

ARTE NA ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES?

Gislene dos Santos Sala Germann*
Antonio Serafim Pereira**

Resumo: Este texto analisa as concepções sobre o ensino da Arte a partir das teorias de currículo no que se refere à contribuição para a formação de novas identidades. Discute, inicialmente, o ensino da Arte, suas compreensões e contribuições no processo de formação cultural. No tópico seguinte, situa o currículo como espaço de significação e produção de identidades e as possibilidades da formação de novas identidades culturais. Ao final, tece o contraponto entre o ensino da Arte e a construção de novas identidades, pontuando que as maiores possibilidades se abrem no âmbito da concepção do ensino da Arte como conhecimento, que se fundamenta na visão pós-crítica de currículo.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Currículo. Identidade.

Art in schools: is it a space for new identity construction?

Abstract: *This text analyzes the conceptions about teaching Art from the theories of curriculum in terms of contributing to the formation of new identities. Discusses initially teaching Art, their understanding and contribution to the cultural formation process. In the next topic, situates the curriculum as an area of significance and production of identities and the possibilities of the formation of new cultural identities. At the end, describes the contrast between the teaching Art and the construction of new identities, pointing out that the greatest opportunities in this respect within the open teaching conception of Art as knowledge, which is based on the post-critical view of curriculum.*

Keywords: *Art education. Curriculum. Identity.*

* Mestranda e Bolsista Prosup/Capes no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense; Gislene_salla@unesc.net

** Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; Docente pesquisador do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense; Av. Universitária, 1105, Universitário, Criciúma, SC, 88806-000; asp@unesc.net

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos as concepções sobre o ensino da Arte a partir das teorias de currículo no que se refere à contribuição para a formação de novas identidades ou identidades alternativas às hegemônicas. Resultado de nossas leituras e reflexões atuais sobre ensino de Arte, currículo e identidade, o texto decorre de revisão bibliográfica sobre os tópicos que aborda, constituindo-se, assim, em um ensaio teórico relativo ao tema em questão.

No tópico inicial, discute-se o ensino da Arte, destacando as compreensões e visões que se tem produzido a respeito nos diferentes momentos históricos da educação e da sociedade brasileira, considerando a contribuição destas compreensões no processo de formação cultural.

Na sequência, situamos o currículo como espaço de significação e produção de identidades e as possibilidades da formação de novas identidades culturais. Ancorados em Silva (1999a, 1999b), destacamos que o currículo como construção social pode se restringir a transmitir uma cultura estável e um conhecimento informativo e/ou técnico, reproduzindo a estrutura de classe da sociedade capitalista (perspectiva tradicional); assumir posição denunciadora das relações de poder (perspectiva crítica), ou se colocar como prática cultural e de significação comprometida com a formação de novas identidades culturais e sociais (perspectiva pós-crítica).

Concluimos o texto estabelecendo o contraponto entre o ensino da Arte e a construção de novas identidades, destacando que as maiores possibilidades nesse sentido se abrem no âmbito da concepção do ensino da Arte como conhecimento, que se fundamenta na visão pós-crítica de currículo, a partir da articulação de seus três pilares – a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística – envolvendo a pessoa humana e a reflexão de sua realidade.

Nossa intenção é que o presente trabalho, com as demais produções na área, abrolhe efeitos reflexivos nos profissionais da educação, especialmente nos professores de Arte, mobilizando-os a repensarem seus saberes e práticas, no sentido de conceber, preferencialmente, um currículo e um ensino em que as diferentes culturas tenham lugar, a diversidade seja respeitada e a homogeneização curricular inexista, cedendo espaço a conhecimentos e ações pedagógicas alternativas.

2 ENSINO DE ARTE: CONCEPÇÕES

O ensino da Arte no Brasil tem assumido, no contexto da história da educação escolar, diferentes concepções no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos, abordagem e metodologia, o que autoriza Barbosa (2003, p. 47) a afirmar que:

[...] a Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões: não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente.

Esse pensamento sugere que, para entender o movimento no campo do ensino na área, faz-se necessário compreender e refletir acerca dos caminhos trilhados pela Arte como componente curricular no espaço das escolas brasileiras. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2009, p. 27) destacam que:

[...] as práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da Arte, 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.

A Arte vinculada ao ensino no Brasil aparece primeiramente (1549-1808) ligada a montagens teatrais no contexto da catequese jesuítica, visando transmitir os mandamentos e dogmas da religião aos nativos (SANTA CATARINA, 1998), como também à formação missionária; porém, a doutrina cristã não permitia a ascensão do índio ao sacerdócio. Conforme Ferraz e Fusari (2009), as crianças eram atraídas pelos jesuítas, que tomavam a música, o canto coral e o teatro como instrumentos para atraí-las. Assim, a Arte constituía-se em estratégia de catequização, configurando-se como artefato técnico-metodológico com vistas à formação de hábitos embasados na cultura europeia, transformando os costumes primitivos do povo indígena. Nas oficinas de artesãos, o objetivo central era ensinar técnicas artísticas ligadas às cópias do natural e à apresentação de modelos para serem reproduzidos pelos alunos.

Com a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, no Brasil, e a criação da Academia de Belas Artes, os artistas e técnicos, baseando-se nos modelos das academias de Arte da Europa, ensinavam as crianças e os adolescentes a pintarem telas, esculpirem, dançarem, interpretarem, entre outras habilidades, valorizando a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais (FERRAZ; FUSA-

RI, 2009). Nas academias “[...] predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho de modelos vivos, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 4), nas quais o neoclassicismo se fundamentava.

É necessário, pois, destacar que a vinda dos mestres franceses para o Brasil objetivava instaurar um modelo formativo de mão de obra qualificada para atender às demandas da corte em termos de registros da natureza e dos acontecimentos imperiais em razão da inexistência de outra forma de registro, como a fotografia (REIS, 2005). Foi a Academia de Belas Artes francesa que lançou as bases da organização do ensino do desenho na escola normal, na qual, por meio da cópia, os conteúdos envolvidos eram transmitidos e reproduzidos.

As mudanças político-sociais propostas pelos liberais, no final do século XIX, para a modernização da sociedade brasileira via processo de industrialização, afetaram sobremaneira a educação escolar. As reformas educacionais, que tinham Rui Barbosa como seu proponente e defensor, incluíam “[...] a implantação do ensino do Desenho no currículo escolar com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho.” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 5).

Essa tendência tradicional do ensino da Arte centrado no Desenho como disciplina obrigatória permanece até os anos iniciais do século XX (Pré-Modernismo). A ênfase no sentido utilitário da Arte como formação ao mercado de trabalho se mantém, prestando-se, desse modo, a objetivos pragmáticos em detrimento da formação estética. Nesse sentido, vale a seguinte observação de Ferraz e Fusari (2009, p. 43):

[...] o desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias, secundárias e normais (escolas para a formação de professores) e nos liceus de Arte e ofícios, que foram criados com feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas. Nos liceus de Artes e ofícios (denominados em algumas regiões como escolas de Artes e ofícios), procurava-se atender à demanda de preparação de habilidades técnicas e mão de obra especializada, consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria nacional.

Nessa forma pedagógica, que os autores denominam de tradicional, “[...] o que vale é o produto a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em Arte.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45). O ensino, em tal perspectiva, visa à “[...] reprodução dos modelos prontos por meio das cópias miméticas como meio de aperfeiçoar a técnica, so-

bretudo com a priorização da estética, ou seja, do padrão de beleza apreciado nas produções artísticas.” (WROBLESVSKI, 2009, p. 11-14).

A Semana de Arte Moderna¹ de 1922 influenciou fortemente o ensino da Arte no Brasil, enfraquecendo a ênfase acadêmica neoclássica pela adoção de uma Arte mais livre, caracterizada pela originalidade e nacionalidade brasileira. Passa-se, então, a defender um ensino da Arte baseado na livre expressão. Como afirma Barbosa (2005, p. 100), “[...] para a educação modernista, dentre os processos mentais envolvidos na criação, a originalidade era o mais valorizado, daí o apego do modernismo à ideia de vanguarda.” A expressão artística da criança passou a ser considerada, uma vez que os valores estéticos de suas produções passam a ser reconhecidos e valorizados (SILVA; ARAÚJO, 2007).

Nesse período, o movimento da Escola Nova, alicerçado na defesa de um ensino ativo e contextualizado às experiências dos educandos, contribuiu para reforçar o ensino de Arte com o objetivo de desenvolver a capacidade criadora destes. (SANTA CATARINA, 1998).

Essa tendência metodológica, ao negar os conteúdos formais da escola, incluindo os de Arte, transformou o currículo em um espaço onde tudo era permitido, ressaltando o chamado ensinar e aprender espontâneos. No caso específico da Arte, a preocupação central era o desenho livre, negando, assim, a produção do conhecimento historicamente acumulado na área (SCHRAMM, 2001).

Como enfatiza Soares (2009, p. 40), “[...] o conhecimento em Arte perde espaço para a preocupação com a criatividade, que só aconteceria em sua liberdade, sem intervenção do professor”, encorajando os alunos a buscarem suas próprias formas de expressão. Não se apresentavam obras de Arte, tampouco reproduções destas, visto que essa proposta poderia influenciar na expressão subjetiva e individual dos alunos.

A crítica ao excesso de liberdade no processo criativo do aluno sem a mediação do professor, na busca por novas posturas no ensino da Arte, no entanto, caiu no exagero tecnicista do ensino, adequando-se às exigências do desenvolvimento econômico capitalista levado a efeito pelo regime militar. Esse movimento representou um retrocesso no campo do ensino da Arte, que se limitava a atividades mecânicas, objetivando o desenvolvimento da habilidade manual com ênfase na valorização estética (WROBLESVSKI, 2009).

É nesse cenário, influenciado pela visão tecnicista, que, em 1971, o ensino da Arte é incluído no currículo escolar pela Lei n. 5.692/1971 com, o título de Educação Artística. Tal iniciativa representaria avanço para a área, uma vez que par-

tia do entendimento da importância da Arte na formação dos alunos, “[...] seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal.” (BRASIL, 1997, p. 28). A inexistência de cursos de formação em Educação Artística fez com que os professores da área, que possuíam formações específicas, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, transformassem suas práticas em meras atividades a serem realizadas pelos alunos sem preocupação com o desenvolvimento da sua percepção estética e contribuição à sua formação global (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Assim, os professores, sem repertório necessário para ensinar as diferentes linguagens artísticas, acabaram buscando refúgio em livros didáticos alicerçados somente em técnicas, em saber fazer, repletos de passo a passo a serem reproduzidos pelos alunos. Segundo Reis (2005, p. 38), o livro didático “[...] surge como a solução para os problemas criados pela livre expressão, pois além de definir os conteúdos de Arte, organizavam as atividades e os demais momentos necessários na sala de aula.” Com o regime militar, o livro didático, repleto de atividades de desenho e desenhos geométricos foi a solução para os professores sem preparação ou cansados da forma pedagógica da escola nova. Essa nova proposta possibilitou mais segurança a esses profissionais que, ao tornarem as aulas mais sérias, conseguiam manter a disciplina dos alunos. Em alguns casos, misturavam as duas tendências, pois sentiam que estariam devendo a parte da expressão artística da criança, a qual a escola nova defendia (MARTINS, 2004).

Na tentativa de suprir a falta de professores na área, utilizou-se do mecanismo de uma formação aligeirada (licenciatura de curta duração), polivalente, genérica e superficial, produzindo uma nova perspectiva do ensino da Arte baseada primordialmente no fazer artístico, relegando a Arte a um lugar inferior na educação escolar (SILVA; ARAÚJO, 2007).

A oposição a esse movimento fez surgir entre os profissionais da área, em meados dos anos de 1980, a Arte-educação, com o intuito de repensar a Arte tanto na escola quanto na vida das pessoas. Para tanto, realizaram-se discussões em todo o Brasil, criando associações, fóruns e eventos com tal objetivo (MELO, 2001).

Fortalecida pelas discussões de seus profissionais, a área reconquista a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar da Educação Básica como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, art. 26, § 2º “[...] o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

A luta pela obrigatoriedade da disciplina no currículo não foi isolada. Fez-se concomitante às discussões que envolveram os fundamentos filosóficos e metodológicos, com os quais o ensino da Arte deveria se comprometer. Nesse movimento, cabe ressaltar a contribuição de Barbosa (1998) por meio da elaboração da Proposta Triangular ao ensino da Arte, cujos eixos norteadores são: a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística.

Esta pesquisadora, influenciada pelo pensamento pós-moderno de Arte-
-educação na Inglaterra, EUA e México, definiu os três eixos da proposta de ensino da Arte que denominou de Triangular. O primeiro eixo envolve o fazer artístico, que possibilita o desenvolvimento da criatividade e o reconhecimento dessa capacidade. O segundo corresponde à leitura no processo de ensino-aprendizagem em Arte, que ocorre mediante a contextualização da obra de arte, ou seja, da dinâmica que envolve seu contexto histórico. Este, por sua vez, é busca, descoberta, encontro e desencontro; é o despertar da capacidade criadora. Contextualizar é estabelecer relações com outros conhecimentos e com a experiência cotidiana dos alunos. Assim, fica possível a compreensão pelos alunos que a Arte é fruto de um contexto, tempo e espaço. O terceiro eixo refere-se à apreciação em Arte, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da capacidade de ver e descobrir as qualidades de uma obra de arte, aprimorando sua percepção estética, como também o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de sua criticidade frente às interpretações da obra (BARBOSA, 1998).

A Proposta Triangular aplicada ao ensino da Arte possibilita refletir como se desenvolve o conhecimento em Arte. Por meio dela, “[...] qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado.” (BARBOSA, 1998, p. 38).

Além de contribuir para a significação da Arte na escola com os três pilares da Proposta Triangular, Barbosa (2003) ainda sinaliza o compromisso da Arte com a diversidade cultural na educação pós-moderna. A partir do debate acerca dos termos multicultural, pluricultural e intercultural, a autora destaca o último como mais propício ao desenvolvimento de uma metodologia significativa em Arte. Intercultural “[...] significa a interação entre as culturas” e para “[...] alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.” (BARBOSA, 2003, p. 19).

Atualmente, o ensino da Arte, tendo os estudos de Barbosa (1998, 2003, 2005) como referência, tende a considerar a Arte como conhecimento dinâmico e

interativo face ao desenvolvimento das tecnologias e visualidades. Soares (2009) relaciona essa concepção ao ensino por meio da cultura visual proposta por Hernández (2000) em obra traduzida no Brasil.

Nesta proposta, ao aluno é oportunizado desenvolver, por meio de projetos de trabalho, reflexões em torno do contexto das imagens. Parte-se do princípio de que estas são possuidoras de outros significados, além dos pictóricos. Nas imagens estão contidas as reflexões sobre o cotidiano, que podem se realizar por meio da leitura crítica, que parte do entendimento e contexto de quem a processa. Tratando-se do momento atual das Artes, configurado pelo hibridismo das linguagens, a proposta de Hernández (2000) traz a cultura visual como tema de discussão para os sistemas de ensino. O autor considera que na escola há narrativas fossilizadas, materializadas no tempo e que persistem na prática pedagógica e no cotidiano escolar até a atualidade. Nestas narrativas, os conteúdos dominantes são selecionados de modo a formarem analfabetos visuais, e é nesse contexto que o professor de Arte deve mudar seu foco.

Portanto, se as concepções do ensino da Arte que têm a livre expressão ou a reprodução técnica produziram os efeitos denunciados neste trabalho, são estes efeitos que precisam ser tomados como referência para a construção de novas possibilidades de ensino que as enfraqueçam. Afinal, tanto uma quanto a outra não são negativas em si. A negatividade ou a positividade que possam demandar dependem daquilo que expressam e/ou reproduzem.

Então, fica a deixa: construirmos espaços para a ação transformadora dos alunos. Se o currículo escolar não pode “[...] livrar-se da existência de um referente social, de uma cultura e das tradições acerca do ato de educar” (SACRISTÁN, 1999, p. 75), é certo que há espaços para que se possam elaborar projetos curriculares que favoreçam aos seus agentes principais ampliarem, de forma crítica, suas compreensões do mundo.

É importante enfatizar que as concepções teóricas sobre o ensino da Arte aqui apreciadas são produtos de seu tempo e resultantes do movimento em defesa da Arte na educação escolar como área do conhecimento imprescindível à formação humana. O movimento da Arte como produto, expressão, técnica, atividade e, por fim, conhecimento, precisa ser considerado pelos professores de Arte, para que, em suas reflexões sobre a prática pedagógica, possam discutir e questionar a contribuição das diferentes perspectivas do ensino da Arte na formação de novas identidades culturais. Sobre esse aspecto, a próxima seção tece considerações a respeito.

3 FORMAÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES E CURRÍCULO

Propomos, nesta seção, explicitar a construção de novas identidades, tendo o currículo como mediador desse processo. Inicialmente, partimos da ideia de que a identidade é relacional, ou seja, depende do outro para ser negociada, lapidada, construída e reconstruída. Sem o outro, minha identidade não existe. Tornamo-nos sujeitos a partir de nossas escolhas e relações sociais. Enfim, vamos construindo nossa identidade, que segundo Bauman (2005, p. 91), assume:

[...] a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquiwa esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida.

O autor ressalta que as identidades não possuem a solidez de uma rocha, não são permanentes. Pelo contrário, identidades são negociáveis e revogáveis. Essa negociação ocorre, entretanto, a partir do contato com o outro, com o diferente. Quando nascemos, já somos integrantes de uma cultura específica. Conforme nos inserimos nos espaços sociais, esta identidade passa a ser lapidada por meio da interação com outras culturas, outras identidades (BAUMAN, 2005).

A identidade humana, portanto, é produzida no processo de interação social e cultural, configurando-se como um conjunto complexo de significações do contexto e as significações construídas ou reconstruídas pelo próprio sujeito. Isso porque, conforme lembra Bakhtin (1997, p. 147), nenhum de nós “[...] é um ser mudo, privado da palavra” diante da enunciação do outro. Se não somos providos da palavra objetiva (material), no momento do processo interacional somos “um ser cheio de palavras interiores.”

Conforme Hall (2006), a identidade, por sua complexidade, precisa ser continuamente posta em questão, considerando que vivemos em um tempo no qual os quadros estáveis de referência das identidades culturais étnicas, raciais, sexuais, religiosas, linguísticas e nacionais vêm sofrendo deslocamentos e abalos cada vez mais intensos e significativos.

Embora o autor considere que as perspectivas teóricas de análise nesse campo sejam demasiadamente ambíguas, e que, em decorrência disso, a tentativa de sistematização possa nos levar a simplificações, é possível considerarmos três distintas concepções de identidade para orientar e qualificar nossos argumentos a respeito, que correspondem ao sujeito iluminista, sociológico e pós-moderno.

A primeira se centra na noção de identidade da pessoa como ser individual, único, dotado de razão, consciência e ação, descrito, via de regra, como masculino. A segunda defende que a identidade resulta da interação entre o eu interior do sujeito e suas relações com o outro. Por esse sentido, o ser privado se modifica no diálogo com o mundo exterior (cultural público), consumando o pensamento de que o homem produzindo a realidade também se produz (BERGER; LUCKMANN, 1974). Para Hall (2006), essa visão é problemática, porque ao condicionar o sujeito à estrutura (cultura), o faz na lógica de que ambos são mutuamente estáveis e unificados, contribuindo para reafirmar a identidade ocidental, masculina, católica, branca e heterossexual, característica hegemônica do mundo moderno. Por último, a perspectiva pós-moderna contraria a ideia da identidade fixa em favor do argumento de que identidades são múltiplas, diferentes, contraditórias e, em incessante e conflituoso movimento.

Sabe-se, como nos alerta Hall (2006), que esse processo é complicado e contraditório, pois, entre outras posições, há os que dizem que a miscigenação cultural trará grandes perdas às tradições culturais, que podem correr o risco de desaparecer.

Apesar disso, a contemporaneidade nos acena cada vez mais à possibilidade de questionar as fronteiras culturais, as quais, historicamente, têm se fechado às pressões que demandam políticas e ações que sustentam a diversidade cultural em uma demonstração efetiva do exercício e vivência da alteridade. Segundo Hall (2006), esta possibilidade se dispõe pelo que designa de “tradução”, isto é, a disposição das pessoas para dialogarem com as identidades culturais com as quais se relacionam, sem se ajustar simplesmente a elas. Disposição para conviver, valorizar e aprender com elas, forma recomendável para que se enfraqueça (ou elimine) o pensamento que tem alimentado, historicamente, o absolutismo étnico, racial, religioso, sexual, entre outros.

O currículo escolar, por esse ângulo, ao lado de outros contextos sociais e culturais, constitui-se em um espaço de formação de identidades, reproduzidas ou em produção (SILVA, 1999a, 1999b).

Partindo da concepção de que não somos seres acabados com identidade fixa e, que estamos em constante transformação, podemos passar a perceber a escola como um espaço favorável para essas intercomunicações. Sendo a escola constituída por um ambiente para essa negociação de identidades, o currículo, desse modo, pode contribuir para essa construção. Para Silva (1999a, p. 27), “[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tor-

namos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.” Assim, o currículo escolar pode se apresentar como um “[...] conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno, mas principalmente como um esforço de introdução a um determinado modo de vida.” (MOREIRA, 2001, p. 9). Nesse sentido, cabe o questionamento: Que modo de vida?

As perspectivas teóricas sobre currículo apontam que ele, como uma construção social, conforme Silva (1999a, 1999b), pode se restringir a transmitir uma cultura estável e um conhecimento informativo e/ou técnico, reproduzindo a estrutura de classe da sociedade capitalista dominante (perspectiva tradicional); assumir posição denunciadora das relações de poder (perspectiva crítica), ou se colocar como prática cultural e de significação comprometida com a formação de novas identidades culturais e sociais (perspectiva pós-crítica).

Nesse raciocínio, vale o questionamento de Sacristán (1999, p. 147): “[...] a cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura?”, que nos remete a outras importantes e necessárias perguntas: A qual projeto cultural se quer que a educação escolar sirva? O projeto kantiano do homem disciplinado, instruído, civilizado e moralmente correto? Ou um projeto curricular submetido à discussão pública, para que os que dela façam parte optem sobre a cultura que convém à escola, sem, contudo renunciar/renegar à incontestável reprodução cultural? O autor sugere encaminhamentos que tomem como referência esta última questão, pois segundo ele, o diálogo cultural, além de ajudar seus interlocutores a ordenarem “[...] as regras do jogo de intercâmbios” (SACRISTÁN, 1999, p. 157), pode mobilizá-los a se manterem vigilantes à imposição de textos curriculares universalistas por parte dos sistemas de ensino.

O grande desafio que se coloca aos educadores é, portanto, como romper com um currículo que se mantém insistente em reafirmar os saberes científicos e universais, que inundam as enciclopédias e os livros didáticos, marcando a literatura, as artes em geral, os discursos e práticas familiares, religiosas, midiáticas e outras manifestações culturais, com os códigos normativos de uma cultura ideal? (COSTA, 1999). Como deslocar o foco do processo educativo que induz os alunos à simples adesão à cultura estabelecida para uma educação que utiliza as referências culturais como ferramenta política para a construção intelectual em prol de uma cultura desejável para si e para o grupo a qual pertence? (SACRISTÁN, 1999).

Em síntese, como nos livrar do currículo homogeneizador que desconsidera as subjetividades do educando, por um lado, e, por outro, silencia as diferentes culturas ressaltando a assimilação da cultura dominante? Afinal, os currícu-

los escolares, como destaca Costa (1999, p. 38), têm se constituído em espaços e “[...] territórios de produção, circulação e consolidação de significados, e concretização da política de identidade”, em que esta cultura impõe sua representação, seu universo simbólico, sua visão de mundo e sua verdade.

É necessário, pois, que se desenvolva um currículo que valorize as diferentes culturas. O caminho é a opção pelo currículo multicultural, uma vez que essa perspectiva, segundo Sacristán (2001, p. 83):

[...] exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares.

Com base nessa abordagem curricular, podemos pensar em uma escola sem barreiras culturais, que abra espaços para o diálogo entre as culturas, entre os grupos sociais diversos, pois “[...] enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura ou a vê refletida menos do que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades.” (SACRISTÁN, 2001, p. 84-85). Afinal, identidades não são relacionais e negociáveis? Eis um bom motivo para repensarmos o currículo hegemônico, que não tem feito outra coisa senão sustentar a lógica de uma cultura única e o pensamento de uma identidade definitiva.

É na direção desse pensamento que construímos a discussão sobre as novas identidades no contraponto das concepções do ensino da Arte. Este é o foco da próxima seção.

4 CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES E ENSINO DA ARTE

Como vimos, a identidade forma-se pelo contato com o outro, isto é, ela ocorre por meio das interconexões sociais. Na escola, esse processo de intercomunicação ocorre pela mediação do currículo, responsável pela organização dos saberes historicamente acumulados. Assim, tomando como referência os eixos currículo e identidade, questionamos: Quais as possibilidades para a formação de novas identidades, tendo o ensino da Arte como uma das estratégias educativas desta formação?

Cada uma das concepções do ensino da Arte está relacionada à produção social e cultural de sua época. Importa identificar em qual delas há espaços para a construção de novas identidades ou identidades alternativas, considerando

que cada uma desenvolve preocupações diferenciadas em relação ao conhecimento, à cultura e à sociedade.

Assim, nas concepções de ensino tradicionais e tecnicistas, a possibilidade da formação de novas identidades culturais é problemática (não inexistente), considerando que estas estão mais voltadas para o produto, desconsiderando o processo criativo. O ensino característico destas concepções parte de uma visão de Arte e cultura estática, pronta e acabada, ou seja, o ensino da Arte, nesta visão, está ligado a uma identidade já constituída que deve ser reificada sem transformação (SILVA, 1999a). A Arte não é problematizada, o conhecimento artístico prévio do aluno não é considerado e a negociação das identidades não é incentivada. Portanto, “[...] o caminho a ser trilhado é o do (re)conhecimento dos saberes que lhe são transmitidos como verdadeiros.” (ELIAS; AXT, 2004, p. 21).

No ensino da Arte centrado na livre expressão, o conhecimento produzido historicamente perde espaço para a criatividade. Pode-se dizer que, nessa abordagem, abre-se a possibilidade da manifestação de identidades e subjetividades. O espaço relacional da sala de aula possibilita o confronto das identidades e subjetividades manifestas, decorrentes de um processo de negociação e intersubjetivação. Entretanto, esse contexto é deficitário no que se refere à articulação com os conhecimentos científicos, pela ênfase unilateral da cultura popular ou da experiência estética cotidiana do aluno, sem análise crítica fundamentada (IOP, 2008). Podemos falar aqui de novas identidades culturais ou de reprodução e manutenção de identidades, uma vez que o contraponto com os conhecimentos escolares não foi garantido? O ensino da Arte nessa abordagem não está contribuindo para o fortalecimento das identidades culturais dominantes?

Pelo exposto, fica evidente que a possibilidade maior de construção de novas identidades se abre no âmbito da concepção do ensino da Arte como conhecimento, que se fundamenta na visão pós-crítica de currículo a partir da articulação de seus três pilares, envolvendo a pessoa humana e a reflexão de sua realidade. Assim, o aluno tem a oportunidade de conhecer sobre Arte, como também a se expressar por meio dela. A construção de novas identidades, nesses espaços, é favorecida pelo diálogo e respeito à experiência de cada um, mas também por um ensino que se configura como espaço de interrogação e questionamento dessas experiências cotidianas, tendo os conhecimentos científicos como fundamento básico (SILVA, 1999b). Afinal, o que se quer é que o aluno, por meio do fazer, apreciar e contextualizar – diga-se criticamente – possa elaborar uma nova visão do mundo, inclusive da Arte.

Por meio da Arte se abre a possibilidade ao desenvolvimento da percepção, da imaginação, da contextualização e desenvolvimento da capacidade crítica. Assim, a Arte se constitui em um instrumento para a realidade percebida e o desenvolvimento da “[...] criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Nesse caminho, Iop (2008) sugere que o ensino da Arte enfatize, entre outras iniciativas: a produção do conhecimento de diferentes grupos culturais, especialmente os minoritários; a análise crítica da cultura dominante, primordialmente no que concerne à cultura de massa, às questões etnocêntricas e às que envolvem preconceito e discriminação; o contato com obras contemporâneas que relacionam arte e identidade cultural; o estudo do contexto cultural em que a produção artística se efetivou e o processo demandado por seus produtores; a arte como forma de “[...] transcender fronteiras culturais, de formar novas identidades, ricas e híbridas.” (IOP, 2008, p. 159).

Afinal, se no currículo escolar se forja a identidade (SILVA, 1999b, p. 150) e a Arte é um de seus componentes, reveste-se de importância pensar e desenvolver o ensino em uma perspectiva de significação e produção de novas identidades multiculturais, democráticas e mais humanas. E, nesse sentido, como destaca Barbosa (1998), defender a disciplina de Arte não apenas como um espaço a ser ocupado no currículo, mas se preocupar criticamente como é ensinada e concebida nas escolas de Educação Básica. Os efeitos dessa reflexão, com certeza, serão benéficos para o seu reconhecimento na formação estética dos alunos.

5 CONCLUSÃO

Se o currículo como construção social é responsável pelo que somos, nos tornamos e nos tornaremos (SILVA, 1999b), conhecer as diferentes concepções do ensino da Arte, em relação à contribuição que podem oferecer à formação de identidades, é irrevogável. Considerando o currículo escolar como território de construção e afirmação de identidades – e o ensino da Arte como seu componente tem esse potencial – a opção teórico-prática do professor é que fará toda a diferença: contribuir para a emergência de novas identidades ou impedir que elas se constituam como novas realidades mais plurais e humanas.

Retomemos o que se disse na introdução deste texto: esperamos que o presente trabalho contribua para mobilizar os profissionais da educação, especialmente os professores de Arte, a repensarem seus saberes e práticas, no sentido

de conceber, preferencialmente, um currículo e um ensino em que as diferentes culturas tenham lugar, a diversidade seja respeitada e a homogeneização curricular, pelo menos, seja enfraquecida, cedendo espaço a conhecimentos e ações pedagógicas alternativas.

Aqui um grande desafio se impõe a nós educadores: deixar-se levar pelo vento ou orientar suas correntes, mesmo sabendo que é complicado dirigir a força criadora em tempo de crise da lógica moderna de pensar a educação (Sacristán, 1999).

Afinal, “[...] o currículo é uma opção cultural” (SACRISTÁN, 1998, p. 34) que expressa valores, interesses, teorias, saberes e práticas. Se esta tem sido uma opção histórica dos “outros”, que desconsidera as adesões e opções que fazemos como profissionais da educação – conscientes ou não – reveste-se de importância analisar e denunciar tal prática. Quem sabe, dessa forma, seja possível conquistar vez e voz em tão significativa opção, com os alunos, pais, gestores e funcionários, para que, por nossas presenças e argumentos, possamos participar das discussões, definições, escolhas e decisões. Amenizando os efeitos das racionalidades e regulações curriculares hegemônicas, teremos maiores chances de construir racionalidades alternativas que tenham a emancipação humana como referência básica.

Nota explicativa:

¹ Acontecimento importante na discussão da identidade nacional brasileira em defesa da originalidade e da criatividade na produção artística, opondo-se ao academicismo proposto pelas Academias de Belas Artes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997. 196 p.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: _____. (Org.). **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003. 184 p.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 198 p.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110 p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 130 p.

COSTA, M. C. V. O currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 130 p.

ELIAS, C. R.; AXT, M. Quando aprender é perder tempo... Compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, p. 17-28, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a03v16n3.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2012.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. E. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2009. 135 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IOP, E. O multiculturalismo e o ensino das artes visuais no Brasil. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 151-162, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/499/240>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2000. 127 p.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Mediação, 2007. 261 p.

MARTINS, A. F. O objetivo do ensino das artes visuais: entre as noções de obra de arte e cultura visual. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília, DF: UNB: ANPAD, 2004.

- MELO, C. P. O. O papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem da Arte na educação infantil. In: PILLOTO, S. S. D.; SHRAMM, M. L. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: UNIVILLE, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORESTEGA, S. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio: um estudo em Santa Maria, RS**. 2006. 270 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- REIS, R. **Educação estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo**. São Paulo: Cortez, 2005. 128 p.
- ROSA, M. C. A Perspectiva multicultural crítica no ensino de artes. In: MEDEIROS, M. B. de. **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília, DF: UNB, ANPAD, 2004.
- SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396 p.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. 287 p.
- SCHRAMM, M. L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da Arte. In: PILLOTO, S. S. D.; SHRAMM, M. L. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998. 243 p.
- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30.; 2007. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Res.pdf > Acesso em: 08 fev. 2012.
- SILVA T. T. **Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SOARES, R. **Concepções pedagógicas nos currículos de Artes Visuais em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)—Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: 2009. 119 p.

WROBLESVSKI, D. E. F. As tendências pedagógicas no ensino de Artes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../3057_1891.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2012.

Recebido em 31 de julho de 2012

Aceito em 23 de outubro de 2012