

O papel do professor de educação artística

Tamara da Silveira Valente*

Refletir sobre o papel do professor de Educação Artística é fundamental quando se procura conhecer essa prática dentro das escolas. O comportamento do professor dessa disciplina atém-se a, pelo menos, duas questões determinantes. Uma refere-se à formação desse professor e outra refere-se ao conceito que esse professor tem de arte e a aceção que ele tem do homem.

A formação do professor de Educação Artística está vinculado a história da implantação desse saber a nível de formação universitária e das determinações históricas e políticas que, junto com as significações imaginárias sociais, deram os contornos dessa prática. A partir de um estudo, Barbosa (1986) descobriu a ausência da dimensão sócio-histórica na prática do professor de Educação Artística. Essa descoberta é significativa quando se sabe que a História é importante instrumento de auto-identificação. Assim, é preciso que o professor de arte conheça a história da sua prática, para que ele se perceba inserido no processo sócio-histórico-cultural, que o permita construir a sua identidade funcional.

A história da Arte-Educação no Brasil acompanha a história da educação nacional, embora apresente características particulares. Nesse estudo ela será apresentada de forma resumida, pois o objetivo é situar a atuação do professor de arte nesse contexto.

* Mestre em Educação. Professora Assistente de Psicologia da Educação. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação -DTFE/UFPR

Segundo Duarte Júnior (1981), desde o início da colonização do Brasil, a educação se caracterizou pela absorção dos valores culturais europeus, impostos pelos colonizadores portugueses. Esse fato impediu que fosse desenvolvido no país uma cultura própria da realidade da vida sociocultural dos que aqui viviam. Com a chegada de D. João VI, ampliou-se e modernizou-se a cultura nacional dando-se início ao ensino oficial das artes, influenciado pelo que se fazia, então, na França. Até a Proclamação da República, em 1889, o ensino das artes concentrou-se nas escolas oficiais, onde as atividades previam a produção de bens.

O processo de industrialização europeu que alcançou o país foi um marco na Arte-Educação no Brasil, que esteve sempre ligada aos movimentos sociopolítico-econômico da conjuntura nacional e internacional. O surto industrial do fim do século passado, com as conseqüentes mudanças no plano político e social que resultaram na substituição do Império pela República e na abolição da escravatura, motivou o trabalho como objetivo da educação do país (BARBOSA, s/d). O ensino da arte foi direcionado para a formação profissional, sendo que os "métodos da Walter Smith se tornaram a base para o ensino do desenho na escola primária e secundária no Brasil, por quase trinta anos". (BARBOSA, s/d:13).

A proposta renovadora da Semana de Arte Moderna em 1922, que foi um marco na vida artística cultural brasileira, trouxe novas maneiras de se entender a expressão artística e foi o início da contestação do ensino de arte que não permitisse a "expressão autêntica, espontânea e desinteressada da criança" (BARBOSA, s/d:14, grifo da autora). O movimento da Escola Nova, advindo da crise político-social que previa a mudança da oligarquia para a democracia na década de 30, afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança e preconizava a livre expressão infantil. Esse movimento foi fortemente influenciado por Dewey, Claparède e Decroly. Algumas experiências importantes sobre o desenvolvimento da criança através da arte foram feitas pelo professor Nereu Sampaio, na Escola Normal do Distrito Federal, então Rio de Janeiro. Segundo Barbosa (s/d:14) "quando o movimento para incluir arte como livre expressão nas escolas primárias estava no auge, o Estado Novo iniciou a repressão no campo educacional, com a perseguição e demissão de professores associados ao movimento do escolanovismo. Depois da queda de Vargas foram renovados os esforços para a redemocratização e a educação viu nascer as campanhas pela recuperação dos princípios da Escola Nova. A onda de redemocratização nacional alcançou a Arte-Educação na iniciativa de Augusto Rodrigues, artista que criou a Escolinha de Arte do

Brasil em 1948, na cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa foi recebida com entusiasmo por educadores e artistas da época, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff (BARBOSA, s/d).

Para Varela (1986:16):

"desde o início a Escolinha - corpo e alma do artista Augusto Rodrigues - atuou em processo criativo, intuição, fluência e flexibilidade na descoberta da melhor forma de motivar e trabalhar a criança, foram seus primeiros passos e continuam caracterizando toda a sua ação educativa."

Outro princípio que caracterizou a Escolinha de Arte no Brasil do Rio de Janeiro, que influenciou as Escolinhas de Arte de outras cidades no Brasil, foi "a idéia de trabalhar fora do sistema educacional público tentando ao mesmo tempo influenciá-lo". (BARBOSA, s/d:15)

No Espírito Santo, uma experiência neste sentido foi desenvolvida na cidade de Cachoeiro do Itapemirim pela Professora Izabel da Rocha Braga. A professora fundou o Clube de Arte Recreativo de Cachoeiro de Itapemirim em 1950, que recebeu o nome de Escolinha de Arte de Cachoeiro, em 1952.

Com a supervisão e o incentivo constantes de Augusto Rodrigues e de Lúcia Alencastro, e com a ajuda financeira do Ministério da Educação, da Associação de Proteção à Maternidade e Infância e da Prefeitura de Cachoeiro do Itapemirim, a professora Isabel desenvolveu um trabalho que envolveu o aprendizado de várias linguagens plásticas por crianças que tinham a liberdade para criar.

A Escolinha de Arte da professora Izabel foi bem recebida pela comunidade e pela imprensa local e devolvia para a comunidade a produção que fazia anualmente, durante as comemorações do dia da cidade. A Escolinha funcionou até 1955, quando por motivos de falta de verba e dificuldade de ordem pessoal da professora Izabel, a experiência foi encerrada, embora não sem ter marcado a vida artístico-cultural da cidade de Cachoeiro do Itapemirim, a partir da iniciativa heróica e solitária de alguém que acreditava na expressão da criança por meio da linguagem plástica.

No Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil mantinha ateliê, onde crianças, adolescentes e adultos podiam desenhar e pintar livremente, e consistia, também, em centro para treinamento de professores de arte. A influência da Escolinha no ensino de artes na escola primária e secundária começou a se fazer presente através das classes experimentais criadas depois de 1958. Convênios foram estabelecidos para o treinamento de professores de Arte-Educação até 1973, quando foram criados

os cursos universitários para formação de arte-educadores. (BARBOSA, s/d).

Em 1961, antes, portanto, da criação da Lei Federal 5692, de 1971, que tornava obrigatório o ensino de arte na escola fundamental, e da criação, em 1973, de cursos universitários para formação dos professores de arte (Licenciatura em Educação Artística), a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro) organizou o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), constando da sua programação o I Seminário de Arte-Educação.

Varela (1986) era uma das pessoas que estava à frente da organização do curso e em seu depoimento ela diz que:

"é um curso provocador do que chamamos prontidão para mudanças, muitas vezes bem sensíveis - seja no próprio professor aluno, seja em escolas e outras instituições - alargando, estrategicamente, dimensões da personalidade e estendendo as fronteiras da experiência nas Escolinhas de Arte. (...) Não recebendo o Curso Intensivo apenas professores titulados e leigos, caracteriza-se, também, pela sua abertura para artistas, artesãos, e estudantes de artes; psicólogos e professores de pedagogia juntamente com alunos do curso de psicologia e de faculdade de educação - motivando o impacto e a descoberta do outro, em sua originalidade e poder criativo, em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica". (VARELA, 1986:17)

A importância desse curso, ministrado na Escolinha de Arte do Brasil está no fato da Educação Artística, o ensino da Arte-Educação nas Escolas, estar intrinsecamente ligada ao que o professor aprendia. A história da Arte-Educação passa a ser contada a partir da perspectiva da formação do professor de arte.

Segundo Varela (1986) por muitos anos o Curso Intensivo de Arte na Educação foi o único destinado à formação de arte-educadores, de todos os graus de ensino. A sua equipe vinha sendo formada por professores titulados, artistas, artesãos, críticos de arte, jornalistas, poetas, cientistas e todos aqueles capazes de alargar a percepção do professor-aluno e provocar o uso da imaginação na organização de experiências construtivas. O curso era fundamentado em estudos de Arte, Educação, Psicologia e no enfoque dos princípios filosóficos básicos, objetivando uma melhor compreensão de como educar pela arte. Ela acredita que o que mais caracterizou o CIAE, enquanto ela esteve na sua coordenação (1986:20):

"foi a centralização no vigor do ato de criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar

potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo-o pensar e repensar em arte e educação, no contexto cultural."

Para Cruz (1983:2), a Escolinha de Arte no Brasil foi realmente a "célula mater" da arte na educação brasileira. Ela acredita "que os educadores lá formados contribuíram para criar o clima propício para a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas fundamentais". A autora mostra que, apesar de existirem muitos professores formados na Escolinha de Arte no Brasil, poucos puderam ser aproveitados no curso universitário para formação de professores de arte. A obrigatoriedade de Educação Artística para vinte milhões de crianças e jovens encontrou a realidade da falta de especialistas preparados para tal tarefa, o que fez com que os professores de outras áreas de ensino passassem a ensinar arte, pois a Lei deveria ser cumprida (CRUZ, 1983). Dada a precariedade dos recursos humanos, cursos de treinamento organizados pelas Secretarias de Educação, em convênio com universidades, órgãos públicos, Escolinhas de Arte no Brasil, Serviço Nacional de Teatro proliferaram, com o objetivo de cumprir com a determinação legal.

Na maioria das universidades e faculdades isoladas predominam professores-artistas, (com graduação em Artes), que se opõem à filosofia da Arte-Educação por a desconhecerem, criando obstáculos ao seu desenvolvimento, mantendo a mentalidade da arte para a burguesia e, naturalmente, opondo-se à democratização das atividades artísticas, sob o pretexto da excelência não poder estar ao alcance de todos. "(...) Os professores, atordoados com a incursão de novas idéias no seu meio de ensino, refazem-se e passam a reagir (CRUZ, 1983:3), provocando uma regressão ao academicismo que marca o ensino de arte desde o século passado." (CRUZ, 1983:13).

Na sua crítica a autora enfatiza a perda das conquistas que a Arte-Educação introduziu no meio educacional, através do currículo de Educação Artística, e denuncia que são poucos os Arte-Educadores que participam dos cursos de Licenciatura em Educação Artística. Esta situação se reflete na Educação Artística nas escolas onde persevera a mentalidade de treinamento, cópia, adestramento.

A importância da formação do professor de Educação Artística está também no fato de que é na sua relação com os alunos que se evidenciará o conceito que ele tem de arte. Dependendo do modo como o professor estabelece essa relação, a auto-expressão do aluno, a sua capacidade criadora, manifestada na sua inventividade e na sua capacidade (e na sua capacidade) de refletir o mundo no seu fazer plástico, emergirá ou não. O

fazer plástico, toma aqui, a acepção proposta por Castoriadis (1986:90), onde "o mundo histórico é o mundo do fazer humano".

Acredita-se, então, que o fazer plástico é o fazer que relaciona os elementos sensíveis; cores, linhas, volumes, sombras e que expressa a subjetividade daquele que produz tal fazer, visando a sua autonomia. Este fazer é produzido dentro do processo histórico individual, pela construção do sujeito que se quer sujeito; social, pela construção da cultura; e material, pela construção de um objeto que passa a existir no ambiente físico.

A prática do professor de arte dentro da aula de Educação Artística anunciará a sua concepção filosófica de homem e de sociedade. A metodologia de ensino por ele utilizada "falará" dessa concepção.

O fato do ser humano sujeitar-se ao discurso do Outro faz dele um sujeito das determinações sociais da cultura que dita as normas para a sua conduta. Sujeito é aquele que é determinado pelas significações imaginárias da sociedade em que vive. (CASTORIADIS, 1982). No processo cultural de hominização, esse sujeito poderá vir a ser um sujeito-autônomo ou um sujeito-heterônomo.

Os sujeitos-autônomos são aqueles que, apesar das determinações sociais conseguem apoderar-se do seu discurso e tornarem-se autônomos. Os sujeitos-heterônimos são aqueles que repetem o discurso do Outro, isto é, o discurso do social, como se fosse o seu e mantêm-se na heteronomia. O sujeito-autônomo cria e para ele prevalece o processo instituinte. O sujeito-heterônomo reproduz o já feito e dito, fazendo prevalecer o já instituído, sem questionamentos. (CASTORIADIS, 1982)

Ciampa (1987:73) na tentativa de responder a pergunta: "o que é para o ser humano ser o que é", refere-se a presente questão como segue:

"não se trata, evidentemente, de conceitos abstratos e definitivos que considerem o homem como pura consciência, só como subjetividade (este o risco idealista); nem também de reduzi-lo à simples condição de coisa, só como objetividade (esta a armadilha materialista-mecanicista). Trata-se de considerar a superação dialética desse dualismo pela práxis: (...) de se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros. Projetos (...) que possam tender, convergir ou concorrer para a transformação real de nossas condições de existência, de modo que o verdadeiro sujeito humano venha à existência".

Resta ao professor a opção de contribuir na formação de sujeitos-autônomos ou sujeitos-heterônimos. Essa opção é, indiscutivelmente, uma opção política, que está inserido num projeto político de transfor-

mação da realidade social vigente, através da criação de uma "identidade do Homem da nossa sociedade". Ciampa (1984:74) como ser-sujeito da sua construção.

Na sala de aula de Educação Artística qualquer linguagem expressiva pode subsidiar o sujeito que se quer sujeito do seu discurso ou o sujeito que se quer perpetuar alienado:

Valente (1989:20), assim coloca essa questão:

"Toda a atividade plástica pode ser realizada no nível da possibilidade ou da impossibilidade. A dramatização, a pintura, a música e a dança, o recorte e a colagem, a modelagem podem ser possibilidades ou não. A apropriação mecanicistas, utilitarista, dessas atividades programadas, limitadoras, marcam a impossibilidade. A arte acontece no processo transformador, mutador, atendendo à dimensão do desejo, do lúdico, do espontâneo, do possível".

A opção entre formar sujeitos-autônomos ou sujeitos-heterônomos é a tarefa a qual professor de qualquer disciplina não se pode furtar. Não existe neutralidade na prática pedagógica e o professor há que se responsabilizar pelo resultado da sua atuação, dentro do processo ensino-aprendizado que ele se propõe praticar.

A formação de sujeitos-autônomos é facilitada quando existe um comprometimento, uma "lealdade", como diria Ostrower (1990:223), do professor com sua prática, que deveria constituir-se na sua práxis cotidiana. No caso do professor de arte, esse comprometimento se constituiria no valor filosófico que ele dá à arte e ao seu ensino.

"Pois o que conta mais na sala de aula, além das informações que o professor possa transmitir, é a própria postura diante do seu fazer. Se para ele as obras de arte não representam valores de vida, estendendo-se esta avaliação à sensibilidade das matérias e das linguagens, o professor pouco terá a dar aos alunos fora receitas técnicas ou nomes ou datas - nada que toque ao essencial da experiência artística. Se, porém para o professor, a arte representar algo de fundamental na sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção de uma maneira ou outra. (...) É com o que de mais valioso ele poderá contribuir: em vez de mera informação, a formação do ser sensível". (OSTROWER, 1990:223)

É na formação do ser sensível, através do ensino das linguagens expressivas "oferecendo (aos) alunos a possibilidade de descobrirem seu próprio potencial"(OSTROWER, 1990:223), que o professor de arte estará colaborando para formar o sujeito que se apropriará do seu discurso e construirá a sua autonomia.

Para o sujeito construir sua autonomia é necessário que, concomitante à formação do ser sensível, seja formado, também, o ser crítico. Para isso acontecer, o professor de arte terá que fazer, além de uma opção filosófica quanto ao valor da arte na sua vida, uma opção filosófica, quanto ao tipo de racionalidade que permeia a sua prática.

Citando a perspectiva filosófica dos autores da Escola de Frankfurt que vêm "a importância da consciência histórica como uma dimensão fundamental do pensamento crítico (pois) cria um valioso terreno epistemológico sobre o qual se podem desenvolver modos de crítica que clarifiquem a interação entre o social e o pessoal, bem como entre a história e a experiência pessoal", Giroux (1986:55) nos diz que:

"através dessa forma de análise, o pensamento dialético substitui as formas positivistas de investigação social. Isto é, a lógica da previsibilidade, verificabilidade, generalizabilidade e operacionalismo é substituída por um modo dialético, que enfatiza as dimensões históricas, relacionais e normativas da investigação social e do conhecimento". (GIROUX, 1986:55)

Ao desenvolver uma teoria sobre cultura, três autores da Escola de Frankfurt, Horkheimer, Adorno e Marcuse tentam expor como a racionalidade positivista interfere na arte enquanto produto da cultura. Para eles a arte, que até o advento do capitalismo tinha como função a denúncia das relações de homem com o mundo, pela resistência e oposição, passou a anunciá-la, tão somente, de uma forma acrítica e conformista. Prevalece aqui que "no verdadeiro espírito da harmonia positivista, a arte se torna simples espelho da realidade existente, bem como uma afirmação dessa realidade" (GIROUX 1986: 42) e nega que "a verdade da arte está em seu poder de romper o monopólio da realidade estabelecida (isto é, daqueles que o estabeleceram) para definir o que é real. Nessa ruptura ..., o mundo fictício da arte aparece como a verdadeira realidade" (MARCUSE, 1978: apud GIROUX, 1986:42).

O impacto dessa forma de produzir arte na cultura é que "a imagem é o conformismo, e o meio para a sua obtenção é a diversão, que orgulhosamente se apresenta revestida da fuga do pensamento crítico". (GIROUX, 1986:43) A cultura perde seu espaço de contestação e crítica na rede das significações imaginárias sociais e a arte perde seu lugar de possibilidade de construção pessoal, coletiva e material.

O conhecimento exaustivo das novas teorias pedagógicas e dos novos pressupostos da arte enquanto linguagem é uma tarefa que compete ao professor de arte, que deve se manter como elemento de resistência dentro do sistema escolar. Ele necessita reciclagens sistemáticas e constantes

em Arte-Educação, Linguagens Expressivas, Filosofia de Arte, Políticas Educacionais, Antropologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, para a atualização da sua práxis. Além disto, o professor deve reivindicar um espaço físico e temporal condizente com a importância da sua prática, traduzido, concretamente, por uma sala própria para a atividade artística dos alunos e uma carga horária que retire a Educação Artística da posição de atividade descartável que ela ocupa no currículo escolar da maioria das escolas.

A resistência toma o sentido proposto por Giroux (1986:147):

"no sentido mais geral, acho que a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leva em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador. Isto é, a natureza e o significado de um ato de resistência tem que ser definido juntamente com o grau em que contém as possibilidades de desenvolver o que Marcuse chamou de 'um comprometimento com uma emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas da subjetividade.' (MARCUSE, 1977, in GIROUX, 1986). Assim, seria central à análise de qualquer ato de resistência uma preocupação como descobrir o grau em que ela fala de uma forma de recusa que enfatiza, seja implícita, seja explicitamente, a necessidade de se lutar contra o nexus social de dominação e submissão. Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e que forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social."

A construção da autonomia do professor passa pelo conhecimento da História da Arte-Educação no Brasil e da opção que ele fizer sobre o tipo de sujeito que pretende ajudar a formar. Essa opção está vinculada a sua concepção filosófica de homem, da sociedade e de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação - conflitos e acertos*. São Paulo : Max Limonade, s/d. 188 p.
- _____. *Arte educação no Brasil*. 2.ed., São Paulo : Perspectiva, 1986. 132 p. (Debates, 139).
- CASTORIADIS, Cornelius. Marxismo e teoria revolucionária. In: *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução por Guy Reynaud. 2.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. 418 p., p. 19-192. (Rumos da Cultura Moderna, 52).

- _____. Prefácio, *Psicanálise e Sociedade I e II*, Instituição da sociedade e religião. In: *As encruzilhadas do labirinto*. Tradução por José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987, 466 p., 2 v. p. 39-393. (Rumos da Cultura Moderna, 54).
- CIAMPA, Antonio da C. Identidade. In: Lane, T. M. e Codo, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 5.ed., São Paulo : Brasiliense, 1987. 220 p., p. 58-75.
- CRUZ, T.R. *A Universidade e o desafio da arte na educação*. Em aberto. Brasília, v. 2, n.15, p. 1-6, maio. 1983.
- DUARTE, JR. João F. *Fundamentos estéticos da educação*. Em aberto. Brasília, v. 2., n. 15, p. 11-14, maio, 1983.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação - para além das teorias de reprodução*. Tradução por Ângela Maria B. Biaggio - Petrópolis : Vozes, 1986. 336 p.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro : Campinas, 1990. 289 p. il.
- VALENTE, Tamara da S. Reflexão sobre arte na pré-escola. In: Silva, C.M; Pimenta, I.M; Tacts, S.P. (Coord.) *Discutindo a educação pré-escolar*. Vitória: Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Espírito Santo, 1989, 46 p.
- VARELA, Noemia A. A formação do arte-educador no Brasil. In: Barbosa, A.M.T.B. (Org.). *História da arte-educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Max Limonade, 1986. 134 p., p. 11-27.