

"VERTENTES DO ENSINO DE ARTE"

Isaac Antonio Camargo¹

CAMARGO, Isaac Antonio. Vertentes do Ensino de Arte. *Semina* : Ci. Soc./ Hum. , Londrina, v. 16, Ed. Especial, p 66-74, out. 1995.

RESUMO: Este trabalho foi realizado através da "Metodologia da Problematização" de Charles Maguerez no curso de Didática e Fundamentos do Ensino. Nele procuramos mostrar novas direções para o curso de arte, do Departamento de Arte da UEL, através de instrumentos pedagógicos comparando os meios tradicionais e não tradicionais para ensino de arte, especialmente sobre a organização curricular do curso de Educação Artística da Universidade Estadual de Londrina, 1972 a 1992.

Palavras chave: Arte, Pedagogia, Ensino, Currículo.

INTRODUÇÃO

A título de observação da realidade.

"Os que encontram satisfação na prática sem ciência são como navegantes que viajam sem leme e bússola, nunca seguros da direção em que navegam. A prática deve sempre repousar sobre uma boa base teórica" LEONARDO DA VINCI.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da proposta de aplicação da "Metodologia da Problematização", assim denominada pelo seu autor Charles Maguerez. Este estudo destina-se a avaliar as estruturas curriculares no curso de Educação Artística, implantadas de 1974 a 1992, no Departamento de Arte da Universidade Estadual de Londrina.

A "Metodologia da Problematização" desenvolve um percurso partindo da Observação da Realidade onde se identifica um problema, em seguida desenvolve a Teorização, depois disso aponta as Hipóteses de Solução propondo sua Aplicação à Realidade, fechando um arco de encaminhamentos que inicia e termina na própria realidade.

Nosso intuito foi avaliar as características da estrutura curricular, especialmente na área de Plástica, nos diferentes currículos utilizados pelo curso de Educação Artística, em número de quatro, em seus vinte anos de existência. Através desta avaliação buscamos propor caminhos que orientassem discussões à respeito do curso que pudessem gerar propostas passíveis de aplicação neste mesmo curso. Tentando, ao mesmo tempo, apropriar-nos da experiência acumulada por nós nestes vinte anos de Universidade, no Departamento de Arte, através da vivência de praticamente, todas estas experiências curriculares, especialmente as realizadas a partir de 1976, ano que ingressamos nesta Universidade, cuja reforma então iniciada foi posta em prática no currículo de 1982, contanto com nossa participação ativa.

Os currículos de Educação Artística na UEL

O curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Estadual de Londrina foi implantado em 1972, tendo como objetivo principal a formação de professores para o exercício do magistério na mesma área, no primeiro e segundo graus de ensino, atendendo a Lei 5692 de 1971 no seu artigo 7o., posteriormente complementada pelo parecer 540/77 que prescrevia, entre outras coisas: "Ensinar a ver como se ensina a ler". Originariamente contava com a Licenciatura de curta duração para o primeiro grau e as Habilitações em Artes Plásticas e Desenho para o segundo grau, em sistema semestral. Em segundo lugar apontava a possibilidade de realização do Bacharelado em Artes Plásticas, nunca implantado.

O currículo editado em 1976 apontava a mesma licenciatura de primeiro grau e, além das duas habilitações em Desenho e Plástica, incluía a possibilidade do bacharelado em Artes Plásticas e também em Desenho, em sistema semestral. Dava ainda uma sexta opção: a habilitação na licenciatura em Artes Cênicas que também nunca foi implantada.

O currículo editado em 1982 apresentava a Licenciatura de curta duração em Educação Artística de primeiro grau e as duas habilitações em Desenho e Plástica para o segundo grau em sistema semestral, eliminando as demais possibilidades apresentadas nos currículos anteriores. Eliminou-se posteriormente a habilitação em Desenho.

O currículo de 1992, apresenta o curso de Educação Artística, já com a habilitação em Artes Plásticas em Licenciatura Plena em sistema anual, sem a licenciatura de curta duração.

Através da avaliação das características das disciplinas que compunham estes currículos observamos duas tendências marcantes: aquelas que baseavam-se no perfil tradicional do ensino de arte, oriundas das antigas academias e escolas de Belas-Artes e das que

1 - Docente do Departamento de Artes, Centro de Educação, Comunicação e Arte. Universidade Estadual de Londrina. Caixa Postal n. 6001 - CEP 86051-970 - Londrina-PR

Semina: Ci. Soc./Hum. v.16., n. 2, Ed. Especial, p. 66-74. out. 1995

se baseavam-se nas propostas resultantes da transformação da arte visual no século XX (principalmente a partir das chamadas Vanguardas Históricas, da metodologia da Bauhaus e da Teoria da Gestalt). Deste modo procuramos identificar o perfil pedagógico do curso identificando duas tendências bem distintas que, por falta de uma terminologia mais adequada, optamos por nomeá-las de tradicional e não tradicional. Estas características são apontadas neste estudo, na fase de Teorização na seção: Pedagogias do Ensino de Arte em seu sétimo parágrafo.

No currículo de 1972 a tendência mais acentuada dirigia-se para o perfil tradicional. O número de disciplinas cujas características identificavam esta tendência era em número de dez, perfazendo o total de 645 horas. As disciplinas que tendiam para o ensino não tradicional, em número de quatro, representavam 210 horas.

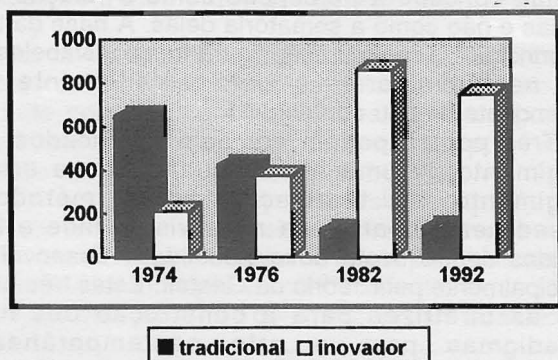
O currículo editado em 1976 indicava uma carga horária de 420 horas em oito disciplinas com perfil tradicional. As disciplinas com características não tradicionais eram também em número de oito mas com uma carga de 375 horas, havendo portanto uma mudança significativa na estrutura deste currículo em relação ao anterior. As disciplinas eram agora em números iguais, embora a carga horária permanecesse diferenciada. Esta diferença ficava em torno de dez por cento abaixo das disciplinas tradicionais e não em vinte por cento do número total, como no currículo anterior.

No currículo de 1982 a situação inverteu-se radicalmente. Das dezoito disciplinas oferecidas em ambas tendências, apenas duas, somando 120 horas, representavam a tradicional, as dezesseis restantes, perfazendo o total de 860 horas, representavam a tendência não tradicional. O curso invertia seu perfil pedagógico assumindo uma tendência prioritária em Artes Plásticas.

Dez anos depois, em 1992, o currículo apresenta as seguintes características: a tendência não tradicional conta com nove disciplinas, com 748 horas, restando 136 horas em duas disciplinas com perfil tradicional.

Após vinte anos do primeiro currículo a situação era o oposto da estrutura inicial: a maior quantidade de horas é agora destinada às disciplinas de caráter não tradicional. Esta carga é um pouco menor do que a carga do currículo de 1982, mas é mais elevada do que carga horária das disciplinas tradicionais que compunham o primeiro currículo em 1972, mantendo a opção pela tendência não tradicional que vinha sendo apontada nas sucessivas modificações empreendidas nestes currículos.

O quadro a seguir mostra, em gráfico de colunas, a representação destas duas tendências:



Feitas estas análises enunciamos o seguinte problema:

QUAL O PERFIL PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, RESULTANTE DA COMPARAÇÃO ENTRE PERFIL TRADICIONAL E NÃO TRADICIONAL, OBSERVADO NOS CURRÍCULOS DE 1972 A 1992?

Embora esta formulação atendesse aos principais interesses deste trabalho não era suficiente para solucionar um problema maior, enfrentado desde o primeiro currículo, que era a consolidação de uma estrutura curricular compatível com um projeto pedagógico consistente, menos eclético e mais adequado ao contexto local bem como ao contexto artístico contemporâneo. Capaz de lidar com novos paradigmas, principalmente os advindos das tendências da arte atual e sua influência na formação do arte-educador, do artista e do conhecedor de arte.

A principal preocupação naquele momento era diferenciar as disciplinas de arte cujas características associavam elementos do ensino tradicional -resultante de, praticamente, quatro séculos de sedimentação e já consolidadas em paradigmas metodológicos, expressos em conteúdos pedagógicos claros e definidos- daquelas que indicavam o ensino não tradicional e suas buscas muitas vezes como atividades de experimentação. O resultado era a superposição destas duas tendências, hibridando o perfil destes currículos, não inserindo-os plenamente no modelo tradicional nem tampouco desenvolvendo a contento outro modelo que buscasse atender às exigências da arte para o mundo contemporâneo em função dos adventos da tecnologia, informática, multimídia etc.

A pedagogia que intuía uma *nova visualidade*, que vinha se desenvolvendo desde o início do século XX, através das propostas da arte não figurativa, tendia a consubstanciar-se num processo de ensino ou num projeto pedagógico estruturado filosófica e metodologicamente na arte contemporânea, buscando a formação de paradigmas próprios. Estes paradigmas não surgem como os da arte tradicional, baseados em modelos de fácil percepção visualização, reprodução, comparação e avaliação. Eles surgem através de posturas programáticas (entendendo como ação programática o mesmo que poética que, segundo PAREYSON, 1984, é o conjunto de condutas técnico/estéticas utilizadas para a obtenção de um produto artístico) evidenciadas nas atitudes de indivíduos ou nos manifestos dos movimentos do início do século. Estas posturas apontam caminhos alternativos e diferenciados assumidos ou refletidos pela arte contemporânea.

O que acaba acontecendo é que a arte assume uma postura conceitual/processual em suas poéticas em detrimento da aparência que as obras resultantes desta tendência possam apresentar, ou seja, o que importa não é a aparência que tem a obra de arte, mas sim o que ela expressa enquanto proposta. A identificação de seu estilo ou características baseando-nos em paradigmas formais não é mais tão importante, o que realmente importa é a identificação de seus paradigmas conceituais.

O principal problema, percebido nesta análise, é que a utilização desta forma híbrida de currículo acabou sendo a representação da dicotomia entre estas duas tendências e, justamente por não estabelecer um alinhamento interno destas idéias, não se transformou num projeto pedagógico claro.

A falácia resultante destes encaminhamentos é que a manutenção e o aproveitamento de elementos retirados de uma postura pedagógica em curso há séculos e consagrada pelo modelo acadêmico, (baseados na imitação, reprodução de cânones ou modelos pré-definidos), gerou uma espécie de silogismo inercial.

Este silogismo inercial traduz-se pela aplicação do critério anterior -que consistia em referenciar-se aos modelos artísticos já consagrados- no entanto, e neste caso, o referenciamento se reduzia à reprodução da aparência das imagens da arte do século XX, atitude que se apresentava como uma espécie de método, mas que não passava de uma continuidade do modelo anterior, aceita inclusive como condição suficiente para a consolidação de uma nova postura pedagógica.

Com o desenvolvimento dos estudos sistemáticos sobre a arte do século XX, foi possível detectar distorções anteriormente pouco visíveis, desde a normatização dos Currículos Mínimos editada pelo Ministério da Educação para a orientação da estrutura pedagógica até à estrutura dos próprios cursos de arte no País.

Assim sendo, não bastava acreditar que os modelos para a produção da arte contemporânea fossem as próprias obras dela resultante, mas sim encontrar abordagens que respeitassem suas poéticas programáticas e aí sim apontar e desenvolver novas atitudes pedagógicas e didáticas que se revelassem como meios mais adequados às essências destas condutas que podem ser situadas como características principais da arte destas últimas décadas do século XX.

A arte não tradicional, cuja visualidade caracteriza-se como individualizada, criativa, inventiva, criadora -chamada de vanguarda- procura afirmar-se, enquanto postura estética de maneira diferente em relação à arte tradicional, rompendo com os modelos da tradição acadêmica e opondo-se à ela.

Soma-se a isto a contribuição de artistas como Wassily Kandinsky e Paul Klee que, além de desenvolverem seu trabalho artístico, realizaram estudos teóricos a partir de suas experiências como artistas ou através de sua atuação pedagógica enquanto professores da Escola Bauhaus.

Além deles, a título de exemplo, outros estudiosos teorizavam a respeito de conceitos e orientações desta nova visualidade referenciando-se à arte e ao mesmo tempo apoiando-se nos estudos dos cientistas Kurt Kofka, Max Wertheimer e Wolfgang Köhler criadores e pesquisadores da Teoria da Gestalt.

Um destes nomes é Rudolf Arnheim, que a partir da década de quarenta contribui com seus estudos de teoria da forma, através de artigos em várias revistas de arte, psicologia, crítica e em livros como seu "Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye" de 1957, referenciando-se a Kandinsky, Gyorgy Kepes, Viktor Lowenfeld e outros cujas publicações vinham ocorrendo desde a década de vinte, trazendo elementos para uma nova postura pedagógica.

Esta nova visão pedagógica teve na Bauhaus um de seus principais esteios. Em 1919 Walter Gropius, arquiteto alemão, funda a escola Bauhaus em Weimar. O seu programa

"compunha-se basicamente de dois objetivos: a síntese estética

(integrando todos os gêneros artísticos e todos os tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura) e a síntese social (a orientação da produção estética segundo a necessidade de uma faixa mais ampla da população e não exclusivamente segundo a demanda de uns poucos, privilegiados social e economicamente)" (WICK, 1989 p. 63).

Desde o início do século XX as escolas de arte procuram transformar-se e a Bauhaus representa a síntese desta transformação.

A base teórica desta nova visualidade pode ser identificada em duas direções: aquela assumida pelos artistas ao discorrer sobre seus métodos, posturas e atitudes criativas como faz Kandinsky:

"Toda obra de arte é filha de seu tempo e freqüentemente, a mãe de nossos sentimentos. Cada época de uma civilização cria uma arte que lhes é própria e que jamais pode repetir-se. Tentar reviver os princípios da arte do passado só pode conduzir à produção de obras nascidas mortas. Assim, por exemplo, não é possível viver e sentir como o fizeram os antigos gregos. Por este motivo, aqueles que seguem os princípios gregos -por exemplo, no domínio da plástica- só conseguirão criar formas semelhantes às formas gregas, porém a obra assim produzida carecerá para sempre de alma". (KANDINSKY, 1956, p.11).

"Embora não se tenha seu valor científico, que depende de um minucioso exame, a análise dos elementos artísticos é uma ponte para a pulsação interior da obra de arte". (KANDINSKY, 1956, p.12). A segunda direção é a teoria da Gestalt que começa a surgir em 1910, a partir dos estudos de Max Wertheimer sobre a psicologia da percepção. Esta teoria aborda com bastante propriedade a percepção visual, lançando as bases para o entendimento da nova visualidade artística, principalmente no diz respeito à psicologia da forma. A Gestalt concebe a percepção como a relação entre formas e não como a somatória delas. A base da teoria é o princípio da configuração figura/fundo, estabelecendo que nenhuma forma é vista isoladamente, mas dependente de seu contexto.

Três pontos podem ser aqui destacados: 1) o surgimento de uma nova visualidade na arte; 2) surgimento da teorização sobre métodos e procedimentos para esta nova visualidade e 3) os estudos dentro desta nova visualidade desenvolvidos principalmente pela Teoria da Gestalt. Estes três pontos são as diretrizes para a construção dos novos paradigmas para a arte contemporânea e, conseqüentemente, as bases de sua pedagogia.

Mesmo assim, o currículo mínimo definido pelo

Conselho Federal de Educação para esta área, implementado por normas reguladoras com baixo nível de rigor, não indicam claramente as fontes onde se basearam seus autores e nem identificam de modo claro as bases pedagógicas ou filosóficas propostas. Acabam mantendo as mesmas características e dificuldades já apontadas e mesmo agravadas pelo autoritarismo do qual se reveste enquanto norma a ser implementada, com baixo nível de interação localizada, assumindo um caráter ideológico de cunho liberalista que norteou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional desde então, limitando o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais consistentes e melhor embasados.

No desenvolver deste trabalho, percebemos que este aspecto era apenas a ponta do iceberg e que, a resposta do problema inicial havia se esgotado na constatação de que as estruturas curriculares haviam enveredado por uma hibridação inercial. Neste momento nossas reflexões e abordagens bibliográficas apontavam outros aspectos de igual relevância que mereciam avaliação mais acurada em um estudo mais aprofundado que tem a intenção de desenvolver na dissertação de conclusão do curso de mestrado que ora freqüentamos.

Coincidentemente, no mesmo período, o Departamento de Arte da UEL recebeu do SESU/MEC um questionário solicitando informações para um cadastramento dos cursos de arte no Brasil cujas perguntas, em grande parte, procuravam identificar os mesmos aspectos já detectados em nossas especulações, ou seja: a existência de diretrizes pedagógicas consolidadas, isso serviu como reforço à intenção de empreender este estudo.

Assim, optamos por reformular parcialmente o problema posto inicialmente e modificar um pouco o foco da questão em busca de respostas que, além de atender ao objetivo inicial de rever o perfil pedagógico do curso de Educação Artística da UEL, trouxesse benefícios mais palpáveis e imediatos ao próprio curso, já que as evidências apontam a inexistência de um direcionamento estruturado num projeto pedagógico consistente e compatível com o momento atual. Deste modo propusemos o seguinte problema:

QUE PERFIL PEDAGÓGICO DEVE TER UM CURSO DE ARTE DESTINADO À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COMPROMETIDOS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA?

Para este estudo, seguindo a "Metodologia da Problematização" já identificada inicialmente, optamos por desenvolver a teorização dentro dos seguintes pontos chaves:

Pedagogias do ensino de arte.

Algumas visões da arte.

Revisão do ensino de arte: obstáculos e falácias.

Cabe esclarecer que os pontos apontados são recortes ilustrativos e não pretendem esgotar as potencialidades do tema. Tampouco pretende-se aprofundar demasiadamente, dado os limites impostos pela rapidez com que o estudo foi realizado (por ser apenas um dos vários itens de uma disciplina, do primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação na UEL).

Além disso, por ser apresentado no formato de artigo, segundo as normas da Revista Semina, refletem principalmente as opiniões do autor em relação à estas questões.

TEORIZAÇÃO

Pedagogias do ensino de arte

Conforme aponta Giulio Carlo Argan, em seu "Guia de História da Arte" (1992), é difícil delimitar o campo fenomenológico da arte, quer cronológica, geográfica, categórica, funcionalmente ou em qualquer outro tipo de enquadramento que pudéssemos usar para identificá-la. No entanto pode-se dizer que às obras de arte é atribuído um tipo de valor, de acordo com suas configurações culturais, superior às classificações possíveis, utilizadas para sua explicação.

A História da Arte acompanha períodos que vão da Pré-História aos nossos dias, no entanto não há informações suficientes sobre o ensino de arte nas antigas civilizações. Originariamente os processos de criação artística podiam desenvolver-se nos próprios rituais Xamânicos da pré-história, posteriormente como uma especialização de artífices a julgar pela qualidade dos trabalhos realizados por eles. Só não se sabe como desenvolviam o adiestramento. Mais tarde, já na Idade Média, quando já havia organização dos meios produtivos, tanto a criação artística quanto a preparação de mão-de-obra especializada, eram desenvolvidas nas oficinas onde os mestres, em geral ligados a corporações (Guildas), preparavam suas encomendas e davam oportunidade aos seus auxiliares (aprendizes/ajudantes) de desenvolverem suas habilidades, aprender condutas técnicas, assimilar modelos correntes da criação artística e desenvolver a própria produção. Ao que parece o ensino nestes períodos era informal e essencialmente prático.

As primeiras escolas de arte, estruturadas com esta finalidade, só surgem no século XVI, na Itália: Accademia di Disegno de Giorgio Vasari (1562) em Florença; academia dos Carraci: Annibale, Agostino e Lodovico (1585) em Bolonha; Accademia di San Luca de Federico Zuccari (1593) em Roma. Estas escolas baseavam-se na utilização de cânones Clássicos para o desenvolvimento do aprendizado; cópias de estampas e também de modelos Greco-Romanos; estudos de modelos vivos, ornatos e anatomia, posteriormente utilizados também pelos Neoclássicos em sua metodologia de ensino ou seus processos de criação. (WICKI, 1989, passim).

O ensino acadêmico era realizado sob orientação dos mestres, mas esta postura começa a mudar com a criação da Académie de Peintre et de Sculpture (1664) em Paris. Esta academia que era inicialmente uma espécie de associação livre de membros com iguais direitos, posteriormente transformou-se numa instituição de ensino oficial e estatal, dirigindo até mesmo a estética oficial. O método utilizado nesta escola partia da iniciação através da cópia de desenhos, depois da cópia de modelos em gesso e, por fim, de modelos vivos. Havia também uma hierarquia temática: naturezas mortas e paisagens, depois animais e formas humanas, finalmente os temas históricos, mitológicos e alegóricos. Deste

modo as condutas didático-pedagógicas das Academias de Belas Artes vão consolidando os paradigmas do ensino da arte tradicional (Wick, 1989).

Este modelo é bem representado no Brasil pelo produto da Missão Artística Francesa, trazida por D. João VI, que culminou na criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826 e, depois da proclamação da República, passa a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes (BARBOSA, 1978, p.16-17), cujo modelo pedagógico serviu de inspiração para outras Escolas de Belas Artes e mesmo para as demais escolas de arte.

O gradativo distanciamento da visão acadêmico-tradicionista proporcionado pelas novas tendências visuais, iniciadas no século XIX, desde o impressionismo e também pelo surgimento das Escolas de Artes e Ofícios foi, posteriormente, aprofundado pelas vanguardas artísticas do início do século XX como o Abstracionismo, o Cubismo, o Dadaísmo etc. E ainda reforçado por um modelo alternativo e inovador representado pela escola "Bauhaus" de Weimar, Dessau e Berlin entre 1919 e 1933, que acabou por representar todas estas tendências num projeto pedagógico próprio que opunha-se radicalmente ao ensino acadêmico tradicional.

Estas transformações resultam no surgimento do que poderíamos chamar de *Nova Visualidade*, cuja consequência prática é a existência de novos paradigmas visuais para a criação plástica. Assim poder-se-ia esperar que os métodos e processos do ensino de arte também passassem a refletir estas mudanças identificando novos valores ou novos parâmetros didático-pedagógicos que pudessem satisfazer à demanda desta *Nova Visualidade*. A confrontação entre estas duas posturas: *Ensino Tradicional* e o *Ensino não Tradicional*, mesmo sendo opostos, não são contrários, consequentemente, não se anulavam. A coexistência entre estas condutas e valores diferenciados portanto, atuam dualisticamente numa mesma estrutura curricular. Para melhor exemplificar destacamos alguns aspectos representativos no quadro a seguir:

ENSINO TRADICIONAL	ENSINO NÃO TRADICIONAL
Estética greco-romana, beleza clássica	Estética contemporânea: surgimento de uma nova visualidade.
Cópia de modelos, estampas, gesso etc.	Despreocupação com referências visuais identificáveis.
Desenho de observação, cópia.	Desenho espontâneo: gestual, processual.
Temas definidos: natureza-morta, paisagens, animais, figuras humanas, história, alegorias.	Despreocupação quanto a temas: exploração plástico-visual de formas, cores e texturas.
Cânones, padrões visuais pré concebidos	Ausência de padrões, exploração criativa.
Estudo de modelos vivos: natureza, anatomia etc.	Experimentação plástica, criação, criatividade.
Domínio de técnicas de execução, adestramento viso-motor.	Exploração de técnicas, instrumentos e materiais.
Perspectiva como modo de representação espacial	Percepção como relação espacial.

Neste quadro apresentamos um esboço das diferenças percebidas por nós na tentativa de identificação de uma e de outra tendência. Entretanto,

sem qualquer ortodoxia, é possível encontrá-las ecleticamente integradas num sistema único como mormente ocorre na configuração de currículos por este Brasil afora. Não é intenção propor modelos, mas abrir a discussão sobre a existência ou não de novos paradigmas e a consequente necessidade do desenvolvimento de novas condutas pedagógicas para o ensino.

Por outro lado esta simples comparação é apenas ilustrativa, não pretendendo atingir o estágio de uma categorização mais aprofundada, assunto a ser retomado no futuro, em novos estudos.

Algumas visões da arte

O estudo da arte é compreendido dentro de algumas tendências definidas por Argan como métodos: Formalista (onde a preocupação do estudioso volta-se à organização formal da obra de arte); Sociológico (que vê a obra de arte como a resultante de uma configuração histórico-social e das relações que guarda com este ambiente); Iconológico (busca na imagem das obras suas relações históricas); Estruturalista (busca, através da semiótica, interpretar as informações estéticas advindas das obras de arte). (ARGAN, 1992, p 34-41).

Vista como um produto social, é uma representação das características históricas, sociais e individuais que a criaram; é ao mesmo tempo um bem cultural e econômico, implica em estruturas organizadas para sua produção, difusão, preservação e comercialização apresentando-se consequentemente como uma construção social.

Como resultado do ato criativo de um indivíduo, depende das condições deste indivíduo, de suas habilidades técnicas, intelectuais, conceptuais, históricas, filosóficas e críticas em maior ou menor grau. A obra em si é o resultado de seu trabalho, de sua ação programática, independente do resultado de seu trabalho ser ou não objetual. Neste caso assume uma ação conformadora de perfil estruturalista.

Há sempre uma postura estética permeando as características das obras de arte, estejam elas engajadas na tendência tradicional ou não tradicional. Caracterizam poéticas diferenciadas quanto à argumentação e às concepções dos contextos culturais nos quais se insere, pois não podemos ignorar que, enquanto obra de arte, é filha de seu tempo e, ao mesmo tempo, herdeira de sua tradição.

Quanto aos métodos e processos de criação pode ser avaliada quanto aos aspectos instrumentais e materiais, quanto aos procedimentos e técnicas utilizadas na sua criação ou elaboração e ainda quanto ao grau de dependência em relação à materialidade ou imaterialidade que a caracterize. A maneira como a obra é criada também é resultante do contexto cultural no qual ela se insere.

Quanto à sua destinação, quer para apreciação ou fruição, quer para seu estudo, para sua comercialização, sua institucionalização e/ou reconhecimento público, depende de várias instâncias ou outros indivíduos com diferentes perfis. Envolve desde os apreciadores e fruidores dos objetos de arte, os marchands, colecionadores, curadores de museus e instituições de arte, os veículos de comunicação, especializados ou não

que a difundem e a consolidam dentro do organismo social do qual faz parte.

Acreditamos que a arte também se consolida através de ações contínuas de estruturas organizadas que visam sua produção, preservação, difusão e estudo. Parte desta estrutura é representada pelas instituições que realizam seu ensino, em especial as de ensino superior que, por suas características estruturais enquanto entidades de ensino e pesquisa, contam com recursos humanos, oficinas, ateliers e estúdios onde a prática artística se consolida. Seu conhecimento é aprofundado, expandido e difundido através do estudo e da pesquisa e demais atividades inerentes ao meio acadêmico que é o foco destas reflexões. No entanto, precisamos rever algumas posturas que, a nosso ver, têm dificultado a abordagem e o entendimento da arte dentro de um contexto mais amplo.

Revisão do ensino de arte: obstáculos e falácias.

Vários são os obstáculos impostos a qualquer reforma curricular ou mesmo a qualquer inovação que se queira implementar. Qualquer modificação, por menor que seja, recebe as críticas mais acirradas e contundentes na tentativa de manter o *status quo*. Estes obstáculos podem estar em todos os níveis, como os de ordem pessoal, que vão desde a definição da carga horária de uma ou outra disciplina numa ou noutra área, ou a manutenção de privilégios, inseguranças pessoais e até mesmo a intransigência dentro de ambientes administrativos. Estes obstáculos podem também estar presentes em outras esferas de decisão no âmbito das políticas da administração pública ou privada que estabelecem prioridades, critérios e ideologias às quais nos filiamos, quer por consciência ou contingência.

As concepções artísticas não tradicionais provocaram reações contrárias do público da arte tradicional -cujos paradigmas formais estavam há muito cristalizados- negando-as enquanto forma de arte. O contra-ataque dos grupos não tradicionais foi apontar os aspectos virtuosísticos, frios e técnicos dos métodos tradicionais, identificando-os pejorativamente de "acadêmicos", ao mesmo tempo que buscavam formalizar seus paradigmas através do estudo da psicologia da percepção, da estética, das teorias da cor e da forma, na busca da consolidação de uma linguagem visual.

Paralelamente surgem concepções que propõem para a arte uma atitude "útil", localizando-a no mercado econômico, dando-lhe *status* de bem de consumo, associando-a à indústria através do Design ou do Desenho Industrial, e da Comunicação visual, aproximando-a também da sociedade industrial, tecnológica e produtiva que nascia e expandia com o capitalismo, criando uma arte industrial para uma sociedade industrial. A principal estimuladora desta ideologia, por incrível que pareça, foi a Escola Bauhaus, justamente uma das principais contribuintes para uma nova postura diante da produção artística. Esta postura a diferenciava do academismo e também do não academismo já que esta ideologia não contempla a arte não utilitária e não a vê como resultado de uma ação autônoma.

Coube à arte a assunção de sua autonomia poético-

programática, resguardando-se o direito de não associar-se a outras ideologias, quer sejam de cunho industrial ou comercial, e também manter a busca de sua consciência e de sua competência como fator diferenciador. Ao mesmo tempo, deve superar obstáculos para a construção de um ambiente de ensino adequado às vertentes que convivem contemporaneamente no ambiente da arte, deve-se levar em conta as falácias incorporadas ao sistema de ensino que confundem sua interpretação enquanto entidade autônoma.

Uma destas falácias foi a proposta desenvolvimentista assumida pela revolução de 64, espelhada no positivismo cientificista, originado no pensamento de Augusto Comte no século XIX e no liberalismo econômico que culmina com a falácia do mercado. O mercado como um todo pressupõe a existência de uma sociedade equilibrada e que proporciona a todos o exercício de seus valores, direitos e interesses, trabalho e bem-estar social, segundo os preceitos básicos do liberalismo econômico pregados por Adam Smith no século XVIII. Como isto tende a não ocorrer igualmente para todos os indivíduos em nossa sociedade, cabe ao Estado a responsabilidade de eleger áreas de interesse que irão receber os aportes financeiros na implementação dos investimentos que possam promover o desenvolvimento.

Diante da possibilidade de um mercado emergente vinculado ao projeto desenvolvimentista, na área de arte foram criados cursos buscando aliar os interesses econômicos e acadêmicos, quer seja na preparação de profissionais integrados e engajados no processo produtivo, ou na preparação de mão de obra destinada a desenvolver recursos humanos para este mesmo mercado. Na área de Arte surgiram os cursos de Desenho Industrial/Comunicação Visual e Educação Artística e suas habilitações.

Não podemos negar a existência de um mercado para o professor de arte nas escolas públicas e particulares, no ensino de primeiro e segundo grau, com as escolas utilizando cada cada vez mais este profissional. No entanto, não é apenas este o mercado para estes profissionais.

Enquanto o mercado não pressupõe a reserva, mas indica a concorrência, não há qualquer garantia aos egressos destas escolas de possibilidade de emprego. Um exemplo é a impossibilidade da expansão sistemática do mercado de Desenho Industrial. Além do pequeno espaço na indústria nacional esta perspectiva tende a permanecer por não haver programas que associem os interesses acadêmicos e industriais no desenvolvimento conjunto de projetos.

Em determinados segmentos da indústria, ao importar suas máquinas, importam-se também os designs dos produtos que estas máquinas fabricam. Por exemplo a área de plásticos termo-moldados ou injetados; A indústria automobilística; A indústria de confecções que usa matrizes (moldes), cuja ergonomia baseou-se em padrões de medidas de origem européia ou americana. Neste aspecto é praticamente inócua a ação das escolas de Desenho Industrial se não houver uma conscientização maior por parte do empresariado nacional.

Outro fator desestimulante é que o número de vagas existentes neste mercado, além de pequeno, é agravado

pelo fato de que a ocupação destas vagas é realizada por indivíduos que emergem do próprio mercado dentro das especificidades e requisitos por ele solicitadas. Habilitando profissionais através da própria prática, isto dificilmente será superado pela qualificação puramente acadêmica. Se não houver programas integrados entre a escola e a empresa, que desenvolvam projetos pedagógicos em comum dificilmente haverá mudanças nesta situação.

Por outro lado não há qualquer exigência de ordem legislativa ou corporativa para o exercício profissional como na área de saúde, das engenharias e outras que exigem, no mínimo, a formação graduada para o exercício profissional. Na área das profissões vinculadas à arte, os critérios de seleção e admissão são definidos pelos próprios contratantes segundo suas próprias regras. Não há exigência de um ou outro curso superior, o que é realmente importante é a competência com que este profissional desempenha suas funções, mesmo que seu aprendizado tenha sido realizado através de sua prática.

O mesmo acontece com o mercado de Comunicação Visual e da Produção Gráfica. Grande parte dele está vinculado às empresas de Comunicação ou agências de Publicidade e Propaganda. Nesta caso, a exemplo do mercado para o Desenho Industrial, a mesma coisa ocorre quanto ao mercado de trabalho.

Além disso, a crescente informatização desta área tem colocado a disposição dos usuários uma infinidade de softwares que, como robôs, reduzem a necessidade de mão de obra especializada já que os softwares desempenham a ação de vários profissionais.

Isto posto, percebemos que há a necessidade crescente da visualização de objetivos claros, precisos e definitivos para implementar o ensino de arte com vistas à conciliação destas tendências. Ao mesmo tempo cabe amenizar divergências, no intuito de possibilitar o surgimento de propostas pedagógicas melhor estruturadas e compatíveis com as características do momento atual.

Deste modo cabe levantar e apontar possibilidades que apresentem parâmetros dentro das diferentes visões do ensino de arte que estejam comprometidos com as tendências e necessidades contemporâneas.

HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Uma escola para a arte.

Contemporaneamente, seria incoerência chamarmos de escola de arte a uma escola que se propusesse a desenvolver o ensino para a arte. A nossa ver escola de arte pressupõe a arte como uma coisa acabada, definitiva e finita, consubstanciada em estruturas consagradas e imutáveis. No entanto não é isto que ocorre de fato. A arte está em contínua transformação, sofrendo as mais diversas influências, das mais diversas origens no mundo contemporâneo. Portanto, as disciplinas de uma escola para arte devem estar atentas a estas mudanças, a estas transformações, ao mesmo tempo buscando um ensino de excelência nas áreas que se propõe atuar.

Uma escola para a arte deve, acima de tudo, discutir a própria arte em todas as suas tendências e nuances,

buscando orientação em todas as direções, sem preconceitos ou ortodoxias. Embora possa identificar-se com uma ou outra linha poética ou filosófica, não deve ignorar a existência de outras tantas.

Uma escola para a arte deve preocupar-se em instrumentalizar seus alunos para o exercício consciente da criação e da reflexão artística.

Uma escola para a arte deve preparar seus alunos para a busca, para a preservação, para a difusão e expansão da arte e do conhecimento artístico através da pesquisa, do estudo, do ensino e da atuação institucional e na sociedade como um todo.

Qualquer que seja o perfil assumido para a formação deste profissional, através de licenciaturas e bacharelados, deve ser adequado para desenvolver meios de interação entre o senso comum e o saber erudito, ampliando horizontes de conhecimento.

Uma escola com esta proposta deve partir de uma base pedagógica estruturada para cada área ou modalidade técnica, iniciando os estudos a partir de uma base comum a todos os alunos, de preferência no primeiro ano, mas que vá diferenciando-se nos últimos anos e expandindo-se na pós-graduação, desde os níveis de Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado, até o Doutorado. Assim, a base comum, além de proporcionar uma introdução à arte e suas características histórico-filosóficas, irá ancorar os estudos para os anos subseqüentes e ainda apontar caminhos a serem trilhados a nível de pós-graduação no país ou no exterior e mesmo linhas de pesquisa e de ação que possam ser desenvolvidas a partir do ambiente acadêmico.

São sabidas as limitações que o país enfrenta na formação de profissionais nas mais diversas áreas, especialmente na de Ciências Humanas. Portanto, um curso de graduação, por si só, nem sempre é suficiente para atender às expectativas dos indivíduos, tampouco às especificidades de uma formação profissional com vistas a desenvolver excelência em arte. Daí a necessidade de cursos que além de graduar possam proporcionar pelo menos o aperfeiçoamento e mesmo a especialização, preparando seus ex-alunos para comporem o corpo docente de sua escola de modo mais rápido e melhor preparados já que grande parte do corpo docente do departamento de arte é composto por ex-alunos. Esta especialização toma por base o exemplo dos cursos de Medicina que fazem da Residência Médica um aprimoramento pós-graduado que especializa e introduz o profissional em sua carreira de modo gradual e no próprio ambiente de trabalho.

Outro fator que deve ser levado em conta é que dificilmente poderemos atuar em todas as frentes educacionais na área de arte. Então é mais adequado nos mantermos dentro de limites onde podemos atuar bem, levando esta possibilidade até os níveis pós-graduados, do que implementarmos áreas desconhecidas ou que tenham limitações de ordem humana, técnica ou material que venham a impedir nosso trabalho. Não devemos buscar excelência tecnológica se não temos infra-estrutura para isto. Caso isto ocorra o máximo que conseguiremos é nos frustrar e frustrar aos nossos alunos.

Nossas prioridades devem ser indicadas por nossas potencialidades, nossos potenciais, nossa realidade e por nossos objetivos, respeitando nossas limitações e

expandindo nossos limites naquilo que realmente podemos fazer bem ou que não necessitem de aportes financeiros elevados. Um exemplo marcante é a área de criação artística que através de suas poéticas e processos criativos não impõem limites à ação dos indivíduos. Dependem apenas de um bom embasamento teórico de cunho estético-filosófico. Outra destas áreas é a de Teoria da Arte, que também requer investimentos de pequeno porte. Estas áreas servem de base para todas as subseqüentes que venham expandir ou aprofundar o conhecimento da arte e suas modalidades de expressão.

Feitas estas colocações, vamos apontar três caminhos distintos mas, ao mesmo tempo, relacionados estruturalmente, que podem orientar a elaboração ou a reformulação de currículos na área de ensino de arte, facilitando o embasamento de uma proposta pedagógica realista e adequada ao ambiente sócio-econômico em que vivemos.

Estes caminhos indicam três áreas para o ensino de arte no terceiro grau: a Licenciatura; o Bacharelado e a Teoria da Arte. Cada uma destas áreas possibilitará a formação de um profissional com uma base de formação comum mas com perfil diferenciado: de Educador, Criador e Teórico.

O Educador deverá ter sua formação embasada na história, estética, crítica, teoria da arte e dos meios de comunicação e da expressão artística, além de outras pertinências, como a pedagogia para a arte, a didática do ensino de arte e demais elementos da estrutura educacional de um curso de licenciatura. A formação deverá incluir também os caminhos da arte-educação, teorias da criatividade e percepção, dirigindo-o ao primeiro e segundo graus de ensino. Será o elemento de ligação entre o *fazer* e o *saber* artístico, entre a *arte* e o *conhecimento da arte*, entre a *arte* e *como é feita a arte*, suas técnicas e seus processos de construção, sua concepção e sua criação. Seu perfil será o de Licenciado.

A formação do Criador/Produtor, além do embasamento histórico, estético, crítico, deverá centrar-se no desenvolvimento de *habilidades e técnicas* adequadas ao meio expressivo pelo qual optar, bem como no conhecimento de *materiais, instrumentos e equipamentos* que sirvam ao meio de expressão, processos de criação. Deve centrar-se nas poéticas adequadas aos meios expressivos e seu contexto cultural e estético ou ao seu âmbito de interesse pessoal. Seu perfil será o de Bacharel em Arte, indicada a modalidade. No entanto, nada o impedirá de complementar seus estudos na área pedagógica, ampliando assim seu horizonte profissional.

O Teórico em arte deverá ter o mesmo embasamento que serve também às outras áreas com maior aporte de carga horária na parte teórica,

envolvendo a história, estética, crítica, além do desenvolvimento de métodos de pesquisa em arte; da busca e expansão do conhecimento através da literatura artística, da investigação sistemática, análise estética e crítica dos fenômenos artísticos em seus diversos períodos e locais de ocorrência.

Além destas três opções a nível de graduação deve-se instituir a pós-graduação sistemática, visando melhorar o nível profissional daqueles que já se encontram no meio profissional, facilitando até mesmo o aumento do número de prováveis candidatos ao ensino superior na própria instituição que os formou. A pós-graduação poderá ser a nível de Especialização, voltada para a Educação ou para a Teoria e Pesquisa em Arte, atendendo aos egressos dos cursos sugeridos, bem como aos demais cursos como Educação Artística de a duração plena e outros afins.

Não se impedirá que os alunos ao concluir a seu tempo, um dos cursos propostos possam, se assim o quiserem, concluir os demais, mesmo porquê a única área de atuação profissional ligada à arte que requer a formação superior e especializada ainda é o magistério. Deste modo, não há impedimentos que, ao propor uma base comum, tanto ao licenciado, ao criador ou ao teórico, aqueles que optaram inicialmente pela formação em criação ou em teoria complementem seu curso dentro do perfil pedagógico, licenciando-se.

APLICAÇÃO À REALIDADE

Completando a curva da problematização proposta por Maguerez, cabe identificar agora as aplicações mais imediatas, já que a proposta de uma nova estrutura pedagógica para os cursos de arte acaba assumindo as características de um projeto de dimensões razoáveis, conseqüentemente, de difícil aplicabilidade a curto e médio prazos. No entanto, isto não nos impede de iniciar a sensibilização, a partir de nosso próprio Departamento, de onde surgiram estas reflexões, desenvolvendo, a partir de encontros e debates, da criação de grupos de estudo e outras alternativas, expandindo e enriquecendo as idéias aqui apontadas.

A finalidade destas discussões é proporcionar alterações curriculares embasadas na definição de um perfil educacional claro que resulte num projeto pedagógico consolidado e adequado à contemporaneidade, atendendo às linhas de ação aqui sugeridas.

Além disso, podemos buscar a sensibilização da área através da participação em simpósios e outros eventos de cunho pedagógico, que possibilitem a discussão e confrontação destas idéias que acreditamos servirem de apoio e auxílio na consolidação da formação de profissionais em arte.

CAMARGO, Isaac antonio Camargo. The Present Directions for the Teaching of Fine Arts. *Semina* : Ci.Soc./Hum., Londrina, v. 16, Ed. Especial, p. 66-74, out. 1995.

ABSTRACT: This paper was done based on Charles Maguerez "Problematization Theory" framework at the Didactic and Teaching Foundations at graduate level. It aims at showing a new direction for Fine Art course, at the UEL Art Department, by means of pedagogical tools and comparing the traditional and the no traditional means of art teaching, especially about the curricular organization of the Fine Arts Course at Londrina State University, 1972 - 1992.

Key - Words: Fine Arts, Pedagogy, Teaching, Curriculum.

Semina: Ci. Soc./Hum. v. 16., n. 2, Ed. Especial, p. 66-74. out. 1995

BIBLIOGRAFIA

ARGAN, Giulio Carlo e FAGIOLO, Mauricio. **Gula de História da arte.** Lisboa, Editora Estampa, 1992.

ARNHEIN, Rudolf. **Arte y Percepción Visual.** Buenos Ayres, Eudeba, 1982.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo, Editora Perspectiva, 1978.

KANDINSKY, Wassily. **De Lo Espiritual En El Arte.** Buenos Ayres, Nueva Vision, 1956.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

APLICAÇÃO À REALIDADE

Completando a curva de problematização proposta por Maguerez, cabe identificar agora as aplicações mais imediatas, já que a proposta de uma nova estrutura pedagógica para os cursos de arte acaba assumindo características de um projeto de dimensões razoáveis e consequentemente, de difícil aplicabilidade a curto e médio prazos. No entanto, isto não nos impede de iniciar a sensibilização, a partir de nosso próprio Departamento de Arte, a partir de algumas reflexões, desenvolvendo a partir de agora e de agora, de maneira de grupo de estudo e cursos alternativos, expandindo e aprofundando as bases aqui apontadas.

A finalidade destas discussões é proporcionar algumas orientações práticas na definição de um perfil educacional claro que resulte num projeto pedagógico consolidado e adequado à contemporaneidade, atendendo às linhas de ação aqui propostas.

Além disso, podemos buscar a sensibilização da área através de participações em simpósios e outros eventos de caráter pedagógico, que possibilitem a discussão e a troca de experiências com outros departamentos de arte, buscando assim a consolidação da formação profissional em arte.

O educador deve ter sua formação baseada na história, estética, crítica, teoria da arte e dos meios de comunicação e de expressão artística, além de outras parcerias, como a pedagogia para a arte e didática do ensino de arte e demais elementos da estrutura educacional de um curso de licenciatura. A formação deve incluir também os caminhos da arte-educação, teoria da atividade e percepção, incluindo o primeiro e segundo graus de ensino. Será o elemento de ligação entre o teórico e o prático, entre a arte e o conhecimento de arte, entre a arte e como a arte é feita, sua técnica e seus processos de construção, sua concepção e sua criação. Segundo o autor de Licença, A formação do Chabon/Fodor, além do ensino teórico, crítico, estético, deve ser orientada pelo desenvolvimento de habilidades e técnicas adequadas ao meio expressivo pelo qual o artista trabalha, como no conhecimento de materiais, instrumentos e equipamentos que sirvam ao meio de expressão, processo de criação. Deve centrar-se nos pontos adequados aos meios expressivos e seu contexto cultural e estético ou ao seu âmbito de interesse pessoal, seu perfil teórico e histórico em Arte, Indústria e Metodologia. No entanto, nada o impedirá de complementar sua atuação na área pedagógica, ampliando assim seu horizonte profissional.

O teórico em arte deve ter o mesmo empenhamento que serve também as outras áreas com maior aporte de carga horária na parte teórica,

CAMARGO, Isaac Antonio Gamargo. *The Present Directions for the Teaching of Fine Arts.* Semina: Ci. Soc. Hum. Londrina v. 16, Ed. Especial, p. 66-74, out. 1995.

ABSTRACT: This paper was done based on Charles Maguerez' Problematisation Theory framework of the Dialectic and Teaching Functions at graduate level. It aims at showing a new direction for the Art course at the UEL. An attempt is made to compare the traditional and the non-traditional means of an Art course. The author especially about the particular organization of the Fine Arts Course at Londrina State University, 1995.

Key- Words: Fine Arts Pedagogy, Teaching Curriculum.