

## Ensino de arte contemporânea na atualidade

### Contemporary art education today

Clarissa da Silva Machado<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo trata da situação atual do ensino de arte contemporânea na educação básica brasileira. Discute suas abordagens mais correntes, os paradigmas nos quais é embasado, suas problemáticas e traz como sugestão uma postura metodológica que utiliza as bases da própria arte contemporânea para ensiná-la.

**Palavras-chave:** Ensino de arte; arte contemporânea; problemáticas do ensino de arte.

**Abstract:** This article deals with the current situation of contemporary art education in the Brazilian basic education. It discusses their most current approaches, the paradigms in which it is based, its problems and brings as suggestion a methodological posture that uses the bases of the contemporary art itself to teach it.

**Keywords:** Art education; contemporary art; problems of art education.

### Situação do ensino de arte contemporânea

Como espaço de desenvolvimento social, a escola tem como um de seus papéis a construção e a problematização do conhecimento, constituindo um lugar no qual as temáticas da arte contemporânea poderiam e deveriam ser trabalhadas. Entretanto, pode-se questionar se a prática escolar em arte vem colaborando na efetiva construção de conhecimento na área, em especial no que se refere à arte contemporânea.

[...] desde a década passada e sob a influência do pensamento neoliberal, o que se aprende no ensino de arte parece ter muito pouco a ver com as estratégias de racionalidade que a sociedade competitiva, produtiva e de eficácia reivindica. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 86)

A partir de observações pessoais e da leitura de estudos e pesquisas relativas ao ensino de arte no contexto da educação básica atual, é possível constatar uma maior ênfase no ensino da arte através de paradigmas clássicos e modernistas. Isso acaba por influenciar a não compreensão da arte atual, causando um afastamento do público em relação às obras contemporâneas. De acordo com Marina Menezes (2007), ao excluir-se a produção contemporânea das aulas de arte, intensifica-se o abismo entre a arte da atualidade e o público.

---

<sup>1</sup> E-mail: [cysa100@gmail.com](mailto:cysa100@gmail.com)

O distanciamento entre a arte contemporânea e o público, que Anne Cauquelin chama de “divórcio” em *Arte Contemporânea: uma introdução*, muito se deve à arte moderna, ainda próxima demais, fazendo com que olhemos a arte contemporânea com olhos de arte moderna.

As obras, e se vê aí o paradoxo mal compreendido, são cada vez mais numerosas; os museus, as galerias crescem e se multiplicam, e a arte nunca esteve tão afastada do público. (CAUQUELIN, 2005, p.13)

O olhar baseado em critérios não pertinentes à arte contemporânea gera uma noção descontextualizada e equivocada dessa arte, intensificando cada vez mais o abismo recém-citado. Menezes (2007) destaca que as obras contemporâneas são criticadas a partir de critérios adequados à arte em outros momentos históricos, os quais são criticados e questionados por grande parte das obras produzidas na atualidade.

A significação na arte esta(va) baseada em um conjunto de convenções que determina como nós vemos um meio de arte. Tais convenções mudam através do tempo e das culturas, e isto sugere que, no fim, o contexto histórico e cultural são importantes para o significado. (PARSONS, 1999, palestra)

Quando o ensino dos critérios e modos de abordagem da arte são deslocados, baseados somente em paradigmas clássicos e modernistas, acabam por ser extremamente limitadores, dificultando a construção de relação entre a arte contemporânea e a vida do público. Na maioria das escolas, de acordo com Fernando Hernández (2000), os professores ainda reduzem a arte à realização de atividades agradáveis, perseguindo uma forma de beleza vinculada à visualidade formal sem focar no processo de aprendizagem ou no conhecimento. Isso ainda se reflete nos livros didáticos que, apesar da renovação em relação aos parâmetros anteriores, que destacavam somente desenho geométrico e a mimese em seu conteúdo, continuam apresentando, em sua maioria, atividades pontuais e descontextualizadas.

A visão predominante entre os professores de arte, de acordo com Hernández, é a de que os alunos devem desenvolver habilidades cognitivas e produtivas, ou seja, expressar-se livremente e produzir objetos. Esses objetos se restringem, em sua maioria, ao desenho, devido às limitações por falta de material ou de espaço adequado para o desenvolvimento de outras atividades. As produções, assim, são desenvolvidas sem qualquer reflexão ou contextualização.

[...] os meninos e as meninas são vistos como produtores de objetos [...] mais do que como construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível a outras situações e problemas, não necessariamente artísticos e, de maneira especial, que lhes ajude a interpretar e agir no mundo em que vivem e em suas próprias vidas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 88)

Esse caráter exclusivamente prático e manual (muito presente em países de tradição católica, nos quais ainda se acredita que os ícones da arte nascem com um “dom” divino ou genético) gerou uma herança para a educação escolar, segundo a qual a arte é considerada como um saber informal ou pura manualidade e “não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos” (HERNÁNDEZ, 2000, p.38).

Hernández aponta a existência de formas de racionalidades no ensino de arte, duas das quais ainda muito utilizadas por professores da área: a primeira, *industrial*, que se define como “ensino das destrezas manuais na escola. Esse critério é utilizado por muitos professores que reduzem a Arte ao ensino de procedimentos pictóricos com uma finalidade mimética”. A outra é a *expressiva* e sustenta que a arte é o meio

pelo qual os alunos podem “projetar seus sentimentos, emoções e seu mundo interior” (HERNÁNDEZ, 2000).

A orientação expressiva ou instrumental que está presente em muitos docentes é uma das causas do pouco interesse por parte dos pesquisadores sobre o ensino e a aprendizagem, e da pouca consideração de que goza entre os próprios professores. Ao que se deve acrescentar [...] a crença social de que a sensibilidade artística é um dom, ou que as obras ‘lhe dizem ou não lhe dizem’, pois são mediadoras de uma experiência estética de caráter universal (HERNÁNDEZ, 2000, p.42).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 corroboram a classificação de Hernández, conforme a qual a didática do ensino de arte manifesta-se, em geral, sob duas tendências:

[...] uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto-estimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas, que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno (BRASIL, 1998, p. 94).

Para que se compreenda melhor essas racionalidades, faz-se necessária uma pesquisa das origens dessas correntes de ensino.

Com o objetivo de preparar o indivíduo para a industrialização do país, o desenvolvimento de destrezas manuais foi o paradigma que imperou no ensino de arte a partir do final do século XIX no Brasil. Após a Segunda Guerra Mundial, essa visão clássica de arte, na qual se alimentava o mimetismo e os cálculos geométricos para a construção de proporções e equilíbrios nas obras seguiu concomitante a uma nova concepção de ensino de arte que estimulava o desenvolvimento da auto expressão em contraponto às “experiências totalitárias vividas na Europa [...] e que favorecesse o ideal de um indivíduo democrático, respeitoso dos diferentes pontos de vista” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 39).

[...] essa corrente favorecedora do desenvolvimento das destrezas manuais conviveu com a visão defendida por alguns pedagogos do movimento da Escola Nova [...] que perseguiam uma educação estética como via de transformação da racionalidade tecnológica e industrial emergente. (HERNÁNDEZ, 2000, p.39).

Influenciados pelos estudos de antropologia, psicologia cognitiva, psicanálise, psicopedagogia e tendências estéticas da modernidade, bem como pelos movimentos filosóficos que embasaram os princípios da Escola Nova<sup>2</sup>, foram descobertos dados importantes acerca do processo criador da criança e do adolescente. Os dados obtidos serviram de base para a criação de novos princípios educativos, os quais pretendiam desenvolver o potencial criador dos estudantes através da “livre expressão e a sensibilização para experimentação artística”. (BRASIL, 1998, p.21)

[...] a tendência da livre expressão [...] foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado no final da década de 40. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse expressar-se livremente. (BRASIL, 1998, p.21)

As novas orientações visavam transformar as práticas de mimese e pura repetição, vigentes na escola tradicional, em algo que valorizasse a produção pessoal e a criação do aluno. Porém, ao longo do

---

<sup>2</sup> A Escola Nova, movimento sólido na Europa, América do Norte e Brasil, na primeira metade do século XX, tinha como objetivo a renovação do ensino, focando-o no crescimento social do indivíduo. Esse movimento teve como estudiosos da pedagogia John Dewey (1859-1952) e Lourenço Filho (1897-1970).

tempo, essas orientações tornaram-se palavras de ordem desconectadas de um contexto. A arte adulta não era mais bem-vinda a fazer parte do ensino de arte nas escolas, pois poderia influenciar e suprimir a expressão espontânea dos alunos e a produção final tornou-se mero detalhe em meio ao processo criador. Tais simplificações da ideia original, aplicadas nas escolas, resultaram na banalização do “deixar fazer”, ou seja, em atividades sem qualquer intervenção do professor. Assim, o papel desse profissional se tornou cada vez mais passivo, não havendo mais conteúdos que lhe coubessem ensinar.

Esse “deixar fazer” indiscriminado e descontextualizado acabou por retirar todo o sentido da busca pela expressão pessoal, segmentando e alienando o processo de ensino de artes no Ensino Básico.

[...] aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. (BRASIL, 1998, p.21)

O conhecimento da arte e de seu sistema, assim como um ensino questionador, crítico e plural tem grande importância para a tomada de consciência dos lugares ocupados na sociedade atual. Um processo de aprendizagem também condizente com questões da atualidade significa um ensino que desperta criticamente para a realidade do campo artístico e, como consequência, para a sua própria situação diante do mundo.

Porém, mesmo que existam novos pensamentos e concepções relativas ao ensino de arte na atualidade, o que se verifica na prática, nas escolas de educação básica, ainda é um ensino fixado somente em paradigmas do passado e descontextualizado ou que sequer toma algum desses paradigmas como orientação.

Importante frisar que não se propõe excluir atividades de mimese, prática e autoexpressão das aulas de arte, já que elas têm grande importância no desenvolvimento da motricidade, cognição e consciência de si, enquanto indivíduo particular, em alunos dos anos iniciais. Mas se defende sua abordagem, não exclusiva, mas através de um fazer embasado, contextualizado e significativo para os alunos, unida a diversos outros fazeres. Logo, torna-se possível ampliar a concepção e a compreensão de arte por parte dos indivíduos.

## **Arte contemporânea como postura metodológica**

Diante de todas as questões colocadas é que se apresenta um estudo de Marina Menezes (2007), o qual propõe que a arte contemporânea seja tratada não somente como conteúdo de arte, mas também como fundamento para seu ensino. De acordo com Menezes, a utilização de características da arte contemporânea, entre as quais, sua pluralidade, experimentação e questionamento como base para o ensino de arte, mudaria o modo de ensinar e aprendê-la.

A arte contemporânea [...] se trabalhada [...] como pensamento e princípio, ou seja, como fundamento, acarretaria novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos e visões do professor sobre o ensinar arte – e certamente promoveria interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos alunos. (MENEZES, 2007, p. 04-05)

Apesar de na palavra “fundamento” estar arraigada culturalmente a ideia de unilateralidade e imutabilidade, essa expressão é utilizada somente com o sentido de base ou direção para o ensino de arte, na

escrita de Menezes. E, como toda a direção, e também como o conhecimento: ambos passíveis de mudança. Porém, assim como a arte, a linguagem só adquire sentido se observada a partir de uma cultura; por essa razão, por mais que se especifiquem as condições, torna-se difícil dissociar tal palavra de um pensamento estanque. Assim, no texto aqui colocado, a referida expressão será substituída por “postura metodológica”, partindo do princípio de que o pensamento desenvolvido por Menezes já traz consigo a ideia de “sugestão de proposta para o ensino”.

A arte contemporânea, como postura metodológica para o “ensinar arte”, pode constituir um ponto de partida para se pensar uma prática mais significativa, que promova maior aprofundamento e reflexão a respeito da arte e do processo de produção poético e cognitivo (MENEZES, 2007). Essa postura propõe um saber que se desenvolve diferentemente do que é entendido até então como saber. Ele, assim como a arte contemporânea, não traz à luz a verdade. A impossibilidade de dizer a verdade leva a um desconforto, a um “ruído”, e esse ruído é o que não responde, mas faz questionar (KONESKI, 2009).

[...] não se trata de dizer que a arte nada nos oferece, mas de dizer que o que ela nos oferece não é mais, por determinação de nossos velhos hábitos, o que esperamos dela. Ou, não se trata de dizer que a arte nada “diz”, mas de afirmar que ela diz o inefável, e o inefável é esse ruído indizível, que se faz vestígios, que acumula questionamentos. E perceber que neste atestado estranhamento que ela nos causa está a sua profundidade, pois desmonta a pretensão do saber. (KONESKI, 2009, p.12)

O uso da arte contemporânea como estratégia para reger um pensamento pode levar continuamente à discussão e à análise da arte, de sua história, de suas poéticas e de suas intencionalidades críticas, podendo ser o ponto de partida para a abordagem de diversos temas que não somente a própria arte contemporânea, mas também proposições sobre arte clássica e moderna e atividades de mimese e autoexpressivas.

A utilização da postura em questão trata-se também de estimular os questionamentos, as discussões e as relações de horizontalidade em aula, rompendo com a ideia de hierarquia “na busca por uma fundamentação para o ensino de artes que quebre valores, normas, metodologias e modos que são trabalhados como verdades rígidas” (MENEZES, 2007, p.5). Isso porque a arte contemporânea não prevê resultados; sua significação não está em propor saídas, mas em problematizar a relação do indivíduo com a realidade, trazendo mais perguntas do que respostas. “Trata-se, portanto, mais de uma atitude ou postura relativa ao conhecimento, à arte e à cultura contemporânea, levando em conta valores tais como a abertura, a complexidade e a diferença” (MENEZES, 2007, p.5).

Essa postura muito se diferencia dos moldes tradicionais, impostos pela carga histórica e cultural da sociedade, que procura sempre um fim em uma resposta verdadeira. Ela propõe a aceitação e a mescla de diversas posturas, verdades e formas de ensino, a fim de que se gere a ideia de diversidade, “ruído”, questionamento e debate.

A arte contemporânea, além do constante deslocamento de valores, de crenças, do papel do artista, do espaço da arte e do posicionamento do público em relação a ela, propõe, como postura metodológica, um deslocamento do aluno, de seu lugar único e fixo de espectador ao possível propositor, questionador e crítico.

A postura metodológica proposta constrói um caminho que leva constantemente à reflexão, não somente sobre a arte, sua história e crítica, mas também sobre o fazer do professor. É preciso perceber que o processo de análise crítica contínua é possível de ser aplicado também aos projetos, desenvolvimentos

e resultados de atividades aplicadas em aula. O lugar do professor, de acordo com a ideia que se vem defendendo, também se desloca de único propositor e construtor à participante, questionador e desconstrutor.

Aqui, talvez, possamos dizer que cabe ao arte-educador auxiliar seus educandos a perceber a fecundidade do ruído que a arte contemporânea aponta, mostrar-lhes a fecundidade desse estar para mais além do que podemos pensar, ou desse “muito próximo” que nos tira o sentido de compreender. (KONESKI, 2009, p.11)

De acordo com Koneski, trata-se de uma ideia complicada de ser desenvolvida, pois exige constante reflexão teórica para fundamentar o “processo de destruição dos hábitos”. A autora ainda cita Gerd Bornheim, quando defende a reformulação da relação entre educação, homem e arte: “Talvez esteja na hora de inaugurarmos, no percurso de suas interfolhas, a criação de uma postura diferente, e mesmo totalmente nova, a transmutar o próprio sentido da história das relações entre o homem e a arte” (KONESKI, 2009, p.12).

E é a partir dessa postura metodológica que se propõe o início de uma mudança de relações do indivíduo com a arte e de ambos com os saberes, a fim de, aos poucos, transformar toda a relação da sociedade com o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Jussara Haubert Rodrigues (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

KONESKI, Anita. *A estranha fala da arte contemporânea*. Disponível em: <[http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/lensino\\_de\\_arte/4\\_palindromo\\_anita.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/lensino_de_arte/4_palindromo_anita.pdf)>. Acesso: 05 dez. 2012

MENEZES, Marina. *A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes*. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/102.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

PARSONS, Michael. *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_5.htm](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm)>. Acesso: 20 out. 2012.

Artigo recebido em: 2013-08-19

Artigo aceito em: 2013-10-31