

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

MONOGRAFIA

A NORMATIZAÇÃO DA ARTE COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Celso Eduardo Santos Ramos

MONOGRAFIA SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A CERTIFICAÇÃO COMO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.

Regina Célia Cavalcante Maia, M.S.
Orientadora

RIO DE JANEIRO, RJ - BRASIL

Março/2015

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

MONOGRAFIA

A NORMATIZAÇÃO DA ARTE COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Celso Eduardo Santos Ramos

MONOGRAFIA SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A CERTIFICAÇÃO COMO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.

Data da defesa:

Aprovação:

Orientador Prof^a Regina Maia. Ms.

Coordenador do curso

Agradecimentos

É com profunda gratidão que agradeço a minha esposa a Dr^a Jacqueline Barros por acreditar e apoiar os projetos em que me envolvo. Esse e outros trabalhos não teriam sentido sem sua presença carinhosamente constante. Agradeço também aos professores Eliezer Dutra e Regina Maia que foram aqueles que me acolheram como orientando.

Epígrafe

Somente os artistas detestam este andar negligente, com passos contados, com modos emprestados e opiniões postiças, e revelam o segredo, a má-consciência de cada um, princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepetível. Friedrich Nietzsche

A NORMATIZAÇÃO DA ARTE COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Celso Eduardo Santos Ramos
Março de 2015

Orientadora: Regina Célia Cavalcante Maia, M.S.

Departamento: DIPPG/COLAT

XX
XX

Palavras-chave: Arte, Estética, Educação, Normatização.

Resumo: A partir da experiência apresentada pelos projetos de oficina de artes destacamos alguns pontos importantes dentro dessa educação herdeira de algumas tantas tentativas de organização. A necessidade de incluir a Arte no currículo regular parece colocar em risco o que a ela tem de questionadora imputando-lhe uma função lúdica ou recreativa. Aqui defende-se a Arte como produtora de conhecimento a respeito do mundo, apresentando-se para isso outras possibilidades de abordagem pedagógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
I UM BREVE OLHAR FILOSÓFICO	9
I.1 A palavra que instaurava o tempo e o conhecimento	9
I.2 A relação entre Arte, Educação e filosofia.....	11
II NORMATIZAÇÃO DA ARTE	14
II.1 Arte e sua introdução na Educação brasileira.....	14
II.2 A Arte dentro do currículo regular.....	24
III UM CAMINHO PARA UMA EFICAZ AÇÃO DA MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR	31
III.1 Arte como uma experiência estética e não apenas uma disciplina curricular.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
BIBLIOGRAFIA	46

INTRODUÇÃO

Voltando-se o olhar para o passado encontra-se, na formação da civilização grega, alguns fatores que permitem o entendimento maior a respeito das bases sob as quais formou-se a maneira ocidental de conceber o processo pelo qual os homens se relacionam com o conhecimento.

Segundo Marilena Chauí, é preciso entender que a força desses ensinamentos e a cristalização das estruturas pedagógicas surgidas na Grécia se devem ao fato de ter havido um desenvolvimento do pensamento racional frente ao pensamento mítico. Este pensamento, denominado mítico, fazendo uso das narrativas, tinha, como objetivo, ensinar e transmitir, por meio da oralidade, os conhecimentos difundidos por um povo determinado.

Identifica-se, portanto, na passagem do mito à razão filosófica, o motivo determinante para que não haja, até os dias de hoje, outro tipo de influência no modo de obtenção do conhecimento. A partir do momento em que o conhecimento não é mais privilégio do sacerdote inspirado e passa a ser objeto de questionamento e discussão do filósofo, estão colocados os alicerces para a construção das escolas e das doutrinas. (CHAUÍ, 1995, p.30)

A partir da experiência em sala de aula, propõe-se a investigação e discussão dos meios através dos quais pode-se desenvolver um trabalho de Arte que não se limite apenas à reprodução imagética, mas que seja significativo e que apresente as ferramentas necessárias e aponte um caminho diferente ao que hoje existe. Procura-se, sucintamente, organizar o pensamento do autor visando entender por quais caminhos pode-se adentrar nas origens desta normatização a fim de que se vislumbre que “o conhecimento tem uma dimensão experiencial. O significado pode ser abordado não apenas como significado simbólico acerca das coisas, ou como uma estrutura lógica, mas implicando a experiência” (DURTE, 1994, p.32). Por meio de uma metodologia fenomenológica, aquela que tem como ponto de partida a experiência, procura-se demonstrar como a Arte pode ser uma forma de conhecimento do mundo.

Partindo de informações históricas, a respeito do ensino no Brasil da primeira metade do século XIX, identifica-se as influências filosóficas que se revezaram na determinação do modelo de ensino herdado pela sociedade ocidental. Fica para um trabalho futuro, no entanto, o aprofundamento destas questões indicando, aqui, apenas um princípio de investigação possível, dada a complexidade do tema escolhido. Essa investigação envolve o campo específico da Arte, neste trabalho destacado pelo pensamento filosófico cuja influência sempre se apresentou decisiva nas práticas e construções pedagógicas; as mesmas práticas e construções que marcaram a percepção artística e a relação estética com o mundo. Ademais, este trabalho não abre mão da responsabilidade de pensar as teorias em uma perspectiva atual. Propõe-se, deste modo, constatar que, na prática pedagógica, reúne-se uma série de metodologias.

A pesquisa procura investigar, deste modo, a ação educacional artística voltada, na verdade, para as orientações pedagógicas cujos princípios fundamentais baseiam-se na técnica como modo formador que segue tendências mundiais de formação para o trabalho. Tal orientação parece reproduzir uma sociedade que promove a padronização da maioria que não domina a produção de os conteúdos culturais permanecendo à mercê do sistema. Sob esta perspectiva, a Arte, como uma ação pedagógica, pode ser um dos caminhos pelos quais, um extrato específico da sociedade, encontre recursos a fim de ser o sujeito da sua própria história, criando, para si, as condições de participação efetiva na sociedade. Aqui não se procura esgotar o assunto, mas identificar a possibilidade de uma ação pedagógica mais humanizada na qual as diferenças culturais sejam respeitadas. Diferenças essas que atravessam e permeiam nossa sociedade.

I UM BREVE OLHAR FILOSÓFICO

O ser humano possui muitos modos pelos quais seus conhecimentos são transmitidos. Esses muitos modos vão surgir mais organizados e sistematizados na concepção daquilo que se entende como Paidéia:

Paidéia, que dizia respeito à ação do homem envolvendo tanto sua relação com as coisas existentes no mundo quanto sua relação com relação com os outros homens e consigo mesmo. Para os gregos, essa atuação integral é resultante da instrução e da aplicação consciente de determinadas regras e valores a serem adotados em diferentes situações (FREITAS, 2012, p.34).

Como os valores heróicos ou a busca da Areté que não é fruto de boas disposições naturais, mas de um esforço; e, em sendo disposição, é o estado de um sujeito continuamente disposto a agir moralmente (GOBRY, 2007, p.25), a obtenção da virtude era a base daquele aprendizado.

Entende-se que na Grécia é que se dá uma das maiores transformações no que diz respeito ao estabelecimento de normas para obtenção do conhecimento, faz-se aqui a apresentação de uma hipótese a respeito dos motivos pelos quais não houve uma transformação significativa nos modos de obtenção de conhecimento e organização pedagógica, desde a civilização grega.

Na medida em que a palavra passa para o domínio de um grupo maior de pessoas e seu registro começa a se esboçar, parece ser este o momento em que a Educação encontra o ambiente necessário para se desenvolver.

A sociedade grega não era uma miragem filosófica. Era uma organização onde a cidadania se construía não apenas pelos valores espirituais mas também pelas práticas sociais do cotidiano” (XAVIER, 2010, p.54)

I.1 A palavra, proferida, que instaurava o tempo e o conhecimento

A apresentação da palavra mágica transformando-se em palavra filosófica ocorrerá, então, pela desvalorização da *alétheia* em favor da *apáte*. Esse é mais um dos aspectos que contribui para a organização e a estrutura da sociedade (da *pólis*) grega. A palavra, que antes instaurava e presentificava as divindades, deixa de ter esse caráter e passa a ser praticada como ofício estabelecendo assim *uma ruptura com a tradição do poeta inspirado que diz a alétheia tão naturalmente*

quanto respira (DETIENNE apud RAMOS, 2009, p. 9). Nesta perspectiva, a frase que diz que a Grécia é o berço da civilização ocidental se fundamenta, não só pelo uso das descobertas e invenções produzidas por esse povo, mas pelo processo de constituição dessa civilização.

A filosofia, no seu progresso, rompe o quadro da confraria em que teve origem. A sua mensagem já não se limita a um grupo, uma seita. Por intermédio da palavra e da escrita, o filósofo dirige-se a toda a cidade, a todas as cidades. Oferece as suas revelações a uma publicidade completa. Ao trazer o "mistério" para a praça pública, em plena ágora, converte-o em um objeto de debate público e contraditório, no qual a argumentação dialética acaba por superar a iluminação sobrenatural. (VERNANT, 1990, p.364)

A passagem da palavra mágico-religiosa, aquela proferida pelo Rapsodo ou pelo sacerdote inspirado, passará a ser questionada. Assiste-se, então, a mudança de um pensamento mítico para uma conceituação filosófica onde a palavra-diálogo determinará o advento de um mundo autônomo - da palavra - e de uma reflexão sobre a linguagem como instrumento. Esse novo uso da palavra parece, então, ser um dos motivos pelos quais a cultura grega exerceu uma influência tão profunda nos modos de ser ocidentais.

A palavra -diálogo é laicizada, complementar a ação, inscrita no tempo, provida de uma autonomia própria ampliada às dimensões de um grupo social. (DETIENNE, s/d, p. 45)

Desse modo, a dualidade existente é observada, justamente, na origem do uso da palavra. Da qualidade de mágico-religiosa, a palavra passa a ser usada na forma de diálogo para explicar a realidade. Ela deixa os ensinamentos órficos e os mistérios dos mestres para ser proferida na *ágora* grega, lugar onde se reuniam os cidadãos para discussões diversas. Essa palavra, então, será designada palavra-diálogo partindo da ação do homem e não mais daquilo que o transcende.

É na prática institucional de tipo político e jurídico que se opera, durante os séculos VI e VII [a.c], um processo de secularização das formas de pensamento. É na vida social que se constroem, ao mesmo tempo, o quadro conceitual e as técnicas mentais que fornecem o advento do pensamento racional. (DETIENNE, s/d, p. 53-54).

Assim, então, toda a construção teórica que antecede um projeto está, em

alguma medida, baseada em uma estrutura pedagógica grega que entendia a *Tekhné* como atividade humana que, em vez de se dobrar às leis da natureza, permite que o homem aja segundo sua própria natureza. (GOBRY, 2007, p.142), ou seja, a entendia como um fazer que aliava ciência e arte, o que está diretamente ligado às possibilidades de um cidadão, na idade adulta, a exercer uma atividade em sociedade sabendo-se parte dela.

Acredita-se que a origem das estruturas pedagógicas surge da interação das culturas Grega e Romana prevalecendo a visão Grega, a partir da qual opera-se uma transformação na forma pela qual se enxergava o mundo. A passagem de um pensamento mítico para uma concepção filosófica-racional será determinante para que se estabeleçam as bases para o surgimento de diversas instituições. Segundo o Professor Antonio Jardim:

Em seu interessante estudo introdutório à Teogonia, Torrano, numa perspectiva mais histórica, afirma que a poesia hesiódica é anterior ao florescimento de três instituições sociais e culturais que ulteriormente revolucionaram “as condições, fundamentos e pontos de referência da existência humana: a pólis, o alfabeto e a moeda”. O dado revolucionário dessas três instituições está precisamente em sua capacidade de instituição de medida, da identidade e da representação. A pólis, o alfabeto e a moeda se constituíram ao longo da história da Cultura Ocidental, em formas de mediação (JARDIM,2005,p.141).

I.2 A relação entre Arte, Educação e Filosofia

Desta forma percebe-se que todo discurso pedagógico está fundamentado na lógica da medida, da identidade e da representação. Entende-se que a arte está inscrita na esfera do que os gregos entendiam como *Aléthea*, ou seja, o evento que permite, a partir da sua instauração, o acesso a um outro registro da realidade. Mas a inclusão da arte, respeitando as especificidades de cada linguagem, nos currículos educacionais acontece lentamente. Quando este movimento se dá, ela já é utilizada para formação de mão de obra na medida em que opera apenas reproduzindo, fugindo totalmente da função que a arte possuía nas culturas ditas “primitivas” - como a cultura grega, por exemplo -, quando a arte, no seu fazer, era uma forma de construção de conhecimento a respeito da realidade.

Se no passado havia a teoria e a técnica gregas para cidadãos e para os outros, em que medida a Educação contemporânea também incorpora a divisão social do trabalho no projeto de suas instituições

e na destinação de seus educandos? A necessidade dos estados dos governos das famílias e das pessoas investem em Educação para garantia da sobrevivência futura não deixa de evidenciar um sentido mercadológico inusitado ao campo da Educação (XAVIER, 2009,p. 63)

Em uma sociedade de múltiplos interesses, torna-se visível na organização curricular das escolas, de um modo geral, o pouco espaço dado à Arte. Ainda que existam, ao longo do tempo, mudanças nas grades curriculares, a Arte continua sendo considerada uma disciplina secundária. Contudo, tal visão é reflexo de como a sociedade entende a atividade artística.

Na lógica social, a arte não traduz a realidade, não responde aos anseios imediatos do cidadão e serve, em “tese”, apenas para recreação, por isso não pode ser levada a sério. Contraditoriamente, a cultura é uma das áreas, da sociedade, que mais movimenta dinheiro, tanto no mercado fonográfico quanto no mercado cinematográfico. Além disso, a arte está na roupa, no design dos móveis e telefones celulares. No entanto, a arte não é considerada uma forma de construção de conhecimento. Assim percebe-se a pouca valorização que lhe é dada no currículo escolar.

Na introdução do ensino básico no Brasil, o que ganhava mais importância no currículo era o aprendizado da escrita e das contas como uma forma de desenvolver habilidades básicas para ajustar o cidadão às necessidades do mercado de trabalho. No período colonial, a maioria do povo não tinha acesso ao ensino e aqueles que tinham eram limitados ao aprendizado básico. Não há dúvidas de que nossos currículos, de um modo geral, permanecem cristalizados em uma concepção tecnicista onde as habilidades e as competências representam as palavras de ordem parecendo reeditar uma visão tecnicista.

Embora possamos constatar que os programas escolares tendem se tornar progressivamente menos elitistas, eles possuem ainda características de uma cultura de elite, como por exemplo, dar maior importância ao “saber sobre” do que ao “saber fazer” (PERRENOUUD apud WALDHELM :2009, p. 26).

A normatização do ensino da Arte conta com uma visão elitista que ainda permanece em nossos currículos. Observando o documento norteador do trabalho do professor de arte datado de 2010 e denominado de “proposta curricular”, observa-se, por exemplo, que não há separação entre linguagens artísticas. Este fato obriga, o professor, a lecionar sob o conceito da polivalência, situação em que se leciona as quatro linguagens artísticas, quando a sua formação, naturalmente,

ênfatiza apenas uma das linguagens. Uma das conquistas da reelaboração do Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012) foi, exatamente, a separação destas linguagens. Esta separação aponta para a valorização da formação principal do professor de arte, em sala de aula, procurando adequar, o ensino da arte, ao cotidiano do aluno, levando em consideração as culturas regionais. Especificamente na linguagem artística ligada à música, observou-se a introdução, no currículo, de temas importantes como o que diz respeito à História da cultura popular brasileira. Atualmente, considera Forquim:

O pensamento pedagógico contemporâneo não se pode esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas. Um currículo predominantemente branco, eurocêntrico e masculino, onde os hegemônicos se consideram no direito de representar e falar pelo outro (FORQUIN apud WALDHELM, 2009, p. 25).

Essa experiência curricular, possibilita o contato direto com o trabalho de pensar a construção dessas diretrizes ou matrizes pedagógicas, sobretudo no aspecto da polivalência. Segundo Berstein

O currículo define o conhecimento válido, a pedagogia define a transmissão válida do conhecimento e a avaliação define a realização válida do conhecimento. E é com base nesses três sistemas de mensagem que esse autor critica a construção social do discurso pedagógico, afirmando que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal, reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social (BERSTEIN apud PROVENZANO, 2009, p. 27).

Um olhar mais aproximado e atento sobre o currículo, apresenta, ainda, uma distorção entre o ensino médio, aquele voltado para o mundo do trabalho, e o ensino superior, aquele voltado para o aluno oriundo da classe alta, que teve acesso à informação, ao aprendizado de língua estrangeira e ao pensamento reflexivo. Esse é um retrato do que se tem como organização curricular, herança de uma organização educacional que privilegiou o ensino baseado na divisão de classes econômicas. Essa organização, na verdade, acaba refletindo os interesses que prevalecem em nossa sociedade.

II A NORMATIZAÇÃO DA ARTE

II.1 Arte e sua introdução na educação brasileira

*A Educação, assim como a política, a economia, a fabricação de mercadorias etc.. tem sido tomada como uma “tarefa” a ser concretizada. Em uma tarefa que dita e Determina a ação que a realiza. As tarefas que todos solicitam em nossa atualidade já são previamente definidas e é sua prévia delimitação que impõe a ação como esta deve ser. Uma tarefa é uma obra e toda obra depende de uma ação que a plenifique. Ora, a tarefa e a ação embora emergjam imbricadas uma na outra, não se confundem(...)quando **onticamente** nós representamos a Educação como uma tarefa, damos a ela um outro atributo- o ser “instrução”(...) instrução e Educação são fenômenos que nada tem a ver um com o outro. Instruir é treinar, condicionar, informar, adestrar, Educar, por sua vez, vem do latim Ex-ducere, que quer dizer “conduzir ou arrancar para fora” (CRITELLI: 1980).*

Ao tomar conhecimento do número de escolas e tendências educacionais que procuram não só pensar, mas também estabelecer padrões de construção do conhecimento, observa-se que há, entre as várias perspectivas, algumas coisas em comum, ou pelo menos um pensamento que norteia os fundamentos destas escolas, influenciando, assim, a construção do indivíduo, no particular e no seu aspecto geral, na sua visão do mundo.

Neste sentido, a forma de ver o mundo, ou concebê-lo, está diretamente atrelada às concepções filosóficas que permeiam e alimentam tendências educacionais. Pode-se pensar nas origens do pensamento e como as primeiras indagações dos filósofos influenciaram as perspectivas atuais, estabelecendo, desta forma, maneiras de conceber o mundo. Neste caminho, é certo afirmar que a noção de realidade entendida estabelece que para uma coisa existir é preciso que ela seja passível de demonstração. Segundo Aristóteles:

A ciência é o conhecimento de coisas que existem “sempre”. Isso não significa que todos os objetos da ciência sejam substâncias eternas, como eram em Platão os objetos da matemática e para Aristóteles os astros e seus motores, mas que são eternos os nexos entre certos objetos e certas propriedades suas, das quais se tem ciência. (BERTI, 1998, p. 4)

Atualmente estas demonstrações são mais consideradas pelos métodos científicos, aqueles que, por meio dos experimentos, nos dizem como se constitui a realidade. Porém, segundo Carneiro Leão:

Estamos plantados num solo, cuja solidez devemos precisamente a ruptura metafísica no curso do pensamento e da poesia. O que desta ruptura prorrompeu como estrutura é modelo de mundo, como princípio e técnica de conhecimento, como gramática e lógica de linguagem, como norma e conceito de valor, nos determina mais radicalmente do que costumamos suspeitar. (CARNEIRO LEÃO, 1977, p.85)

Na citação acima, o filósofo dá uma ideia de existência de uma forma hegemônica de entendimento da realidade. Não só de entendimento, mas de construção desta realidade. Ele ainda oferece uma ideia da origem do pensamento demonstrado quando afirma que:

As preocupações imediatas pela subsistência e meios de defesa, da sabedoria mágica dos sacerdotes, do espírito curioso de povos aventureiros, da curiosidade dos senhores, da admiração de naturezas contemplativas, da dúvida de espíritos cétricos e de tantas outras fontes surge a ciência(...) Neste sentido o desejo de saber é um fenômeno central da existência, desejo originário de saber como ciência Ocidental. (CARNEIRO LEÃO, 1997, p. 15 e 19)

Emmanuel Carneiro Leão faz uma crítica ao domínio da perspectiva científica no mundo atual. Sua fundamentação está, justamente, na passagem do Mito à Razão, acontecida na Grécia e que marcou decisivamente o surgimento do pensamento racional possibilitando, ao ocidente, uma forma de explicação científica do mundo. Parece pertinente identificar essa crítica, pois é com base nos pressupostos científicos (que se desenvolveram posteriormente e naqueles que ainda hoje se desenvolvem), que se fundamentam boa parte das metodologias pedagógicas as quais são objetos de nossos estudos, na medida em que norteiam ações para a formação daqueles que exercerão o papel de educadores.

Toda a construção deste pensamento científico tem um percurso longo que se inicia na Grécia e marcará toda a cultura ocidental. O problema, então, começa a se delinear na medida em que se propõe questionar de que forma o homem, ao longo da história, construiu sua maneira de se relacionar com o mundo. Sendo o ensino formal um meio através do qual se tem o conhecimento do mundo, quais são os fundamentos que possibilitam esse conhecer?

Ao se questionar como o homem “conhece” ou constrói o conhecimento, visita-se um problema caro à humanidade e que, desde os pensadores originários,

é assunto de investigação. Os estudos de Immanuel Kant, na *Crítica da Razão Pura*, procura explicar o funcionamento da Razão. É notável como sua perspectiva norteia praticamente toda a forma de nos relacionarmos com o mundo, pois segundo Kant o ser humano é quem constrói o mundo sendo ele o sujeito responsável pela atribuição de valores sobre determinado objeto. Assim, Kant dirá que o conhecimento pode prescindir da experiência por já existir, no homem, uma ideia primeira.

*Se, porém, todo conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência. Pois bem poderia, o nosso próprio conhecimento por experiência ser um composto do que recebemos através das impressões sensíveis e daquilo que a nossa própria capacidade de conhecer (apenas posta em ação por impressões sensíveis) produz por si mesma. Há pois, pelo menos, uma questão que carece de um estudo mais atento e que não se resolve a primeira vista: vem a ser esta: se haverá um conhecimento assim, independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Denomina-se **a priori** esse conhecimento e distingue-se do empírico, cuja origem é **a posteriori**, ou seja, na experiência. (KANT, 1989, p 36 - 37) .*

Não cabe aqui investigar os questionamentos de Kant, no entanto, é importante que se saiba quais foram suas proposições. Entre estas está, justamente, a que se relaciona com o modo pelo qual obtém-se o conhecimento. No texto "*Dos preconceitos contra o ensino da arte*", encontram-se os métodos e fundamentos questionados por Kant no seguinte trecho:

Os Jesuítas anti-reformistas, restauradores do dogma e da autoridade, inspirados na filosofia escolástica, modelavam suas regras pedagógicas em contra-facções sucessivas da Paidéia, já deturpada desde a época romana. (AZEVEDO,1985, p.25).

Existia, portanto, nos primeiros pedagogos, a forte presença da metafísica teológica fundamentando seus conceitos e maneiras de estruturar o conhecimento. O próprio texto nos informa o caráter anti-reformista deste grupo de jesuítas.

A tradição enraizada no sistema de ensino colonial humanístico e abstrato foi tão persistente que as escolas técnicas fundadas por D.João VI não determinaram quaisquer transformações sensíveis desta mentalidade, reorientando-a para as ciências e as suas aplicações as técnicas e indústrias. (AZEVEDO,1985, p.55)

A tradição humanística a qual a citação acima se refere, em certa medida é

a mesma questionada por Immanuel Kant em sua *Crítica da Razão Pura* (1781). Na verdade, tanto a orientação jesuítica-escolástica quanto a néoclassica, imposta pela missão artística- francesa, tinham, nos seus fundamentos, uma forma de se relacionar com a realidade que valorizava a medida, a identidade e a representação ideal. Desta forma, não é difícil entender porque existe tanta dificuldade em reconhecer as linguagens artísticas como uma forma de conhecimento, pois a maneira como esse conhecimento se dá na **experiência estética** não está codificado, ou seja, não se adequa a uma medida, a uma identidade e a uma representação ideal. Observa-se, então, a complexidade que envolve o entendimento das causas pelas quais a arte e, conseqüentemente, seu ensino enfrentam tantas dificuldades, uma vez que a sociedade mede, idealiza e identifica tudo aquilo que virá a partir das coisas já vividas. Em termos filosóficos, só se pode pensar e calcular sobre aquilo que se conhece. Em *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí exemplifica essa diferença filosófica:

Parmênides de Eléia colocava-se na posição oposta a de Heráclito. Dizia que só podemos pensar sobre aquilo que permanece sempre idêntico a si mesmo, isto é, que o pensamento não pode pensar sobre coisas que são e que não são. (CHAUÍ, 1995, p.110)

Em bases gerais e, muito superficialmente, identificaremos neste trabalho as influências de filósofos idealistas e empiristas ao longo da história da Educação cujas conseqüências podem ser observadas na forma como a Arte, como disciplina, é ministrada. Talvez seja esse um dos objetivos da disciplina Fundamentos da Arte-educação, a saber, identificar as escolas filosóficas que mais influenciaram o ensino das artes em nosso país. Desta forma, se reconhece e se justifica a necessidade de saber a respeito do próprio conhecimento ou dominar uma epistemologia.

uma teoria nos capacita a refletir, a repensar o que é ética, o que é democracia, o que é liberdade, o que é prática e o que é a própria teoria. Uma boa teoria põe em xeque outras teorias, ocultas sob determinadas práticas ou até subjacentes e determinados discursos anti teóricos. (PERISSÉ, s/ano. P..21)

Encontra-se, ainda, entre os estudos antropológicos, de Émile Durkheim, questionamentos a respeito do princípio da identidade, pois para esse estudioso o conhecimento pré-científico, aquele encontrado nas sociedades simples ou “primitivas” como ele considera, é o que fundamenta todo o conhecimento das sociedades complexas ou “civilizadas”. Assim como nos fala Perrisé a teoria de Durkheim vai colocar em xeque algumas teorias aceitas como verdadeiras a

respeito da maneira pela qual o homem conhece. Ele vai nos dizer, então, que:

*O princípio de identidade domina hoje o pensamento científico; mas existem vastos sistemas de representação que desempenharam na história das ideias um papel considerável e onde ele é frequentemente desconhecido(...) até o presente, apenas duas doutrinas podem ser encontradas. Para uns, as categorias prescindem da experiência :elas lhe são logicamente anteriores e a condicionam. É porque se diz que elas são **a priori**. Para outros, ao contrário, seriam construídas, feitas de pedras e pedaços, e o indivíduo é que seria o operário dessa construção [por isso se diz **a posteriori**]. (DURKHEIM,1978 ,p.155-156).*

Entre as concepções idealistas e as concepções empiristas existe uma maneira de construção de conhecimento que parece querer reunir as duas concepções identificadas em nosso primeiro trabalho, quando apontamos a presença dos jesuítas no Brasil. Os jesuítas assim como os artistas que constituíram a missão artístico francesa, pensavam a partir dessas concepções idealistas advindas da tradição do princípio da identidade. Foi preciso muito tempo, no entanto, para que essa concepção fosse colocada em questionamento. É o que percebe-se ao constatar as diversas concepções educacionais que procuravam responder justamente o problema da obtenção do conhecimento. É por meio das relações sociais que é percebida a necessidade de uma modificação na relação existente entre educador-educando como se observa no seguinte trecho do texto que fala sobre as tendências pedagógicas:

As práticas educacionais surgem de mobilizações sociais , pedagógicas, filosóficas e no caso das artes, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ e FUSARI, 1993,p.27)

As tendências tradicionais, tecnicista e escolanovista surgem então, dessas mobilizações sociais reunidas aos eventos e manifestações culturais e do aprofundamento da necessidade de mudança de paradigmas. Como já citamos, **a Crítica da Razão Pura** influenciou decisivamente na concretização de uma lógica formal, na construção e obtenção do conhecimento ocorridos ao longo dos séculos XVII, XIX e XX.

Nesta perspectiva a orientação de John Dewey reflete um pouco a procura por uma integração de algumas concepções filosóficas para construção de uma metodologia que possibilitasse o real desenvolvimento por meio de uma sistematização da *experiência* com o mundo, mais especificamente uma

experiência estética. Visto esse panorama educacional constata-se a importância do conhecimento a respeito de todas as tendências para que, então, se possa construir um caminho para o ensino da arte ou partir dos estudos que já se debruçam sobre este tema reunindo o que há de positivo nas escolas que hoje existem pois segundo FERRAZ e FUSARI;

Começa a se desenhar um redirecionamento pedagógico que incorpora qualidades das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora e pretende ser mais realista e crítica. (FERRAZ e FUSARI, 1993,p. 33).

Entende-se, então que o reconhecimento da Arte como forma de conhecimento de mundo envolvendo o ensino na atualidade só se dará de forma concreta a partir do momento em que se use da reflexão em torno das formas pelas quais aprende-se a conhecer pois não se pode prescindir da experiência daqueles que já formularam questões e levantaram hipóteses construindo metodologias. É preciso então que alie-se a teoria a nossa prática cotidiana procurando oferecer ao aluno o maior número de experiências estéticas acompanhadas da devida reflexão a respeito do trabalho realizado, pois segundo Jonh Dewey:

A percepção da relação entre o que é feito e o que é padecido constitui o trabalho da inteligência, e desde que o artista é controlado no processo de seu trabalho por sua apreensão da conexão entre o que já fez e o que deverá fazer em seguida, a ideia de que o artista não pensa tão intensa e penetrantemente quanto um pesquisador científico é absurda. Apreender tais relações é pensar, e é uma das mais exatas formas de pensamento. Com efeito, desde que as palavras são facilmente manipuladas de modo mecânico, a produção de uma obra de arte genuína provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que gloriam “intelectuais”. (DEWEY,1934, p. 97)

Mais do que descobrir qual a método que se adequa ao ensino da Arte cabe a nós como educadores a busca por uma vivência estética. Proporcionar ao aluno essa vivência estética no fazer, na análise, na apreciação pois desta forma constrói-se a mola propulsora para futuras experiências, justificando assim a epigrafe que abre nosso trabalho que evidencia a Educação em detrimento da instrução pura e simples.

Durante o percurso nesta pós graduação em Educação tecnológica foi possível experimentar, como aluno, o desafio de trabalhar sob orientação de professores que se encontram na plataforma tendo a nossa disposição praticamente uma infinidade de caminhos e possibilidades de pesquisa na rede bem como a ajuda de material didático impresso. No entanto nem sempre existe um

bom relacionamento com os recursos da rede. Ao mesmo tempo não há como fechar os olhos para essa modalidade de aprendizagem. Essa nova maneira de relação com o conhecimento provoca um embate com a realidade do trabalho pedagógico, pois sendo professores mas também alunos na maior parte da formação desses profissionais enfatizou apenas uma única forma de transmissão de conhecimento nos bancos escolares. Se não o único o mais privilegiado, a saber, aquele em que o professor sendo o centro repassa seu conhecimento. Uma Educação tradicional.

Educação conservadora está centrada na pessoa do professor e na transmissão de conhecimentos, em um processo pedagógico autoritário, que freire nomeia de educação bancária: o aluno adquire conhecimentos depositados pelo professor. A educação, nesse sentido, visa manter/conservar os valores das classes dominantes. (PROVENZANO, 2009, p.89)

Deve-se considerar e entender as dificuldades enfrentadas por aqueles que foram expostos, ao longo da sua formação, a uma educação que não lhe cobrava posição, promovia debates, apenas pedia-lhe atenção e a reprodução ou a resposta ao teste final, revelando, assim, a marca de um aprendizado tradicional. Na verdade o ensino fundamental e médio está baseado neste formato de aprendizado. No entanto quando se passa para cursos de graduação e pós-graduação as exigências mudam. Então antes de falar do uso de tecnologias na Educação é preciso atentar para própria estrutura na qual descansa ou se alicerça o sistema educacional como um todo. Recorre-se, então, para aquela concepção abordada por freire, uma concepção dialógica quando professor e aluno aprendem juntos.

[A Educação] passa a ser repensada para além do espaço restrito da sala e dos muros da escola(...) O mundo se transfigura rapidamente e o conjunto de valores emergentes dessa mudança desafia as instituições de ensino a criarem situações inovadoras de aprendizagem (PROVENZANO, 2009, p.110).

É necessário enfatizar, no entanto, que não são as tecnologias que revolucionarão o processo de ensino/aprendizagem, pois como se observa em DIDÁTICA; PROVENZANO e WALDHELM 2009, p.96 -97, mesmo como todos os recursos tecnológicos disponíveis, sem o conhecimento eles não valem de nada. Serão apenas objetos que ao contrário do que poderiam promover causarão o distanciamento do conhecimento. Cabe ao professor, então, procurar se inteirar das mudanças que estão ocorrendo no processo de apreensão do conhecimento pois hoje, dispositivos eletrônicos e ferramentas diversas fazem parte de nosso dia-

a-dia e a escola

Não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENEUD apud PROVENZANO, 2009, p. 102).

A partir dessas considerações pode-se identificar os prós e contras que envolvem um aprendizado que seja transformador onde o professor dialogue com seus alunos e esses entre si e ao mesmo tempo a tecnologia possa fazer parte desse processo de ensino/aprendizagem. Já vimos, porém, que a tarefa não é fácil devido ao histórico e herança pedagógica que se possui, mas é necessário que haja disposição para entender como se processa esse novo meio de comunicação e tratá-lo como ele deve ser tratado, ou seja, instrumento, ferramenta e não um fim em si mesmo. Assim podemos seguir o conselho, segundo o qual:

Na prática pedagógica há espaço, sim, para aula expositiva desde que ela permita e incentive o debate, a exposição de opiniões divergentes, esteja, enfim, vinculada a uma abordagem crítica e provocativa da participação do aluno (PROVENZANO e WALDHEIM, 2009, p. 92).

Nessa perspectiva entende-se que uma apresentação bem feita a respeito de qualquer conteúdo seguido de debate aproveitando a experiência que cada um possui é o um caminho interessante para que a autonomia seja desenvolvida em cada um. Desta forma o aluno passa a tratar o conhecimento com mais intimidade, seja na modalidade presencial ou online, pois terá exercitado o fundamento da aprendizagem que se dá na discussão e na troca. Experimenta-se esse exercício nos encontros presenciais quando se participa das dinâmicas propostas pelos tutores. Assim é fortalecida a ideia que também pode-se produzir conteúdo, sentimento fundamental para que se atue na plataforma de maneira responsável e autônoma, fazendo uso correto e criativo das informações disponibilizadas na rede, relacionando com coerência os conceitos e conteúdos propostos. Acredita-se na positividade das novas tecnologias associadas a educação e rechaça-se a ideia de tecnologia como fim em si mesmo como solução de problemas estruturais da educação.

O mesmo caminho que observa-se na primeira unidade do livro DIDÁTICA, PROVENZANO, 2009, Fica evidente, após estudo, quais são as dificuldades encontrados pelos professores para fazer um trabalho interdisciplinar uma vez que

a tradição escolar que aqui foi implantada valoriza o conhecimento literário e enciclopédico. Ensino baseado na escolástica medieval que também separava aqueles que eram beneficiados pelo aprendizado além da letras. Esses eram filhos de colonos, os demais não tinham acesso ao ensino completo. A elite que desembarcou em nossas terras tinham uma orientação diferente daquela que vivia na Europa. No livro História da educação brasileira: a organização escolar a professora Maria Luiza Santos Ribeiro nos diz :

A orientação contida no Ratio, que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura européia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de instruir também o “índio”. Era necessário concentrar pessoal e recursos em pontos estratégicos, já que aqueles eram reduzidos. E tais pontos eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificavam os religiosos” (RIBEIRO,2007, p. 22).

A partir da citação acima pode-se pensar sobre as origens da orientação escolhida pelos primeiros educadores para os nosso habitantes. A exclusão de muitos para o benefício de poucos. Desta forma o que era ministrado estava diretamente relacionado a metrópole. Aos costumes e usos da burguesia. Os conhecimentos não eram ministrados com relação entre um conhecimento matemático e um conhecimento artístico, por exemplo. Não se estabelecia relações entre as aulas ministradas. O currículo era totalmente engessado e concentrava-se no ensino religioso, no ensino das letras e da teologia juntamente com a filosofia. Outra marca desse ensino como já foi dito acima. Era a totalmente desvinculado da realidade onde se instalara. As diretrizes eram européias. Percebemos também que as orientações educacionais sempre estiveram vinculadas aos interesses econômicos, sobretudo aqueles que necessitavam de obra-de-mão barata para manter girando a economia que ora se baseava na cana-de-açúcar, ora no café. No espaço deste trabalho não há como apresentar os vários aspectos que influenciaram desestruturação ou contribuíram para o baixo interesse em construir uma política pedagógica.

Após diversas reformas, apenas na república é que começa-se a vislumbrar melhoras no ensino. No entanto permanecem as dificuldades advindas do passado colonial.

Não estamos nem estaremos, por muito tempo, preparados para a opção ou para uma transposição viável entre o ensino básico e o ensino moderno, ou para uma tentativa razoável e ponderada de superar esse dilema pelo estabelecimento de uma educação de novo

tipo. Sem dúvida que se encontram elos, entre nós, do problema daquela opção ou do debate que ela ocasiona especificamente na França entre antigos e modernos” (SILVA apud RIBEIRO,2007, p.61).

Hoje após inúmeras reformas pedagógicas pode-se desfrutar da liberdade de fazer um trabalho que apresente relação entre os saberes. No caso específico do ensino da arte há um leque vasto de possibilidades de se falar de história quando refere-se, por exemplo, ao menestrel que de feudo em feudo levava as notícias sob a forma de palavra cantada ou quando fala-se dos primeiros usos da música entre os povos ágrafos. Aqueles que possuem uma organização social baseada no som. A imagem que é gravada no corpo do guerreiro indígena, marcando uma determinada postura para a guerra, apresenta-se como aspecto estético de padronagem. Desta forma o aluno pode compreender que a arte abrange uma série de conhecimentos que estão contidos no fazer humano.

Entende-se que as diversas tentativas pedagógicas de reformas educacionais nos possibilitaram ambiente propício para a implementação de um ensino que relacione os conhecimentos. É verdade também que existem escolas e professores que resistem a esse movimento.

“Diferentes autores vêm marcando os trabalhos dos professores de Arte, no séc. XX, no Brasil firmando a tendência da “. Pedagogia NOVA”. Entre eles destacam-se John Dewey” (FERRAZ e FUZARI,1993 ,p.31) O movimento escolanovista, baseado no pragmatismo de John Dewey, nos parece o mais influente nesses novos horizontes para os professores das diversas áreas do conhecimento. Na verdade foi um impulso no processo de modernização do sistema de ensino no Brasil, do contrário permaneceríamos nos modelos educacionais onde o professor, centro do processo, era o responsável por todos os procedimentos.

A realidade, hoje é distinta e se faz necessário um desprendimento por parte do professor para entender que o conhecimento não está apenas dentro de sala de aula, no quadro negro. O aluno hoje tem acesso a informação na hora, como o autor constatou em aula ministrada. Pode-se na experiência do autor ao falar sobre o movimento barroco na música, um aluno levanta o braço, pede permissão para mostrar sua pesquisa feita em minutos no seu celular. Aproveitando então, a oportunidade solicitou ao aluno que encontrasse, também, influências do movimento também barroco na arquitetura, nas artes plásticas para que seu

trabalho pudesse se enriquecer. A partir daí surgiu, também, a ideia de procurar a professora de história para pergunta-la qual era o contexto político em que o barroco, como movimento artístico, se encontrava na história da Europa do século XV. Pode-se encontrar pré-textos para aproximar as áreas de conhecimento. As possibilidades de um aprendizado mais significativo são infinitas e reais.

II.2 A Arte dentro do currículo regular

Diferente do trabalho de quem produz artefatos, o trabalho não material dos que ensinam depende diretamente das relações construídas com outros sujeitos, sejam alunos ou outros professores. No caso dos professores das redes públicas, diversamente do que acontece na rede privada, não se estabelece uma relação especificamente capitalista, porque o trabalho docente nessas condições não produz mais-valia situando-se entre as formas de trabalho que Marx chamou de improdutivas ao capital” (CIAVATTA et REIS, 2010,p.93)

Fundamentado na citação acima, pode-se pensar a atividade do magistério em nossa sociedade e mais especificamente a atividade do professor de artes e do papel que essa disciplina exerce no ambiente escolar, na medida em que ao se inserir no currículo escolar ela perde sua original essência transformando-se em instrumento transmissor e normativo. Ainda pensando no conteúdo da citação se a Arte for ministrada de forma a levar o aluno a formação de senso crítico ela estará atuando como agente subversivo ao próprio sistema curricular em que está inserida.

A inclusão da Arte na escola opera em favor da manutenção de uma ordem estabelecida onde a realidade é um fato dado e imutável não existindo um passado de questionamentos e sim uma espécie de condução natural dos fatos perpetuando uma ideia arraigada na mente de muitos profissionais da Educação de que

A Arte tem uma função terapêutica e de maneira alguma cognitiva ou reveladora. Ela não depende do teórico mais do ético (no sentido mais amplo do termo). Disso resulta que a norma da Arte é sua utilidade no tratamento das afecções da alma. (BADIOU,2002, p.14)

É muito comum ouvir de diretores e professores que a música deve ser ministrada logo após o intervalo pois “acalma os alunos que voltam agitados do

pátio”. Pensando no que o filósofo Badiou fala, a Arte não é encarada como uma forma de pensar a realidade, visto que seu uso terapêutico se tornou quase uma norma.

Voltando a questão da improdutividade para o capital, observa-se, então, que há uma dupla dificuldade para que a Arte seja ministrada de forma a revelar, a partir da cognição, uma outra realidade ao alunado. A primeira dificuldade diz respeito ao próprio ofício do magistério dentro do sistema capitalista, visto que seu objetivo final não visa ao lucro. Pois a relação estabelecida entre professores e alunos não está, teoricamente, pautado na lógica da produção. Diante deste fato percebe-se os motivos pelos quais os investimentos na Educação são tão limitados.

Existe ainda uma segunda dificuldade apresentada justamente na ministração da disciplina Arte diante da ideia pré-concebida de que Arte não produz conhecimento mas está no ambiente escolar para cumprir função terapêutica ou recreativa.

A Arte durante muito tempo conviveu com a chamada polivalência que consistia em um único professor ministrando as quatro linguagens artísticas : teatro, dança , Artes visuais e música. Isso também mostra como a Arte é vista pelas autoridades. Uma visão generalizada do que seja seu ensino onde

O processo no (e pelo) qual se materializa a nova subjetividade no chão da escola é basicamente perverso, pois impõe aos trabalhadores da Educação a polivalência e a multifuncionalidade, transformando-os de especialistas do nada em incompetentes de tudo, verdadeiras generalistas dedicados e colaboradores, inclinados a aprender várias habilidades e aplicá-las num ambiente de trabalho onde as equipes de gestão escolar, responsáveis pela eficácia dos processos administrativos e pedagógicos, fazem o sucesso da produção enxuta. É a aplicação do princípio da fábrica mínima na administração escolar (MOREIRA in CIAVATTA ,2010, p. 142)

Por isso nosso questionamento a respeito da normatização da arte que ao ser inserida no currículo escolar perde suas características subversivas e mesmo aquelas tão caras a estética que trata a Arte como uma forma de produção de conhecimento a respeito do mundo. Uma produção que se dá por vias diferentes que não aquela entendida pela padronização e estabelecimento de metas dentro de um sistema produtivo. Dentro desta perspectiva em que a Arte passa por uma domesticação encontramos uma

Outra ideia, cada vez mais frequente entre as opiniões de artistas , é que a Arte é algo fundamentalmente perigoso não apenas para quem a produz, mas também para a sociedade. (AGAMBEN, 2012, p. 24)

Na *República* de Platão já encontra-se indícios dessa ideia quando o filósofo baniu os artistas de sua cidade idealizada como nos diz Agambem:

Platão vê, como se sabe, no poeta um elemento de perigo e de ruína para a cidade: “se tal homem”, ele escreve, “aparecer na nossa cidade para se apresentar em público e recitar as suas poesias, nós nos prostraremos diante dele como diante de um ser sagrado, maravilhoso e encantador, mas diremos que , na nossa cidade, não há lugar para homens como ele. (AGAMBEM,2012, p. 20).

Lança-se mão destas citações no intuito de compreender as origens da construção de um pensamento a respeito da influência da Arte na sociedade e assim poder pensar, então, nesta normatização experimentada pela Arte no projeto educacional vigente na atualidade.

Esse exercício põe em questão nosso trabalho em sala de aula justamente quando se lança um olhar crítico sobre essa prática desvelando assim uma situação em que a estrutura educacional com todas as suas articulações e planejamentos engessa uma ação libertadora que por vezes a Arte parece ensaiar. Uma visita a escolas públicas também auxilia a entender como o sistema sabota quaisquer tentativas de ação criativa quando, por exemplo, suas unidades não possuem espaço adequado para a ministração das linguagens artísticas. O aluno dispõe, na maioria dos casos, da sala de aula tradicional com suas cadeiras enfileiradas contribuindo para o que nos diz Michel Foucault:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. (FOUCAULT,1987, p.134).

Isso não quer dizer que não existam trabalhos criativos na rede pública. No entanto esses exemplos positivos, em Arte, se devem a luta do professor que, a despeito das condições tantas vezes precárias em termos materiais, insiste em atuar mesmo diante das limitações de espaço adequado.

O sistema educacional foi alvo de inúmeras reformulações pedagógicas.

Sendo essas reformulações uma tentativa de ampliar o ensino. No entanto o quadro anterior a essas reformas apresenta, com relação ao ensino da Arte, uma orientação elitista advinda de uma educação eurocêntrica, como nos diz o professor Ronaldo Reis:

A origem do sistema de Belas-Artes refere-se a sua condição de mantenedor e de controlador do capital cultural da classe dominante. Entre outras, sua tarefa primordial é identificar, classificar e quantificar um objeto quanto a seu valor artístico(...) A origem do sistema de Belas -Artes confunde-se com o processo e consolidação da classe burguesa à frente do poder político do estado, por volta do fim do século XVIII e início do XIX.(CIAVATTA et REIS, 2010, p.70).

O ensino de arte durante anos baseou-se nos parâmetros impostos por uma classe dominante, de modo a privilegiar as artes plásticas. Diante das outras modalidades ela é a que mais se adequa a expectativas uma vez que materializa algo, apresenta um produto comercializável. Bem diferente da música que apresenta uma imaterialidade que não atende expectativas de um produto final. Melhor dizendo, o tempo para que tenhamos resultados no processo de aprendizagem musical é infinitamente maior, necessitando de recursos. Outra marca do ensino aparece na orientação para o trabalho. É um aspecto herdado do período colonial que irá se estender por muitos anos apesar das reformas educacionais. Em história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani os seguintes argumentos:

A burguesia industrial brasileira dos anos 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e aplicação ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima, como se ver no relatório das associações empresárias paulistanas, redigido em 1926 por Otávio pipo Nogueira: Os lazeres, os ócios, representam um perigo iminente para o homem habituado ao trabalho, e nos lazeres ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para dominar os instintos subalternos que dormem em todo ser humano. (SAVIANI,2011, p.190)

Atesta-se assim sobre que bases se construiu o sistema educacional que hoje se possui. São orientações excludentes que trabalham para manutenção de um estado em que a mobilidade é dificultada na medida em que não há uma política educacional com uma direção e objetivos determinados. Assim entendemos o que Demerval Saviani nos diz em escola e democracia:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma -se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para participação das massas. Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI,2009, p.50-51)

Aqui mais uma vez retorna-se ao tema principal “ a normatização da Arte”. Na medida em que condiciona-se o aluno a acreditar na arte única e exclusivamente como um momento “lúdico” de recreação onde a ação terapêutica é a mais importante deixa-se de trabalhar o que Dermeval Saviani alerta, ou seja, os códigos culturais ou como ele nomeia “os conteúdos culturais”, aquilo que se conhece melhor como capital cultural, sem qual o indivíduo não consegue passar de uma esfera a outra na sociedade.

A lógica da produção se faz presente na estrutura educacional como um todo fazendo com que a escola torne-se um espaço similar a fábrica submetida, portanto, as regras que regem uma linha de produção. O grande conflito, no entanto, é que a escola na sua origem não tem esse fim, qual seja, ter ao final de sua “linha de produção” um cidadão pronto para exercer sua função na sociedade e como nos diz o professor Leydervan de Souza Xavier:

O tempo da educação se confunde, para muitos, com o tempo da produção, havendo movimentos que hierarquizam formação humana e trabalho, pautados pela efígie da empregabilidade. Nesse ambiente e nesse clima multiplicam-se os rótulos e antigas propostas, críticas e questionamentos imbuídos das mais diversas orientações. O espaço local e o espaço global se interpenetram sem fronteiras conceituais através de influências e interesses que afetam de modo especial a formação das pessoas, particularmente nas organizações de Educação. (XAVIER,2009, p.107).

Como se tem insistido não há como não perceber a orientação que a instituição educacional vem tomando nos últimos anos. Mesmo sofrendo reformas, não há uma mudança estrutural que aponte para uma concepção de educação que fuja ao pensamento mercantil como podemos averiguar no trecho em que o professor José Antônio Assunção Peixoto, citando Anísio Teixeira, nos fala sobre

essa condição estrutural sobre a qual nossa política educacional foi erguida.

O problema da formação do magistério, refere-se a presença, nos cerca de 50 anos anteriores, do dualismo da sociedade brasileira e consequentemente dualidade educacional como fato dominante desde tempos da independência. Segundo o autor, a existência no país de um dualismo orgânico de duas sociedades, “primeiro de Senhores e escravos depois de senhores e povo, refletiu na educação brasileira, desde a independência, dando bases a formação de dois sistemas educacionais brasileiros(..) Enquanto a educação propedêutica era destinada às elites, a educação do colégio das fabricas e de várias outras instituições do mesmo tipo, que seriam criadas ao longo do séc. XIX era concebida com o objetivo de amparar os orfãos e os demais desvalidos da sorte na aprendizagem de ofícios com caráter terminal sem possibilidade de acesso a níveis superiores. (PEIXOTO,2009, p.186)

É nesse cenário em que se vê o desenvolvimento da instituição educacional brasileira que desde sua origem orienta-se para formação de mão de obra especializada que exercerá função fabril na sociedade. Diante disso uma orientação para arte será subversiva na medida em que não apresenta um fim, não destina-se a criação de um produto visando o lucro, tornando-se um pensamento estranho a lógica vigente. A inclusão do ensino da arte no currículo nos moldes em que observamos ao longo da história e mesmo contemporaneamente, apenas fortalece essa orientação mercantil organizada para o trabalho quando valoriza as habilidades e competências do indivíduo. E como nos diz Rubens Alves

A questão não é incluir a arte na Educação [mas] pensar a educação sob a perspectiva da Arte. Educação como atividade estética. E é, então, que as coisas se complicam, porque Educação, como atividade estética, colide com tudo que está aí, solidificado como prática, fincado como instituição, batizado como política. (ALVES in DUARTE JUNIOR,1994, p.13)

Essa abordagem é um exercício crítico e um passo atrás na tentativa de pensar sobre as condições que determinam um acomodamento da arte na estrutura educacional que, como nos diz Rubens Alves, “está solidificado como prática, fixado como instituição, batizado como política”. O que também chama a atenção além de todo o histórico de implantação de um ensino de Arte é sua relação com o fazer artístico que acontece fora de sala de aula, pois essa vivência fora de sala é experimentada por todo aluno que carrega consigo, então, informações prévias. O desafio parece não se restringir a crítica pura e simples, mas também apontar

possibilidades de pensar a ministração da Arte em outras bases valorizando a experiência estética, bem como difundir o pensamento a respeito das implicações que a atividade artística exerce em outras áreas da sociedade. Com entender, por exemplo, a fascinação exercida por ídolos musicais em suas platéias e a rejeição que essa mesma atividade causa quando se apresenta como opção profissional de um jovem?

Através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria (...) A educação, dessa maneira, compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência> (DUARTE JR, 1994, p. 17).

Desenvolve-se uma relação de amor e ódio com a Arte pois quando satisfaz nossos desejos nos proporcionando momentos de prazer não há o que questionar. No entanto quando alguém se apresenta como quem trabalha com Arte uma enorme interrogação aparece no ar. Isso se deve ao fato de como se deu o processo de construção de uma Educação em arte.

III UM CAMINHO PARA UMA EFICAZ AÇÃO DA MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Para o profissional da arte, sobretudo o professor essa realidade é verdadeira no entanto paradoxalmente sua atividade é diariamente desvalorizada ou como procura-se mostrar aqui, utilizada para a manutenção de uma situação. Encontra-se duas vertentes em nosso estudo que apontam para diferentes caminhos, a saber, Aqueles que como Rubem Alves e Duarte Jr. Entendem que o aprendizado da arte se dará de melhor forma por meio da experiência estética, aproveitando todo conhecimento adquirido pelo aluno em suas experiências cotidianas e temos ainda uma outra vertente que pensa a obtenção de conhecimento artístico por meio do domínio dos códigos culturais ou “capital cultural” sem o qual ele não terá a possibilidade de mobilidade social. Procura-se nessa investigação não os extremos mais uma terceira via que seria a reunião dessas duas propostas aliando a experiência estética ao conhecimento da história da arte. Assim reuniria -se teoria e prática.

Desta forma valoriza-se os conteúdos culturais que são necessários ao indivíduo, bem como o fazer artístico, sempre respeitando a formação do professor regente.

No caso específico do fazer artístico o componente do qual se faz referência é o erro, pois, a partir do erro/acerto (experimento) é que pode-se construir um caminho, apresentando ao aluno uma nova forma de relacionamento com o conhecimento pois como nos diz Esteban

O erro passa a ser visto por outro prisma como momento do progresso de construção de conhecimento que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos coletivos.(ESTEBAN apud PROVENZANO, 2009, p.124-125).

O sistema de oficinas de arte é uma estratégia interessante para trabalhar a

experiência do fazer artístico tanto quanto proporciona o aprendizado dos conteúdos relativos a história de autores ou mesmo do processo de formação de algum gênero musical. A vantagem do trabalho em oficinas é a formação do grupo de interesse. Especificamente para música ainda ocorre outra vantagem, pois é possível trabalhar com alunos de faixas etárias diferentes. Esse caminho que reúne prática e teoria facilita em muito a construção e desenvolvimento de projetos, na medida em que abriga um número pequeno de alunos.

Esse caminho é indicado aqui partindo da experiência do próprio autor que nos períodos de 2002 a 2011, sob o sistema de oficina, desenvolveu 7 projetos em música que resultaram em gravações. Em 2002 o projeto chamou-se “Visita ao mestre Hermeto”, 2004 “oficina canta Milton” 2005 “Oficina Paratodos”- Chico Buarque Em 2007, já em outra escola, “Jobiniando a aula” em 2009 “Parabólipluz” - Gilberto Gil, em 2010 “Cantar o ser é pensar pluz” -Nando Reis, em 2011 “Pluzafricanidade”, marcando a obrigatoriedade do conteúdo cultura africana nas disciplinas curriculares. A apresentação de um dos Cds resume bem o espírito do trabalho desenvolvido nas oficinas que foram ministradas nestes anos e que foi realizada também, em escala menor, na rede pública no ano de 2010.

O presente trabalho não tem a pretensão de abraçar a imensa obra de Chico Buarque que transita por universos e significados múltiplos tal sua abrangência. A oficina traz, para o convívio da escola e do aluno, a música como prática, matéria que aos poucos vem ganhando espaço e importância na formação não só das personalidade como também da subjetividade do indivíduo, sujeito num mundo onde precisa lidar com uma infinidade de mensagens e valores. Desta forma, contrariamos e reinventamos o dito popular que diz que “o samba não se aprende no colégio”. Através de alguns, títulos conhecemos um pouco do universo do compositor e cumprimos os objetivos da oficina de música que são, colocar o aluno em contato com a linguagem musical além de aproximá-lo do processo de trabalho de gravação, desenvolvendo senso crítico e motivá-lo a uma convivência com a matéria prima da música: o Som (RAMOS, 2005, OFICINA PARATOS).

Assim tendo por base uma orientação fenomenológica, lança-se mão da experiência autor para apontar um caminho que reúna prática a teoria e que fuge da normatização imposta pelos currículos oficiais no qual a arte é tratada como disciplina submetida ao modelo de avaliação comum a todas as demais matérias que de um modo geral estão comprometidas com a instrução do cidadão e não com sua educação pois

Instrução e educação são fenômenos que nada tem a ver um com o outro. Instruir é treinar, condicionar, informar, adestrar. Educar, por sua vez, vem do latim ex-ducere, que quer dizer “conduzir ou arrancar para fora”, subentendemos de uma condição de existência para outra. Se em verdade, substituimos a educação pela instrução, é à segunda e não a primeira que nos temos remetido em nossa discussão: é com a instrução que nos temos preocupado. Tal situação acaba de dirimir, de uma vez por todas, a questão educacional que imaginávamos refletir. Além disso ela vem denunciar que nossa contemporaneidade não tem espaço para educação, mas só para a instrumentação (CRITELLI apud SPANOUDIS, 1981, p.63- 64).

A experiência com o sistema de oficina possibilita a oportunidade de ver como a educação musical pode ser implementada com resultados positivos escapando ao processo de normatização a que está atualmente submetida e confirmando a citação a cima que vê na contemporaneidade pouco espaço para uma abordagem em que a arte pode conduzir o aluno, retirando dele o saber. A política que valoriza uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades adequa-se aos padrões do mercado. Nas oficinas desperta-se a curiosidade dos alunos em uma relação mais próxima da linguagem artística.

É preciso que haja algum espaço para escolha, para tomada de decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em grupos pequenos. Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começaram a se “apropriar da música por eles mesmos (SWANWICK,2003, p.67).

A partir destas reflexões acredita-se que a Arte dentro do espaço escolar tem perdido a sua força de produção de conhecimento que lhe é tão peculiar. Na experiência das oficinas procura-se resgatar um caráter de aprendizado que acontece no fazer.

III.1 Arte, uma experiência estética e não apenas uma disciplina curricular

É evidente que essa discussão refere-se a arte em suas linguagens ainda que se trata, aqui especificamente do ensino da música. A do autor é fundamentada por outros músicos e professores que obtiveram experiências de sucesso semelhantes, quando passaram a trabalhar em pequenos grupos.

Para lembrarmos, então, as duas vertentes aqui apresentadas. Aquela que aposta na experiência estética como forma de aprendizado e aquela que valoriza o capital cultural com forma de construção de conhecimento apresentamos uma terceira que tem por objetivo integrar essas duas tendências fazendo uso ainda da tecnologia. Outro aspecto importante das experiências em oficina. Ao final de cada projeto desenvolvido em sala de aula que incluía a apreciação musical a execução de instrumentos pelos alunos ainda tínhamos a finalização que consistia na gravação do Cd e apresentação ao público. Os recursos escolares eram restritos, ainda sim tínhamos contato com processo de gravação. Os programas, muitos deles trazidos pelos próprios alunos, possibilitavam o registro das execuções na própria sala de aula. Constata-se assim que

[A arte] não é uma entidade única, facilmente reduzível para o trabalho em aulas convencionais, mas uma multiplicidade de atividades, cada uma requerendo um conhecimento especial, variando em tamanho de grupos e níveis e tipos de equipamentos (SWANWICK,2003, p. 108).

Essa experiência relatada exigiu das escolas, em que o projeto aconteceu, uma nova postura, uma vez que a oficina dividia-se em quatro disciplinas ou linguagens: arte visual, música, teatro, escultura, de outra forma seria difícil fazer um trabalho de arte inserido no currículo regular.

Então esse também é um aspecto importante em virtude do qual apontamos a oficina de arte como alternativa, para uma abordagem diferenciada em que a arte possa ser explorada em toda a sua potencialidade escapando, em certa medida, da normatização e dos modelos avaliativos comumente usados em outras disciplinas.

Em função do histórico trilhado pela arte, ao ser incluída no currículo escolar, observa-se claramente grande resistência a mudanças por parte daqueles que são responsáveis pela organização dessa disciplina justamente pelo fato de não poder ser reduzida a convenções pedagógicas.

Fato já mencionado ao longo deste trabalho e que ainda persiste em nosso meio contribuindo para desvalorização do ensino da arte é a instituição da “polivalência” que previa o ensino das quatro linguagens por um único profissional. O sistema de oficinas vai de encontro a polivalência na medida em que o projeto separa as linguagens em seus fazeres específicos possibilitando ao aluno a vivência coma linguagem artística de maneira mais rica e ao professor o exercício integral do seu ofício.

A constatação de que a Arte, ainda hoje, é tida como disciplina secundária motiva o pensamento sobre sua condição dentro do currículo, ao mesmo tempo em que existe a possibilidade de se experimentar outras maneiras de ministração da matéria. Mesmo sabendo das limitações impostas pelo sistema educacional acredita-se ser possível a existência de novos caminhos. A realidade insiste mostra que há poucos espaços para abordagens novas e a situação persistirá, enquanto a Arte feita fora da escola continuar desvinculada da realidade e do da-a-dia das unidades escolares.

Por isso , parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica , na sociologia do conhecimento, na filosofia e assim por diante , e aplicá-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores. Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade – sistema esse cada vez mais dominado por uma “ ética” da privatização ,do individualismo alienado, da ganância e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Não será fácil realizar esse trabalho ; afinal uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície. (APPLE apud MOREIRA e SILVA,2002, p. 54-55).

Em um tempo em que fala-se muito em habilidades e competências, observa-se mais uma vez a Arte envolvida em políticas educacionais que não se preocupam com a eficácia da ação artística como promotora de construção de conhecimento quando, pelo contrário, a experiência da “oficina de arte” prova os benefícios que a Arte pode proporcionar em diversos aspectos. Há atualmente e um movimento interessante no sentido de que o ensino e música seja,

efetivamente, implementado nas escolas públicas, mas diante dos fatos aqui abordados e das reflexões que ora são propostas nesta monografia, os problemas estruturais que impedem uma real vivência dos alunos que já possuem aula de arte, parece impedir que resultados concretos sejam obtidos. Como já mencionado não é só a normatização da disciplina que impede obtenção de melhores resultados, mas a falta de aparelhagem apropriada e locais adequados para aplicação das aulas. Existem também vários projetos de implementação de métodos de musicalização que já são pioneiros e que já apresentam resultados, inclusive inserindo músicos no mercado de trabalho, mas para que esses projetos sejam adotados efetivamente pela rede educacional, são necessários investimentos pesados para permitir que haja condições de infraestrutura, o que não parece ser uma realidade.

Não há como aprofundar aqui estas questões, mas não se pode deixar de dizer que há uma ligação estreita entre a inclusão da Arte na escola e os projetos que são desenvolvidos fora dela, pois o componente pedagógico está presente nos dois casos. Por isso escolhe-se, neste trabalho, focalizar as preocupações na questão da presença da Arte na escola e as questões que envolvem uma possível alternativa para que o profissional da arte, que leciona em escola, possa exercer seu ofício de forma integral. Não pode-se tratar esse tema com ingenuidade, precisamos

Perceber que embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas políticas e culturais vigentes. Chamo-o conhecimento técnico. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE apud MOREIRA e SILVA,2002, p. 45)

Esta empreitada, qual seja: a discussão ingloria a respeito das condições experimentadas pela Arte quando inseridos em uma estrutura formal de educação. Levantar essa discussão só foi possível, pois experimentam-se, hoje, duas formas de aplicação ou de ministração em sala de aula, a saber, aquela que permitirá ao estudante uma escolha por uma linguagem artística entre as quatro existentes na escola. Essa estratégia chamamos de “oficinas de Arte”. Nessa modalidade constatamos possibilidade de conseguirmos resultados satisfatórios no que diz

respeito a aproximação do aluno com a linguagem artística. Ela se dá de uma forma muito mais integral. Em outra experiência onde não trabalha-se sob forma de oficina, encontra-se a dificuldade de ministrar Arte de forma a proporcionar ao aluno a experiência necessária para que ele possa, na escola, experimentar de alguma forma aquilo que já vive no seu cotidiano. Nessa outra realidade escolar a que representa a grande maioria das situações que se conhece, o trabalho de arte está condicionado ao desenho e as artes visuais em função, também de um histórico educacional que valorizou sobretudo uma das linguagens artísticas. Além, disso, e justamente por essa razão outras modalidades não foram contempladas contribuindo assim para falta de infraestrutura apresentada por grande maioria das unidades escolares. Neste trabalho especificamente levanta-se a questão da normatização. Mas o aspecto mais importante é justamente a matriz sobre a qual foi constituída nossa estrutura educacional pois

Em nosso país a fragmentação, a hierarquização e a excludência se tornaram nos últimos tempos- principalmente a partir dos anos 60 e 70- um dos mais sérios problemas para o professor que pretende trabalhar buscando um projeto de educação de qualidade no âmbito da educação pública. Sabemos, no entanto, que todo esse processo de empobrecimento da educação não aconteceu por acaso ; ao contrário foi montado em um referencial filosófico e ideológico de tendência idealista liberal para atender a expansão da indústria brasileira , refletindo o ideal desenvolvimentista (AZEVEDO apud BARBOSA,2003, p. 31).

Diante deste cenário não consegue-se entender alguns projetos de implementação de ensino da arte na escola. Enquanto o problema estrutural não for atacado, dificilmente assisti-se a avanços na ministração da arte na rede pública. Continua-se dependendo do surgimento dos “ditos” talentos que não se tem dúvidas existem, no entanto não podem continuar servindo de parâmetros para a busca de bons resultados.

Os esforços do autor, inclusive, participando da construção e elaboração currículo mínimo de arte do Estado do Rio de Janeiro, foram na direção da valorização da formação do professor procurando separar as linguagens artísticas e desta forma impedir a continuação da polivalência, bem como desenvolver conteúdos que estejam mais antenados a realidade do aluno na medida em que a cultura popular ganha destaque nas orientações fornecidas para o professor . Assim o documento apresenta a característica não de uma cartilha que diz como fazer mas um norte a partir do qual o professor pode desenvolver suas aulas com

autonomia e criatividade, pois existe

Uma geração de professores de Arte[que] busca, em seu cotidiano escolar, tornar acessíveis as obras de arte e sua história, tomando como um dos pontos de partida a questão da multiculturalidade brasileira- novo tom do discurso modernista (ampliando para o pós moderno) que se opõe a ideia da auto- expressão e da livre expressão em seu sentido mais pobre , de mero espontaneísmo, desvinculado de embasamento filosófico e psicológico. Multiculturalidade crítica aqui entendida como os códigos estéticos, artísticos e éticos de todas as classes sociais e das minorias se opondo a concepção de que existe uma cultura pura e superior (AZEVEDO apud BARBOSA,2003, p.33-34).

Observa-se que apresentar um conteúdo que leve em consideração o pensamento a respeito da arte tem sido uma forma quase subversiva de ministração na medida em que o aluno é retirado de seu lugar de conforto, do condicionamento maquinal, do desenho pelo desenho ou do uso da música como instrumento terapêutico. Faz-se uso deste espaço, então, para exercitar uma auto-crítica no caminho de uma possível opção para a disciplina de arte, fazendo coro com aqueles muitos estudiosos e professores que tem militado pela valorização e reconhecimento a Arte como uma forma de construção de conhecimento dentro da escola também, mas para isso, será necessário mudanças nessa lógica estrutural sob a qual a Arte, em suas linguagens, tem sido inserida no currículo.

A noção de pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolaridade como forma de política cultural . (SIMONE et GIROUX in MOREIRA et SILVA,2002, p.121)

Assume-se, então, uma postura crítica com relação ao próprio fazer pois a reinvenção e a fuga da zona de conforto também são necessárias para que vislumbre-se novos horizontes. Uma atitude passiva diante da condição em que se encontra a Arte não ajudará, muito pelo contrário, apenas contribui para reforçar aqueles estereótipos já citados ao longo do trabalho e que alguns profissionais, por falta de conhecimento, ou mesmo experiência, reproduzem.

A consciência de que falar da posição da arte dentro do currículo, toca em questões mais profundas que dizem respeito a própria organização social faz parte também desse exercício como profissional atuante. Saber da existência dos conflitos de interesse próprios da sociedade parece fundamental, para que se

possa aprofundar essa discussão. É nesse sentido insistir na importância da Arte, não como uma espécie de sofisticação da alma ou elevação do espírito, como muitos ainda acreditam, mas na efetiva conscientização daqueles que sofrem com a manipulação cultural quando não conhecem suas raízes ou a história da formação cultural de seu povo.

É necessária também uma certa dose de indignação e inconformismo para que se enxergue mais do que a vista possa alcançar ou que está para além, das aparências das implementações de projetos. Nesse aspecto aproveita-se a própria atuação do autor na rede pública para a constatação da situação do ensino da arte levantando questões que problematizam sua inclusão no currículo regular. Desta forma espera-se contribuir para o enriquecimento das discussões acerca da importância da arte na educação.

De forma alguma alimentamos a ilusão de que as coisas se modifiquem rapidamente, na verdade o presente trabalho procura dar subsídios para que o problema seja enfrentado na medida em que é trazido a tona. O que se vê no dia-a-dia é justamente a insatisfação e dificuldades daqueles que trabalham com arte dentro do espaço escolar pelos motivos que já foram expostos ao longo do texto, no entanto apesar das discussões e encontros realizados entre esses mesmos profissionais a respeito dos problemas que afetam as questões de valorização da arte na rede pública e também na rede privada os avanços são lentos.

O esforço, aqui, concentra-se na problematização da presença da arte na escola e a perda de seu caráter subversivo, na medida em que torna-se uma disciplina como as outras do currículo regular, passando pelo processo de normatização o que parece enfraquecer justamente o que a arte tem de transformador no seu acontecimento.

E quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência. Pelo fato já discutido de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo. Assim na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender aqueles que auxiliem-no a compreender-se (DUARTE JR, 1994, p.61).

Assim o entendimento acerca de uma educação artística mais humanizada se encontra no equilíbrio entre o fazer artístico na sua experiência com o acontecimento e um conhecimento que também coloque o aluno em contato com a

história daqueles que construíram a cultura. Existe uma complexidade inerente as apropriações e aglutinações que fazem parte do movimento da arte. É espantoso, por exemplo, quando um aluno nos olha com estranheza ao saber que o funk não é um ritmo brasileiro. Maior espanto ainda quando é esclarecido sobre o fato deste ritmo, que não é brasileiro, já apropriou de células rítmicas do candomblé como uma espécie de resistência a homogeneização cultural promovida pela mídia.

Esse fato tem demonstrado o divórcio existente entre a vida e o ambiente escolar que se esmera em sistematizar o conhecimento mas no caso da arte muitas vezes há uma dificuldade em sistematizarmos um conhecimento que se dá no evento, no acontecimento, no instante em que ocorre e é captado por nossos sentimentos.

Em nossa vida diária é algo complicado separar-se os domínios do sentir e do compreender (através de palavras) já que o pensamento procura sempre lançar sua rede conceitual aos oceanos de nossas mais íntimas sensações, procurando envolvê-las e explicá-la discursivamente. Contudo essa prisão simbólica criada pelo pensamento é sempre incapaz de aprisionar totalmente os sentimentos ,permanecendo suas qualidades ,essenciais fora de suas malhas. (DUARTE JR, 1994, p. 75).

Finalmente, a arte como disciplina incluída no currículo escolar vive uma contradição, pois seu funcionamento não é o mesmo daquele encontrado na medida e no conhecimento exato banindo os sentimentos e sensações desta realidade ou que a ciência considera como realidade. A natureza da atividade artística é outra.

A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo ; que é a formulação da chamada experiência interior da vida interior, que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com formas da linguagem e de todos os seus derivativos(por exemplo a matemática)(LANGER apud DUARTE Jr, 1994, p.84).

Certos de que será preciso aprofundar mais esse assunto e cientes de que em uma monografia não consegue-se tal aprofundamento sabe-se que essa é uma oportunidade para se iniciar tais reflexões com a esperança de que outros pesquisadores encontrem material para abordagem fenomenológica tal qual procura-se fazer neste trabalho. Ainda há tempo de se beneficiar de uma abordagem artística para a produção de conhecimento a respeito do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Falar sobre educação sempre é um desafio, pois na concepção comum de educação esta diz respeito a um conjunto de informações formalmente transmitidas que acontece em um “recinto apropriado” chamado escola. Se entendermos a educação sob esses parâmetros, corremos o sério risco de não enxergarmos outras situações que mesmo fora desse padrão podem perfeitamente fazer parte de uma ação pedagógica. Se ao contrário do senso comum entendermos que as relações sociais são meios através dos quais constroem-se ideias, instauram-se padrões, estabelecem-se normas, delimitam-se espaços podemos, então, conceber a educação como uma forma complexa de construção da realidade.

Nossa tarefa, então, tornar-se-á mais difícil na medida em que não podemos mais limitar a educação, única e exclusivamente, às quatro paredes da sala de aula ou mesmo aos limites da escola física, em seus muros. Para um olhar menos crítico teríamos a educação como uma forma de preparar o homem para um convívio social. Essa educação teria a função de formá-lo apenas para que ocupe determinado posto na “engrenagem social”. Compreendendo a educação a partir de um olhar mais comprometido em lutar contra as desigualdades sociais, identificaríamos interesses a guiarem essa ação pedagógica, na medida em que as relações estão mediadas por agente sociais. Pois a educação se dá em diversos níveis das relações sociais.

A partir da experiência apresentada pelos projetos de oficina de artes destacamos alguns pontos importantes dentro dessa educação herdeira de algumas tantas tentativas de organização. De um modo geral, o que constatamos é que as metodologias consideradas mais atrasadas e excludentes são aquelas que ainda norteiam a prática pedagógica oficial.

Ao escolhermos escolhemos uma abordagem fenomenológica e observamos, então, a reprodução de algumas tendências pedagógicas descritas por Saviani em *Escola e Democracia*. Para pensarmos tais conflitos, existentes no sistema educacional. A abordagem filosófica heideggeriana que pensa o “ser-no-mundo” também no auxilia nesta investigação

Isso significa que o presente estudo consideraria os problemas no âmbito de um pensamento ontológico-existencial relativo as demais reflexões sobre aspectos da realidade, como a linguagem a cultura ,

a vida social, o trabalho, a história, a educação, a existência e sua verdade (KAHLMEYER,2008, p.9).

A forma como o conhecimento é transmitido assim como as consequências dessa transmissão para a vida dos indivíduos. A cultura, os hábitos, enfim, todo um conhecimento produzido parece não fazer sentido quando desvinculado da vida do aluno, ao passo que os exemplos de ação pedagógica - que colocam o indivíduo como sujeito da ação - apresentam mais sentido e alcance.

Aqueles alunos que já possuem uma condição financeira privilegiada encaram a escola de outra forma, quase como um complemento do acesso que possuem fora dali. Enquanto que os alunos do sistema público, não encontram muito sentido para as atividades feitas ali. O sentido surge quando a realidade deles está em jogo, quando a atividade diz respeito a suas vidas. Uma possibilidade de emancipação das camadas populares seria dominar os conteúdos culturais a partir da vivência de suas próprias experiências.

justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI,2009, p.50-51).

Deste modo, a manifestação cultural musical e artística envolve um conhecimento inscrito na história que une uma comunidade que se reconhece, naquele fazer, como sujeito da sua própria história, confirmando aquilo que Saviani propõe como uma nova maneira de aprender. Ou seja, observamos que nem por meio da pedagogia tradicional de transmissão de conhecimentos e nem por meio de uma pedagogia essencial, mas por um modo diferenciado de “aprender” - onde aluno e professor estejam juntos construindo esse conhecimento de forma dialética - é que a educação se estabelece. Assim, a arte nos parece o canal através do qual essa experiência pedagógica pode ser desenvolvida na medida em que congrega todos que dela querem participar.

Trata-se portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes . E essa luta não parte do consenso , mas do dissenso.[Essa pedagogia] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI,2009, p. 68).

É corrente ouvirmos a seguinte frase: “A Educação é a salvação para muitos jovens sem oportunidade”. A frase não está de todo errada, no entanto podemos analisá-la por diversos ângulos. Devemos levar em consideração que vivemos mergulhados em um processo de construção social que tem por base um modelo de exploração, a saber, o sistema capitalista.

Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva (SAVIANI, 2009, p. 27).

Não há uma vocação para que se invista em recursos de produção de pensamento ou em produtos e máquinas, com tecnologia, para competir com outros mercados. Esse é só um dos aspectos que envolve uma discussão sobre a relação entre Arte e Educação. A intenção, neste trabalho, é verificar uma certa ruptura entre a Arte e a Educação e trabalho na medida em que observamos existir, na verdade, uma educação para o trabalho. Nesta perspectiva, dentro do currículo escolar, por exemplo, tem-se as disciplinas consideradas mais importantes em detrimento de outras. A Arte é uma dessas disciplinas vista como menos importante e só participa do currículo na condição normatizada como falamos ao longo deste trabalho. Apesar de surgir como o primeiro grande modo pelo qual o homem de se relacionou com o mundo, são os conhecimentos artísticos aqueles que menos são considerados como produtores de conhecimento, haja vista sua presença tímida nas matrizes curriculares. A arte, na escola, baseia-se, muitas vezes, em uma metodologia polivalente onde um único professor leciona as quatro linguagens durante o ano letivo.

Estes aspectos da relação entre arte-trabalho-educação foram, de alguma forma, discutidos nesta monografia. As evidentes contradições existentes em nosso sistema educacional podem se traduzir na forma de uma indagação feita por Brandão:

A Educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário, como bem, com trabalho ou como vida. A Educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 1981, p. 10).

No momento em que a escola promove as condições para uma relação mais aproximada com a arte um momento bastante significativo, pois ali presencia-se uma experiência pedagógica diferenciada que reúne diversos aspectos de aprendizagem sem contar com a produção de um reconhecimento identitário. A partir deste trecho, pensa-se, então, como a Arte convive nesse currículo e como se dá sua normatização. Como diz Gerd Bornheim, no seu estudo sobre o pensamento de Heidegger:

Através da técnica artística também acontece a verdade, já que, conforme explica Heidegger, a obra de arte recolhe em si a terra e o mundo. Assim, na aparente inocência da obra de arte se dá, e até de modo privilegiado, a manifestação do ser. Que esse modo de entender a arte tenha sido decisivo para a análise da técnica, é sugerido pelo próprio Heidegger quando, em seu ensaio sobre o assunto, refere-se as artes na Grécia (BORNHEIM, 1983, p.97).

De acordo com a pesquisa entende-se que presença da Arte na escola, portanto apenas paliativa. Como já mencionado, a Arte não é considerada uma disciplina que produza conhecimento produtivo, ou seja, ela não é capaz de transformar, rapidamente, o conhecimento em produto rentável a curtíssimo prazo. E, como bem nos ensina Saviani, parece ser essa mais uma herança das críticas feitas ao ensino tradicional por parte do movimento “Escola Nova” que apresenta um caráter conservador na medida em que desenvolve uma pedagogia que só pode ser aplicada a um grupo restrito da sociedade.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula da escola, nos recreios em que variados gestos de alunos se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p.44).

A partir da fala de Freire para fundamenta-se uma ideia que não é nova, porém pouco defendida nos meios educacionais. A ideia de que a Arte é, para além de uma disciplina normativa, uma forma de produção de conhecimentos poderosa e eficaz, tanto quanto aquelas que quantificam, classificam ou conceituam. A Arte, como no caso da música, engloba uma série de conhecimentos que se dão a conhecer apenas no fazer artístico. Este traço está no homem desde sempre.

Talvez se possa considerar que nas culturas ditas “primitivas” a vida seja mais esteticamente vivida, na medida em que cada ação do indivíduo faz parte de um universo de valores e sentidos, do qual ele tem uma visão abrangente. Enquanto que nós, civilizados, estamos mergulhados num oceano de significados (DUARTE, 1994, p.18).

Nesse trabalho, na verdade, exercita-se o questionamento a um fazer que parece estar cristalizando-se. Em meio as discussões e contínuas mudanças no currículo escolar ficamos perplexos diante de uma estrutura educacional que se demonstra contraproducente na medida em que seus objetivos estão focados em questões quantitativas e não qualitativas. O profissional continua lutando para idealmente construir, muitas vezes só, um trajeto na prática pedagógica que envolve a Arte.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1985.
- AGAMBEM. Giorgio. **O Homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2012.
- BARBOSA. Ana Mae. **Som, Gesto, forma e Cor dimensões da arte e seu ensino**. São Paulo: Ed. C/Arte, 2003.
- BADIOU. Alain. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: estação Liberdade. 2002.
- BORNHEIM. Gerd. **Dialética. Teoria e práxis. Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética**. Porto Alegre. Globo: São Paulo, Ed. USP, 1983.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- BERTI, Enrico. **As Razões de Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola. 1998
- CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. **Aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Vozes. 1977.
- CAHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CIAVATTA et REIS. **A pesquisa histórica em trabalho e Educação**. Brasília: Ed. Liber livro. 2010.
- CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação Cultural; tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez. 1980 (págs. 42 e 43)
- DEWEY, John. **A Arte como experiência**. São Paulo, Abril cultural,. 1934
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia (Coletânea)** São Paulo: Ática. 1978.
- DUARTE JUNIOR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. SP: Ed. papiros, 1994.
- FERRAZ e FUSARI, **Metodologia do Ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FOUCAULT. Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: ed. Vozes. 1987.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____ **Educação e mudança**. São Paulo: Ed. Paz e terra. 1979.
- GULLAR, Ferreira. **Indagações de hoje**. Rio de Janeiro. J.O, 1989.
- KAHLMAYER. Roberto S. **Heidegger e a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Portugal. F. Calouste Gulbenkian. 1989.
- MOREIRA e SILVA. **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora. 2002
- PEIXOTO, José Antonio Assunção. **Educação tecnológica**. CEFET/RJ, 2009.
- _____ **Currículo e avaliação**. CEFET/RJ: 2009.
- PROVENZANO, Maria Esther. **Didática**; CEFET/RJ, 2009.
- _____ **Currículo e avaliação**. CEFET/RJ, 2009.
- PERRISÉ, Gabriel. **Introdução a Filosofia da Educação**. s/ano.
- RIBEIRO. Maria Lucia Santos. **História da Educação brasileira; a organização escolar**. SP Autores associados, 2007
- SWANWICK. Keith. **Ensinando musica musicalmente**. São Paulo, Moderna, 2003.
- SAVIANI. Demerval. **Escola e democracia. Teorias da educação. Curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Ed. Associados, 2009.
- _____ **História da ideias pedagógicas no Brasil**. SP: Autores associados. 2011.
- SPANOUDIS. Solon. **Todos nós e ninguém**. São Paulo, Moraes, 1981.
- VERNANT, Jean Pierre. **Mito e pensamento entre os Gregos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- XAVIER, Leydervan de Souza. **Educação tecnológica**. CEFET/RJ: 2009.