NUNES, Cesar Aparecido. Desvendando a sexualidade. Campinas, SP: Papirus, 1987.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual Além da Informação. São Paulo: Epu, 1990.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SCHINDHELM, Virginia Georg. Educar Para a Sexualidade é Educar para a Vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária. 202 f. UNIRIO, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Documentos de identidade: uma instituição às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TREVISAN, Rita. A sexualidade humana: Uma visão histórico-social. [s.d], [s.ed],[s.].

Disponível em: http://www.ritatrevisan.com.br/pdf/artigos/a-sexualidade-humana.pdf.

O ENSINO DA ARTE E O MULTICULTURALISMO NO BRASIL

LÚCIA HELENEA MASIERO GUIRELLI

RESUMO

Este trabalho se centraliza no ensino da arte contemporânea, avaliando as transformações trazidas por esta abordagem da arte ao universo pedagógico, tanto na atitude dos docentes, como na dos alunos. A partir dessa análise propomos uma reflexão sobre o potencial pedagógico presente nesse tipo de arte com vistas ao desenvolvimento de práticas fundamentadas nas propostas e formas de abordagem da arte contemporânea. São relacionados pensadores do ensino da arte como Barbosa e Hernandez, com teóricos da educação como Apple, Giroux e Freire. Percebe-se uma distância entre a cultura do aluno e as atividades curriculares aplicadas em sala de aula, no entanto consideramos a discussão sobre o ensino da arte a partir da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, justamente para questionar a necessidade de um currículo nacional na atualidade, pois ao definir conteúdos iguais para todo o país, as diferenças culturais regionais são desconsideradas. É abordado ainda o Multicul turalismo, que encontrou no ensino da Arte um terreno fecundo, já que esta disciplina permite o conhecimento tanto de representações artísticas de diversas culturas quanto apenas de uma cultura hegemônica. De forma semelhante, a Cultura Visual, trazida por Hernandez, propõe a ampliação do repertório visual utilizado pelos professores de arte, buscando um olhar cultural e crítico destas representações.

PALAVRAS-CHAVES: Multiculturalismo, arte, contemporaneidade.

ABSTRACT

This work focuses on the teaching of contemporary art, evaluating the transformations brought by this approach of art to the pedagogical universe, both in the attitude of teachers and students. Based on this analysis, we propose a reflection on the pedagogical potential present in this type of art in order to develop practices based on the proposals and ways of approaching contemporary art. Art education thinkers like Barbosa and Hernandez are related to education theorists like Apple, Giroux and Freire. A gap is perceived between the student's culture and the curricular activities applied in the classroom, however we consider the discussion on art teaching from the introduction of the National Curriculum Parameters, precisely to question the need for a national curriculum today because when defining equal content for the whole country, regional cultural differences are disregarded. Multiculturalism is also approached, which found in Art teaching a fertile ground, since this discipline allows the knowledge of both artistic representations of different cultures as well as only one hegemonic culture. Similarly, Visual Culture, brought by Hernandez, proposes to expand the visual repertoire used by art teachers, seeking a cultural and critical look at these representations.

INTRODUÇÃO

O contato dos alunos com imagens e obras de arte é uma prática estabelecida no contexto da educação formal no Brasil desde a década de oitenta, quando novas propostas nortearam a arte-educação e o ensino da Arte no nosso país. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação na década de noventa, o ensino da Arte se estabeleceu como disciplina e vem, graças aos esforços pedagógicos e políticos dos arte-educadores, se afirmando como área de conhecimento dentro da escola. Diante desta situação, iniciamos uma reflexão em torno das teorias de currículo e das discussões sobre práticas de ensino da Arte.

O ensino de arte na contemporaneidade não se identifica mais com os princípios

modernistas, cuja ênfase residia na autoexpressão e o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas. Ensinar e aprender arte tornou-se uma atividade complexa, pois pressupõe um intenso diálogo, do professor e dos alunos, com o objeto artístico reconhecido como produto da cultura e como método de conhecimento. Esta mudança de paradigma no ensino de arte está anunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte. Neste documento, a arte é concebida como objeto de conhecimento que guarda as suas particularidades e similaridades com as outras 22 áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da "ação criadora do homem" na busca de atender à sua necessidade de significação da vida, juntamente com "as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade"(Brasil, 1997, p. 16).

As teorias que norteiam o ensino da Arte atualmente enfatizam as inter-relações entre o fazer artístico, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra ao mesmo tempo em que consideram o ponto de vista do aluno, seu contexto e suas leituras de mundo, com o propósito, segundo Efland, de

[...] contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade (EFLAND, in BARBOSA, 2005).

Mas um enorme abismo separa o anúncio do novo quadro de referências conceituais e o exercício profissional do professor de arte, mesmo em uma cidade como São Paulo onde, supõe -se, que as diretrizes educacionais são mais divulgadas. A frágil formação do professor e as visões que ainda se tem acerca do ensino de arte, associados aos problemas e dificuldades que encontra no exercício da profissão, levam-no a reproduzir uma prática irrefletida, desprovida de fundamentos, a um exercício docente sem significação.

A contemporaneidade trás novas formas de se relacionar em todos os setores da sociedade e indica tendências globalizadas em prol da vida com qualidade e sustentável. Isso é resultado da conscientização da sociedade globalizada e das mobilizações através das mídias para disseminar as diversas culturas. É um momento importante para a educação, os alunos estudam cada vez menos e, na maioria, as escolas não conseguem acompanhar o desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social dos estudantes e, ainda está responsável de incentivar entre eles, formas de ler e se integrarem neste mundo adverso e de complexidades.

PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE

Qualquer modificação de qualidade no ensino de arte no espaço escolar só será possível quando os avanços teóricos, sejam conceituais ou metodológicos, estiverem a serviço de uma efetiva capacitação de docentes, tanto inicial quanto continuada, que possa ser verificada em uma mudança de atitude perante à complexidade do processo ensino-aprendizagem da arte.

É fundamental que se busque meios de ampliação das oportunidades de capacitação de professores, principalmente daqueles ligados à escola pública, o que significa também ampliar as oportunidades de contato intenso com a cultura de modo geral, e é muito possível e necessário que esta capacitação se dê também no espaço escolar.

Voltando ao período a partir da República, quando a educação era centrada no ensino e na figura do professor (IAVELBERG, 2006), vemos o ensino da arte vinculado à cópia de modelos e exercícios de treino de habilidades, onde a questão técnica predominava. Não se levava, então, em conta as diferenças individuais na aprendizagem dos alunos, que era concebida como introjeção de modelos de referência neoclássica e pré-moderna.

Da pedagogia tradicional à pedagogia nova, ambas pontuadas por Fusari (2001) com a tendência Idealista-Liberal, vimos o ensino da Arte passar, ainda na primeira metade do século XX, de uma proposta que priorizava os conteúdos e via o aluno como ser depositário destes conhecimentos, para outra que defendia práticas que refletiram as correntes artísticas modernas, enfatizando a livre-expressão, a subjetividade, a originalidade, a espontaneidade, a criatividade e a individualidade.

Na segunda metade do século XX, porém, na Europa, Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil (década de oitenta), desenvolveram-se várias pesquisas e estudos que resultaram em transformações que refletiram inquietações trazidas pelas sociedades pós-modernas (inquietações essas que eram já traduzidas pela arte produzida nessas sociedades) e o ensino da Arte passa a se identificar com a tendência "realista-crítica" que vigora até os dias de hoje e, segundo a qual

a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. No entanto, não são mera reprodução da estrutura social vigente, mas ao contrário, mantêm relações de reciprocidade (influências mútuas) com a mesma. Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conte-

údos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados as realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber artificial, depositado de fora, e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com saber trazido de fora. O professor é o mediador da relação pedagógica, um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma 'ruptura' entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais (FERRAZ&FUZARI, 2001).

Em 1918, Franklin Bobbit publicou seu primeiro livro sobre currículo. Bobbit estabeleceu em seus estudos uma relação entre os princípios da administração e a educação, cuja principal meta era a busca da eficiência através da padronização e organização dos conteúdos. Para ele "o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática" (SILVA, 2005, p. 24). Já em 1949, Tyler corrobora as ideias de Bobbit e exerce grande influência na educação de países como Estados Unidos e Brasil. As perguntas que Tyler acredita que devam ser feitas mostram os objetivos e as implicações deste modelo de currículo.

O ensino da arte neste período também foi marcado por práticas tradicionais como desenho clássico, desenho geométrico, barras decorativas, canto orfeônico, entre outras. As atividades deveriam ser "fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral" (FERRAZ e FUSARI,2001).

Essa mudança na abordagem transforma os modos de percepção do público, de forma geral, e também dos arte-educadores, que teriam que rever, inclusive, os seus discursos sobre ela. Enquanto o público, diante do estranhamento e questionamento indicados pela arte contemporânea, muitas vezes se retrai, do arte-educador é esperada uma atitude além do gosto ou não gosto. Ele precisa vencer o preconceito, se aproximar, conhecê-la, desenvolver um diálogo com ela, compreendê-la a ponto de transitar sem medo pelo conjunto de mudanças proposto por esta abordagem da arte. Como primeiro desafio, então, o professor está diante da necessidade de proximidade, estudo e atualização. Como coloca Sadek (2006):

[...] para conviver com a arte contemporânea é necessário conhecer vários assuntos. De taoísmo a trânsito, de física a moda, de fotografia a filosofia, de produtos industriais a sucatas, cada artista requer uma base de conhecimentos para ser entendido. É preciso saber sobre História da Arte, ter referências sociológicas, navegar pela psicanálise.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO MULTICULTURAL

Barbosa, em A imagem no ensino da Arte, cita o período (final dos anos 80) em que foi sugerida por alguns deputados a retirada da disciplina Arte do currículo. Neste momento ela pensa: que querem estes políticos? Que pode significar um bom (e crítico) ensino da Arte? Certamente pode significar problemas para a classe dominante. A autora cita a indignação dos jovens americanos nos anos 60 e 70 com a guerra do Vietnã, quando faziam passeatas e mostravam-se claramente contra a política governamental. Segundo Barbosa, estas manifestações estavam ligadas ao alto nível do ensino da Arte de então. Hoje, os Estados Unidos vivenciam outro período de guerra, mas desta vez com grande aceitação dos jovens. Estes questionamentos que a autora faz são essencialmente políticos e mostram preocupação com a relação proposta por Apple entre currículo e poder.

O ensino de Artes no Brasil, atende às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), como referenciais para a execução do conteúdo artístico. De acordo com tais documentos O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p.20-21).

A educação em arte, conforme está concebida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, atende às exigências das abordagens histórico-educacionais ajustadas com a forma de ser do capital. O projeto neoconservador e neoliberal ao qual os PCNS correspondem, privilegia o ensino escolar como propulsor de competências e habilidades. Estas habilidades estão respaldadas em atender às demandas do capitalismo.

[...] a cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrela a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com

o objetivo de preparar os estudantes para aceitar o postulado credo liberal (SILVA, 2005, p. 12).

A proposta que o Parâmetro Curricular em Artes apresenta direciona o ensino de artes voltado para a expressão do aluno, para a comunicação social, para o enriquecimento cultural e apreciação estética. Estas propostas delegadas à educação estão ligadas a questões sociais, portanto, objetiva-se a formação de um homem que atenda às necessidades da sociedade. Necessidades essas que condizem com a complexidade do sistema econômico.Os PCNs enfatizam o ensino voltado para formação do homem cidadão.

Este homem cidadão que é flexível às exigências do mercado e está disposto aceitar as condições impostas pelo capital. Ser cidadão na era da globalização é pertencer a massa social que possibilita a incrementação do capitalismo pela via da mão-de-obra barata e do esvaziamento intelectual. Ser cidadão sob estas condições é ser álibi da barbárie econômica. Por isto, cada vez mais surgem nas escolas e nas empresas projetos de cidadania, para que o indivíduo esteja condizente com as propostas com os planos econômicos, dificultando a possibilidade de transformação social.

Se a Arte se apresenta como uma possibilidade de inserção do indivíduo em sua sociedade, é colocada ao ensino da Arte a tarefa de educar leitores de obras artísticas, ocupando seu espaço como mediador entre público e produção artística e, consequentemente, entre o indivíduo e sua sociedade. A preocupação com múltiplas culturas é uma das características do período pós-moderno. Segundo Silva, "o pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo, e a mestiçagem - de culturas, de estilos, de modos de vida. [...] O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre "alta" e "baixa" cultura. (SILVA, 2005). Os adeptos da educação multicultural passam a questionar a estruturação do currículo, pois "o cânon do currículo universitário fazia passar por cultura comum uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante". (SILVA, 2005, p. 88).

O Multiculturalismo encontrou no ensino da Arte um terreno fecundo, já que esta disciplina permite tanto o conhecimento de representações artísticas de diversas culturas quanto uma cultura hegemônica. Os estudos multiculturais em Arte pretendem que sejam apresentadas na aula outras obras e não apenas aquelas da tradição europeia, branca e mascul ina. Segundo Hernández, conhecer obras de outras culturas não é uma atividade apenas visual, é reconhecer uma outra sociedade. "Essa perspectiva de olhar a produção artística é um olhar cultural". (HERNANDEZ, 2000).

Para Gonçalves e Silva (2001), o multiculturalismo "é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem." Ele inicia, então, no âmbito dos movimentos sociais e, posteriormente, é introduzido no contexto educativo por docentes afro-americanos da área dos Estudos Sociais. Entre as propostas desses pesquisadores, estão o desenvolvimento de

novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilinguismo e desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural (Gonçalves; Silva, 2001).

Além dos termos "múltiplas culturas musicais", "culturas musicais estrangeiras", "preconceito e as atitudes racistas e nacionalistas", "diversidade cultural", "meltingpot" e "mosaico de várias comunidades étnicas" que se articulam com o pluralismo cultural e o multiculturalismo pluralista, é possível observar nos dois textos a ênfase no repertório a ser utilizado em sala de aula; "os elementos das músicas do mundo; os contextos culturais dos 'objetos' musicais; e planejamento e implementação de currículo" (ELLIOTT, 1989).

Essas tendências do multiculturalismo na educação musical, colocadas acima, serão insuficientes se quisermos interferir nas políticas públicas para a cultura, arte e música. Para isso, faz-se necessário não apenas visualizar as diferenças e incluí-las nos programas de formação de professores, mas querer o desafio de construir uma sociedade melhor, democrática e não discriminatória, a partir de uma educação musical intercultural.

Em seu sentido mais amplo, a cultura pode, hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 1982, p. 39)

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural foi elaborada em 2001. No artigo 1º intitulado "diversidade cultural: herança comum da humanidade" a cultura toma diversas formas ao longo do tempo e do espaço e a diversidade está incorporada na unicidade e pluralidade das identidades grupais que representam a riqueza simbólica da humanidade. Fonte de troca, inovação e criatividade, a diversidade cultural é "tão necessária para a espécie humana quanto a biodiversidade é para a natureza".

O multiculturalismo é a pluralidade de identidades culturais e é contra à padronização e uniformização definida pelas classes

dominantes, respeitando os diversos pensamentos sobre o mesmo tema, repudiando o pensamento único. Entender como as formas de tratar a diversidade vêm contribuindo no processo de inclusão ou exclusão, É observarmos a história para lembrar que nossa sociedade adotou um tipo de escola que não respeita as diferenças e continua, ao longo dos tempos, a reproduzir este sistema. Só a partir do século XX o sistema educacional brasileiro; como reflexo da democracia como a melhor forma de organização, começou a questionar os regimes autoritários. A partir deste momento que o papel da escola passou a ser também questionado, isso enquanto reprodutora de um modelo excludente. Por isso a escola e os professores estão cada vez mais responsáveis a pensar seu papel diante de tantas manifestações e transformações sociais e exigências enquanto cidadãos. Os maiores desafios estão em buscar soluções aos problemas provocados pela lógica do mercado e do consumo, respeitando o direito a pluralidade e às diferenças culturais, pois cada grupo social idealiza a realidade a seu modo, atribuindo a ela diferente sentido e significação.

O multiculturalismo no âmbito da educação implica em repensar formas de identificar, respeitar e valorizar as diversas identidades em uma única política pedagógica e em um único currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das propostas do Multiculturalismo e da Cultura Visual, torna-se necessário perguntar "por que sempre aparecem as mesmas obras no livro texto? Quem decide que sejam estas e não outras? Por que não há obra de mulheres?" (SILVA, 2005, p. 50).

Essas perguntas são semelhantes às que Apple faz, e mostram preocupação com poder, cultura e gênero, relacionados com as teorias crítica e pós-críticas. O Multiculturalismo, os Estudos Culturais e a teoria de Cultura Visual nos mostram a relação entre cultura e poder e propõem questionamentos quanto à cultura dominante. Se é importante valorizar diversas culturas, deve-se tomar conhecimento da cultura do aluno. Portanto, pensar o currículo e o ensino dentro da perspectiva multicultural é conectá-los com as "necessidades, experiências e comunidades dos estudantes". (DANIEL, 2005), ideias que parecem ir contra a imposição de um currículo nacional que homogeneíza as diferenças culturais.

Mas ao valorizar a cultura do aluno, por paradoxal que pareça, o professor corre o risco de ser mero reprodutor do senso comum ou da cultura dominante. Hernández relata o esforço de professoras em trazer a cultura do aluno para sala, mas que terminaram por montar um teatro intitulado 'O maravilhoso mundo da Disney', pois foram estas as questões que as crianças trouxeram: influências da Disney. Por isso podemos trazer diversas outras culturas e arte, como as indígenas que são tão ricas, com suas pinturas corporais cheias de significado e lendas que para eles são histórias sagradas, seu artesanato e seus instrumentos musicais. E ainda tem também toda a cultura dos Negros, seus desenhos nos tecidos, símbolos adinkra, que representam conceitos ou aforismos. Adinkra são amplamente utilizados em tecidos, logotipos e cerâmica. Também são incorporados a outras características arquitetônicas. Então, a questão não é apenas apoiar irrestritamente a cultura do aluno e sim trazê-la para sala de aula para contextualizá-la com outros elementos, enriquecê-la, e para uma reflexão crítica e consciente da mesma. O ensino na escola da Arte contemporânea está vinculado às imagens e, não somente as obras clássicas que estão na maioria dos livros. A imagem intensifica-se todo dia, na mesma medida em que novas formas de reproduzi-las estão sendo apresentadas. A cultura da imagem assume um papel fundamental na sociedade contemporânea e, está na escola e no professor de Artes Visuais, a função de educar esteticamente, buscando no grande repertório de imagens disponíveis, as que possam ser importantes na formação crítica desses indivíduos. Na diversidade do conhecimento e das experimentações artísticas, os alunos desenvolvem a percepção e o senso estético, essenciais para a compreensão global através de um diálogo efetivo com seu espaço e sua realidade.

Portanto, no ensino das Artes Visuais, torna-se necessário desenvolver experiências vivas na perspectiva multicultural. Devem dar "à voz", dentro da experiência pedagógica, narrativas construídas por grupos, suas experiências de vida e visões de mundo, com referenciais para compreender as relações e mediações do contexto global; valorizar sempre o conhecimento que vem do cotidiano dos alunos, de suas famílias e culturas, entendendo que o conhecimento deve estar situado no interior da pessoa, em contextos socioculturais pessoais; destacar a importância do significado que os estudantes atribuem ao conhecimento, a partir de vivências como pessoas, o que pressupõe a valorização do processo de aquisição do conhecimento e uma posição crítica em relação a ele; valorizar a relação entre alunos e professores e entre os próprios alunos, na experiência pedagógica.

E, ainda, enfatizar: o conhecimento da arte produzida pelos diferentes grupos culturais, em nível local, regional, nacional e internacional, destacando-se a desenvolvida por grupos culturais particulares minoritários; a necessidade de se conceber a arte como possibilidade de transcender fronteiras culturais, de formar novas identidades, ricas e híbridas; o conhecimento de artistas contemporâneos que abordam em seus trabalhos a relação entre arte e identidade cultural, arte e ecologia, bem como de outros produtores culturais; ênfase no contexto histórico -cultural, no qual o objeto artístico foi produzido e no processo de