressar-se livremente, mas de resgatar valores da humanidade que ficaram perdidos, esquecidos em algum lugar após a segunda guerra mundial. De modo que, para os artistas dos períodos da desmaterialização do objeto artístico, e da pós modernidade (movimento seguinte), não havia nenhum sentido em produzir belas imagens em quadros

para serem pendurados nas paredes. Havia sim sentido em produzir obras em novos suportes e formatos, que resgatassem os valores e a cultura do tempo presente, que tirasse a arte do local de apenas apreciar, para vivenciar, que dialogasse com as dores, os limites e as mazelas humanas, que ficaram no íntimo de tantas pessoas que viveram tempos de horror. A humanidade não era mais a mesma, a arte tampouco.



Figura 27 - Andy Warhol *Brillo Box*

Andy Warhol irá contribuir com Marcel Duchamp para desconstruir a arte enquanto objeto, na sua obra *Brillo Box* a repetição de uma imagem e mensagem de marketing colocada em um espaço de arte confunde o expectador, a imagem repetida de forma mecanizada caracteriza uma apropriação, e não por não apresentar nenhuma técnica específica, ou diferenciada, convida o espectador a pensar de maneira incômoda sobre o que vê, reforçando a proximidade da arte contemporânea e da vida.

A obra justifica sua pretensão ao status de arte ao propor uma ousada metáfora: a caixa-de-Brillo-como-obra-de-arte. E ao fim e ao cabo essa transfiguração de um objeto banal não transforma coisa alguma no mundo da arte. Ela simplesmente traz à luz da consciência as estruturas da arte, o que sem dúvida pressupõe que tenha havido um certo desenvolvimento histórico para que a metáfora fosse possível. (...) Como obra de arte, a caixa de Brillo faz mais do que afirmar que é uma caixa de sabão dotada de surpreendentes atributos metafóricos. Ela faz o que toda obra de arte sempre fez:

exteriorizar uma maneira de ver o mundo, expressar o interior de um período cultural, oferecendo-se como espelho para flagrar a consciência dos nossos reis (DANTO, 2005,297).

Nos movimentos de desmaterialização do objeto artístico esse novo momento foi expresso através da Arte de Ação, o Happening, enquanto que a Arte Conceitual envolve manifestações como a Body Art, ou Arte Corporal, as Performances e a Land Art, ou Arte de Paisagem. E na arte contemporânea a Street Art (ou arte urbana) como um desdobramento da Land Art (ou arte da Terra) iniciaram novas técnicas como o grafite, a intervenção (ARCHER, 2001).

Na arte contemporânea prevalece a ideia, ao invés da expressão em detrimento da forma (bandeira dos modernos), ou seja, o processo de concepção da obra e sua capacidade de transmitir seus propósitos é o que importa, o que tem valor. Na pós modernidade o artista se liberta da obrigatoriedade do domínio da técnica manual, do artista enquanto artesão, deslocando o valor da obra da qualidade técnica para a capacidade intelectual que deve ser compreendida pelo espectador. Portanto se a arte contemporânea cria obras que instigam a capacidade intelectual de cada indivíduo, a compreensão, não haverá um senso comum sobre as obras, e sim, diferentes pontos de vista sobre o prazer intelectual, e o prazer estético de cada obra (FARIAS 2002).

[...] toda experiência da arte contemporânea pode ser interpretada como uma transgressão de fronteiras e uma extraordinária expansão do seu território; no entanto, essa ultrapassagem de limites não deve ser entendida como uma ausência de normas mas como uma complexa estratégia de desafio e de escândalo, que parece ter mais a ver com a economia da comunicação e da informação do que com a dos produtos artísticos entendidos como objectos de coleção. A propósito disso, é pertinente a distinção feita pela referida socióloga entre o paradigma moderno (para o qual o valor artístico reside na obra e tudo o que lhe é exterior só pode vir juntar-se ao valor intrínseco da mesma) e o paradigma contemporâneo (para o qual o valor artístico reside no conjunto das relações – discursos, acções, redes, situações e efeitos de sentido – estabelecidas em volta ou a partir de um objecto, que é apenas ocasião ou pretexto ou ponto de passagem) (PERNIOLA, 2008, pg 79).

Além do mais o modo de vida social havia mudado, a eletricidade, o petróleo e o automóvel, que foram as grandes inovações do modernismo já estavam naturalizadas na pós modernidade, a grande descoberta do fim do século XX e início do século XXI é o ciberespaço, as possibilidades da robótica para tantas áreas da ciência, e um novo mundo chamado informática. A arte traduz o seu tempo e as artes visuais produziram novas roupagens artísticas para compreender e interagir com a sociedade pós moderna.

Mudado a temática, o suporte, os objetivos, o mercado, o foco das artes,

mudam também os espaços expositivos e suas propostas, assim como a maneira de ensinar arte, pois a produção artística contemporânea continua nutrindo fluxos salutares com as escolas na contemporaneidade, da mesma forma como no modernismo, respeitando o cenário cultural e a liberdade criativa dos alunos e dos artistas, e tendo o arte educador como um profissional capaz de transformar toda essa experiência em metodologias (FARIAS 2002).

3.1 1.4 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PÓS MODERNA E CONTEMPORÂNEA.

A arte educação contemporânea, trabalha em uma perspectiva da tolerância à ambiguidade, e a exploração de múltiplos sentidos e significados não há mais certo ou errado, mas sim o mais ou menos significativo e inventivo.

O pós modernismo retoma o conceito de experiência, contribuição de John Dewey de outros estudiosos, mas com uma nova roupagem, a do contextualismo esclarecedor que lhe atribui uma densidade cultural. Essas concepções são relacionadas a arte educação e transformadas em metodologias que tomam a experiência como base para proporcionar aos alunos as vivências desses valores (BABOSA 2015).

Sem dúvida a proposta metodológica mais influente no Brasil para o ensino das artes é a “Abordagem Triangular”. Desenvolvida por Ana Mae Barbosa, aluna e professora das escolinhas de arte durante o modernismo, aluna e seguidora de Paulo Freire, leitora e entusiasta de John Dewey, militante da Federação Brasileira dos Arte Educadores – FAEB.

Ana Mae desenvolve a abordagem triangular a partir de seus estudos, levando em consideração os propósitos da arte educação pós moderna.

A abordagem triangular baseia-se em três objetivos, mas que entre eles não há ordem de maior importância, deixando à escolha do professor por qual deles iniciar em sala de aula, a autora recomenda que nenhum dos objetivos sejam tratados como menos importante, e que durante as atividades fique claro aos alunos qual o momento de cada um, ressaltando sempre porque cada etapa é importante e pra que fazê-los (BARBOSA 2015).

Os objetivos são: o contextualizar, a apreciação e o fazer artístico. O contextualizar coloca a arte como parte fundamental da cultura, da ação humana, que não existe separada das manifestações culturais e que ocupa um lugar de grande importância na sociedade. O contextualizar busca correspondências entre a produção artística dos alunos, a arte atual, a história da arte, a crítica de arte, da estética, da cultura, da sociedade, da vida do artista referência para o trabalho, pois trabalha-se com referenciais artísticos para enriquecer as pesquisas e todas as possibilidades de intercâmbio entre a proposta da atividade e a cultura.

A contextualização é essencial para situar o aluno no momento histórico artístico e social em que se encaixa a atividade, ou o conteúdo, e para que ele

compreenda a arte e a importância de determinadas obras para o patrimônio artístico e como os fatos da vida do artista influenciam na construção da obra, o desejo de conservação e o respeito pela arte, além do reconhecimento da sua importância na história (BARBOSA 2015).

A apreciação é a promoção do desenvolvimento da leitura das imagens do mundo que se relacionam com a atividade, mas, sobretudo a leitura da sua própria imagem produzida e a dos colegas. Essa etapa desperta a curiosidade, a criticidade dos alunos, que entendem que as imagens não são construídas de qualquer maneira, que há uma intencionalidade, uma proposta e um objetivo nas imagens que correm o mundo. O aluno deve fazer a leitura também após o momento da contextualização.

Constituem também fontes para a construção do repertório imagético de qualidade, onde a imaginação armazena imagens que são propulsoras do nosso processo de criatividade, o enriquecimento da iconografia do olhar, que não acontece “no” ou “do” vazio, mas sim através de pesquisas e referências. Compreendem que a sociedade contemporânea é totalmente visual, e será cada vez mais.

Qualquer material de orientação para professores na área de leitura da obra de arte, quer sejam livros, vídeos ou filmes, deve estimular uma leitura criadora, particular a cada observador, embora descortinando elementos objetivos, que devem ser notados por todos os observadores independentemente da significação pessoal auferida a eles (...) (BARBOSA, 2012, pg 67).

O fazer é parte intrínseca da arte. A consumação estética singular, que parte de uma experiência pessoal e real. Durante o fazer o aluno desenvolve com bastante ênfase sua cognição, senso estético, a observação, a concentração, a auto estima quando observa o produto pronto e sente-se capaz de fazê-lo, o interesse pelo trabalho dos colegas e pelo processo de construção das obras de arte. Compreende a arte como uma atividade de incansáveis pesquisas de técnicas, de modos de fazer, de observação e tantas outras possibilidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas do ser humano.

O aluno deve produzir então uma obra original, ou uma releitura, não no sentido de cópia, mas de uma versão da obra criada pelo aluno, ao passo que a criação original não deve estar desvinculada dos conhecimentos adquiridos em todo o processo, a produção deve ser influenciada pela estética e poética escolhidas pelo artista referência.

De preferência os três pilares devem ser trabalhados sempre em uma mesma aula, não esquecendo que após o fazer artístico é bem vindo uma reflexão sobre o seu próprio fazer, expondo sua ideia, falando sobre a obra que o aluno criou.

A abordagem triangular pretende possibilitar uma arte educação comprometida com a cultura, que forneça as ferramentas necessárias para o desenvolvimento crítico, o apuramento do gosto e o conhecimento sobre a arte

de forma aproximada, abandonando a ideia de que arte é para os privilegiados, para os europeus, para os ricos, os gênios ou os loucos, e toda a categoria de gente que não vive uma vida comum.

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Desenvolvimento cultural que é a alta inspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido. (BARBOSA, 2012, pg 33).

A arte educação pós moderna e contemporânea se diferencia principalmente por três características: pela formação crítica, pela prática fundamentada, e pelo engajamento com a cultura popular, que está fortemente vinculada a arte nos tempos atuais.

Muitas são as funções da arte na educação, as principais e as que melhor conversam com a importância da arte para a formação de um sociedade tão visual, com uma cultura popular mais aproximada com a arte e com os artistas olhando para a escola e vendo-a como um local de pesquisa e de trocas são:

1. Autoexpressão criador; 2. Solução criadora de problemas; 3. Desenvolvimento cognitivo; 4. Cultura visual; 5. Ser disciplina; 6 Potencializar a performance acadêmica; 7. Preparação para o trabalho (BARBOSA, 2010, pg 12-13).

Desenvolver a cognição do aluno é o grande interesse da arte educação atual. Trabalhar a sua realidade lidando e refletindo diretamente a partir dela, mostrar de que maneiras a arte está diretamente ligada a sua vida, e de que formas ela pode ser uma forma de refletir, repreender, expressar, apresentar, representar, dependendo do objetivo.

Apresentar a arte desde cedo enquanto uma grande ferramenta transformadora da realidade, e despertar a curiosidade e a vontade de experimentar nos alunos é uma das consequências naturais do uso da abordagem triangular nos ambientes educacionais.

Embora Eisner afirme que a visão de Arte/Educação mais fortemente implantada no imaginário popular é ligada a expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça o movimento de Arte/Educação como cognição impõe-se no Brasil. Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas (BARBOSA, 2010, pg 17).

A arte educação contemporânea pretende preparar os alunos para viver nessa sociedade tão visual, desenvolvendo o olhar para a leitura de mundo, para decodificar os significados que das imagens que nos cerceiam pelo celular, pela TV, pelo cinema, pela propaganda, pela fotografia, através dos jogos, ou seja, em todos os lugares.

A abordagem triangular propicia promover a ação concomitante do ler, interpretar, e contextualizar arte, aguçando o aluno a desenvolver o processo reflexivo da condição humana, da qual a prática artística terminará em uma vivência significativa do meu ato de aprender. Embora não sejam hierarquizados os três pilares da abordagem desenvolvem diferentes aptidões a partir da análise sobre si próprio diante dos desafios que exercemos para aprendermos habilidades, e da maneira como nos despertam nossas próprias representações, ideias e sentimentos.

Para o desenvolvimento dessas atividades a arte educação contemporânea possibilita a ampliação dos materiais possíveis para trabalhar em sala de aula, contribuição da própria arte pós moderna que trabalha com materiais diversos e não óbvios que na verdade precisam dialogar com a temática e objetivos das obras. Apropriar-se de materiais alternativos tendo em vista a carência de materiais formais nas salas de aula facilita bastante a aplicação das atividades nas salas de aula, a diversidade de materiais é um fator que também propulsiona a atividade criativa (FERRAZ E FUSARI 2009).

Os arte educadores na verdade são o mediadores de todo esse processo, são os responsáveis por acompanhar e dar condições para que a produção do aluno possa desfrutar de todas as etapas previstas na abordagem metodológica escolhida. Na medida em que o aluno pode se expressar através da arte, em vários momentos desse e se aproximar desse território novo que é sua própria capacidade criativa, e isso deve acontecer de maneira muito própria, quanto mais houverem experiências do aluno com a arte, mais será possível trazer essas experiências para a sala de aula e para os trabalhos, possibilitando um auto conhecimento para o aluno, quanto a sua capacidade criativa.

De modo que a arte educação contemporânea foca no processo criativo, no percurso criador das sequencias didáticas abordadas, a arte estará no percurso criador e não no produto final (BARBOSA 2015).

Não deverá ser um processo que estimula somente a espontaneidade, mas um trabalho muito bem fundamentado, orientado e direcionado, com uma gama de repertórios, técnicas, linguagens, artistas, situações problemas, materiais convencionais e não convencionais. Todo esse repertório tem como objetivo trazer elementos para que o aluno consiga se expressar da sua melhor forma.

O professor é o responsável por interagir com os procedimentos de criação, mobilizar os passos dessa ação, para enriquecer e ao mesmo tempo fazer uma leitura interativa para que consiga orientar o caminho criativo do aluno.

Portanto o papel do professor muda bastante na contemporaneidade, o ensino de arte está totalmente focado na experiência do aluno, e não somente na fala ou experiência do professor. Parte então da sensibilidade de cada colega arte educador em deixar fluir e conduzir da melhor forma possível o processo criativo do aluno, e interromper somente quando for necessário para que o aluno não se perca no seu percurso criador.

A experiência artística do professor é muito válida, ser apreciador, frequentador de espaços expositivos, ter suas próprias referências representativas para o universo artístico, é necessário sermos apreciadores e produtores de arte sempre. Um fazer vazio, que passa por fora da vida do professor espelha em sua sala de aula sem dúvida.

Acrescentamos que o professor de arte precisa também ser um pesquisador sobre arte, conhecer as hibridações, desdobramentos e significações das artes com o ambiente escolar, a pesquisa acrescenta muito ao educador e ao seu processo formativo, além de demarcar o território da arte dentro das escolas como um campo de pesquisa da mesma maneira que as demais disciplinas (BARBOSA 2015).

A pesquisa estimula novas ações dos alunos em relação a disciplina, propagando e tirando a disciplina de um ambiente isolado em sala de aula, sendo possível que toda a escola, (incluindo os outros professores) compreenda a maneira diferente das aulas de arte e seus objetivos. A participação em eventos científicos e a divulgação das pesquisas dos alunos constituem uma importante atividade também para todos, arte educadores, alunos, escola e comunidade científica.

O ensino deve estar conectado com seu tempo, por isso a importância do arte educador revisitar sempre a sua ação artística. A produção contemporânea faz de todos os aspectos da sociedade assunto da arte, as questões de gênero, o meio ambiente, a sociologia, a antropologia, os problemas pessoais etc.

Com todas as mudanças da arte principalmente em relação à valorização da efemeridade das obras e a negação de muitos artistas com relação aos museus e galerias particulares, muda também a relação dos museus e centros culturais em relação a arte educação.

Esses espaços se ressignificam, compreendendo a sua importância quanto a formação de seu público, a interação com professores de arte, estudantes de arte e com as comunidades que os cercam. De forma que os arte educadores atualmente fazem parte das equipes de gestão de espaços expositivos, que desenvolvem políticas continuadas de arte educação.

A arte educação contemporânea portanto encontra-se também fora das escolas, realidade que na Europa e nos Estados Unidos já acontecia desde o século XIX, chega no Brasil na modernidade, mas na pós modernidade é que se torna um objetivo dos museus tanto quanto das escolas desenvolver uma educação para a sensibilidade.

A arte educação contemporânea avança muito, principalmente na última

década, vemos com muito entusiasmo o futuro da arte nas escolas e na sociedade. Claro que muitos colegas professores do nosso país com dimensões continentais, e desigualdades tão grandes quanto nosso território, teremos ainda tempos nebulosos para desenvolver um ensino de arte de qualidade, mas nos agarramos na certeza que de longe viemos e adiante chegaremos.

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2016, pg 36).

Refletindo as palavras do grande educador Paulo Freire encerramos este capítulo conscientes do “inacabamento” da situação da Arte na educação escolar, e também da necessidade contínua de aperfeiçoamento profissional para militar da melhor forma possível a favor da educação. Conscientes de que abraçamos para a profissão a Arte e a Educação, duas áreas que os profissionais que nela atuam nutrem-se de pessoas, e nelas está a nossa maior realização, e motivação para seguirmos firmes no compromisso de uma educação de qualidade para todos.

Veremos quais os dispositivos legais que garantem e regulam o ensino básico e profissional no Brasil no capítulo seguinte.

3. DISPOSITIVOS LEGAIS QUE LEGITIMAM O ENSINO DAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEA NO BRASIL E NO LÓCUS DA PESQUISA.

Como atividade inerente à condição humana, as artes se desenvolvem em todas as culturas do mundo, a experiência artística modifica o ser humano, desenvolve a sua sensibilidade e se esta experiência for bem orientada constrói em nós o hábito de refletir sobre o que vemos cotidianamente. A arte se entranha nos nossos pensamentos, e se torna uma característica da nossa personalidade, não há como separar a criticidade do pensamento daqueles que se acostumam a ver e ler o que veem de maneira crítica.

Por essa lógica as artes visuais inseridas nos conteúdos escolares incitam a criticidade na leitura das imagens do mundo, o que nem sempre é interessante para grupos políticos que chegam aos cargos de poder e que se mantêm a serviço dos interesses da manutenção da diferença intelectual abismal entre as classes sociais.

A história da arte educação brasileira nos mostra de que modo a arte foi suprimida dos currículos escolares no período da ditadura militar no Brasil, se tornando somente a repetição de formas geométricas.

Portanto a garantia do ensino da arte não depende somente da cultura e da produção dos artistas e do interesse da sociedade civil ou dos espaços expositivos e de memória, mas principalmente necessita das leis, e das políticas públicas para que aconteça, se mantenha e se desenvolva. Caso contrário sucumbirá à interpretação de políticos que nada entendem sobre educação, e muito menos sobre arte educação.

Nos idos anos 80 aqueceram-se novamente os debates sobre arte educação brasileira. Como cenário tínhamos o fim da ditadura militar que durou vinte anos, a disciplina Arte inclusa no currículo da educação básica (embora até os dias atuais não tenha chegado a todas as escolas do Brasil), e grandes mudanças ocorrendo no universo e no mercado das artes, muito havia mudado.

E nesse cenário grandes conquistas marcaram a arte educação durante esses dois períodos, como descrevem Ferraz e Fusari (2009):

“...e) a retomada de movimentos de organização de educadores (principalmente as associações de arte-educadores), iniciada nos anos 80; f) a retomada de movimentos das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte; sistematizações de cursos ao nível de pós-graduação; g) a formação de pesquisadores e consequente crescimento de pesquisas na área. h) as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte; i) os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte, realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos

80. j) a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988; k) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, tornando o ensino de arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. l) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo Ministério da Educação (MEC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil na última década do século 20. (FERRAZ E FUSARI 2009).

Para melhor compreender de que modo a disciplina Arte está nos currículos do Brasil, o objetivo deste capítulo é conhecer as bases legais que legitimam o ensino das artes, dando ênfase nas artes visuais no Brasil através de um breve histórico que para uma melhor compreensão foi organizada de maneira hierárquica no que se refere à sua abrangência e importância nacional.

Perpassará desde as leis, parâmetros, diretrizes da educação brasileira, mas também compreendendo de que maneira o ensino de arte se organiza no locus da pesquisa, conheceremos o plano de desenvolvimento institucional, o plano pedagógico e o plano de curso voltado para a especificidade da modalidade de ensino.

Convém recordar que a análise feita nos dispositivos legais é quanto a garantia da arte na educação básica e na educação profissional de nível médio, por se tratar do curso Técnico em Artes Visuais engloba a arte nas duas esferas da educação a de nível básico e da educação profissional.

Este capítulo é de fundamental importância, pois cada conquista legal que será abordada reflete o engajamento dos arte educadores, artistas, escolas, profissionais que atuam em espaços expositivos, além da sociedade em geral, pois resguardar o espaço da arte educação nestes dispositivos legais representam conquistas, fruto da militância, resistência de profissionais que conhecem e acreditam muito no que fazem diariamente, mas que principalmente tem a capacidade de pensar para além de si próprio, agem de maneira generosa preocupando-se com o futuro e com tantas outras pessoas que nem sequer conhecerão.

4.1 2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

A Constituição Federal de 1988, apresenta um repertório de leis que trazem a referência de como deve se organizar a vida em sociedade no Brasil, e nela alguns artigos falam especificamente sobre a educação, mas de maneira panorâmica apresentando somente noções gerais, sendo portanto necessário um outro documento que construa determinações mais criteriosas quanto as possibilidades da oferta da educação no país. Nesta etapa do trabalho haverá

recortes do texto que nos ajudam a compreender a situação do ensino arte educação contemporânea, nosso objetivo neste capítulo.

Passados oito anos da data da publicação da Constituição Federal, após um amplo debate nacional entre educadores, políticos, e sociedade civil publica-se a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, presidente que teve seu governo marcado pelo Neoliberalismo, fator que contribuiu para que a concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse marcadamente voltada para o mundo do trabalho, como fica claro no texto da lei *Art 1º § 2º A educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social* (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 1996 – Brasil).

Essa lei trás uma ampliação das ideias que foram apresentadas na constituição brasileira, teve como relator Darcy Ribeiro, renomado sociólogo e antropólogo que contribuiu de modo significativo para que houvessem também discussões mais amplas que não contemplasse somente a educação para o trabalho, mas também para a formação cidadã de maneira humanizada e crítica. De modo que a lei não permanece intacta desde a sua publicação havendo outras alterações em seu texto no decorrer dos anos.

A lei determina o que é obrigação das escolas públicas desde as séries iniciais até o ensino superior, servindo também como parâmetro para as escolas particulares e todas as instituições de ensino. Uma das grandes características da LDB é a determinação da obrigatoriedade da oferta da educação, ao mesmo tempo em que atribui para a autonomia aos sistemas de ensino, notadamente os estados e municípios. Esta autonomia é relativa a organização do seu sistema de ensino a partir do que a lei trás como possibilidade, flexibilizando a organização e complementação de suas normas.

Apesar de ser a lei que rege a educação brasileira, em seu texto ainda trás um caráter generalista, não havendo possibilidade de analisar as discussões que propõe, como exemplo quando aborda as partes simplificadas e bases nacionais comuns, há a necessidade de ampliar o debate e acrescentar diretrizes para o currículo nacional.

A lei desde o seu início Art. 1º reconhece a educação enquanto processo formativo humano, e que portanto, acontecerá além da escola em instituições de pesquisa, movimentos sociais, nas manifestações culturais, na família, em locais de trabalho e em todas as instâncias da vida social, porém seu texto destina-se predominante às instituições próprias de ensino.

Designa também a educação como um dever da família (primeiramente) e do Estado, tendo como princípio a liberdade. Quanto á finalidade da educação no Brasil a escola deve promover o pleno desenvolvimento do educando (objetivo da educação infantil), seu preparo para o exercício da cidadania (objetivo do ensino fundamental) e sua qualificação para o trabalho (inicia-se no ensino médio e deve haver continuidade no ensino superior).

Quanto ao ensino (ação intencional de educar) a partir do Art 3º, a lei

trás em seu texto alguns incisos que favorecem a arte educação e garantem nos princípios apresentados uma aproximação com os ideais das artes moderna e contemporânea, que são:

§ I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

§ II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, a cultura, o pensamento a arte e o saber.

§ III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

§ IV – respeito á liberdade e apreço a tolerância.

§ V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa, e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

(Constituição Brasileira 1988)

A lei ainda amplia a educação básica ás creches (0 á 3 anos) e ensino infantil a partir dos quatro anos, e implementa a obrigatoriedade da oferta da educação de jovens e adultos, criando dois novos espaços para a atuação dos arte educadores.

Em 2003, após anos de luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro brasileiro, é incluída a lei 10.639 á LDB, que em seu texto assegura o ensino da História e Cultura Africana e Afro Brasileira como conteúdo obrigatório no âmbito de todo o currículo escolar, e especifica que deve ser trabalhado na educação artística.

Em 2008 a Lei de Diretrizes e Bases regulamentou a educação Profissional e Tecnológica com a lei 11.741/2008, inserindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” na seção IV-A, como resultado do Plano de Desenvolvimento da Educação, criado no governo do presidente Lula. O Art. 39 estabelece que os cursos podem ser de formação inicial, continuada e de qualificação profissional, podendo também ter cursos de educação profissional técnica para o ensino médio e cursos tecnológicos de graduação e pós graduação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (LDB BRASIL 2017)..

O Art 41 da LDB §2º da lei 11.982 do ano de 2008 é criada a partir da inclusão da educação Profissional no ensino médio, compreendendo a educação profissional como a confluência de dois direitos básicos, o da educação e o do emprego. Cria-se então os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia os IF's, instituições com perfil de formação técnica e tecnológica de nível médio com a proposta da verticalização do ensino.

A LDB ainda estabelece que a educação profissional deve ser oferecida por eixos tecnológicos que representam a base curricular, o direcionamento para os eixos tecnológicos é feito pelo Ministério da Educação após a pesquisa das áreas onde se desenvolve a economia do país, cada eixo tem o seu

itinerário formativo para as instituições possam ofertar uma variedade cursos que contemplem áreas a fins.

De forma que o indivíduo egresso continue sua escolarização, possibilitando ao aluno o ganho de autonomia e capacitação para que ele possa seguir com sua formação até a ensino superior e pós graduação. O eixo tecnológico que atende o curso que está sendo analisado (Curso Técnico em Artes Visuais) está articulado ao Eixo de Produção Cultural e Design, este eixo está integrado ao trabalho, cultura, tecnologia e ciência.

A mais recente vitória dos arte educadores e da sociedade brasileira, a lei 13. 278, de 13 de maio de 2016, que alterou a LDB em seu artigo 26, abrangendo as quatro linguagens artísticas no ensino básico, e estabelecendo o prazo de cinco anos para a adequação das escolas e formação de professores para o atendimento da demanda.

Percebemos então os grandes avanços da arte educação na pós modernidade, fruto da organização dos profissionais da área e do reconhecimento da sociedade quanto á importância da arte na escola e na vida.

Apesar de muitos avanços no sentido de garantir leis e diretrizes que assegurem a arte na educação básica, o cenário da educação brasileira de uma maneira geral é dispare. A educação básica na grande maioria das escolas por dependerem da iniciativa dos governos estaduais e municipais, que praticam políticas descontinuadas, onde se privilegiam alianças políticas para posses de cargos importantes, como secretarias de educação, e mesmo a direção de escolas.

Sem dúvida este foi um fato que acentuou a grande diferença no avanço da arte educação entre os estados e municípios brasileiros, pois os concursos para profissionais com formação específica nas linguagens das Artes ocuparem os cargos, a atualização dos professores e a educação continuada dos mesmos, a estrutura física das escolas para promover as atividades específicas, a definição da carga horária adequada para cada nível de ensino, a própria oferta da formação inicial todos esses fatores preponderantes para o desenvolvimento da arte educação, ficam a cargo das políticas estaduais e municipais.

A partir do ano de 2016, durante o governo do Presidente Michel Temer foi feita ampla divulgação de que o ensino médio passaria por mudanças estruturais, as propagandas do Novo Ensino Médio se repetiam nos canais abertos da televisão do país anunciando uma mudança que daria o direito de escolha dos conteúdos ao estudante e apresentando casos de sucesso de alunos que estudaram em escolas em tempo integral.

A Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016 tomou de surpresa os arte educadores, os departamentos de Artes das universidades e toda a sociedade, quando anunciou que a nova proposta de ensino médio teria sete alterações na sua estrutura, sendo elas; a primeira, a alteração da estrutura do ensino médio, criando a política de fomento ás escolas de ensino

médio em tempo integral, a segunda ampliando a carga horária do ensino médio para 1.400 horas, a terceira determinando português e matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, a quarta que nos afeta diretamente colocando Arte e educação física como obrigatórias somente no ensino fundamental e facultado ambas no ensino médio, a quinta a possibilidade de aproveitamento das disciplinas cursadas no ensino médio no ensino superior, a sexta definindo as Bases Nacionais Comuns Curriculares por itinerários formativos, e não mais por disciplinas, e a sétima dando autonomia aos sistemas de ensino para a organização das áreas de conhecimento, competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas nas Bases Nacionais Comuns Curriculares¹.

Após a manifestação de todas as associações de arte educadores, da dança, da música, do teatro e das artes visuais, assim como dos colegas professores de educação física, foi retirada do texto a arte e educação física como disciplina facultativa no currículo do ensino médio, tornado-se obrigatória. Em 22 de setembro de 2016², o governo lança O Novo Ensino Médio: escolas em tempo integral, e em 16 de fevereiro é então sancionado pela lei de nº 13.415 de 2017.

A referida lei veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases anterior, de nº 9394/96, substituindo a medida provisória nº 746 de 2016 sobre a Reforma no Ensino Médio.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Seção IV, Art. 35 que trata do Ensino Médio, a mudança promovida alterou o ensino médio na inclusão do Art. 35 A, que trata a estrutura da Base Nacional Comum Curricular. A Base Nacional Comum Curricular a partir da sanção da lei 13.415 estará direcionada por áreas do conhecimento, e não mais por disciplinas como era anteriormente, que são eles:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I – linguagens e suas tecnologias;
II – matemática e suas tecnologias;
III – ciências da natureza e suas tecnologias;
IV – ciências humanas e sociais aplicadas (LDB BRASIL 2017).

¹ Informações obtidas através da leitura e análise das matérias do site do congresso nacional: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

² O Governo do Presidente Michel Temer se inicia com mudanças na economia como a PEC 241 que levou muitos educadores para as ruas para protestar contra o limite nos investimentos na educação e saúde por 20 anos. Logo a medida provisória nº746.

Esses portanto serão os conteúdos básicos obrigatórios para todos os brasileiros, em todas as escolas, até a finalização desta etapa da pesquisa ainda não havia sido divulgado pelo Ministério da Educação A Base Nacional Comum Curricular, documento nacional que irá orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, políticas para a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a avaliação.

O objetivo da BNCC é a equidade do ensino no país, pois deve definir as aprendizagens essenciais, e orientar as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas. Este documento de suma importância tem sido aguardado pelos arte educadores, que de um modo geral estão temerosos pelas investidas recentes dos políticos em retirar a arte dos currículos obrigatórios³.

§1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
 § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (LDB BRASIL 2017).

É interessante analisar que o §1º e §2º tratam de dois aspectos a que interessam esta pesquisa, o primeiro quando trata da cultura local deve estar harmonizada ao ensino, e no segundo quando obriga o ensino de Arte, porém sem especificar de qual linguagem se trata. Nos incisos seguintes estabelece a carga horária máxima de mil e oitocentas horas para o ensino médio, sendo português e matemática disciplinas obrigatórias nos três anos, portanto todas as outras áreas do conhecimento irão ocupar o restante desta carga horária disponível para o currículo básico.

Esta determinação provavelmente causará uma perda significativa na quantidade de horas de cada linguagem artística, o que representa uma ameaça a lei 13.278 da LDB, comentada anteriormente.

No Art. 36 são estabelecidos os itinerários formativos que serão escolhidos pelos alunos.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto

³ Encerramos a espera pelas Bases Nacionais Comuns Curriculares em 18 de maio de 2018, a previsão no site do Ministério da Educação é que sejam divulgadas até o fim do primeiro semestre de 2018.

local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Nos incisos seguintes a lei possibilita também que a base comum curricular seja oferecida conjuntamente a formação técnica, tendo como base o catálogo nacional de cursos técnicos que contempla o curso Técnico em Artes Visuais. A imagem abaixo foi publicada pelo Senado Federal para divulgar de maneira comparativa a mudança no ensino médio.

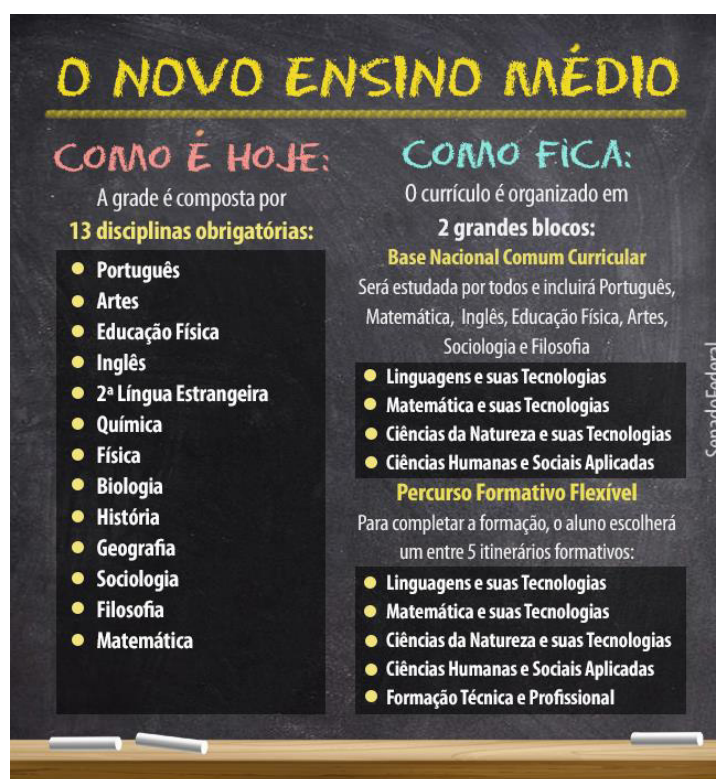


Imagem 28 Quadro comparativo publicado pelo Ministério da Educação.

Todas essas treze disciplinas foram substituídas por uma Base Nacional Comum Curricular compreendida pelas quatro grandes áreas do conhecimento e temos itinerários formativos composto por cinco opções a escolha do aluno, e na ocasião onde hajam vagas e possibilidades o aluno pode escolher mais de um itinerário formativo.

Até o ano de 2025 o Ministério da Educação pretende que 25% das matrículas do país sejam do ensino integral, para isso foi previsto pelo governo a Política de Fomento das Escolas em Tempo Integral, com investimentos para a garantia de matrículas e recursos, essa adequação acontecerá quanto a

carga horária de mil e oitocentas horas para todas as disciplinas do ensino básico e serão acrescentadas as horas do itinerário formativo⁴.

Segundo informações do Ministério da Educação as BNCC estão na terceira versão construída coletivamente por especialistas, professores e por consultas públicas, após várias rodadas de consultas a população o documento será analisado pelo Conselho Nacional de Educação, e depois segue para análise do MEC que caso não concorde com a versão o documento volta para o Conselho, portanto somente após aprovação do texto haverá homologação pelo MEC.

Maiores orientações sobre a distribuição das disciplinas dentro dos itinerários formativos serão dadas nas Bases Nacionais Comuns Curriculares, documento que tem sido muito aguardado por todos os envolvidos com a educação no Brasil.

5.1 2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A NÍVEL MÉDIO.

As Diretrizes Curriculares Nacionais é uma compilação de documentos que orientam com mais critérios todos os níveis e modalidades da educação brasileira, organizada em áreas profissionais em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica. O documento apresenta diretrizes gerais para a educação básica, revisão para a educação infantil, ensino fundamental e médio, educação profissional de nível médio que será nosso foco de interesse neste tópico, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos em privação de liberdade, educação indígena, educação para crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, educação quilombola, educação para as relações étnico raciais, educação para os direitos humanos e educação ambiental esta ordem.

É importante observar que as DCNS trazem também o histórico de cada modalidade da educação na apresentação das discussões sempre antecedendo as orientações, ainda a aprovação das leis e algumas reflexões antes de iniciar as orientações propriamente curriculares. O nosso interesse no longo texto das diretrizes será quanto às obrigatoriedades e especificidades da Educação Profissional a nível médio em relação á modalidade integrada.

A educação profissional a nível médio é uma modalidade de ensino um tanto polêmica, por articular a formação a nível médio e a profissionalização ao mesmo tempo, no período da educação tecnicista houve a promoção desta educação muito voltada para o emprego, de modo que ao fim do percurso educativo o aluno não tinha condições de compreender sua própria situação social, ou continuar o seu itinerário educativo, pois estava bitolado a sua condição de trabalhador fabril, formado para desempenhar um papel específico sem o domínio da compreensão do funcionamento da indústria ao qual a sua

⁴ Informação retirada do Portal do MEC:

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03

função estava inserida.

No texto há a pergunta por que novas diretrizes? Que é respondida pela perspectiva de uma formação integral do cidadão trabalhador, que tenha condições de compreender sua situação social e superar a dicotomia da divisão social do trabalho onde os que fazem não pensam nem conhecem o que fazem, e os que pensam não fazem e não conhecem quem executa o trabalho.

A formação profissional deve estar organizada de modo que a formação cidadã propicie as condições para execução de ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar, controlar a qualidade de produtos e serviços, dessa forma o objetivo da oferta desta formação não é o fortalecimento do capitalismo e das relações desiguais de trabalho, mas a construção de uma sociedade mais justa através da valorização do conhecimento enquanto direito fundamental e fonte de desenvolvimento da pessoa humana e de melhoria das condições e postos de trabalho.

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos e serviços (DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES pg 207).

O mundo do trabalho portanto será um referencial para a educação profissional, partindo do princípio do trabalho como um direito universal e compreendido para além do emprego, o trabalho enquanto uma ocupação útil que estabelece vínculo com a educação escolar. A educação escolar tendo como referência o mundo do trabalho deve oferecer uma formação voltada para a autonomia intelectual, no desenvolvimento da ciência na área específica da formação oferecida, e da mesma maneira o acesso do aluno às tecnologias utilizadas na área de formação, para que o indivíduo tenha condições de no exercício da sua profissão acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas da sua área, além de continuar o sua formação galgando o ensino superior e pós graduações.

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura e do trabalho e a mobilização dos valores necessários á tomada de decisões no mundo do trabalho.

(...) da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES pg 209) .

Os valores da Educação Profissional a nível médio não estão na formação para idealização de empregos em grandes empresas, mas na valorização da problematização do mundo do trabalho, na valorização do conhecimento aplicado, do estudo relacionado com a prática e a sociedade, deve ser apresentada na educação profissional as outras opções de trabalho para além do emprego formal, tais como: empreendedorismo, a economia criativa, o cooperativismo, a prestação de serviços, trabalhos comunitários, trabalhos para comunidades tradicionais, e o próprio estado como empregador também.

O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-o a importância de trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância. Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando efetivamente é a própria natureza do trabalho (DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES pg 210).

As crescentes mudanças nas tecnologias requerem da educação formação profissional, metodologias que contemplem trabalhos executados em equipes orientados para a solução de problemas cada vez mais complexos, com respostas flexíveis tendo a criatividade como um critério para situações de trabalhos inusitadas.

A organização curricular dos cursos devem ser norteadas por Eixos Tecnológicos que são insumos para a construção da identidade e continuidade das formações oferecidas, conforme previstos nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos estes fazem referência á identificação dos setores da economia do país, e suas principais atividades, os referidos Eixos Tecnológicos devem favorecer a oferta de cursos em uma mesma pertinência e área de desenvolvimento, facilitando ao aluno percorrer os itinerários formativos possibilitando a continuidade e o interesse nos estudos e o acesso ao ensino superior.

O Eixos Tecnológicos devem respeitar os arranjos produtivos locais, as capacidades de oferta da educação com qualidade da instituição, é importante que haja articulação de esforços das áreas da educação, trabalho, emprego, da ciência e tecnologia. De forma que busque a qualificação profissional não apenas no sentido da empregabilidade, mas a formação de um cidadão

emancipado como também que crie possibilidades para que o aluno tenha a devida noção e se possível a inserção no mercado de trabalho.

A articulação do currículo da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio acontece observando a LDB e as DCNS e deve ampliar a carga horária total do curso a fim de assegurar que a formação do ensino básico e do ensino técnico sejam contemplados com qualidade, cumprindo com os dois objetivos nesta modalidade, haja vista que os conteúdos devem se relacionar e não fragmentar-se.

A Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser ofertada na modalidade integrada ou concomitante, como explica o quadro abaixo:

| Forma | Oferta | Horas* |
|--------------------------------|---|---|
| ARTICULADA INTEGRADA | Integrada com o Ensino Médio regularmente oferecido, na idade própria, no mesmo estabelecimento de ensino. | Mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada. |
| | Integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no mesmo estabelecimento de ensino. | Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescida de mais 1.200 horas destinadas à parte da formação geral, totalizando mínimos de 2.000, ou 2.200, ou 2.400 horas para a escola e para o estudante. |
| | Integrada com o Ensino Médio no âmbito do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006). | Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescidas de mais 1.200 horas para a formação geral, devendo sempre totalizar 2.400 horas, para a escola e para o estudante. |
| ARTICULADA CONCOMITANTE | Concomitante com o Ensino Médio regular, na idade própria, em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade. | Mínimos de 3.000, ou 3.100 ou 3.200 horas, para as escolas e para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada, similar à oferta na forma articulada integrada. |
| | Concomitante com o Ensino Médio regular, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis. | Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescida de mais 2.400 horas na unidade escolar de Ensino Médio, totalizando os mínimos de 3.200, ou 3.400 ou 3.600 horas para o estudante. |
| | Concomitante com o Ensino Médio na modalidade de EJA, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis. | Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescidas de mais 1.200 horas na unidade escolar de Ensino Médio na modalidade de EJA, totalizando 2.000, 2.200 ou 2.400 horas para o estudante. |
| SUBSEQUENTE | Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada após a conclusão do Ensino Médio regular ou na modalidade de EJA. | Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica. |

Imagem 29 –Modalidades de Ensino Profissional, DCN pg 240.

Deve observar os objetivos das DCN'S definidas pelo conselho nacional de educação as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, e as exigências de cada instituição de ensino em seus PPP.

Para obtenção do diploma de técnico de nível médio é necessário que o aluno conclua todas as disciplinas técnicas e da educação básica, não havendo possibilidade de emissão de diploma de maneira dissociada.

É importante para esta pesquisa compreender de que maneira a arte e a cultura estão previstas na concepção da educação profissional, qual a importância de ambas no currículo e de que maneira contribuem para a esta modalidade de formação, elegemos após análise de todo texto do documento

alguns posicionamentos positivos e interessantes.

No tópico que discute “A escola e o mundo do trabalho”, as diretrizes ressaltam que não deve haver diferença ou ordem de importância entre a teoria e a prática, o fazer e o refletir, que não deve haver o entendimento que é necessário antes a teoria para depois haver oportunidade da experiência, e que a após a pesquisa em instituições internacionais que ofertam educação profissional foi constatado que: “*a melhor maneira de desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura*” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL pg 212). O termo cultura nesta discussão está colocada no sentido de modo de vida comum a uma realidade, e que deve ser contemplada, problematizada em pé de igualdade com a ciência e a tecnologia.

Quanto aos “Conceitos e princípios” da educação profissional:

Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos á educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL pg 213)

Os princípios do currículo na educação profissional estão intrinsecamente relacionados com a cultura, a arte, o pluralismo de ideias, e a relação destes com o trabalho, a formação cidadã, a pesquisa, de forma que são estes critérios presentes no currículo que irão garantir o entendimento da relação do ensino com a vida.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de consulta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (...) A relação entre a teoria e a prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la. A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as

mais diversas práticas que se compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL pg 216)

Podemos observar que a valorização da arte e da cultura são princípios para a educação profissional e devem estar contempladas nos projetos de cursos, nos objetivos, nas competências e nas habilidades que serão elaboradas nessa fase tão importante para a construção da personalidade do ser humano que é a faixa etária do ensino médio do aluno do ensino médio (cursado na idade normal entre 14 á 17 anos), quando articulado com o ensino profissional então potencializa-se a importância dessas concepções e conteúdos juntos.

Partindo dessa premissa, o documento trás um parágrafo sobre arte no tópico “Organização curricular”:

Nesse contexto, uma formação que seja realmente integrada, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL pg 229)

Quanto a organização curricular dos cursos técnicos, as DNC’s orientam que devem respeitar os princípios da formação cidadã, o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, pessoas com deficiências ou dificuldades, transtornos, reconhecimento das identidades de gênero, e diversidade étnico raciais, reconhecimento das diversidades das formas de produção, e das culturas adjacentes que acrescentam paradigmas etc.

E para a construção do currículo apresentam dois princípios a mais, o primeiro o princípio educativo do trabalho, a aprendizagem através da prática e sua problematização basicamente, e o segundo o princípio pedagógico da pesquisa, a aprendizagem através de situações que incentivem a pesquisa, a iniciativa, a curiosidade individualmente e em grupos, a articulação da educação básica com a formação tecnológica na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção de conhecimentos e a intervenção social.

A escolha do curso devem seguir o Catálogo Nacional dos Cursos

Técnicos a Nível Médio e os mesmos devem ter relação ao Eixo Tecnológico (ou aos Eixos Tecnológicos) a que a sua unidade atende os arranjos sócio produtivos econômicos também devem ser considerados, a construção do projeto de curso prevendo o percurso do aluno em etapas deve ser considerado, tendo em vista que os alunos que por alguma razão não possam concluir o trajeto de sua formação á nível médio tenham as competências já adquiridas devidamente reconhecidas. Todos os projetos de curso devem ser construídos observando o princípio da educação ambiental, tanto em relação aos conteúdos quanto aos materiais utilizados, descarte, utilização de recursos e tudo o que for necessário para o seu planejamento e execução.

A carga horária da Educação Profissional Técnica a Nível Médio deve ser de 3.000, 3.200 ou 3.600 horas além da carga horária eventualmente destinada para estágio profissional supervisionado e/ou trabalho de conclusão de curso ou similar e avaliações finais. O planejamento de atividades não presenciais pode ser contemplado em até 20% da carga horária dos cursos, portanto que devidamente previsto em seu projeto de curso, e que a instituição disponha de equipamentos, técnicos e condições para a oferta destas atividades com qualidade.

A interdisciplinaridade e a contextualização devem ser considerados no momento da elaboração das bases tecnológicas dos cursos, considerando os conteúdos dos como meios e não finalidade no processo de ensino aprendizagem, juntamente com as bases científicas instrumentais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica.

Os projetos de curso devem ser produzidos por professores com formação e experiência profissional na área do curso em questão, e pedagogos com formação e experiência em educação profissional, após produzido o documento deve seguir para a avaliação dos órgãos competentes da instituição e do sistema respectivamente.

Os cursos após implantados devem ser avaliados pelos órgãos competentes de cada unidade federativa, como os Conselhos Estaduais de Educação ou representantes do mundo do trabalho, de modo que estas avaliações sejam divulgadas e que se conheçam os resultados.

Devem ser submetidos a aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino e devem conter minimamente alguns requisitos tais como: identificação do curso, justificativa e objetivos, os requisitos e formas de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular (disciplinas), critérios de aproveitamento de conhecimentos anteriores (pode ou não ser previsto), critérios e procedimentos de avaliação, acervo de biblioteca, instalações, suportes e equipamentos, relação de pessoal docente e técnicos, diplomas a serem expedidos.

Princípios norteadores da educação deverão fazer parte do projeto ensino aprendizagem articulado entre a educação e o exercício da profissão, visando a formação integral. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e

profissional o trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, cultura e tecnologia como base da proposta política pedagógica e do desenvolvimento curricular, formação do trabalho como princípio educativo oferece uma formação integral do educando.

Outro princípio é a indisociabilidade entre a educação básica e prática social e considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem. A indisociabilidade e entre teoria e prática no processo de aprendizagem, interdisciplinaridade superando a fragmentação de conhecimentos, segmentação da organização curricular, a dissociação do estudo com a vida social.

Nesta perspectiva o estágio profissional supervisionado é compreendido como “*ato educativo escolas, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho*” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS BRASIL pg 246) não é obrigatório esta condição deve também estar prevista e justificada no corpo do texto do projeto de curso, o documento orienta que as instituições de ensino estejam aliadas aos espaços de trabalho dos cursos que oferecem, e para além do estágio articular processos educacionais simples e efetivos entre ambos, de forma que o aluno ao concluir o seu itinerário tenha alguma vivência ou experiência com os espaços aonde possa desenvolver sua formação profissional.

Em relação á contextualização a flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis a compreensão de significados e a integração entre teoria e a vivência da prática profissional. Envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias que a eles se vinculam. É importante que haja uma relação de significação para o aluno entre o conteúdo e a importância da relação e compreensão que os conceitos estudados são encontrados tanto na de sala de aula quanto no cotidiano.

As diretrizes ainda destacam que as instituições escolares tem autonomia na constituição do seu Projeto Político Pedagógico conforme previsto na LDB, como também flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados conforme as possibilidades das instituições educacionais.

Como já é sabido, para o ingresso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio há a obrigatoriedade que o aluno tenha concluído a educação fundamental, para que possa ingressar no ensino médio articulado á formação profissional. A arte na educação básica segue os direcionamentos dos conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais aos que serão analisados por fazerem parte da educação básica.

6.1 2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes pedagógicas e constituem importantes referenciais para os arte educadores e todos os envolvidos na educação, não sendo portanto uma lei, mas referenciais para a

construção de currículos, com contribuições inclusive para a construção de projetos políticos pedagógicos consistentes e continuados no que tange a presença da Arte, seus profissionais e seus espaços específicos e de qualidade.

Portanto serve de subsídio para enriquecer o repertório de práticas dos sistemas de ensino, gestores e professores, visando justamente uma educação que atenda os requisitos legais, tratando-se de um documento legal, mas não de uma lei.

O documento está em consonância com as premissas da educação contemporânea. Foi construído de maneira democrática, a partir de comissões de arte educadores e assinado por duas professoras doutoras em Arte que produziram significativas contribuições acadêmicas sobre arte educação, Maria Rezende e Fusari e Maria Heloisa Ferraz, respeitando a compreensão do que é arte na pós modernidade e de como deveria ser ensinada a arte durante todo o itinerário formativo da educação básica.

Com referência aos PCNS de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento , ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e á interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FERRAZ E FUSARI pag 57 2009).

Os PCN's foram de fundamental importância para nivelar o ensino de arte em todas as escolas das mais diferentes regiões do país, na intenção de diminuir as diferenças e galgar maior qualidade para todas. Equiparou o ensino da arte com as outras disciplinas (que também possuem seus PCN's) em importância dentro do currículo, sugerindo conteúdos e possibilidades de desenvolvimento de suas competências.

Cabe ressaltar que a análise neste tópico será quanto ao corpo do texto do PCN de Arte no ensino médio, pois o curso Técnico a Nível Médio em Artes Visuais onde desenvolvemos a aplicabilidade da pesquisa, articula o ensino profissional ao ensino básico de nível médio, de forma que todas as disciplinas da educação básica (incluindo as quatro linguagens artísticas estão contempladas no currículo do curso).

Como um texto norteador fruto de uma série de documentos que foram construídos em um regime político democrático, logo na sua segunda lauda é feito um breve resgate histórico do ensino da arte desde a década de 60 até os anos de 2010, momento em que o documento é construído, ressaltando a importância da organização política dos arte educadores e das organizações e federações que promovem o debate acadêmico dentro de cada linguagem artística, assim como da arte educação agregando todas elas.

A disciplina Arte está agrupada na área de Linguagens e Códigos, juntamente com outras áreas do conhecimento como: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física e informática. A organização desta área do conhecimento sugere possibilidades de interdisciplinaridade, vejamos:

Ao participar com práticas e teorias de linguagem artísticas nas dinâmicas da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, a disciplina Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se a conhecimentos culturais aprendidos pelos alunos em Informática (cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura Verbal, trabalhando inclusive as artes literárias). (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS ENSINO MÉDIO, BRASIL 2010 pg 49).

O texto ainda se divide entre as outras linguagens artísticas: dança, música e teatro, o que já foi um passo importante para mais adiante garantir a oferta da discriminação das vagas de concurso por habilitação artística, assim como a exigência nas escolas de um profissional para cada área, uma luta antiga dos arte educadores dentro de cada escola, e sem dúvida um grande ganho para a educação, que embora garantido por lei nós arte educadores temos a devida noção de que levará algum tempo para que se garanta esse espaço nas escolas.

Conteúdos relativos a valores, normas e atitudes, a relação das artes com os temas transversais, como meio ambiente, saúde e sexualidade, como também a avaliação na disciplina de arte, foram assuntos abordadas nos conteúdos. Por ter sido um documento criado democraticamente, e que acrescenta orientações muito importantes para os educadores da área, os PCN's constituem material de suma importância para a prática da arte educação brasileira.

Três competências são destacadas para o ensino médio: a representação e a comunicação, a investigação e compreensão e a contextualização sociocultural. A partir dessas competências várias habilidades são possíveis, e respeitando as especificidades de cada linguagem ao longo do texto elas são direcionadas.

Os valores da arte contemporânea estão em consonância com os PCN'S de Arte, quando em vários momentos do texto é dado ênfase quanto aos modos de conhecer contemporâneos e aos aspectos comunicacionais e estéticos, de modo que estes promovam:

Esse conhecimento, essa sabedoria de expor sensibilidades e ideias estéticas na obra de arte é aprendida pelo produtor de arte ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais e na diversidade sociocultural em que vive. Emoções e pensamentos elaborados, sintetizados, expressos por pessoas produtoras de arte e tornados presentes nos seus produtos artísticos, mobilizam, por sua vez, sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos)

considerados, portanto, participantes da produção de arte e de sua história. É nas relações socioculturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS ENSINO MÉDIO, BRASIL 2010 pg 48).

É destacada a importância da experimentação do que foi aprendido no ensino fundamental, a variedade de modos apreciativos e comunicacionais da arte e as maneiras criativas e estéticas presentes nos fazeres artísticos, compreendendo para além da obra outros sujeitos e processos envolvidos, como os produtores de arte, os difusores comunicacionais das produções artísticas, o público apreciador e arte no âmbito da multiculturalidade. A Valorização desses profissionais, os críticos de arte, técnicos das linguagens artísticas, da divulgação e circulação dos produtos de arte.

Quanto as habilidades a serem desenvolvidas em Arte estão colocadas nesta ordem: primeiramente a realização e compreensão de produções artísticas, em segundo a apreciação e compreensão de produtos de arte, em terceiro a análise, o conhecimento e a compreensão da diversidade histórico-cultural das manifestações artísticas. A partir dessas habilidades o texto sugere várias situações de aprendizagem e temáticas de trabalho com os alunos para cada linguagem.

A superação da falsa dicotomia entre fazer e pensar parece ter encontrado na disciplina Arte espaço propício para sua desmistificação e combate, não há possibilidade de dissociar a o pensamento do fazer nas práticas em sala de aula. Nas artes visuais ainda são previstas competências mais específicas como: conhecer, reconhecer e articular os elementos básicos da linguagem visual, analisar os sistemas de representações visuais e audiovisuais, as possibilidades estéticas bem como de comunicação de seus trabalhos e dos colegas, saber fazer trabalhos artísticos em softwares, na informática e internet, desenvolver habilidades no desenho, pintura, escultura, modelagem, design, artes gráficas etc.

No mundo contemporâneo, é sobre essas dimensões socioculturais da arte que os adolescentes, jovens e adultos, mediados por competentes estudiosos professores de Arte, podem aprofundar e consolidar seus conhecimentos de arte, de linguagens artísticas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS ENSINO MÉDIO, BRASIL 2010 pg 55).

A capacitação dos professores e gestores das unidades educacionais é contemplada como condição fundamental para o ensino da Arte tanto nas escolas como em centros culturais (que também são considerados no texto local de aprendizagem de Arte), o exercício da prática artística por parte dos professores, possibilitando o desenvolvimento constante da sensibilidade e das

competências profissionais, que no caso da nossa profissão está aliada às nossas habilidades e capacidades criativas também.

O texto se encerra fazendo um comentário sobre a necessidade de humanização do cidadão, da necessidade do conhecimento sensível cognitivo, particularmente estético e comunicacional no mundo e na arte contemporânea.

7.1 2.4 PROJETO DE DESENVOLVIMENTO

INSTITUCIONAL E PLANO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.

Antes de iniciar a análise dos documentos institucionais a que me proponho neste tópico do capítulo, faz-se necessário conhecer a instituição que abriga o curso onde ocorre a aplicabilidade da pesquisa, farei isso através de um breve histórico, com foco na estruturação dos Institutos Federais e sua ampliação no nosso país e em especial no estado do Maranhão.

A história da Rede Federal teve início nos primeiros anos do século XX quando o Presidente Nilo Peçanha cria 19 Escolas de Artesãos e Artífices, uma delas no Maranhão, esta escola tinha o objetivo de abrigar e educar os filhos dos pobres, contribuindo com a manutenção da ordem, evitando a vadiagem e promovendo a empregabilidade. Os cursos oferecidos eram de mecânica de máquinas, serralheria, sapataria, alfaiataria e marcenaria (RIBEIRO 2011). Mais tarde as Escolas de Artesãos e Artífices deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica os (Cefets), e através do decreto de lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 os alunos egressos das escolas técnicas poderiam ingressar nas escolas superiores.

Os cursos oferecidos a partir da mudança da sede do bairro do Diamante para o bairro que hoje é o Monte Castelo, notadamente na Avenida Getúlio Vargas neste mesmo ano foram: mecânicas de máquinas, máquinas e instalações elétricas, serralheria, marcenaria, alfaiataria, artes do couro, construção de máquinas e motores, eletrotécnica, edificações, desenho de arquitetura e de móveis, e desenho de máquinas (RIBEIRO 2011).

A partir da lei nº 11.892/2008 houve a integração dos Cefets (São Luís e Imperatriz) com as Escolas Agrotécnicas Federais no Maranhão (São Luís, Codó, São Raimundo das Mangabeiras), que somavam cinco Campus do novo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, essas novas instituições tinham autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Essa nova instituição tem por finalidade:

- Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
 - II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
 - III - promover a integração e a verticalização da educação básica à

educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
 IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
 VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Constituição Brasileira 1988).

Os objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
 II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
 III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Constituição Brasileira 1988).

Atualmente o IFMA possui 29 campi, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Maranhão. O Instituto oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos. A instituição possui mais de 70 grupos de pesquisa divididos em sete grandes áreas do conhecimento, além de desenvolver ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade (www.ifma.edu.br).

Durante a leitura e análise do Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFMA buscamos identificar de que modo a arte está compreendida no desenvolvimento da instituição, e encontramos sucintas mas significativas palavras, que atendem as orientações das leis que garantem o ensino da filosofia, sociologia, da arte oferecidos no mínimo durante um semestre a cada ano letivo na elaboração dos projetos de cursos técnicos integrados.

Ademais faz referência a lei 10.639/2006 que contempla os conteúdos de História Africana e Afrobrasileira na disciplina de arte, história, geografia e literatura obrigatoriamente, o que também está colocado como orientação para a construção dos projetos e matrizes curriculares dos cursos técnicos em geral.

A leitura e análise do primeiro Projeto Pedagógico Institucional, publicado no ano de 2015 e ainda em vigência, buscou perceber o lugar da arte na política pedagógica do IFMA, a arte foi encontrada não só enquanto disciplina, mas está prevista enquanto Política de Difusão Artístico-Cultural, Desporto e Lazer. Tal política tem como princípios a valorização da arte e da diversidade cultural, incentivo a produção artística, valorização da arte enquanto vetor do desenvolvimento sustentável, estímulo das linguagens artísticas nos campi, sendo, portanto, uma política de incentivo das realizações de ações ligadas a arte, ao desporto e ao lazer, compreendendo que ambas estão incorporadas em todas as dimensões educativas.

No corpo do texto do Projeto Pedagógico Institucional contempla ainda o Plano de Cultura Institucional que inclui projetos de pesquisa e extensão na área de arte, cultura, desporto e lazer, este plano pretende possibilitar aos discentes o diálogo com a comunidade local e regional, a participação em ações com a comunidade através das artes.

O ser humano que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que não existe uma

única e nem uma cultura pura ou estanque, mas que as diferentes culturas possam estar imbricadas, atravessadas, umas perpassando as outras, de forma a se estabelecer uma relação intercultural entre os diferentes, a construir um espaço em que as divergências sejam aproximadas. Nessa perspectiva, entende-se a cultura como as construções tradicionais e as contemporâneas. Considerando o seu caráter dinâmico, pode-se afirmar que ela é constantemente recriada, reelaborada, porque o(s) sujeito(s) estão em constante processo de construção cultural. Com efeito, a cultura é resultado das relações humanas mediatizada pela prática produtiva e assentada em conhecimento (IFMA PPI 2015 - pg 9).

Está claro que o fomento às atividades artísticas no ensino, na pesquisa e na extensão estão contempladas nos dois documentos norteadores de todos os campi do IFMA, contando com políticas de difusão artístico culturais, com a arte enquanto propagadora da igualdade racial através dos conteúdos da obrigatoriedade da oferta da temática africana e afrobrasileira, e da presença da arte nos três anos da educação básica, ainda sem ser designada por linguagem, já que conta-se com quatro linguagens atualmente garantidas por lei, apesar da lei ter sido aprovada mais de um ano após a publicação dos dois documentos. Veremos, portanto, de que modo a arte está organizada no Projeto de Curso onde ocorre a aplicabilidade da pesquisa.

8.1 2.6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFMA CAMPUS CENTRO HISTÓRICO E PROJETO DO CURSO TÉCNICO EM ARTES VISUAIS.

Antes de iniciarmos a leitura e análise do Projeto do Curso Técnico em Artes Visuais, faz-se necessário conhecer um pouco sobre o Campi onde ele se desenvolve, o IFMA São Luís – Centro Histórico.

Tratando-se de uma instituição que teve o seu início nos primeiros anos do século XX, o IFMA se aproxima do seu primeiro decênio, considerando a contribuição desta instituição para a sociedade maranhense, assim como no intuito de resgatar e preservar sua memória, vale citar que muito foi perdido por falta de cuidados, como mobiliários, imagens, documentos etc. e outros descartados por desconhecimento da importância de preservação do passado institucional (IFMA. MEMORIAL IFMA: Projeto Conceitual pg 9).

O Campus Centro Histórico teve a iniciativa da pesquisa sobre o Memorial do IFMA, que hoje se constitui de um projeto de pesquisa que vem promovendo diversas atividades de resgate da história da instituição, e que muito contribuiu para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa.

O IFMA Centro histórico iniciou suas atividades ainda no Campus Monte

Castelo, na condição de UNED (unidade descentralizada de ensino) e mudou-se para o casarão nº 174 da Rua Afonso Pena no Centro Histórico de São Luís no ano de 2009, foi adotada a vocação humanística e cultural para a oferta dos cursos levando em consideração o cenário histórico e artístico do bairro aonde o campi se localiza, sendo o principal ambiente artístico e turístico da cidade de São Luís e referência para o Estado do Maranhão.



Figura 30 - Casarão Sede do IFMA Campus Centro Histórico.

Durante a pesquisa desse histórico e dos documentos do Campus, foi possível constatar que o IFMA Centro Histórico não possui Projeto Político Pedagógico, apesar de estar prevista o planejamento desta atividade para o segundo semestre deste ano, até o momento da pesquisa não havia portaria para compor comissão, ou ainda nenhuma reunião, ou assembleia feita ou agendada com o propósito da construção deste documento.

Trata-se de um fato preocupante, tendo em vista a importância do Projeto Político Pedagógico e da instituição, que desenvolve diversos projetos de grande relevância social, contando com corpo docente capacitado. Um projeto político pedagógico daria um referencial de crescimento para cada eixo e para o campus, convidando a comunidade acadêmica a pensar sobre as atividades que desenvolvem e seus objetivos a curto, médio e longo prazo, (considerando a vigência de cada projeto de quatro anos, conjuntamente a cada eleição para gestão) reafirmaria a identidade do Campus estabelecendo metas e objetivos comuns a todos os servidores e alunos.

Quanto ao curso técnico em artes visuais, desde o início do Campus quando ainda UNED (2009), sempre foi oferecido na modalidade Médio Integrado tendo a sua primeira versão de projeto de curso neste mesmo ano e a reformulação no ano de 2010, atualmente está em andamento a segunda reformulação do curso, com portaria e prazo para finalização em agosto deste

ano corrente.

No início do texto do projeto de curso está apresentada a superação da dualidade estrutural que diferencia a educação das elites da educação dos trabalhadores, que promove ao cidadão oportunidades de compreender os fundamentos sócio culturais, científicos e tecnológicos historicamente acumulados, a superação dessa dualidade é uma das características do curso.

Como proposta de ampliar o universo cultural da cidade de São Luís e valorizar a produção visual o curso propõe-se no cerne de sua estrutura habilitar profissionais que possam interferir em todo o contexto do empobrecimento da paisagem do centro histórico, dotada de um rico acervo arquitetônico colonial subutilizado e entregue a depredação.

A partir deste contexto o curso propõe habilitar profissionais que possam compreender a situação de sua cidade e buscar superar essa realidade ampliando os horizontes e possibilidades estéticas através das artes visuais nos diferentes níveis e modalidades de criação, produção, fomento e divulgação das artes imagéticas.

A formação em técnico em Artes Visuais possibilitará ao egresso a criação e execução de produtos artísticos e culturais com base em valores estéticos, éticos, sociais e políticos, profissionais capazes de manipular os diferentes elementos da linguagem visual, terá condições de integrar as artes visuais com as demais linguagens artísticas, poderá promover a pesquisa e extensão através da produção de atividades culturais com foco na crítica social e na construção de uma sociedade melhor e mais justa (IFMA, Plano de Curso Técnico em Artes Visuais 2010).

Com a análise de todos esses dispositivos legais que legitimam a oferta do curso técnico em artes visuais, é possível compreender a importância da sua oferta, tanto para o Campus Centro Histórico, quanto para todo o cenário nacional. Em tempos de cultura de ódio, investidas de políticos no desmonte da educação de qualidade, poder ofertar a formação do ensino médio com qualidade articulada a uma formação profissional que desenvolve a pessoa humana para desenvolver seu trabalho com suas capacidades críticas e criativas, considerando e utilizando sua cultura como ponto de partida para a produção de imagens e objetos que refletem sobre seu tempo, faz com que a oferta desta formação mais do que especial seja necessária.

Claro que a qualidade das instalações e materiais compromete o desenvolvimento das atividades, assim como a burocracia torna-se um fator limitador para os alunos, professores e gestão de um modo geral, problema que compromete todas as instituições públicas do nosso país, e por qual o IFMA Campus Centro Histórico não se isenta.

A construção do Projeto Político Pedagógico do Campus trará muitas possibilidades de melhora da instituição, assim como a reformulação do Plano de Curso Técnico em Artes Visuais acrescentará disciplinas voltadas para as tecnologias na arte e na educação, o redimensionamento da arte

contemporânea para pensar a produção de objetos e de imagens, configurando um terreno saudável para a formação profissional nos próximos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que ingressei no mestrado profissional direcionei o meu olhar de pesquisadora para a minha prática cotidiana. E me percebi privilegiada, estando no local certo, na hora exata. Ser professora de Artes Visuais em um Campus aonde um dos eixos tecnológicos é de Produção Cultural e Design, que atendem ao curso técnico a nível médio em Artes Visuais e a Licenciatura, a realidade que eu vivia me pareceu o cenário mais que ideal para iniciar minhas pesquisas.

A função de coordenadora exigiu de mim a observação criteriosa dos alunos recém chegados a instituição, foi então que duas dificuldades deles me chamaram mais atenção. A primeira: a dificuldade grande de entender as artes visuais enquanto profissão, e mesmo no último ano a pouca ou nenhuma noção de mercado ou trabalho na área, e a segunda: o afastamento do currículo das artes visuais contemporâneas e as vezes até a rejeição dos alunos, motivada pelo desconhecimento.

Aliar o sensorial ao racional é na verdade o objetivo da formação profissional em artes visuais, mas como fazê-lo em um curso aonde não há estágio obrigatório, e mesmo poucos espaços de trabalho adequados para receber alunos na faixa etária do ensino médio? Partimos dessas inquietações para desenvolvermos nosso problema de pesquisa e nossas hipóteses em uma pesquisa-ação sobre artes visuais.

Desse modo o ensino e aprendizagem na educação profissional precisava de prática que espelhasse o exercício da profissão, por isso a escolha das artes visuais contemporânea, de artistas reconhecidos e de técnica acessível em nível de materiais e habilidades.

Não havia como não prestigiar o lócus da pesquisa, o Bairro da Praia Grande é um celeiro artístico para nossa cidade, são esses casarões e essas ruas de paralelepípedo que nos acolhem cotidianamente, e ainda nos fazem perder nosso olhar reflexivo e contemplativo para sua poesia em forma de arquitetura. O pertencimento para esta pesquisa foi o fio da meada, utilizado para despertar o olhar para o cotidiano, porém o estudante precisou inserir também a si próprio nessa percepção, a atividade proposta era de compreender o seu lugar naquele espaço urbano que metamorfoseou o seu significado para continuar existindo, e que hoje também faz parte da nossa história.

Por essa razão a aplicação dos stencils foi atividade feita nas ruínas, no abandono, em regime de colaboração uns com os outros entraram em

consenso sobre o local da aplicação de cada imagem, de modo que desse mais sentido ao significado original.

Este aspecto da pesquisa contribuiu portanto para que o estudante tenha a visão ampliada sobre sua área de estudo e profissão, tendo referências próximas a seu cotidiano. O stencil enquanto técnica tem variações de aplicações muito bem aceitas pelo mercado, e a cidade de São Luís já possui por exemplo, lojas de roupas, decoração e alguns ateliês coletivos aonde artistas e designers convidados desenvolvem imagens para coleções que exaltam a nossa própria cultura, são releituras sobre os pontos mais visitados, termos próprios da nossa cidade etc.

A arte contemporânea proporcionou a todos nós envolvidos no processo problematizar para melhor entender e interagir com um espaço anacrônico e poético que perpassa nossa vida cotidiana, e ao qual também somos parte. Desde o ano de 2008 o curso técnico em Artes Visuais tem sido ofertado pelo Campus Centro Histórico, e analisando os trabalhos desenvolvidos é possível perceber a assertividade do projeto de curso quanto ao desenvolvimento das habilidades para as técnicas artísticas contempladas nas disciplinas da formação profissional, os projetos bem sucedidos e de grande qualidade. Porém há muito pouca iniciativa quanto a articulação com o trabalho na área específica da formação, quanto ao plano de curso da mesma forma o trabalho na área tem pouca ênfase.

A mesma ausência pode ser percebida quanto ao ensino das artes visuais contemporâneas, que poderiam estar articuladas no projeto de curso para de maneira interdisciplinar contemplar disciplinas de habilidades e disciplinas que desenvolvem a criticidade artística, por exemplo. Dessa forma desde o início do curso o aluno conseguiria compreender que o percurso histórico das artes que será estudado não está desarticulado com o que é produzido atualmente.

Esta pesquisa pode exemplificar as possibilidades de atuação do técnico em artes visuais na cidade de São Luís não somente aos alunos, mas a gestão do Campus e aos colegas docentes. Este curso representa uma conquista significativa para o universo das artes na cidade, mas pode ser melhorado buscando a excelência dessa oferta, que para tanto perpassa obrigatoriamente pela aproximação, interação e a criação de oportunidades de trabalho na área, seja em espaços expositivos, ateliês, galerias, laboratórios acadêmicos etc.

O aspecto crítico e instigante das artes em todas as suas modalidades constitui por extensão competência reflexiva convidativa a militância, pois age diretamente na racionalidade quando desperta pelo sensível. Essa característica das artes é também o seu maior perigo quando inserida no currículo da educação básica, e portanto é necessário para nós docentes conhecermos muito bem os dispositivos legais produzidos pelos governantes

para a educação, os sentidos atribuídos as artes, e quando articulada aos trabalho a análise minuciosa do sentido do trabalho empregado.

O Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia diferencia-se das demais instituições por valorizar e desenvolver a educação profissional a nível médio, oportunizando que o aluno siga seu itinerário formativo na área de artes visuais, fortalecer as ações que aproximem o técnico em artes visuais do mundo do trabalho é oportunizar que mais alunos se interessem por prosseguir os estudos na área.

Os limites desta pesquisa aconteceram em virtude do desacordo do calendário escolar do Campus Centro Histórico com o calendário do programa de Pós Graduação ProfArtes. O calendário escolar começava e finalizava bem mais tarde, de modo que foi necessário acelerar a disciplina com aulas extras para que fosse possível finalizar a proposta a tempo do calendário da pós graduação.

Após o termino da pesquisa percebemos que ainda há o que avançar, é possível por exemplo mensurar esta experiência com os alunos, e seu impacto para uma formação de maior qualidade por exemplo.

Por se tratar de uma pesquisa de fôlego curto e de grande relevância que é a formação profissional em Artes Visuais, já anuncia-se a necessidade de sua continuidade. As possibilidades de avanço são muitas, mas esta mesma pesquisa pode ser aplicada a formação de professores na área de Artes Visuais, e é um caminho que já encontra-se em vistas, com trabalhos de iniciação a pesquisa e iniciação a docência encaminhados nesse sentido.

Ampliando esta pesquisa estaremos contribuindo para o campo de trabalho do técnico em artes visuais, assim como do docente em Artes Visuais, pois ambos profissões colaboram entre si e fortalecem o cenário cultural do estado do maranhão como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

AMARAL, A. **Artes Plásticas na Semana de 22**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ANJOS, M. dos. 2006. **Dinamismo e crise dos museus de arte no Brasil**. Revista Eletrônica Z, n. 1.

ARCHER, Michel. **Arte contemporânea uma história concisa**. Tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo Editora Martins Fontes 2001.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna / Giulio Carlo Argan : tradução Denise Bottmann e Federico Carotti - São Paulo: Companhia das Letras, 1992.**

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.**, 2010. Cortez.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p.

BOAVENTURA, Maria Eugênia. **22 por 22**, a semana de arte moderna vista pelos seus contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BROWN A, DOWLING P. **Fazer pesquisa / leitura de pesquisa: um modo de interrogatório para o ensino**. Londres: Routledge Falmer, 2001.

Carlsson, Benke. **Street Art: técnicas e materiais para arte urbana**. Tradução: Denis Fracalossi – 1º Ed. – São Paulo, 2015.

CATTANI, Icléia. **Icléia Cattani** - Organizador: Reginaldo Farias. Rio de Janeiro Editora FUNARTE 2004.

CATTANI, Icléia. **Mestiçagens**, na Arte Contemporânea. Porto Alegre Editora UFRGS, 2007.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins, 2005. Coleção todas as Artes.

DANTO, Arthur. A transfiguração do lugar comum: uma filosofia da arte. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. 1997. In.

FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje**. São Paulo 2002. Publifolha.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: sextante, 2011,

FERRAZ, FUSARI. **Metodologias do Ensino da Arte**. São Paulo, editora Artes e Ofícios 1992.

FERRAZ, FUSARI. **Metodologias do Ensino da Arte**. São Paulo, editora Artes e Ofícios 1992.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 54ª Ed. – Rio de Janeiro, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

O corpo educado: pedagogias para a sexualidade. Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PALLAMIN, Vera. **Arte Urbana**: São Paulo: Região Central (1945-1998), obras de caráter temporário e permanente. FAPESP 2000.

PERNIOLA, Mário. **A Arte e a sua sombra**. Ed. Assírio & Alvim, 2008. Lisboa.

PENTEADO, M. G. ; BORBA, M. C.; GRACIAS, T. A. S. SILVA, da H. **A Informática em Ação**: formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

CARDOSO, Rafael (org.). Design Brasileiro Antes do Design. Letras e Cores, 2005 – São Paulo.

REY, Sandra. **Da prática á teoria**: três instancias metodológicas sobre a pesquisa em artes visuais. Porto Alegre; Programa de Pós Graduação em Artes Visuais – UFRGS, n13, v.7, 1996.

RICHTER , Ivone Mendes. R418i. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais /Ivone Mendes Richter. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

SANT'ANNA, Renata. **Saber e ensinar arte contemporânea**. São Paulo. Panda Books 2009.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. 2005, vol.31, n.3,

VIVEIROS FILHO, Francisco Fuzzetti. **Urbanidade do Sobrado**: um estudo sobre a arquitetura do sobrado de São Luís. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial 2012.

ZAGONEL, Bernardete. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba 2012, InterSaberes. Coleção Metodologia do Ensino das Artes.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 3ª ed. rev. Campinas São Paulo. Autores Associados, 2006.