

A Educação artística e patrimonial no ensino fundamental para o desenvolvimento do turismo cultural

The Importance of Art Education in Fundamental Teaching, as a Positive Factor to Improve Activities Concerning on Cultural Tourism

Márcia Lopes Lima¹
Silmara Silvia Mantelli Cozza²

Resumo

A pesquisa consiste em avaliar a potencialidade da disciplina Educação Artística no ensino fundamental como fator positivo para alavancar o Turismo Cultural. Discorre sobre as razões do preconceito sobre a arte, a origem e desenvolvimento da Educação Artística nas escolas brasileiras e como ocorre a compreensão visual através da Educação Artística. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pura, descritiva, exploratória de campo e qualitativa. Como técnicas auxiliares foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, cujos dados foram analisados qualitativamente. Os dados obtidos revelam que o preconceito contra o ensino da Educação Artística diminuiu, mas ainda existe. A Lei de Diretrizes e Base torna obrigatório o ensino da disciplina, mas este não ocorre em todas as escolas. As particulares apresentam um cuidado mais acentuado com a disciplina. Na maioria, faltam professores especializados, salas especiais, materiais para viabilizar as aulas. Baseado nos resultados acima demonstrados e em consulta em bibliografia especializada, concluiu-se que ainda há preconceito contra a disciplina e uma das razões é que são atividades agradáveis, mas não promovem a ascensão social dos alunos, por isso não tem o mesmo peso que as outras na educação. Por outro lado, os envolvidos na pesquisa reconhecem que a disciplina é importante para o crescimento pessoal do aluno e promove o desenvolvimento do turismo cultural. Portanto percebeu-se que o momento é delicado e há uma longa trajetória a ser percorrida para que a disciplina de Educação Artística tenha a mesma importância das demais na educação.

Palavras-chave: Educação artística. Ensino fundamental. Turismo cultural.

¹ Universidade de Fortaleza – PROBIC – marcia_lopes18@yahoo.com.br

² Universidade de Fortaleza – Curso Turismo e Hotelaria.

Abstract

The present research consists on evaluate the tenor of importance of Art Education in fundamental teaching, as a positive factor to improve activities concerning on Cultural Tourism. The study deals with the reasons that hold up the prejudice in relation to Art Education, besides analyse and discuss origin and development of this knowledge at Brazilian schools. It is also explained how it occurs about visual comprehension of the subject. This work is a pure bibliographic research, a descriptive one, a field investigation and qualitative in its structural base. As auxiliary techniques were built questionnaires with close and open questions, in which data obtained were analysed into a qualitative vision. It was revealed that the referred prejudice against Art Education teaching is being reduced nowadays, although it still happens among us. "Diretrizes e Bases" law prescribes that is an obligation Art Education at elementary school and junior high school, but many institutions do not consider this a must item. Private schools present more interest in it than public ones. There is a lack of specialized teachers, proper classrooms and tool that become this learning a reality. It was concluded by the researcher that in the root of the prejudice is the fact that this kind of knowledge does not bring social ascension for students and because of this does not reach the same importance other disciplines get in the educational record. Nevertheless, people involved in the research recognize the subject as notorious for personal growth and for Cultural Tourism expansion. It was said that the subject here studied is a delicate theme and rest a long way until it becomes a necessary learning for students' basic formation.

Keywords: Art education. Fundamental teaching. Cultural tourism.

Introdução

Nosso trabalho discute a importância do ensino da Educação Artística nas escolas de ensino fundamental para o desenvolvimento do Turismo Cultural.

A razão pessoal da escolha do tema tem relação com situações observadas em nossa vivência acadêmica no curso de Turismo e Hotelaria na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Na visão de Hernandez (2000), a arte na pós-modernidade se caracteriza como um fenômeno estético, cultural e intelectual que abarca um conjunto concreto de estilos, práticas e formas culturais nas artes plásticas, na literatura, na música, na arquitetura, na filosofia e no discurso intelectual em geral - colagem, falta de linearidade, mescla de período e estilos. Enfim, a arte é o reflexo da sociedade que a produz e, para entender melhor esta problemática, é necessário compreendermos os signos da nova era, bem como os de eras passadas, se quisermos analisar e compreender uma obra de arte. *A Obra Aberta*, de Umberto Eco (1962), é uma leitura fundamental para

aqueles que querem iniciar a tarefa de compreender a arte, principalmente a contemporânea.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a importância do ensino da Educação Artística e Patrimonial nas escolas de ensino fundamental para o desenvolvimento do Turismo Cultural, relatar o preconceito contra o ensino da arte, pesquisar o surgimento da disciplina de Educação Artística nas escolas brasileiras, verificar como está sendo ministrada a disciplina de Educação Artística nas escolas de ensino fundamental e verificar como se dá a compreensão visual através do ensino da Educação Artística.

Nossa trajetória metodológica foi traçada através das pesquisas: bibliográfica, pura, qualitativa, descritiva, exploratória e de campo. Discorreu-se no primeiro momento a questão do preconceito contra o ensino da arte. A origem e o desenvolvimento da Educação Artística no Brasil foram privilegiados no segundo item. Na terceira etapa tentamos analisar como ocorre a compreensão visual através do ensino da Educação Artística. Dando seguimento apresentamos a conclusão e as referências.

1 Metodologia

A metodologia apresenta os caminhos que vamos percorrer para a realização de nossa pesquisa (BASTOS, 2008). A utilizada neste trabalho foi um estudo descritivo-analítico, desenvolvido através de pesquisa: bibliográfica (quanto ao tipo): através de livros, revistas, publicações especializadas, artigos e dados oficiais publicados na internet. Pura (quanto à utilização dos resultados): à medida que teve como único fim a ampliação de conhecimentos.

Qualitativa (quanto à abordagem): à medida que se aprofundou na compreensão das ações e relações humanas e nas condições e frequências de determinadas situações sociais. Quanto aos objetivos, foi descritiva, posto que buscou descrever, explicar, classificar, esclarecer e interpretar o fenômeno observado. Exploratória, objetivando aprimorar as ideias de informações sobre o tema em foco.

Como técnicas auxiliares da pesquisa de campo, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, para diretores de escolas municipais, estaduais e particulares, bem como para turistas. As escolas foram contatadas nas recepções dos estabelecimentos. As particulares ofereceram extrema resistência para responder aos questionários, enquanto que as municipais

e estaduais se apresentaram bastante receptivas e solidárias. A abordagem aos turistas transcorreu de forma tranquila em pontos turísticos da cidade de Fortaleza. O material coletado recebeu um tratamento qualitativo. A pesquisa foi iniciada em primeiro de agosto de 2010 e foi finalizada em junho de 2012.

2 Resultados e Discussões

Os resultados obtidos através da pesquisa de campo mostraram que os professores das escolas visitadas sabem muito pouco sobre o modelo de ensino da Educação Artística adotado no Brasil. Os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) contêm a programação da Educação Artística que deve ser adotada nas escolas de ensino fundamental, mas tudo indica que não tem sido seguido nem consultado por boa parte das escolas.

Os professores que lecionam a disciplina de Educação Artística não têm formação específica, são oriundos de diversas áreas do saber. Há falta de verba para os materiais e não há salas específicas para se trabalhar. As atividades complementares como: visitas a museus, galerias, teatro, festas populares são pouco realizadas em função da falta de verba. Percebe-se que a disciplina não tem o mesmo peso que as demais disciplinas.

Um dado positivo observado foi o de que os entrevistados acreditam que a Educação Artística pode mudar a sociedade, reduzir a violência urbana, elevar a autoestima dos alunos, melhorar o desenvolvimento das demais disciplinas, desenvolver a capacidade crítica. A disciplina de Educação Artística ainda pode criar uma integração da escola com a família e a comunidade e favorecer a currículo com a interdisciplinaridade.

Os entrevistados afirmaram que o desenho, a interpretação de obra, os trabalhos manuais e a dança fazem parte do conteúdo, mas que estão abertos a discutirem assuntos como: sexo, ecologia, gênero, droga, AIDS, mídias, manifestações populares. Sabe-se que muitas escolas ainda adotam o modelo tradicional de organizar o cronograma da disciplina baseado no calendário de festas escolares como: dia dos pais, das mães, da árvore, do índio e outros.

Os turistas entrevistados afirmaram que a motivação principal da vinda à Fortaleza foi o turismo de sol e praia, mas que se interessam por outros aspectos culturais da cidade. Para eles, a disciplina de Educação Artística é importante porque desenvolve o senso estético e propicia a valorização do patrimônio cultural. Afirmaram que tiveram aulas de Educação Artística na infância e que

seus pais os levaram a visitar museus e exposições. Diretores, professores e turistas foram unânimes em afirmar que a disciplina de Educação Artística propicia a compreensão visual, a valorização do Patrimônio Cultural e como consequência incentiva o turismo cultural.

3 Razões do Preconceito contra o Ensino da Arte

Nosso trabalho se propõe refletir sobre a importância do ensino da disciplina de Educação Artística no ensino Fundamental para o desenvolvimento do Turismo Cultural.

Antes, achamos necessário discorrer sobre as complexas relações culturais que influenciaram a metodologia do ensino da Arte no ensino primário e secundário (hoje denominado ensino fundamental e médio) no Brasil, na época compreendida entre a chegada dos portugueses no Brasil até o Governo Federal estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997.

Que interferências filosóficas, econômicas, sociais artísticas e educacionais, influenciaram os propósitos determinantes ou as finalidades do ensino da Arte neste período?

A Arte- Educação apresenta-se como um campo fértil para a atividade interdisciplinar, e o próprio termo que a designa denota uma noção de dualidade, ora colocando-a em uma área de predominância ora subordinada ou vice-versa.

Uma reflexão neste sentido poderá nos ajudar a transformar a oposição entre as duas áreas em uma situação de interpenetração.

Iniciaremos nosso trabalho pela origem do preconceito, no sentido de entender as razões do desprezo pelas funções da Arte.

De acordo com Lima (1956, p. 15) apud Barbosa (2002): os brasileiros têm como característica natural uma identificação com as artes muito maior do que com as ciências; e com a imaginação maior do que com a observação, ou seja, apesar de um forte preconceito, o Brasil aos poucos cresce com uma ideia artística e vai acabando com o preconceito que cercou a cultura brasileira durante quase 150 anos que sucederam a sua implantação.

O ensino de Arte no Brasil foi a célula mater da Academia de Belas-Artes, segundo Barbosa (2002), fundada pelo líder Lebreton que liderava um grupo chamado Missão Francesa. Lebreton era secretário do Ministério do Interior da França e foi responsável pela organização do acervo do museu do Louvre

(1793). O acervo infelizmente tornou-se privado por Napoleão Bonaparte e foi formado pelos saques efetuados nos países invadidos na Europa. Mais tarde, afirmam Rojas, Crespan e Trallejo (1979), seria aberto ao público de forma democrática.

Muitos dos artistas franceses eram famosos e receberam vários convites de outros países europeus para o cargo de professor, no entanto recusaram vir ao Brasil. Quando alguns poucos aqui chegaram, encontraram apenas um jornal da recém-criada Imprensa Régia, cuja figura mais agredida pelas publicações era Bonaparte. No Brasil, o ódio contra Napoleão era por conta de Portugal que estava subordinado à zona de influência da Inglaterra. O Príncipe regente de Portugal, D. João VI, foi obrigado a fugir do país em 1808 e se refugiar com alguns membros de sua corte no Brasil, permanecendo até 1821:

Com a república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnado, servira à conservação do poder. (BARBOSA, 2002 p. 16).

Naquela época os jornais comentavam que o Império protegia as Artes; já a República relegou-a ao esquecimento. O preconceito de forma disfarçada de uma ordem estética iria envolver inicialmente o ensino artístico no Brasil. A predominante Missão Francesa tinha como uma determinante a orientação neoclássica, marcando seus ensinamentos e suas atividades artísticas na corte.

Mais uma das causas observadas do preconceito da Arte no Brasil ocorreu devido à transição do estilo barroco-rococó para o neoclássico imposto de forma abrupta pela Missão Francesa. Quando a missão Francesa chegou ao Brasil, encontrou uma arte distinta dos originais de Portugal, feita por artistas humildes, denominada de barroco brasileiro. Eram como artesãos que nossos artistas eram conhecidos; vinham de famílias pobres, na maioria mestiças; eles quebraram o modelo europeu do barroco ensinado pelos jesuítas (1500-1759), apresentando uma contribuição renovadora que poderíamos considerar como brasileira. A arte afastada do povo e reservada a uma pequena elite talentosa servia para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como acessório da cultura, uma atividade supérflua. As artes visuais não eram muito privilegiadas como as artes do cenário ligadas à literatura.

A classe que predominava tinha como objetivo estabelecer padrões de valorização das diferentes categorias profissionais, onde a influência da educação jesuítica era o mais alto nível sua escala de valores, demonstrando preconceito não com a arte em si, mas contra as atividades manuais com as quais as artes plásticas se identificavam, passando a ter a arte como adorno.

Os estrangeiros criticavam a logicidade do ensino da arte num país onde faltavam os alicerces e economia. Outras causas, como a exploração do trabalho escravo e a falta de atividades industriais, contribuíram para a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividades de tipo manual ou a técnica.

Segundo Barbosa (2002, p. 30), “somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual.” Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os pólos pré-conceituais.

É sob o signo da argumentação para demonstrar e firmar, na Educação primária e secundária¹, a importância da Arte, ou melhor, do Desenho como linguagem da técnica e linguagem da ciência, que se inicia o século XX.

Para completar, as classes da Europa e América acreditavam em uma separação e até mesmo numa oposição entre Educação e Indústria. Podemos observar que o preconceito contra a Arte vem de épocas bem remotas. A origem disso tudo surgiu com Aristóteles, quando visualizava a maravilhosa vida grega em duas partes: uma superior (reino valioso dos pensadores) e outra secundária (a dos trabalhadores).

Aristóteles não criou essas diferenças, mas encarou honestamente os fatos sociais de sua época e traduziu o que viu em suas equivalências intelectuais (ARISTÓTELES apud BARBOSA, 2002, p. 26): “Uns se ocupavam com as coisas materiais para uso e outras com as coisas das idéias para a cultura. É impossível viver a vida de um trabalhador e se dedicar à busca e ao exercício da excelência” (idem, 2002, p. 25).

Analisando Aristóteles, Barbosa (2002 p. 29) ainda comenta: “Penso que o intuito dos gregos em nivelar artistas e artesãos foi correto; não que o artista deva ser rebaixado ao plano do artesão, mas que o operário deva ser elevado ao nível designado por nós, de artista criativo”.

¹ Hoje denominado Ensino Fundamental e Médio

Vale lembrar outro fator relevante sobre o preconceito contra a arte no comentário de Cozza (2011): “já na época das experiências educativas de Paulo Freire alguns pais pediam aos professores que não ensinassem arte para os filhos e sim cálculos para que eles pudessem ganhar a vida” (informação verbal)³.

As divisões sociais, interesses profissionais e grupos de pressão, segundo Hernandez (2000), figuram também entre as causas do preconceitos contra o ensino da arte.

Na declaração de Cozza (2011): “a Lei de Diretrizes e Base (LDB) obriga o ensino da disciplina de educação artística no ensino fundamental e médio, entretanto não há professores especializados ficando a tarefa a cargo de professores das mais diversas áreas”(informação verbal)⁴. Segundo Hernandez (2000), um dos muitos mitos que dificultam a aceitação e o desinteresse pela arte é aquele que relaciona arte com “dom”. Se criatividade é um “dom”, não é relevante o ensino da arte nas escolas.

Dando seguimento à linha de pensamento do autor citado acima, a Educação Artística está associada às Belas Artes e a um conjunto de experiências agradáveis, divertidas, mas não constitui um conhecimento útil para a ascensão social do aluno. Apesar dos esforços dos novos currículos para quebrar os preconceitos contra o ensino da arte, há um longo caminho a percorrer para que a disciplina de Educação Artística atinja o nível de importância das demais disciplinas nas escolas brasileiras.

Informação obtida em orientações no Núcleo de Pesquisa do CCA da Unifor pela professora Silmara S. C. Cozza Doutora em Educação Artística pela Universidade de Barcelona. COLOCAR ESSA INFORMAÇÃO EM NOTA DE RODAPÉ

4 Trajetória da Educação Artística no Brasil

Inexistia, no Brasil, qualquer programa de arte para meninos. O seminário de Olinda, de Azevedo Coutinho, foi uma exceção à regra onde já no programa

³ Informação obtida em orientação no Núcleo de Pesquisa do CCA pela professora Silmara S. M. Cozza Doutora em Educação Artística pela Universidade de Barcelona.

⁴ Informação obtida em orientação no Núcleo de Pesquisa do CCA pela professora Silmara S. M. Cozza Doutora em Educação Artística pela Universidade de Barcelona.

de 1800, o Desenho, teve seu lugar no currículo. A educação era dirigida à aristocracia, contudo, em geral, havia grande preconceito contra o trabalho manual nesta classe, que era reservado aos escravos (AZEVEDO, 1953).

A ausência de trabalho tecnológico, a inexistência de indústrias no Brasil, bem como a influência da educação literalizante dos jesuítas, contribuíram para frustrar as tentativas de implantação do ensino técnico na primeira metade do século XIX.

Foi D. João VI o criador das nossas primeiras escolas técnicas e científicas. As escolas de Desenho Técnico de 1818 na Bahia, a de Vila Rica de 1817 e a de Bethencourt de 1856, contudo não obtiveram grande sucesso.

A Missão Francesa, um grupo de artistas franceses trazidos por D. João VI, em 1816, proporcionou o ensino artístico no Brasil (COZZA, 2007, p. 117). Entretanto, a arte ensinada pelos franceses foi importante, mas baseada na crença acerca do “dom” o que a tornava acessível a alguns “poucos felizes”.

Poucas foram as transformações sofridas pela sociedade no período Colonial e na Primeira República (1889). A economia continuava sendo agro-exportadora; da monocultura açucareira passou-se à monocultura cafeeira (SANTOS, 1990).

Por volta de 1870 a 1880, o liberalismo americano e o positivismo francês levaram à criação de novas leis educacionais no Brasil. Rui Barbosa, inspirado no positivismo, propôs a inclusão do Desenho Geométrico nas escolas com o objetivo de desenvolver a racionalidade. Em 1889, novos métodos de educação artística surgiram nas escolas americanas e um deles, “o desenvolvimento do impulso criativo”, começou a ser divulgado pelos psicólogos.

As teorias de Dewey tiveram grande influência na Educação Artística no Brasil através de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros (COZZA, 2008).

Para Barbosa (1975, p. 44), “a partir de 1920, com as tentativas de reforma de Sampaio Dória, a Arte nas escolas passou a ser uma atividade integrativa como uma segunda linguagem para expressar ou fixar o conteúdo das demais disciplinas”.

A Livre- expressão e o Modernismo eclodiram dentro do movimento de Arte Moderna de 1922. O evento foi a grande renovação metodológica na arte-educação e uma tentativa de intelectuais brasileiros de criar uma nova

linguagem buscando se libertar dos cânones europeus. A tendência tinha como objetivo promover experiências terapêuticas.

Para Barbosa (1975, p. 45): “A ideia da livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal, permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada”.

A Educação Artística, durante a ditadura, viveu um período de tensões para os educadores. A ditadura de 1937 a 1945 afastou da cúpula diretiva da ação renovadora da Educação o renomado educador Anísio Teixeira, o principal personagem do movimento Escola Nova (1927-1934).

A Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, fundamentada nas ideias de Dewey e tinham como objetivo incentivar a manifestação livre das crianças sem a interferência dos adultos. Nos anos 40 e 50, surgiram novos materiais provocando um certo pioneirismo entre os educadores em sala de aula: aqui está um novo material, o que você pode fazer com ele? Nem sempre esses métodos foram usados corretamente. O professor dava um tema e os alunos escolhiam a técnica ou vice-versa.

Em 1948, Lúcio Costa foi convidado pelo Ministério da Educação para elaborar um plano educativo para a educação artística no Brasil. O programa foi inspirado nas teorias da Bauhaus, direcionando a experiência para os artefatos, mas nunca foi oficializado. Apesar dos inúmeros métodos de ensino de educação artística criados, o que se observa é a exploração de uma variedade de técnicas.

A LDB de 1961, eliminando a uniformização dos programas curriculares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, embora a ideia de introduzir a Arte na escola formal não tenha frutificado. Durante o golpe militar de 1964, professores e escolas experimentais foram perseguidos. Professores foram demitidos, escolas foram fechadas e os currículos foram normatizados e estereotipados.

Entretanto, em 1969, a Arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares com uso de técnicas variadas mas eram raras as escolas que desenvolviam um trabalho de arte.

Em 1971, o regime militar, por mais estranho que pareça, tornou obrigatório o ensino da Arte-Educação nas escolas de primeiro e segundo grau e nas universidades, e, em 1973, foram criados cursos de Educação Artística e Licenciatura em Artes Plástica. Contudo, a medida não passou de um disfarce

humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692/71, que pretendia profissionalizar os jovens do ensino médio.

Em 1977 aconteceu um importante evento ligado à Arte-Educação reunindo quatro mil pessoas no Rio de Janeiro e, em 1980, outro encontro veio discutir e fortalecer problemas inerentes à educação artística no Brasil. Vários congressos e festivais contribuíram para o desenvolvimento dos estudos sobre arte- educação no Brasil dentre eles o Festival de Campos de Jordão e a atuação da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB (BARBOSA, 2004, p. 13).

Ainda segundo a autora (2004, p. 13), “Os referidos encontros resultaram em 80 pesquisas de mestrado e doutorado entre 1981 e 1993. Nos últimos anos deve ter quintuplicado”.

A mais forte manifestação de Arte-Educação foi o Educação Artística Baseada em Disciplina (DBAE). O método é criação dos norte-americanos e foi adaptado para a realidade brasileira pela arte-educadora Ana Mae Barbosa com a denominação de Proposta Triangular: “A Proposta Triangular é baseada não em disciplina, mas em ações: fazer, ler, contextualizar” (BARBOSA, 2004, p. 13).

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa foi intensamente pesquisada na USP (Universidade de São Paulo) e pela Secretaria Municipal de São Paulo, sob o comando de Paulo Freire. Em virtude de ser uma proposta aberta, tem sido constantemente reformulada pelos professores.

Quando, em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), percebeu-se que foi desconsiderado todo o trabalho de Paulo Freire na Secretaria de Educação e modificada a Proposta Triangular, uma vez que o trabalho foi dirigido por um educador espanhol. De acordo com Barbosa (2004), infelizmente os PCN não surtiram o efeito desejado.

Apesar da equivocada política federal de Fernando Henrique Cardoso, temos experiências de alta qualidade, tanto nas escolas públicas quanto privadas, principalmente nas organizações não governamentais, como o Projeto Axé (Bahia), o Travessia (São Paulo), a Casa do Homem do Nordeste, a Casa do Pequeno Davi (Paraíba), exemplos de Arte-Educação pós-moderna e socialmente eficiente.

Finalizando o texto, destacamos a palavra de Paulo Freire(1980, p. 28): [...]“ somente comprometidos com um processo radical de transformação do mundo, poderemos contribuir para que os homens possam ser mais”.

5 Compreensão Visual através da Educação Artística

As propostas da cultura visual devem trazer uma possibilidade de reflexão e para tanto devem apresentar-se de forma não fechada, não acabada. A cultura visual é diferente da verbal ou textual. O estudo e a decodificação dos produtos culturais midiáticos são os principais objetivos da educação para a compreensão visual, para que não fiquemos indefesos diante do dilúvio mediático com que nos deparamos todos os dias.

A cultura visual, na visão de Hernandez (2000), é mediadora de valores culturais. Para o autor, o universo da cultura visual e sua relação com os jovens não conhece limites. Dentre os meios de comunicação, em particular a TV, de acordo com Homer Simpson, apud Hernandez (2000, p. 12) são os educadores privilegiados do público. O autor ainda acrescenta:

O cinema media representação da realidade que joga com as fantasias, os medos e os fantasmas. Que a publicidade amplia identidades inexistentes e vende representações ideais do eu. Que a rede possibilita colocar o virtual no lugar do real, criando-se identidades inventadas e nos aproxima de “lugares” que expandem e despertam a própria ideia de conhecimento. A música popular que trata de amor, da relação e da identidade dos adolescentes.

Para que se possa responder a toda essa problemática, faz-se necessário de forma urgente para o educando não só introduzir a noção de cultura visual, mas a criação de propostas educativas adequadas para esse fim.

Vale lembrar que, na cultura visual, é importante observarmos todas as manifestações culturais, que vão desde as pinturas rupestres das cavernas de Lascaux na França até as galerias virtuais da internet, da cultura erudita à popular. Habermas (1982 p. 156) vai mais além desta trajetória da imagem; situa a Educação Artística entre vivência, expressão e compreensão.

O consenso geral é que, a partir dos anos oitenta, surgiu um fenômeno estético, cultural e intelectual que se convencionou chamar de pós-modernidade. É uma situação social em que a vida econômica, política, inclusive a pessoal, se organiza em torno de princípios muito diferentes dos da modernidade. O pós-modernismo é um fenômeno que abarca um conjunto de estilos.

Segundo Efland, Freedman e Shur (1996,) as principais características da pós-modernidade relacionadas com a Educação Artística se resumem em afirmações como: A pós-modernidade dissolve os limites entre a cultura

popular e a “alta” cultura. Condena o elitismo. A produção artística só pode ser compreendida dentro do seu contexto de origem.

A pós-modernidade rejeita a noção de progresso linear, argumentando que a civilização não fez avanços lineares e sim paralelos. A comunidade profissional da arte é vista como um reflexo da sociedade (capitalista e industrial) e atua como uma forma de ética cultural, ou seja, responde à sociedade a qual está imersa. O realismo é revivido na arte pós-moderna, não no sentido anterior da observação da natureza, mas prestando atenção à maneira em que as coisas aparecem (fachada).

Os objetos pós-moderno são plurais, ecléticos e sujeitos a múltiplas leituras e interpretações. Os objetos multiculturais se reciclam de maneira que reflitam suas origens e transmitam um interesse pela interpretação do passado e presente.

Segundo Maffesani (1989 apud HERNADES, 2000), a grande obsessão da arte pós-moderna é o vanguardismo. Os artistas não têm responsabilidade nem compromisso com a produção a não ser com ele mesmo.

Além das características acima citadas, podemos encontrar na arte da pós modernidade a falta de linearidade, colagem, desconstrução, mescla de períodos e estilos, não só nas artes plásticas, mas igualmente na literatura e na arquitetura. As características da arte contemporânea devem ser levadas em conta por todo educador que busca a compreensão de seus alunos para a cultura visual.

Os conhecimentos sobre as peculiaridades da arte pós-moderna nos induzem a buscar mudanças nos currículos da Educação Artística para que os alunos aprendam a compreender a cultura visual da qual fazem parte e a interpretar a de outros tempos e lugares.

Atualmente, os objetos artísticos são exibidos para serem compreendidos (em seus significados) muito mais do que para serem vistos (como estímulo visual), sendo, assim, a “interpretação passa a ser o ponto principal da Educação Artística” (PARSONS, 1992; EFLAND; FREEDMAN; STHUR 1996).

Interpretar vai mais além do objeto, pois supõe relacionar a biografia de cada observador com os artefatos visuais observados. A interpretação vai mais além do que são as coisas, começa-se a perguntar os porquês destas representações, o que as fez possíveis, aquilo que mostram e o que excluem e os valores que consagram.

Para Efland (1996), um dos objetivos da Educação Artística é dar ao aluno as ferramentas adequadas para que ele possa interpretar objetos (físicos ou midiáticos), que fazem parte de cultura visual. Na interpretação de objetos de culturas alheias, é preciso buscar a compreensão dentro do contexto em que foram produzidas e não a partir de uma estética universalista.

Para Hernandez (1994a), a finalidade da Educação Artística é mostrar as diferentes culturas ou representações para confrontar os alunos. Um bom exemplo disso foi mostrado na experiência realizada por Hernandez (2000) ao interpretar junto com alunos a obra Primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles (1932-1903): “A obra nos permite reconstruir como a versão idealizada de um jeito histórico é compreendida e apropriada por diferentes tipos de público” (HERNANDEZ, 2000, p. 46-47).

O fato é que devemos reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens, mas acercar-se dos objetos não nos permite lê-los. É preciso deixar de lado a crença de que o valor estético depende de uma resposta universal representada pelos membros mais “qualificados” da comunidade. É relevante prestar atenção à cultura visual sem se preocupar com os limites que marcam os critérios de um gosto mais ou menos oficializado; estudar a capacidade de todas as culturas em produzi-las no passado e no presente, com a finalidade de conhecer seus significados, para ver como afetam as nossas visões de nós mesmos.

Ao examinarmos a história das matérias curriculares, observamos que houve um longo caminho de erros e acertos, até chegarmos ao modelo norte-americano Disciplina Baseada em Educação Artística (DBAE), que deu origem ao currículo utilizado hoje nas escolas brasileiras (COZZA, 2008).

Os componentes do DBAE são: Arte, Crítica de Arte, Estética e Produção Artística. Esse modelo foi modificado e adaptado para a realidade brasileira pela educadora Ana Mae Barbosa com o nome de proposta triangular (COZZA, 2008). A proposta triangular busca oferecer ferramentas para que o aluno possa interpretar e compreender a Cultura Visual nas escolas brasileiras.

A importância de Paulo Freire enquanto educador leva-nos a comentar um de seus trabalhos mais significativos relacionados com a cultura visual e a interpretação de objetos. Seu método de alfabetização, tese para uma cátedra na Universidade de Pernambuco de 1967, deu origem ao livro “Pedagogia do Oprimido”.

Com o método de alfabetização de Paulo Freire, os alfabetizandos partem de algumas poucas palavras do cotidiano que lhes servem para gerar o seu universo vocabular. Antes porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo.

Para Freire (1990, p. 32) “o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler as palavras”. A pedagogia das “palavras geradas” de Paulo Freire acabou sendo uma fonte de inspiração para a educação museística no Brasil, inclusive em outros países.

Temos como exemplo de alfabetização museológica aquela realizada no museu do Ceará em Fortaleza (RAMOS, 2004). O verdadeiro objetivo da pedagogia dos “objetos geradores” é exatamente gerar discussões sobre as tramas entre sujeito e objeto, perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais. Tal exercício deve partir do próprio cotidiano (COZZA, 2008, p. 135).

Só depois de explorarmos nosso conhecimento sobre as leituras do presente é que podemos iniciar a relação com o objeto do passado. Dentro da tendência “museologia crítica”, a visita ao museu deve começar na sala de aula, iniciando por observar a materialidade das coisas para depois se analisar os objetos do acervo.

Um simples relógio no pulso do aluno pode servir como reflexão para a noção do tempo necessária à chamada Revolução Industrial. Um copo de plástico poderia gerar discussões sobre a degradação do meio ambiente e a sociedade de consumo. Sendo assim, qualquer objeto pode ser tratado como uma fonte de reflexão, de diálogo. Nos museus, os monitores devem ampliar a função de informador, fazer perguntas, no sentido de despertar no visitante, a reflexão sobre o que está sendo visto.

A função básica do museu moderno está localizada em parte no mundo da educação e por outro lado em um mundo novo que cresce com rapidez, o mundo da indústria do ócio e do turismo, dedicado ao prazer e ao consumo (GREENHILL, 1994, p. 12).

A atividade turística é, portanto, um produto da sociedade capitalista industrial e se desenvolveu sob o impulso de motivações diversas, que incluem o consumo de bens culturais. Para melhor compreensão do texto faz-se necessário conceituar “Turismo” e “Turismo Cultural”.

Na perspectiva da Organização Mundial de Turismo (OMT) (apud FUNARI e PINSKY, 2001, p. 7), “Turismo é o deslocamento de pessoas do seu domicílio cotidiano por, no mínimo, 24, com finalidade de retorno”. Os mesmos autores (2001, p. 7) conceituam Turismo Cultural de maneira estreita como “aquele segmento que trata de viagens de estudo”.

Cidades como Londres, Nova York e Madri recebem um grande número de turistas que se aglomeram em filas para observar os acervos bem como as exposições paralelas que acontecem em seus famosos museus.

O Turismo Cultural, além de museus, inclui eventos, espetáculos, monumentos e locais históricos. Tais atividades, em culturas diferentes, exigem um treino do olhar, conhecimento de história e interpretação que podem ser ofertados pelo ensino adequado da disciplina de Educação Artística nas escolas de ensino fundamental. O que se espera da Educação Artística, além da formação humanística do indivíduo, é que possa fornecer ao aluno ferramentas que o habilitem a compreender e interpretar as diversas manifestações culturais com as quais ele possa deparar no seu cotidiano.

A compreensão e a convivência com a arte podem fazer com que o ser humano compreenda melhor o seu interior, conheça mais o seu próximo e encurte o caminho até a sua divindade.

Considerações finais

Um referencial teórico cuidadosamente elaborado deu suporte à coleta e à análise dos dados da pesquisa, refletindo as nossas conclusões.

Conforme prevíamos em nossas hipóteses, os professores que lecionam Educação Artística não são especializados, há poucos cursos de graduação e pós-graduação na área para habilitá-los, não há salas especiais para as atividades dos alunos e há falta de verba para a compra de materiais. As escolas não seguem o PCN e algumas nem ministram a disciplina, embora ela seja obrigatória pela LDB. As atividades complementares como: visita a museus, galerias, teatro e festas populares são pouco realizadas por falta de recursos. Grande parte das escolas ainda adota o modelo tradicional de organizar o cronograma da disciplina baseado no calendário de festas escolares: dia dos pais, das mães da árvore do índio e outros.

Por outro lado, percebeu-se que há uma conscientização dos participantes sobre os benefícios da disciplina para a formação integral e crescimento dos

alunos. Acreditam que a disciplina integra a escola com a sociedade, promove a interdisciplinaridade com as outras matérias, reduz a violência urbana, eleva a autoestima do aluno, desenvolve a capacidade crítica e o senso estético. Os participantes demonstraram abertura para discutir assuntos controversos como: sexo, drogas, ecologia, gênero, AIDS, mídias, festas populares.

Observou-se que os turistas entrevistados, mesmo tendo como prioridade de lazer o sol e a praia em Fortaleza, consideram importante a disciplina de educação artística para promover uma compreensão visual essencial para a prática do turismo cultural.

O preconceito com o ensino da disciplina diminuiu, mas ainda é observado, em algumas escolas, por pais, professores e alunos. O momento é emblemático, não está definido quem deve ministrar a disciplina e nem o lugar que ela ocupa na educação.

Apesar dos esforços dos novos currículos em quebrar o preconceito contra o ensino da arte, ainda há um longo caminho a percorrer para que a disciplina de educação artística atinja o nível de importância das demais disciplinas nas escolas brasileiras.

Finalizando, acrescentamos que a educação artística está associada às Belas Artes e a um conjunto de experiências agradáveis, divertidas, mas, segundo a pesquisa, não constitui um conhecimento útil a ascensão social do aluno.

Referências

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BARBOSA, A. *Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. São Paulo, 2004.

BARBOSA, A. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BASTOS, N. *Introdução à metodologia do trabalho acadêmico*. 5. ed. Fortaleza: Ed. Nacional, 2008.

COZZA, S. *Linhas e tendências educativas em museus de arte e cultura popular em Fortaleza: um estudo de caso*. 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais, Universidade de Barcelona, Espanha, 2007.

EFLAND, A. *El curriculum en red: una alternativa para organizar los contenidos*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston, VA: NAEA, 1996.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FUNARY, Pedro Paulo A.; PINSKY, Jaime. *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto, 2001.

GREENHILL, H. *Los museus y sus visitantes*. Madrid: Trea, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento y interés*. Madrid: Taurus, 1982.

HERNANDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

HERNANDEZ, F. *Para repensar la educación de las artes visuales*. Seminário proferido no Congresso Ibérico de Arte-Educación, Porto, Portugal, nov. 2001.

MAFESOLLI, M. *Ética de la estética*. México, DF: Pergola, 1989.

PARSONS, M. *Cognition as interpretation in art education*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

RAMOS, F. *A danação do objeto: o museu no ensino da história*. Chapecó: Argos, 2004.

ROJAS, Roberto; CRESPIAN, José Luiz; TRALLEJO, Manuel (Org.). *Os museus no mundo*. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

SANTOS, M. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.