

**WILSON JOSÉ SOARES PAQUIEL**



**A GÊNESE DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: O MODELO CURRICULAR  
FRANCÊS DO INÍCIO DO SÉCULO XIX E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NAS  
QUESTÕES DE ARTE DO ENEM**

**Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG

2013

**WILSON JOSÉ SOARES PAQUIEL**

**A GÊNESE DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: O MODELO CURRICULAR  
FRANCÊS DO INÍCIO DO SÉCULO XIX E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NAS  
QUESTÕES DE ARTE DO ENEM**

**Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: Henrique Augusto Nunes  
Teixeira

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG

2013

Paquiel, Wilson José Soares, 1976 - A Gênese do Ensino de Arte No Brasil: O Modelo Curricular Francês do Início do Século XIX e seus Possíveis Reflexos Nas Questões de Arte do ENEM: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Wilson Paquiel. – 2013.  
49 f.

Orientador: Henrique Augusto Nunes Teixeira

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Teixeira, Henrique Augusto Nunes II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Escola de Belas Artes**  
**Programa de Pós-Graduação em Artes**  
**Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Monografia intitulada *A Gênese do Ensino de Arte No Brasil: O Modelo Curricular Francês do Início do Século XIX e seus Possíveis Reflexos Nas Questões De Arte Do ENEM*, de autoria de Wilson José Soares Paquiel, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Henrique Augusto Nunes Teixeira - Orientador

---

Daniela Maura dos Santos - Professora membro da banca

---

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha  
Coordenador do CEEAV  
PPGA – EBA – UFMG

Belo Horizonte, 2013

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – CEP 31270-90

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tantas dádivas.

A Letícia e Laura, pela paciência.

Ao Henrique, pela brilhante orientação, dicas valiosas, sem as quais este trabalho teria perdido muito em consistência.

## RESUMO

O presente trabalho pretende investigar as possíveis ligações entre o modelo de ensino de artes proposto pelos membros da Missão Artística Francesa no Brasil quando da inauguração da primeira instituição de ensino superior em artes no território nacional e as práticas pedagógicas do ensino/aprendizagem em artes na contemporaneidade. Para tanto, pretende-se estabelecer um elo entre dois momentos históricos separados por quase duzentos anos, analisando-os separadamente em uma busca por similaridades. Será usado, como objeto de estudo do ensino em artes na atualidade o modelo de questões proposto pelo governo federal e aplicado no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. Entendemos que as questões de artes aplicadas no exame podem oferecer pistas do que se espera do ensino/aprendizagem em artes no contexto atual.

**Palavras-chave:** Missão artística Francesa. ENEM. Currículo Nacional.

## SUMÁRIO

Introdução.....	08
Capítulo 1 A Academia Imperial de Belas Artes.....	13
Capítulo 2 O Exame Nacional do Ensino Médio e o currículo nacional.....	22
Capítulo 3 Análise de questões do ENEM.....	29
Considerações finais .....	45
Anexos .....	49
Referências .....	50

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais observa-se um grande questionamento do modelo de ensino de arte implantado pelo governo e aplicado nas escolas públicas nacionais. Mesmo passando por inúmeras reformas e consideráveis avanços, ainda há muito por conquistar.

Uma visão distorcida da Arte na comunidade escolar, com discursos implícitos – e muitas vezes declarados – insiste em rebaixar esta disciplina em comparação aos demais campos de produção do conhecimento. Há muita reclamação por parte de professores de Arte quando se fala dos anacronismos e discrepâncias do modelo de ensino atual, bem como do lugar que a arte ainda ocupa no currículo oficial, sempre julgada como disciplina “menor” ou a serviço de outras na prática educacional.

Uma análise mais detalhada sobre a gênese do ensino de Arte no Brasil, talvez traga a lume alguns pontos de reflexão e nos permita identificar pontos equivocados que acabaram por se tornar práticas arraigadas nas salas de aula das escolas públicas nacionais. Qual foi o modelo que copiamos e de que maneira os princípios metodológicos adotados há quase dois séculos ainda perduram - se é que perduram - nas práticas docentes atuais?

O presente trabalho investiga as propostas curriculares, em princípio feitas ao príncipe regente Dom João VI, para a implantação da Real Escola de Ciências, Artes e Ofícios, quando da chegada da corte portuguesa ao Brasil, e, em um segundo momento, endereçadas ao Imperador Dom Pedro I. As propostas formuladas pela comitiva de artistas e artífices franceses, que ficou conhecida como Missão Artística Francesa no Brasil, e que tinha como organizador e líder o antigo secretário de Belas Artes do *Institute de France*, Joachim Lebreton, não frutificaram em princípio. Diversos motivos políticos, econômicos e de ordem diplomática interferiram na sua implantação.

Passados alguns anos, novamente a Escola De Belas Artes entrava na pauta do governo imperial. Desta vez coube ao desenhista e pintor Jean-Baptiste Debret a formulação de um modelo curricular, muito parecido com o de seu predecessor e já falecido Lebreton. E foi em 1826, dez anos depois da chegada da Missão Artística Francesa, que a Academia Imperial de Belas Artes era inaugurada. A Arte entrava na escola pela porta da frente, capitaneada pelos partidários de Bonaparte e praticantes do estilo neoclássico.

Deixadas as motivações políticas e a efervescência do panorama histórico do início dos oitocentos na Europa, os estudos irão se voltar aos pormenores da proposta curricular implantada – não em sua totalidade – naquela que viria a se tornar a mais importante escola de artes do país.

Em um primeiro momento foi analisada a grade curricular francesa, contrapondo-a à realidade nacional e contextualizá-la à luz dos interesses locais no período (necessidade de “construir” uma nação ainda incipiente e, no segundo momento, auxiliar no processo de industrialização e modernização no Brasil). Passada esta análise, foram elencados alguns itens do currículo proposto pelos franceses tentando encontrar possíveis interfaces com as abordagens atuais no ensino de arte.

Após esta etapa, o estudo refletiu sobre questões de Arte aplicadas nas provas do ENEM. Entendendo ser este exame o que melhor contempla um estudo de como a disciplina Artes está sendo aplicada nas escolas nacionais, estas questões puderam oferecer pistas para um diagnóstico da realidade atual.

A disciplina História da Arte é oferecida em alguns cursos de graduação e, além do Exame Nacional do Ensino Médio, outras faculdades incluem questões da referida disciplina em seus processos seletivos. O trabalho abordará algumas dessas questões no intuito de analisar as diferentes abordagens das artes pelas diferentes instituições de ensino. No ENEM as questões de Artes são aplicadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A pergunta que norteou a investigação foi: **É possível encontrar resquícios do modelo pedagógico francês nas questões de Arte propostas pelo ENEM?**

Com este estudo identificou-se pontos vulneráveis no modelo atual de ensino e buscou-se avançar no que tange à valorização e respeito pela disciplina de Arte, entendendo-a como campo de produção de conhecimento e fugindo de discursos preconceituosos que situam-na como um luxo destinado a uma elite, terapia ou disciplina que auxilia na compreensão de outras.

Desde sua implantação, o ensino formal de artes no Brasil luta por espaço, respeito e valorização. Observou-se, de forma recorrente ao longo da história, questionamentos acerca da real finalidade desta disciplina dentro da

escola. Alguns pontos equivocados, uns poucos acertos e muita discussão. As décadas se sucederam, ideias mudaram, mudaram-se costumes. Novos paradigmas surgiram nas artes – sobretudo após as vanguardas históricas do século XX –, contudo, com relação ao ensino/aprendizagem em arte observa-se, ainda hoje, certo despreparo de diretores e professores (inclusive dos próprios professores de Arte) em inúmeras instituições de ensino. A visão distorcida que se percebe da finalidade da Arte na escola, presente, não raro, em discursos dentro da sala dos professores, deve-se a inúmeras experiências mal sucedidas levadas a cabo ao longo da história.

Pretendeu-se, com este trabalho, investigar a gênese do ensino formal de arte no Brasil, tentando localizar possíveis falhas metodológicas que contribuíram para forjar conceitos que perduram, de maneira direta ou dissimulada nos currículos atuais. A França gozava, naquele período histórico, (início do século XIX) juntamente com a Itália, de grande prestígio, sendo mesmo considerada um polo do conhecimento científico, filosófico e artístico no mundo. O Brasil, então uma colônia, depois uma jovem nação que tentava se afirmar internacionalmente como um Estado moderno e progressista, buscava modelos em nações desenvolvidas e fortes. Nas artes, a escola neoclássica de Ingres e David era a que imperava. Pode-se inferir que os artistas que aqui desembarcaram trouxeram na bagagem uma forte tendência para este estilo, pautando suas metodologias nos postulados neoclássicos. Apenas para citar a influência neoclássica no estilo dos membros da Missão Artística Francesa, basta dizer que Jean-Baptiste Debret, o pintor que mais se destacou dentre seus compatriotas no Brasil, era primo de Jacques-Louis David, aclamado como o maior nome do estilo neoclássico francês. Foram abordadas algumas características da pintura neoclássica com o intuito de entender melhor o formato de curso proposto para a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), considerada a primeira iniciativa formal de se transmitir conhecimentos em arte no território nacional.

É sabido que Arte já era ensinada desde as missões jesuítas. No terreno das artes visuais, o Barroco já há muito desenvolvera-se e firmara-se como gênero na colônia, sendo apreciado e respeitado. O ensino, no entanto era informal, calcado nos moldes das antigas corporações de ofício medievais, não havendo uma cartilha, ou regimento, normas ou grade curricular. Os discípulos não se formavam, não ganhavam um diploma nem tampouco eram credenciados

a lecionar. O escopo deste trabalho passou pela análise do instante em que há uma formalização metodológica. Um arcabouço acadêmico que conferiu *status* a seus egressos. Foi abordado o momento posterior ao Barroco na arte brasileira, fazendo um recorte dos primeiros anos da AIBA.

Para tanto, analisou-se a grade curricular proposta, em um primeiro momento (1816) pelo líder da comitiva francesa, Joachim Lebreton, e, posteriormente, por seu continuador, Jean-Baptiste Debret. Nestas duas propostas os estudos foram orientados no sentido de se encontrar as motivações que animaram, tanto os docentes, quanto a Coroa portuguesa, na implantação de um ensino de arte no Brasil. O que mudou neste intervalo de uma década, além da nomenclatura – Real Escola de Ciências, Artes e Ofícios para Academia Imperial de Belas Artes – e, principalmente, se é possível observar reflexos deste modelo, após quase duzentos anos, na educação básica em artes do Brasil.

Este estudo passou, dentre outros tópicos, por questões alusivas, por exemplo, ao conceito de arte erudita, feita de uma elite para uma elite, contrapondo-se ao conceito de arte utilitária no século XIX. Passou também pelo conceito, em Ana Mae Barbosa de Leitura visual. Ou seja, do imperativo que se faz, na contemporaneidade, da criação de um vocabulário visual em um mundo onde o discurso imagético se impõe cada vez mais, criando a necessidade de discernir sobre as imagens que nos tomam de assalto a todo momento.

Para este fim, optou-se, como objeto de análise, pelas questões do Exame Nacional do Ensino Médio, pois elas traçam um diagnóstico das expectativas governamentais para o conhecimento em Artes.

O recorte, portanto será nos primórdios do ensino oficial de artes no Brasil e, em um salto de quase duzentos anos, na abordagem atual das Artes na educação básica, utilizando como critério o mecanismo de seleção para o ensino superior implantado pelo Governo federal.

A meta que se desejou alcançar com este trabalho foi identificar possíveis resquícios do modelo curricular francês lançado na Real Escola de Artes e Ofícios e, posteriormente na AIBA no século XIX, no sistema de ensino de arte na contemporaneidade. Em princípio foi abordada a questão do lugar ocupado pelo ensino de Artes no Brasil em 1816. A pesquisa histórica, foi orientada por autores como Lilia Moritz Schwarcz, e Walter Zanini no intuito de levantar dados relativos

aos interesses que rondavam a elite intelectual, que pretendia alçar uma jovem nação a categoria de país desenvolvido e progressista no cenário internacional. Textos históricos, que relatam os primeiros esforços para a implementação da Academia de Belas Artes, também foram analisados. Seu principal mentor, o artista Joachin Lebreton ocupou o foco desta pesquisa documental. Cartas, textos e relatos foram trazidos a lume na tentativa de entender o que se esperava da criação da Escola na então Colônia, buscando-se identificar o que realmente frutificou e o que acabou não saindo do papel.

Um documento que serviu de base para os estudos foi a transcrição do manuscrito original de Lebreton, feita por Mário Barata em finais dos anos 1950 e publicada originalmente na Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959, pp.285-305). Esta carta traz importantes pistas do que seria o referencial metodológico da escola que estava surgindo.

Dando sequência ao estudo, foi analisada a mudança de nome e, conseqüentemente, de paradigma da instituição. Por trás de uma simples troca na nomenclatura da instituição – Real academia de Ciências, Artes e Ofícios para Academia Imperial das Belas Artes – pode haver uma alteração no escopo inicial de Lebreton.

Foi contemplado ainda, no presente trabalho um estudo sobre as diferentes correntes artísticas que vigoravam na Europa oitocentista, vislumbrando em cada uma delas, o que poderiam acarretar em termos de postura artística dentro de uma instituição de ensino. Prosseguindo com o trabalho, avançou-se no tempo e a meta foi descobrir o que norteou o governo, no final do século XX ao propor um exame nacional, exame este que acabou por se configurar como principal mentor de mudanças no Currículo das escolas. Por fim, o estudo chegou ao seu foco principal, a saber: as questões de arte propostas no referido exame.

O capítulo 1 que se segue fará um panorama histórico do período e traçará os elos entre as ideias neoclássicas e o modelo político calcado na monarquia absolutista que os Bragança tentaram implantar em terras tropicais.

## CAPÍTULO I A ACADEMIA IMPERIAL

Nas origens do ensino de arte no Brasil, podemos remontar ao trabalho dos jesuítas que, com a missão de converter ao catolicismo os povos recém descobertos pelos europeus, desembarcaram no nosso país trazendo consigo, dentre as estratégias de persuasão, a utilização da arte no processo de catequização. Lançaram mão do teatro - cujas peças eram feitas, em alguns casos, em português e tupi-guarani - da utilização de imagens - ícones da fé cristã - e da literatura. Posteriormente, ainda ligado à Igreja Católica, o ensino de artes, a reboque das transformações da Reforma e Contrarreforma, foi impulsionado pelas construções de templos, e pela rica e ornamentação interior e exterior dos mesmos. A era da exuberância barroca. A arte era transmitida na informalidade das oficinas, onde mestres e aprendizes trabalhavam nos moldes das antigas corporações de ofícios medievais. Obras importantes e de uma beleza inquestionável foram produzidas neste modelo e sobre cuja importância muito já se foi falado e atestado por críticos e historiadores de arte.

O presente trabalho, contudo, se ocupará do momento em que esta transmissão de conhecimentos se dará de forma sistemática, ou seja, cercada de um arcabouço acadêmico. O termo “transmissão de conhecimentos” é utilizado, pois, refere-se ao contexto do período, quando a educação ainda era entendida como uma lógica objetiva, ou seja, do agente que detém um saber, uma erudição e acredita poder passar o mesmo a um grupo de pupilos ignorantes e sedentos de conhecimento.

A chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808 irá trazer a importância de se investir na antiga colônia, até então alvo de simples exploração a proveito da metrópole com seus luxos e excessos. Com a iminente ameaça dos franceses e a conseqüente possibilidade da perda definitiva do território português na Europa, o príncipe regente Dom João VI, orientado por conselheiros e ministros, houve por bem tomar uma série de medidas afim de modernizar a colônia e torná-la competitiva internacionalmente. Para que o Brasil se adequasse à realidade portuguesa muito precisava ser feito. O antigo modelo agrário e extrativista precisava ceder lugar a uma nova realidade que se fazia imperativa em todo o mundo ocidental. Dentre as principais medidas figuram, a abertura dos portos às nações amigas, criação da primeira instituição bancária, fundação da

Casa da Moeda e autorização para instalação de indústrias. E é no bojo destas medidas que surgirá a necessidade de se criar uma Escola Superior de Artes. Os portugueses buscavam uma instituição calcada no modelo europeu e atrelada ao que estava sendo feito de mais atual no Velho Continente. Vale lembrar que a arte irá ocupar lugar de destaque no século XIX pela associação da mesma com a indústria. Mais adiante serão frisadas algumas características dos artistas contratados para fundar a Academia, que podem relativizar esta opção por uma corrente artística “moderna”.

Muito já se estudou sobre a escolha de artistas e artífices franceses para capitanear o ensino de arte na jovem nação. O tema é polêmico. Afinal, o que levaria os portugueses a escolher profissionais vindos da França, logo o país cujas tropas haviam invadido terras lusitanas? A Itália, por exemplo, não seria um país preferencialmente escolhido? Havia uma tradição secular em arte e seus artistas eram respeitados como gênios. Suas obras figuravam nos museus de toda a Europa como modelo de realização acadêmica impecável.

Não há um consenso sobre o tema. Há hipóteses segundo as quais o príncipe Dom João VI havia convidado os franceses a pedido do ministro do reino, o Conde da Barca, um entusiasta das artes, outros estudos apontam para a tese que afirma que a oferta partiu dos franceses, então em situação difícil em seu país devido às suas ligações com o antigo regime bonapartista. Ao que parece, o que houve foi uma confluência das duas hipóteses. Portugal, a partir da queda de Napoleão, em 1815 retomou os laços diplomáticos com a França e não seria de todo absurdo o príncipe regente aceitar a proposta dos franceses, capitaneados por Joachim Lebreton, para implantar a instituição de ensino no Brasil. Lebreton era por demais capacitado a ocupar o cargo. Havia sido secretário da classe das Belas Artes do *Institute de France*, uma das mais conceituadas escolas da Europa.

O presente trabalho, contudo, não se ocupará em especular sobre as possíveis motivações políticas que levaram à chegada da chamada Missão Artística Francesa no Brasil. Interessa, sobretudo, investigar o modelo acadêmico que traziam na bagagem estes homens que, em março de 1816, respaldados pelo poder oficial, aportaram no Rio de Janeiro. O entusiasmo dos franceses era grande e seus projetos em terras tropicais, ousado.

Em 12 de agosto de 1816, Dom João VI finalmente publica o decreto de fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. A título de informação encontra-se em anexo o documento na íntegra.

Uma vez autorizada, a inauguração da instituição de ensino ainda tardou a acontecer. Diversos motivos de ordem econômica, política e diplomática atrasaram seu efetivo funcionamento. No entanto, interessa-nos particularmente fazer algumas ponderações a respeito da grade curricular proposta para a Academia. Para tanto analisaremos o manuscrito que Lebreton enviou ao Conde da Barca em 12 de junho de 1816. Na referida carta, Lebreton propõe que o ensino fosse sistematizado e formula uma grade curricular com o desenho como carro chefe. Em sua proposta contempla-se:

- Desenho geral e cópia de modelos dos mestres, para todos os alunos.

O desenho será tido como disciplina mestra e antecederá todas as outras práticas. Note-se que a cópia de modelos será amplamente valorizada, como se dá a entender no trecho:

Para todos os gêneros, portanto, os estudos acadêmicos serão os mesmos até o ponto de partida, que será logo indicado; Os dois professores pintores, o escultor e o gravador farão desenhar e pintar ou modelar figuras acadêmicas, figuras segundo moldagens do antigo ou segundo modelo vivo. Sem isto teríeis rapidamente, Senhor Conde, um formigueiro de artistas-abortos, saídos de vossa escola, e que seriam mais importunos do que úteis. (BARATA, 1959)

Por este trecho é possível notar a forte influência da Escola Neoclássica, que se faziam postulantes os membros da Missão Artística Francesa. Este movimento exaltava a arte feita pelos gregos no período clássico e, posteriormente pelos humanistas italianos dos séculos XIV e XV. A comitiva francesa que chegara ao Brasil era composta por artistas que partilhavam desta corrente capitaneada por Ingres e Davi, este, primo de Jean-Baptiste Debret, um dos nomes que mais se destacará no grupo. A cópia de obras consagradas sobrepuja a originalidade ou a busca interior do artista. Este eterno olhar para o passado, juntamente com a imposição de rígidas regras para a composição – harmonia, equilíbrio, perspectiva – já estavam sendo questionados, é bem verdade, há alguns decênios pelos Românticos, por exemplo. É possível dizer que o Neoclassicismo já se encontrava em declínio na França no início dos oitocentos.

A visão que a coroa portuguesa tinha acerca da Arte trazia para o país um modelo ultrapassado de uma arte palaciana que mais agradava uma elite do que se fazia útil à nação, ou, nas palavras de D. João VI, “*ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio*”. Como um país que se pretende firmar internacionalmente em um mundo cujo processo de modernização industrial e urbana já se fazia adiantado, poderia embarcar na modernidade adotando uma arte passadista? Qual seria a utilidade para o governo da atuação da nova Escola que estava se projetando?

Se não é possível responder a esta questão, talvez seja possível levantar algumas hipóteses. Ponderações, que, não obstante não fogem do plano das conjecturas, uma vez que não se pode afirmar que foram conscientes, mas sejam talvez dignas de menção. Com relação ao estilo neoclássico, algumas características podem ser particularmente interessantes a um monarca que deseja se afirmar no poder político de um Estado. Em contraposição ao Barroco, escola que vigorava no Brasil há séculos, a arte neoclássica preconiza a emancipação dos domínios do sagrado em prol de valores liberais, ou seja, um esvaziamento da influência da Igreja, aproximando-se de temas seculares. Em substituição aos artesãos anônimos que entalhavam, pintavam e esculpiam sem nenhum reconhecimento e, o mais importante, não gozavam de *status* social – muitos mestres barrocos eram homens humildes, escravos libertos e índios catequizados – a arte neoclássica traz uma nova visão do artista e de sua posição na hierarquia social. Este será um burguês e seu trabalho, respeitado. Assina suas obras e desfruta de prestígio em um novo contexto de valorização do ofício. Este trecho extraído do texto da biblioteca Itaú Cultural poderá elucidar o tema:

Historicamente, além da importância da Missão Artística Francesa como fundadora do ensino formal de artes no Brasil, pode-se dizer que durante o tempo em que esses artistas permanecem no país, dentro ou não da Academia, eles ajudam a fixar a imagem do artista como homem livre numa sociedade de cunho burguês e da arte como ação cultural leiga no lugar da figura do artista-artesão, submetido à Igreja e seus temas, posição predominante nos séculos anteriores.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Missão Artística Francesa. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo:Itaú Cultural, 2001. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/enciclopedias/artesvisuais?id=340>. Acesso em: 07 de Julho de 2013.

O poder secular do rei precisava abrir passagem em um terreno no qual a igreja há muito já desfraldara sua bandeira e cuja influência se observava em múltiplos aspectos da vida social.

Já quando se faz uma análise da escola neoclássica em oposição ao Romantismo, corrente que ocupava lugar de destaque na efervescente cena cultural parisiense, observa-se uma disputa no campo comportamental. O artista neoclássico seguirá uma rígida cartilha de regras para compor trabalhos de temática eterna, imutável. Padrões de beleza, composição, harmonia e proporção, bem como temas mitológicos da antiguidade, exigem do aluno disciplina e obediência, ao passo que, para os românticos, o que interessa é a liberdade total do criador. Este, um indivíduo único, só precisa seguir seus instintos, suas paixões e sentimentos interiores para criar. O conceito de gênio afugenta a ideia de submissão a qualquer regra. O criador é infenso a qualquer comando que não seja seu interior. O insondável terreno das emoções individuais. É possível perceber todo o furor impetuoso do gênio romântico nas palavras do escritor e poeta Victor Hugo, que preconiza as bases do movimento no prefácio de sua obra *Cromwell*:

Digamo-lo, pois, ousadamente. Chegou o tempo disso, e seria estranho que, nesta época, a liberdade, como a luz, penetrasse por toda a parte, exceto no que há de mais nativamente livre no mundo, nas coisas do pensamento. Destruamos as teorias, as poéticas e os sistemas. Derrubemos este velho gesso que mascara a fachada da arte! Não há regras nem modelos; ou antes, não há outras regras senão as leis gerais da natureza que plainam sobre toda a arte, e as leis especiais que, para cada composição, resultam das condições de existência próprias para cada assunto.<sup>2</sup> (HUGO, 1988, p.56)

Ora, não parece conveniente a uma elite conservadora difundir princípios tão libertários dentro de sua instituição de ensino. A arte seria utilizada para a manutenção do poder vigente, e uma vanguarda deste porte não convinha em tal realidade. Ao contrário, a arte palaciana dos discípulos de David casava-se perfeitamente com as pretensões dos Bragança em terras tropicais. Os neoclássicos trabalhavam a serviço do poder, como se poderá observar, alguns anos depois, com as inúmeras telas da chamada Pintura Histórica criadas por alunos como Victor Meireles, Pedro Américo e Rodolpho Amoedo.

---

<sup>2</sup>HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime*: tradução do prefácio de *Cromwell*. Tradução e notas de Célia Berrettinni. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Passadas as especulações em torno da escolha feita pelos mestres da nova escola, retomar-se á o objeto principal do trabalho. A grade curricular da Academia. Lebreton propõe que, aos professores, seria dada a incumbência de realizarem uma obra para o governo:

Seria dado a cada ano, ou mesmo de dois em dois anos, aos pintores e aos escultores um quadro, um busto ou um baixo relevo a serem feitos para o rei ou para a cidade (...) Tornar-se-iam estes assuntos em geral, à história nacional. (...) O arquiteto faria um projeto de monumento ou edifício de utilidade pública, para idênticos proprietários.(BARATA, 1959)

Há uma questão neste ponto que merece reflexão. Não parecem suficientes estas medidas para fazer a Academia atender a expectativa do governo português que, ao aceitar a permanência destes homens com suas pensões financiadas pelo real erário, pretendia que “as artes liberais e de luxo deviam ceder o passo às úteis e necessárias à economia interior do país”<sup>3</sup>. A impressão é que Lebreton, um homem fortemente ligado às belas artes, que exercia inclusive a profissão de *Marchand*<sup>4</sup>, estava tentando adequar seu modelo de escola, totalmente voltado para as belas artes e a serviço de uma elite, a uma exigência do governo português.

Seguindo o modelo de grade curricular, Lebreton propõe a disciplina Desenho de vultos e da natureza, e elementos de modelagem para os escultores:

Os (alunos) que pintarem flores deverão estudar noções de botânica. O reino vegetal do Brasil interessa demasiadamente às ciências naturais para que não o tornemos conhecido com fidelidade, mesmo em pintura. (...) Assim tornou-se agora necessário pintar a história natural. M. Debret está em condições de ensiná-lo; tenho sua permissão para assumir o compromisso em seu nome. (BARATA, 1959)

Esta disciplina tomara lugar de destaque dentro das academias no século XIX devido a uma nova demanda: as missões científicas que percorriam regiões inabitadas ou pouco exploradas, levavam em suas equipes, além de botânicos, geólogos e naturalistas, artistas que se esmeravam em criar aquarelas das espécies vegetais e da fauna com o máximo de fidelidade ao modelo. Estes desenhos - em uma época na qual a câmera fotográfica, ainda estava em desenvolvimento, mas ainda não havia chegado ao formato que seria

---

<sup>3</sup> TAUNAY, Afonso de E. A Missão Artística de 1816. Brasília: Universidade de Brasília, 1983, p. 14 e 15.

<sup>4</sup> Lebreton trouxe e vendeu várias telas para o governo, pinturas essas que serviram aos alunos e que hoje compõem a pinacoteca do Museu Nacional de Belas Artes

comercializada - é que ilustravam os livros e tratados de botânica e ciências naturais. Daí a importância de haver artistas habilidosos neste gênero.

Sua proposta curricular incluía ainda Pintura acadêmica com modelo vivo para pintores; escultura com modelo vivo para escultores, e estudo no atelier de mestres gravadores e mestres desenhistas para os alunos destas especialidades. Para a cadeira de arquitetura, Lebreton elabora ainda três etapas divididas em teoria e prática:

História da arquitetura através de estudo dos antigos; construção e perspectiva e estereotomia.

As disciplinas práticas contemplavam o desenho; cópia de modelos e estudo de dimensões e composição.

Contudo é no momento em que o proponente elabora sua teoria para a inclusão do ensino de ofícios, grande interesse do rei de Portugal e motivo pelo qual Lebreton traz em sua comitiva, não só artistas, mas também auxiliares, peleteiros, mecânicos, mestres serralheiros, ferreiros e carpinteiros, que se percebe o caráter elitista da Escola que estava surgindo. Os ofícios, que faz menção o rei como necessários aos habitantes, juntamente com o estudo das Belas Artes, serão relegados a uma escola paralela que servirá como uma espécie de alternativa para manter a população pobre longe dos elevados estudos da Belas Artes, e não voltados para um projeto pedagógico engajado em unir o estudo das Artes com aplicação e referência aos ofícios mecânicos. Antes é melhor criar uma escola gratuita de ofícios que funcione paralelamente à Escola de Belas Artes afim de não fazer a Arte “ se abaixar até os operários, prostituindo assim a nobre arte do desenho.” (Barata, 1959. Página 17) É Lebreton que explica sua tese. O artista explica um grande inconveniente que existe na Academia francesa:

Consiste ele de se admitirem (...) todos os alunos que se candidatem (...) sem exigir qualquer grau de (...) instrução. Como o ensino é inteiramente gratuito, a pobreza para ali envia seus filhos em lugar de colocá-los em oficinas de artesãos (...) Imagine, senhor Conde, a quantidade de fermento grosseiro e a falta de liberalidade que dessa maneira pode penetrar (...) nas belas artes. É de desejar que essa má semente não se introduza no berço de nossa Escola; Que, pelo contrário, a posição de artista fique, em geral, em uma região média da sociedade. Que o pintor e o escultor sintam prazer com a leitura dos poetas e historiadores e se inspirem neles. (BARATA, 1959)

Lebreton relata uma experiência bem sucedida de um egresso da Academia de Paris que fundou uma escola de ofícios, formando cerca de mil e quinhentos “artífices qualificados” todos os anos e impulsionando a indústria na França. Porém, o tempo todo, o proponente sugere que tal escola, caso fosse copiar o modelo francês, não seja financiada pelo governo, mas sim que se incentivem negociantes a patrocinar tal empreendimento. Ou seja, em seu princípio, a Real Escola de Ciências, Artes e Ofícios, traz a marca da desigualdade. A ideia de se colocar as artes em patamares superiores, deslocada de sua função social.

Lebreton fala ainda da necessidade de se criar uma escola de Música, fala da criação de uma Pinacoteca e da necessidade de se enviar os jovens artistas que se destacarem à Europa, para que continuem seus estudos observando as grandes obras dos museus e estudando com mestres italianos.

Este capítulo finalizará frisando o fato de a Academia só vir a dar frutos mais de dez anos após a chegada dos franceses e com o nome de Academia Imperial de Belas Artes. O projeto da escola gratuita de ofícios não prosperou, devido a várias questões ligadas principalmente à falta de interesse por parte das sucessivas direções da casa. Como cita o Professor Rafael Cardoso:

Com a transformação legal em 1820 da denominação dessa Escola Real, primeiramente, em Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e, posteriormente, em Academia das Artes, o papel dos ofícios, da indústria e da ciência foi diminuído sensivelmente. Os novos decretos que determinaram estas mudanças quase nada previam em relação ao ensino técnico e, quando a inauguração real da Academia foi decretada finalmente em 1826, o plano de estudos elaborado pouco refletia das intenções de dez anos antes. Mesmo assim, planejou-se novamente em 1827 a implantação de uma aula prática de mecânica aplicada aos processos industriais, a ser ministrada por François Ovide, plano que nunca chegou, no entanto, à fruição.(CARDOSO, 2008)

A escola passou, principalmente após o Segundo reinado, a atender ao projeto de criação de um imaginário nacional através de símbolos, telas de grandes dimensões que narravam feitos importantes da história pátria, grandes heróis nacionais, cenas notáveis de batalhas e feitos grandiosos. A chamada Pintura histórica, sempre carregada de exageros e distorções foi a arte palaciana que brotou da AIBA com nomes como Victor Meirelles, Rodolpho Amoedo e Pedro Américo.

Os alunos aprendiam a pintar, desenhar ou gravar a partir do modelo neoclássico, de imitação e seguindo a modelos preestabelecidos. Havia as

exposições, que não ocorriam com regularidade, e os alunos que se destacavam, recebiam o prêmio de bolsa ao exterior. Permanecendo na Europa pelo período de dois anos podendo ser prorrogado segundo os progressos alcançados pelo aluno.

## CAPÍTULO 2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO NACIONAL

O presente trabalho passará agora a abordar o ensino de Arte na contemporaneidade pensando a hipótese de possível herança do modelo implantado pelos franceses há quase dois séculos<sup>5</sup>. Os estudos apontarão para a seguinte pergunta: É possível perceber resquícios do modelo pedagógico de Lebreton nas grades curriculares atuais? Para além das propostas dos Currículos implantados nas escolas, a pergunta se faz no âmbito da sala de aula, das práticas pedagógicas adotadas no ensino-aprendizagem em arte, pois entendemos que há ainda modelos que, não obstante terem sido pensados, discutidos e esboçados, ainda não se efetivaram no dia a dia do ambiente escolar, última e principal instância de um projeto pedagógico.

Foram abordados dois aspectos do mesmo tema, quase que dois lados de uma mesma moeda. O primeiro diz respeito às formas de atuação da escola, tanto pública quanto privada, com vistas ao ensino de arte na educação básica e, em seguida, foi feita uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM<sup>6</sup>.

Como as escolas lidam, no atual contexto, com o ensino-aprendizagem em arte? Qual papel o professor de arte desempenha no modelo pedagógico de nossos dias? Como articular os conhecimentos em arte com as novas demandas do ensino em nossos dias?

A arte é, por excelência, uma das maneiras do ser humano conhecer o mundo; seu ensino configura-se em produção de conhecimento. No fazer, fruir e contextualizar – proposta da Abordagem Triangular da pesquisadora Ana Mae Barbosa – o estudante traça eixos cognitivos envolvendo sua sensibilidade e raciocínio, despertando-o integralmente e unindo a dimensão intelectual e emocional.

A arte, como campo de tensionamento da subjetividade proporciona a expansão da expressão, permite que tornemos manifestos, de diversas maneiras, nossos anseios, fragilidades, esperanças e indignações. Já em seu aspecto

---

<sup>5</sup> 2016 marcará o bicentenário da chegada da Missão Artística Francesa.

<sup>6</sup> Avaliação anual criada em 1998 pelo MEC com o intuito de diagnosticar o desempenho dos estudantes brasileiros, suas habilidades e competências, antes do ingresso dos mesmos no ensino superior, em cursos técnicos profissionalizantes ou no mercado de trabalho se eles optarem por encerrar os estudos.

criativo, a arte desperta o raciocínio e estimula a reflexão e, em seu processo de produção – quando a mesma se fixa em um suporte – traz à tona habilidades diversas. Capacidades de dedução, comparação, raciocínio, e construção. Ela exige, estimula e provoca o ser pensante em diversas frentes e de formas tantas que este indivíduo nunca imaginaria ser provocado.

Por tudo isso, a arte é, do ponto de vista epistemológico, um importante pivô nesta transformação pela qual a educação moderna está se propondo. A construção do conhecimento multidisciplinar e integrado à vida cotidiana tem se configurado como o desafio da educação moderna.

Contudo, o ensino de arte calcado neste paradigma crítico/reflexivo ainda não se estabeleceu e se fixou satisfatoriamente nas práticas pedagógicas atuais. Tal fato não é de se estranhar, haja vista que tais transformações não se processam em espaços curtos de tempo. Antes, é possível observar que a abordagem da arte nas diferentes escolas não se dá de maneira linear, nem tampouco em uma cronologia reconhecível e lógica.

Foi abordado, então, o modelo de avaliação proposto pelo MEC para os estudantes que concluíram ou estão concluindo o ensino médio. A análise se deu a partir das pretensões governamentais, seus objetivos e, por fim, seus reflexos no ensino médio, uma vez que este exame tornou-se - e este processo se deu de forma paulatina - a principal referência das escolas após sua adoção por quase todas as instituições de ensino superior do país em seus processos seletivos.

A partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP é possível observar o que pretende o governo federal com a implantação de um exame desta magnitude, que abarca todos os Estados do país, com suas grandes diferenças regionais e peculiaridades locais.

Analisando o Documento Básico, publicado pelo INEP em 2000, e que ainda vigora, observou-se que os objetivos do MEC são arrojados e seu projeto está atrelado ao que há de mais moderno nas propostas de reforma educacional. Na contemporaneidade, o conhecimento está cada vez mais sendo visto e pensado como construção coletiva, traçada em eixos inter e transdisciplinares e que envolve as habilidades e potencialidades do indivíduo em formação. O educando, há muito é considerado como parte fundamental deste processo. A valorização dos saberes do estudante coloca-o em posição de protagonismo, ao

passo que a antiga ideia de transmissão de conhecimentos, o relega ao lugar do agente passivo, do incapaz.

O documento do INEP preconiza uma prática educacional que prepara o sujeito para os desafios, tanto do ensino superior quanto da vida, a partir da contextualização dos conteúdos ensinados e sua ponte com a vida prática. De fato, as questões do ENEM procuram aplicar os conhecimentos em situações cotidianas, numa tentativa de sanar a antiga reivindicação de professores e alunos, segundo a qual, os conteúdos aprendidos em sala de aula raramente eram aproveitados no dia a dia ou na vida profissional.

Em trecho do referido documento é possível observar a importância que o INEP dá a estes novos modelos:

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, [...] Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.<sup>7</sup>

A primeira inferência que se pode fazer, analisando a implantação de um Exame desta magnitude à luz do contexto internacional é que uma das intenções do Governo é averiguar, planificar e aferir em números, a educação nacional. Muito se tem falado sobre a situação econômica do país, que, em comparação a outras nações emergentes, tem mostrado crescimento em números nunca antes alcançados, inspirando otimismo de investidores e economistas e encorajando os governantes a pleitearem vagas de destaque nos grandes blocos internacionais.

O Brasil desfruta, no contexto atual e ao lado de outros países, da condição de protagonista no cenário geopolítico, ocupando cadeiras em grandes cúpulas e reivindicando espaço entre as grandes potências internacionais.

---

<sup>7</sup> Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico. Brasília 2002. Disponível no endereço: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Analisando, em números oficiais o IDH<sup>8</sup> divulgado em 2013, dos três parâmetros usados pelo indicador, a Educação ocupa o que menos cresceu nas últimas duas décadas<sup>9</sup>. Ora, se o Brasil vive, de fato, este momento decisivo de crescimento no cenário internacional, este crescimento só será possível se conseguir atrelar o fator econômico e social e a Educação é um dos pilares que impulsionará ou retardará o Brasil no ranking estipulado pelas Nações Unidas. O Governo parece ter percebido este fator e tenta, através de um Exame unificado, perceber, em números, o que deve ser feito para que a engrenagem não emperre em um momento tão favorável.

Outra questão que pode ser levantada é a intenção do governo em, para além das pretensões de avaliar o desempenho dos estudantes, forçar uma mudança no Currículo Nacional, a partir das exigências do ENEM. A formulação das questões contempla um novo modo de encarar a aprendizagem. Em geral, são apresentadas situações cotidianas a partir das quais o candidato deve articular vários saberes, de diferentes disciplinas para a solução do problema. O conhecimento é encarado em sua totalidade e mobiliza o raciocínio de forma inter e transdisciplinar.

Como aponta o artigo do professor Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>10</sup>, agindo desta maneira, o governo tenta impor um currículo nacional esvaziando a influência dos antigos vestibulares (cujas habilidades exigidas calcavam-se em memorizações e aplicações do conhecimento em disciplinas estanques) e impinge às escolas a mudança de paradigma que se faz imperativa no mundo atual. Tal atitude pode ser louvável, mas não deve ser cobrada apenas no final do percurso, ou seja, em uma avaliação derradeira do Ensino médio. Os estudantes precisam ser preparados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Despreparados, os mesmos encontram dificuldades para articular os conhecimentos, pois foram educados a partir de um modelo no qual as disciplinas não se comunicam. Um conhecimento fragmentado e engessado.

---

<sup>8</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano é um mecanismo criado pelo Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e avalia, em relatórios anuais, o desempenho dos países, orientando-se por três indicadores: Expectativa de vida, Educação e PIB.

<sup>9</sup> Fonte: Relatório do Desenvolvimento humano 2013, disponível em:

<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>. Acesso: 13/10/2013

<sup>10</sup> Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/15968-88255-1-PB.pdf>. Acesso em 15/10/2013

Faz-se necessário um projeto pedagógico pensado como força tarefa, envolvendo pais, alunos, professores e comunidade acadêmica. Iniciativas como os programas Mais Cultura e Mais Educação do Governo Federal apontam caminhos no sentido de amenizar tais discrepâncias. Embora sua recente implantação dificultar ainda uma mensuração de resultados, é possível vislumbrar, em um horizonte de uma ou duas décadas – se os mesmos forem mantidos – transformações razoáveis no modo de pensar do estudante egresso das escolas públicas.<sup>11</sup>

Como frisado no início deste capítulo, a Arte pode ser uma grande aliada em tal modelo educacional. A organização dos estudantes em torno de um projeto artístico se faz por interesse e entusiasmo. A arte estimula o trabalho em equipe, agrega diferentes saberes e impulsiona, quase que espontaneamente o raciocínio e o protagonismo.

Contudo iniciativas desta dimensão só germinarão se estiverem atreladas a um projeto consistente e pensado de forma transdisciplinar. É necessário oferecer subsídios, infraestrutura para que os professores, principais mentores desta profunda transformação, consigam qualificação, atualização e reciclagem em suas práticas. Faz-se imperativo um investimento agressivo, uma fatia maior do PIB na educação, vontade política e mobilização da população. O mundo atual seleciona seres pensantes, dinâmicos e proativos, e descarta – relegando a postos subalternos – os indivíduos que limitam-se a obedecer ordens.

No que tange ao foco do trabalho, ou seja a forma como se dá o ensino-aprendizagem em arte no contexto atual, analisou-se a realidade na sala de aula em comparação com os objetivos da educação moderna, calcada na reflexão e protagonismo do aluno.

Pensando no modelo neoclássico que vigorou nas práticas educacionais do país durante os primeiros anos da educação em artes e proposto pelos franceses para a AIBA, ainda hoje é possível observar, em diferentes realidades e contextos, instituições de ensino que pensam a arte como domínio de técnicas de desenho, que insistem no modelo tradicional de ensino através da utilização de

---

<sup>11</sup>Em linhas gerais, tais programas consistem em um incentivo financeiro repassado pelo governo às escolas públicas que, juntamente com iniciativas culturais locais, apresentam projetos que agreguem uma atividade cultural que será desenvolvida ao longo de um semestre, dentro ou fora da escola. Os projetos devem contemplar planos pedagógicos de uma ou mais disciplinas, envolvendo professores, coordenadores, artistas e mestres de culturas populares da região.

modelos a serem reproduzidos, esvaziando ou reduzindo a expressão individual e o repertório dos estudantes. Este modelo tecnicista, calcado na filosofia liberal perdurou por muitos anos fazendo do ensino de arte uma categoria estanque dentro da Escola e deturpando sua função.

Após a entrada definitiva do Modernismo no Brasil, na década de vinte do século passado, a influência das vanguardas se fez sentir, primeiro nas artes e, alguns decênios mais tarde, nas práticas pedagógicas. Essas começaram repensar, em iniciativas pontuais, as cartilhas que limitavam a arte ao ensino de técnicas e regras clássicas. A livre expressão tomou lugar, pregando a independência do aluno/artista. Este passou a ser encarado como criador e seu ofício, calcado na livre experimentação.

Evidentemente que tal processo não se consolidou ou se tornou realidade nas salas de aula do país. Antes, ele foi se infiltrando lentamente, enfrentando resistência de setores conservadores e tradicionais, em um percurso que ainda está longe de findar-se. Atualmente, embora as correntes de pensamento apontem para outra direção – o formato de algumas questões do ENEM e outras iniciativas inter e transdisciplinares já mencionadas mostram tal evidência –, em diversas instituições de ensino, tanto da rede pública, quanto da privada, ainda é possível deparar-se com práticas pedagógicas que centram as atividades artísticas em decoração para datas comemorativas, repetição de modelos, exercícios de coordenação motora com fins de melhorar a caligrafia ou domínio do desenho técnico.

Citando Salviani, Puccetti diz:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional" [...]. A essa contradição se acrescenta uma outra [...], o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo) [...](PUCETTI, 2005)

As aplicações do ensino-aprendizagem em arte vêm ao encontro deste projeto pedagógico do futuro. As artes tem - se compreendida a sua relevância por todo o Corpo Docente, coordenação e direção, e aplicada com competência e sensibilidade pelos professores - o poder de agregar, unir em uma espécie de ponto de confluência, várias habilidades, proporcionando a aquisição de conhecimentos a partir dos desafios que proporciona.

O ENEM pode colaborar com um debate amplo sobre a importância da disciplina Artes dentro do projeto escolar. Que seja traçar eixos temáticos, abordar o mesmo assunto do ponto de vista de várias disciplinas e proporcionar uma construção de conhecimentos integral, longe da fragmentação e isolamento das diferentes modalidades, que torna a sala dos professores um ambiente de disputas, exibicionismo e vaidades, quando na verdade deveria ser um local de troca de ideias em prol do todo.

### CAPÍTULO 3 BREVES REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES DE ARTE DO ENEM

Neste capítulo serão abordadas algumas questões do ENEM, partindo do objetivo central perseguido, a saber: É possível perceber resquícios do modelo pedagógico de Lebreton nas grades curriculares atuais? Além do Exame Nacional implantado pelo MEC, serão analisadas algumas questões de vestibulares de outras instituições com o intuito de atestar as mudanças (se é que elas realmente existem) na epistemologia do processo seletivo. Ou seja, se o ENEM realmente propõe uma abordagem inovadora, que convida à reflexão e ao raciocínio, deixando de lado o modelo tradicional, calcado na memorização e repetição de modelos.

Analisando as várias questões propostas pelo Exame, desde sua implantação, em 1998, observa-se, em princípio, o valor que o mesmo dá à leitura de imagens. A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias está repleta de questões nas quais o candidato é testado em suas habilidades de interpretar ilustrações, fotografias, quadrinhos, charges, além, é claro, das reproduções de telas, gravuras e esculturas de diversos artistas em diversos momentos históricos. Essas surgem amiúde, em propostas de redação e em questões que versam sobre os mais diferentes assuntos. O estudante está constantemente exercitando a leitura de imagens, ou articulando a imagem a uma situação-problema proposta. Analisaremos, à guisa de exemplificação, uma questão do ENEM de 2000. Vamos a ela:

#### ENEM 2000 Questão 59

As histórias em quadrinhos, por vezes, utilizam animais como personagens e a eles atribuem comportamento humano. O gato Garfield é exemplo desse fato.



Fonte: Caderno Vida e Arte, Jornal do Povo, Fortaleza.

Van Gogh, pintor holandês nascido em 1853, é um dos principais nomes da pintura mundial. É dele o quadro abaixo.



VAN GOGH

Auto-retrato de orelha cortada

O 3º quadrinho sugere que Garfield:

- (A) desconhece tudo sobre arte, por isso faz a sugestão.
- (B) acredita que todo pintor deve fazer algo diferente.
- (C) defende que para ser pintor a pessoa tem de sofrer.
- (D) conhece a história de um pintor famoso e faz uso da ironia.
- (E) acredita que seu dono tenha tendência artística e, por isso, faz a sugestão.

Em uma mesma questão o candidato precisa analisar duas imagens. Para conseguir entender o significado da ironia do gato na tirinha (imagem 1) ele tem de interpretar a imagem 2, necessitando ainda de uma bagagem de conhecimento prévio sobre o pintor pós-impressionista e sua biografia. Ou seja, para localizar onde se situa o humor ácido de Garfield na primeira ilustração, o estudante deve ter uma razoável capacidade de “leitura” da imagem 2.

A utilização indiscriminada do código não verbal de comunicação deve-se ao seu caráter peculiar de acionar o raciocínio. As imagens instigam e provocam a inteligência de diferentes prismas. Propõem habilidades de comparação e dedução e “descarregam” de certa forma a avaliação, ocupando lugar antes conferido a longos trechos de leitura. O discurso visual faz pensar, expande o raciocínio de maneira lúdica e espirituosa, possui notável poder de síntese e oferece chaves de entendimento para temas diversos das diversas esferas. Há tempos a questão da habilidade na leitura de

imagens vem se tornando objeto de estudo de pesquisadores. O apelo visual se impõe de maneira inexorável na atualidade.

Embora a imagem artística situe-se em outro lugar e seja regida pelas leis da expressão subjetiva, cuja interpretação necessite de um envolvimento mais complexo do sujeito, é inegável que a imagem publicitária esteja cada vez mais carregada de sentidos, e nos convida, a todo momento, a uma reflexão. Vivemos na sociedade da imagem e o indivíduo precisa exercitar sua percepção, aguçar o senso crítico e tornar o olhar seletivo e analítico, sob pena de se afundar em uma sucessão interminável de vídeos, logomarcas, estampas de grandes dimensões e em uma proliferação quase vertiginosa. Conforme cita Ana Mae Barbosa:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção no discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte(...) (BARBOSA, 1998, p. 17)

Os organizadores do ENEM parecem ter percebido esta realidade e impõem que o candidato treine seu olhar para o discurso, direto ou implícito, que a imagem está proferindo. Segundo Barbosa, cabe à escola – e, mais especificamente, à disciplina de Artes – preparar seus educandos para o desafio da leitura imagética, tanto para fazer uma boa prova, quanto para não ser engolidos pelas cores, formas e brilhos a que são submetidos a todo momento. Mesmo acreditando que a imagem em Arte seja bem diferente do discurso imagético dos símbolos que permeiam nossa vida – nos anúncios, painéis de grandes formatos e ícones usados na *internet* – é possível crer que a disciplina de artes pode auxiliar o aluno na tentativa de decifrar mensagens implícitas, discursos que habitam por trás das linhas, cores e *pixels* que aliciam e seduzem nosso olhar.

Finda esta primeira constatação, o foco do trabalho passou à análise propriamente dita das questões do ENEM. O que se constatou foi uma dificuldade que o exame encontra quando tenta adotar a imagem artística mantendo sua proposta transdisciplinar.

Dois pontos merecem destaque.

Observa-se, em algumas questões, a utilização da arte para “ilustrar” determinados assuntos, auxiliando, por vezes, outras disciplinas. Ou seja, a arte sendo usada como meio para fins alheios. Já em outros casos, a imagem artística surge em questões que versam sobre sua própria estruturação, sem traçar eixos com outros saberes. Características de movimentos artísticos são cobradas, reportando ao conteúdo estético em si, competência da disciplina Artes. Vejamos alguns exemplos:

Questão 108



MONET. C Mulher com sombrinha. 1875. 100X80 cm

In: BECKETT W História da Pintura. São Paulo: Ática, 1997

Em busca de maior naturalismo em suas obras e fundamentando-se em novo conceito estético, Monet, Degas, Renoir e outros artistas passaram a explorar novas formas de composição artística, que resultaram no estilo denominado Impressionismo. Observadores atentos da natureza, esses artistas passaram a

- a) retratar, em suas obras, as cores que idealizavam de acordo com o reflexo da luz solar nos objetos
- b) usar mais a cor preta, fazendo contornos nítidos, que melhor definiam as imagens e as cores do objeto representado
- c) retratar paisagens em diferentes horas do dia, recriando, em suas telas, as imagens por eles idealizadas.
- d) usar pinceladas rápidas de cores puras e dissociadas diretamente na tela, sem misturá-las antes na paleta.
- e) usar as sombras em tons de cinza e preto e com efeitos esfumados, tal como eram realizadas no Renascimento.

(ENEM 2010 2º dia caderno 5 amarelo. Disponível em:

<http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05/11/2013)

Neste caso enfoque recai sobre a estruturação da imagem artística em si, algo importante para o entendimento da Arte como campo de conhecimento.

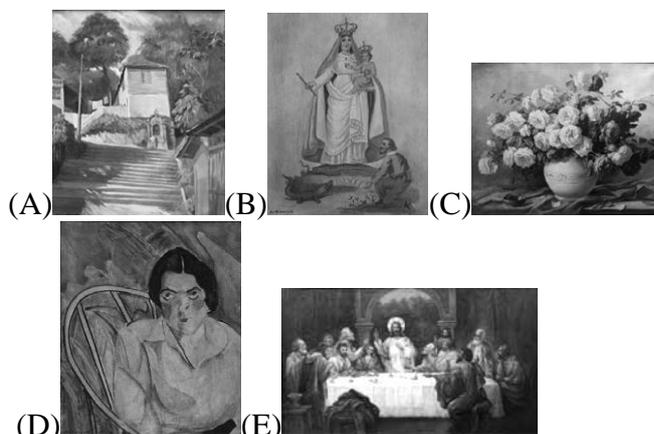
Observemos ainda esta questão, que guarda algumas semelhanças com a anterior:

Sobre a exposição de Anita Malfatti, em 1917, que muito influenciaria a Semana de Arte Moderna, Monteiro Lobato escreveu, em artigo intitulado **Paranóia ou Mistificação**:

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que vêem as coisas e em consequência fazem arte pura, guardados os eternos ritmos da vida, e adotados, para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. (...) A outra espécie é formada dos que veem anormalmente a natureza e a interpretam à luz das teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica das escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. (...). Estas considerações são provocadas pela exposição da sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso & cia.

O Diário de São Paulo, dez./1917.

Em qual das obras abaixo identifica-se o estilo de Anita Malfatti criticado por Monteiro Lobato no artigo?



(ENEM 2007 Prova 1 amarela. Disponível em:

<http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05/11/2013)

É cobrada nesta questão a habilidade de dedução ou inferência. O candidato precisa ler com atenção a crítica de Lobato para, utilizando-se do mínimo de conhecimento prévio, localizar a obra que mais se afasta do academismo figurativo e dialoga com as novas tendências da estética no século XX. É uma questão interessante, pois leva o aluno a raciocinar e entender o contexto histórico da efervescente cena cultural do século passado. A habilidade cobrada do candidato relaciona-se com conhecimentos estéticos, apontando a importância da Arte como meio de estruturação do pensamento.

Nessas duas questões é possível, é bem verdade, observar traços de um modelo pedagógico que remonta, mesmo que de maneira implícita, ao tradicional

método da aplicação do conhecimento em disciplinas estanques. Estas características poderiam ser atribuídas como resquício de modelos pedagógicos alicerçados nos postulados neoclássicos de Lebreton. Contudo elas trabalham com a questão da estruturação da imagem artística, seus meios e técnicas. A Arte é valorizada como disciplina-fim e não como trampolim para se chegar a outras cátedras.

Quando o exame busca uma aproximação da Arte com outros campos de conhecimento, a imagem passa a ser coadjuvante no processo de interdisciplinaridade. É possível verificar, ao longo dos anos, o esforço do INEP em agregar, em uma mesma questão, assuntos diferentes. A já citada proposta inter e transdisciplinar, na qual a Arte está tentando se impor em um processo de legitimação.

As imagens tornam a avaliação mais instigante e inteligente, articulada e ligada à vida cotidiana (em um mundo no qual a imagem cada vez mais se faz presente). Uma ilustração bem escolhida auxilia este novo paradigma reflexivo, pois, através dela, o candidato é convidado a tirar conclusões, comparar, conjecturar, tensionando seus conhecimentos para solucionar o problema proposto.

No entanto, quanto à imagem em Arte, observa-se que o processo é mais complexo. Existe uma grande dificuldade em formular questões que contemplem o universo artístico, a dimensão subjetiva intrínseca à imagem, com as demandas de outras disciplinas – regidas por leis objetivas e pragmáticas.

Somado a este fato, junta-se certa tendência a hábitos arraigados, que insistem em atribuir à Arte o papel de explicar algum conceito ou teoria.

Este tipo de apropriação da imagem já é bastante antigo. Em disciplinas como História, por exemplo, a imagem em Arte irá se amalgamar com o conteúdo, pois o conhecimento de determinado período se complementa com as informações acerca do movimento artístico que vigora na época estudada. Como o artista se expressa em tal contexto, ou como os padrões comportamentais, um regime político ou doutrina religiosa afetam a produção artística.

Há muito os nossos livros didáticos vêm recheados de imagens. Qual dentre nós nunca se deparou com a “A Primeira Missa no Brasil” ou “O Grito do Ipiranga/Independência ou Morte!” nas páginas dos referidos livros? O fato não é de se

estranhar, haja vista que, além da chamada Pintura Histórica, já citada no capítulo 1, os chamados “pintores viajantes” que percorreram o Brasil – e diversos outros países – registrando em aquarelas os costumes e hábitos de determinadas populações, realizavam um trabalho muito mais documental do que artístico. Suas ilustrações eram feitas para integrar livros e compêndios de história e botânica.

Vejam nesta questão como o ENEM se apropria da imagem em Artes para auxiliar o estudante na resolução de uma questão de História:



ECKHOUT, A. “Índio Tapuia” (1610-1666). Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.

A feição deles é serem pardos, maneira d’avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.

CAMINHA, P. V. **A carta**. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em: 12 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de Eckhout e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que:

- A) ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.
- B) o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.
- C) a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
- D) o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
- E) há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

(ENEM 2009 2º dia caderno 7. Disponível em:

<http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05/11/2013)

Há uma diferença neste caso, pois a questão cobra do estudante as habilidades de comparação (Literatura e Artes Visuais) e dedução. A tela de Albert Eckhout não está cumprindo o papel de ilustrar o texto.

Em alguns casos a Arte, invertendo os papéis, utiliza-se do conhecimento em História para se fazer entender, como neste exemplo citado por Barbosa:

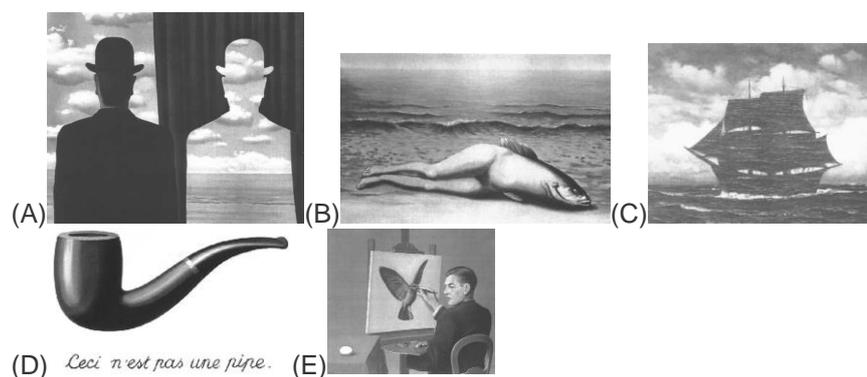
Lembro-me de uma aluna de sexta série que havia estudado William Turner comigo em aula de Artes, depois de uma aula de História veio me dizer que finalmente havia compreendido a obra de Turner, pois pensou sobre a invenção do trem e de como teria sido a visão de uma pessoa que viajava pela primeira vez em velocidade que embaralharia as imagens. (BARBOSA, 2007, p. 108)

No entanto, nos exames atuais, a tentativa de se abordar um problema pela ótica interdisciplinar tem, não raro, repetido modelos nos quais a Arte desempenha papel secundário ou subalterno. Analisaremos algumas questões:

Os transgênicos vêm ocupando parte da imprensa com opiniões ora favoráveis ora desfavoráveis. Um organismo ao receber material genético de outra espécie, ou modificado da mesma espécie, passa a apresentar novas características. Assim, por exemplo, já temos bactérias fabricando hormônios humanos, algodão colorido e cabras que produzem fatores de coagulação sanguínea humana.

O belga René Magritte (1896 – 1967), um dos pintores surrealistas mais importantes, deixou obras enigmáticas.

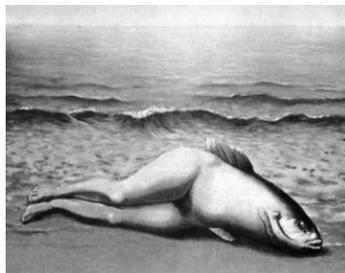
Caso você fosse escolher uma ilustração para um artigo sobre os transgênicos, qual das obras de Magritte, abaixo, estaria mais de acordo com esse tema tão polêmico?



(ENEM 2005 Prova 4 rosa. Questão 51. Disponível em:

<http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05/11/2013)

Para exemplificar, vejamos uma questão onde o mesmo artista é abordado, porém em um vestibular dito “tradicional”:



René Magritte, *Invenção Coletiva*, 1935.

<http://tee.blogs.sapo.pt/tag/ti>.

Questão 17

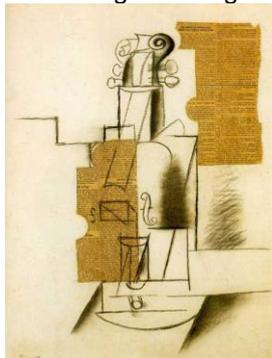
Em análise ao texto pictórico “Invenção Coletiva”, considerando como referência o Surrealismo, pode-se afirmar que esse movimento

- A) numa tentativa de tentar interpretar as angústias do homem do início do século XX por meio de linhas e cores, procura expressar as emoções humanas.
  - B) é regido por dois princípios: a simplificação das formas das figuras, que são apenas sugeridas, e o uso de cores puras e irrealis.
  - C) retrata, em suas pinturas, as formas da natureza como cones, esferas, cilindros e que, ao decompor os objetos, os artistas não se preocupam em apresentar fielmente a aparência real desses objetos.
  - D) se faz por meio de obras de arte consideradas pelos artistas como manifestações do subconsciente, absurdas e ilógicas, como por exemplo, as imagens dos sonhos e das alucinações.
  - E) tem a preocupação de apenas produzir sensações de luz e cor, não se importando com sentimento humano ou com problemática da sociedade moderna.
- (VESTIBULAR UEMS 2010 - prova de conhecimentos gerais UEMS - A Universidade Pública e Gratuita do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.vestibular.uems.br/gerais.pdf>. Acesso em 02/11/2013)

No modelo convencional de vestibular, as disciplinas não se correspondem, não há entrelaçamento e as habilidades cobradas permanecem mantendo esta fronteira bem definida entre os campos do conhecimento. Já na tentativa de se articular, a Arte acaba sendo preterida em um processo de hierarquização.

Tendo ainda em mira a análise de questões do ENEM e usando como parâmetro o método de comparação com outros exames que utilizam a imagem artística, propomos três questões que trazem a mesma temática: o Cubismo. Na primeira, de um vestibular que se rege por uma concepção tradicional, vejamos como a tela de Picasso é utilizada na formulação do problema:

Observe a imagem a seguir:



([...], violino, 62 x 47 cm, 1912.)

Assinale a alternativa que contém, respectivamente, o autor da imagem e a técnica empregada.

- Francis Picabia; papéis colados e tinta óleo sobre papel.
- Marcel Duchamp; tecidos colados e grafite sobre papel.
- Pablo Picasso; papéis colados e carvão sobre papel.
- Jackson Pollock; papéis colados e carvão sobre tecido.
- Richard Serra; jornais colados e tinta acrílica sobre papel.

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. VESTIBULAR 2010  
 QUESTÃO 04 Disponível em:  
<http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/provas/P2.pdf>. Acesso em  
 05/11/13)

A imagem da obra serve como detonador, acionando a memória para as características do estilo de Picasso e Braque. Auxilia o candidato a inferir a técnica cubista de colagem, mas não ultrapassa o limite da Estética, não se articula, ou busca traçar elos com outros saberes. Cobra do candidato apenas a habilidade de memorização. Analisaremos agora como o ENEM usa de uma tela do mesmo artista:



PICASSO, P. Guernica . Óleo sobre tela. 349 x 777 cm. Museu Reina Sofia, Espanha, 1937. Disponível em:  
<http://www.fddreis.files.wordpress.com>. Acesso em: 26 jul. 2010 (Foto: Reprodução/Enem)

O pintor espanhol Pablo Picasso (1881–1973), um dos mais valorizados no mundo artístico, tanto em termos financeiros quanto históricos, criou a obra Guernica em protesto ao ataque aéreo à pequena cidade basca de mesmo nome. A obra, feita para integrar o Salão Internacional de Artes

Plásticas de Paris, percorreu toda a Europa, chegando aos EUA e instalando-se no MoMA, de onde sairia apenas em 1981. Essa obra cubista apresenta elementos plásticos identificados pelo

A) painel ideográfico, monocromático, que enfoca várias dimensões de um evento, renunciando à realidade, colocando-se em plano frontal ao espectador.

B) horror da guerra de forma fotográfica, com o uso da perspectiva clássica, envolvendo o espectador nesse exemplo brutal de crueldade do ser humano.

C) uso das formas geométricas no mesmo plano, sem emoção e expressão, despreocupado com o volume, a perspectiva e a sensação escultórica.

D) esfacelamento dos objetos abordados na mesma narrativa, minimizando a dor humana a serviço da objetividade, observada pelo uso do claro-escuro.

E) uso de vários ícones que representam personagens fragmentados bidimensionalmente, de forma fotográfica livre de sentimentalismo.

(ENEM 2011 2º DIA, CADERNO 5 AMARELO QUESTÃO 114. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05/11/2013)

Nesta questão, o candidato é confrontado com dois eixos de compreensão: a obra e o contexto que a motivou. Logo após a exposição da imagem, o texto de apoio situa o panorama político da Espanha do final da década de 30 do século XX. A questão não é elaborada de forma inovadora, pois apela para a velha problemática da relação forma/conteúdo, onde o estudante tem de articular temática política com as opções estéticas da vanguarda Cubista. Uma particularidade desta questão poderia ser de a tela, realizada pelo maior nome do Cubismo, ter forte apelo ao emocional, em um diálogo (seria possível?) com as correntes expressionistas. Como vanguarda do início do século, o Cubismo se configura como experimentação puramente cerebral, a partir da decomposição dos planos e da redução da natureza a formas geométricas. Com o avançar dos anos e a experiência traumática das guerras, Picasso modifica suas experimentações formais acenando para uma dramatização mantendo, contudo, as características que o consagraram. Retirado este detalhe, a questão não traz grandes inovações, no que se refere às pretensões do INEP.

Separamos, por fim, outra questão, desta vez para o processo seletivo da UNICAMP onde o mesmo tema é abordado. No entanto, desta vez a comissão conseguiu organizar a questão de um modo interessante, alcançando um resultado satisfatório no que concerne ao objetivo de levar o aluno ao uso crítico, não automatizado, dos conteúdos estudados no ensino médio. Vamos a ela:

Quando Colin Powell chegar às Nações Unidas hoje para defender a guerra contra Saddam Hussein, as Nações Unidas planejam cobrir a obra-prima de Picasso, “Guernica”, com uma capa azul. Repórteres e câmeras irão cercar o secretário de Estado (cargo equivalente ao de ministro das Relações Exteriores) na entrada do Conselho de Segurança das Nações Unidas, onde a reprodução de “Guernica” está pendurada. De fato, Powell não pode convencer o mundo sobre a necessidade de bombardear o Iraque cercado por mulheres, homens, crianças, touros e cavalos aos gritos e mutilados. (Adaptado de Maureen Dowd, “Powell without Picasso”.

<http://www.nytimes.com/2003/02/05/opinion/powell-without-picasso.html>. Acesso em 06/12/2010.)

a) Quais eram as mensagens incompatíveis entre a fala de Colin Powell e a obra Guernica de Picasso?

b) Identifique os acontecimentos políticos associados à obra Guernica.

(Vestibular Unicamp 2011. 2º fase. Prova de Ciências Humanas e Artes. Questão 16. Disponível em:  
[http://www.comvest.unicamp.br/vest\\_antiores/2012/download/comentadas/cha.pdf](http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2012/download/comentadas/cha.pdf))

Com exceção à alínea b, que cobra apenas o conteúdo estudado/memorizado, a questão foi elaborada em uma proposta interdisciplinar, que leva o estudante a refletir, por outro prisma um episódio atual pelo qual estava passando o mundo em 2011. Conhecimentos gerais, atualidades, política e história foram alinhavados através da arte.

Vejamos outra questão em que o trabalho de Cândido Portinari é adotado em uma proposta de reflexão sobre doenças:

Texto para as questões 21 e 22.  
Cândido Portinari (1903-1962), um dos mais importantes artistas brasileiros do século XX, tratou de diferentes aspectos da nossa realidade em seus quadros.



Sobre a temática dos “Retirantes”, Portinari também escreveu o seguinte poema:

(....)

Os retirantes vêm vindo com trouxas e embrulhos  
Vêm das terras secas e escuras; pedregulhos  
Doloridos como fagulhas de carvão aceso

Corpos disformes, uns panos sujos,  
Rasgados e sem cor, dependurados  
Homens de enorme ventre bojudado  
Mulheres com trouxas caídas para o lado

Pançudas, carregando ao colo um garoto  
Choramando, remelento

(....)

(Cândido Portinari. Poemas. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.)

21

Das quatro obras reproduzidas, assinale aquelas que abordam a problemática que é tema do poema.

(A) 1 e 2 (B) 1 e 3 (C) 2 e 3 (D) 3 e 4 (E) 2 e 4

22

No texto de Portinari, algumas das pessoas descritas provavelmente estão infectadas com o verme *Schistosoma*. Os “homens de enorme ventre bojudado” corresponderiam aos doentes da chamada “barriga d’água”.

O ciclo de vida do *Schistosoma mansoni* e as condições sócio-ambientais de um local são fatores determinantes para maior ou menor incidência dessa doença. O aumento da incidência da esquistossomose deve-se à presença de

(A) roedores, ao alto índice pluvial e à inexistência de programas de vacinação.

(B) insetos hospedeiros e indivíduos infectados, à inexistência de programas de vacinação.

(C) indivíduos infectados e de hospedeiros intermediários e à ausência de saneamento básico.

(D) mosquitos, a inexistência de programas de vacinação e à ausência de controle de águas paradas.

(E) gatos e de alimentos contaminados, e à ausência de precauções higiênicas.

(ENEM 2005 Prova 4 Rosa. Questões 21 e 22. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>. Acesso em 02/11/2013)

Literatura, Biologia e temas sociais estão amalgamados, tendo como pivô o discurso imagético. O painel de Portinari é muito utilizado por historiadores, filósofos e sociólogos, pois é impactante e chocante. Vejamos abaixo uma apropriação da mesma obra em outra questão de vestibular:

Portinari usou a sua arte para mostrar as injustiças sociais, como na série de Retirantes, conforme ilustra a tela a seguir, que pintou na década de 40.



Candido Portinari, Retirantes, 1944.

Diante do exposto, a obra retratada apresenta

- A) a infância do pintor, em Brodósqui.
- B) uma denúncia da situação subumana dos migrantes nordestinos.
- C) a utilização da técnica de pintura à óleo sobre tela, com vigorosas pinceladas, sem delineamento das figuras humanas apresentadas.
- D) traços do movimento artístico surrealista.
- E) os valores estéticos da obra sem preocupação com a temática e questão social.

(VESTIBULAR UEMS 2010 - prova de conhecimentos gerais UEMS - A Universidade Pública e Gratuita do Estado de Mato Grosso do Sul. Questão 23. Disponível em: <http://www.vestibular.uems.br/gerais.pdf>. Acesso em 02/11/2013)

Analisamos ainda esta questão do vestibular da Universidade de Brasília que explora, de forma criativa o trabalho de Escher. O artista gráfico holandês, que era matemático, consagrou-se por utilizar, em seus desenhos figuras que se multiplicam e combinações de motivos que, juntos, formam outras figuras. Seus cálculos matemáticos exploram a proporção e a repetição para sugerir uma ideia de infinito. E é na geometria que o exame vai encontrar um diálogo possível com a arte, na questão 120:

A perspectiva, com seus efeitos visuais e artísticos impressionantes, tem a matemática como fundamento. A obra reproduzida na figura I abaixo, intitulada Ordem e Caos, faz parte do acervo do artista holandês M. C. Escher. Partindo do centro da circunferência que

delimita a figura I e recortando-a ao longo de dois raios, obtém-se a figura II a seguir.

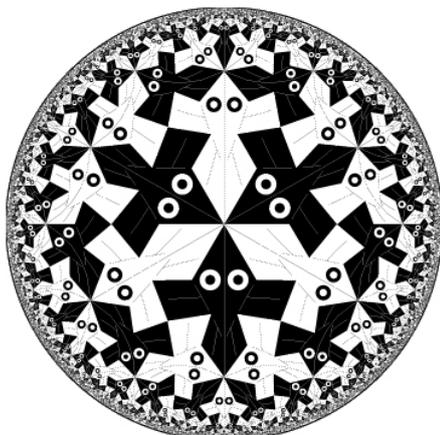


Figura I – Ordem e Caos, gravura de M.C. Escher.

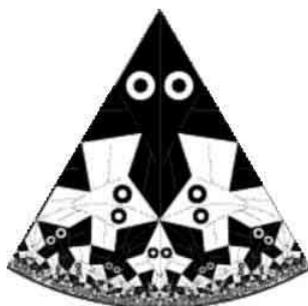


Figura II

A partir dessas informações, julgue os itens de **117** a **119** e faça o que se pede no item **120**, que é do tipo B.

**117** O atento desenho de observação e o cuidado com os detalhes são elementos constantes não só na obra de Escher, mas também nas obras de alguns dos seus contemporâneos flamengos.

**118** As gravuras de Escher eram como preparações para as suas pinturas, o que explica o apego aos detalhes evidenciado nas obras desse artista.

**119** A multiplicação da realidade visual organizada racionalmente e a continuidade das formas ao infinito são características da obra de Escher.

**120** Tomando 3,14 como valor aproximado para  $\pi$  e considerando que o comprimento da circunferência da figura I é igual a 15,7 cm, calcule, em  $\text{mm}^2$ , a área do setor circular representado na figura II. Para a marcação no caderno de respostas, despreze a parte fracionária do resultado final obtido, após efetuar todos os cálculos solicitados.

(CESPE UnB 2011 1º Dia Caderno Razão. Questões 117 a 120. Disponível em:

[http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB\\_13\\_1/arquivos/1VEST\\_01\\_01.pdf](http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_1/arquivos/1VEST_01_01.pdf). Acesso em 30/09/2013)

Nas questões do ENEM, a Arte ainda perambula em busca de seu verdadeiro espaço. Em questões “tradicionais” podemos perceber sua autonomia, mas quando se busca o diálogo, a Arte ainda surge como uma espécie de cabotino de outras disciplinas. Disciplinas consagradas e respeitadas que, em sua maioria, utilizam-se da palavra (código padrão hegemônico de comunicação). O percurso de valorização e reconhecimento da Imagem ainda é longo, muito embora se reconheça que algo já foi conquistado.

Sobre este assunto é possível ainda uma reflexão sobre a diferença entre Imagem e Imagem Artística. A imagem publicitária é mais explorada do que as reproduções de telas, fotografias, esculturas e instalações. Em vários pontos, observa-se certa dificuldade que os testes com questões objetivas esbarra. A imagem em arte é impregnada de sentidos, signos que se alteram com o passar dos anos, ora agregando, ora despendendo certos sentidos em processos vivos de transmutação. O mesmo pode se aplicar às técnicas, os caminhos individuais trilhados pelo artista e sua relação com o suporte. A opção por este ou aquele pigmento, a forma como a tinta é diluída, matizada, o tipo de cerda, bem como a maneira como o pincel é manejado. Tudo isso interfere na imagem e deve ser considerado quando se faz uma análise artística e dificulta os organizadores, que precisam elaborar questões sucintas e no formato de múltipla escolha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, podem-se depreender alguns fatores que atestam a correlação entre política e educação – em nosso caso, educação em Artes – e que, atravessando os séculos, se mostra nos dois períodos focalizados pelo trabalho.

As pretensões do poder oficial – governo português instalado no Brasil a partir de 1808 – estavam relacionadas ao uso da Arte em um projeto de criação de símbolos que instigassem sentimentos patrióticos em seus súditos/cidadãos. As telas, de grandes dimensões, divulgavam grandes feitos, heróis e episódios da estória pátria.

Já atualmente, percebe-se uma mobilização do governo federal em ações ligadas à educação com intuito de melhorar o IDH e alavancar o país no cenário internacional. O Exame Nacional do Ensino Médio se presta, dentre outras atribuições, como um diagnóstico estratégico que apontará o que precisa ser feito para que o quesito Educação não entrave o país em um momento decisivo de liderança e protagonismo na América do Sul e em blocos intercontinentais, com forte influência na geopolítica do século XXI. A Arte passa a ocupar uma fatia maior no modelo educacional, pois é compreendida, menos como campo de conhecimento em si, mas enquanto eixo temático de articulação de saberes.

Com relação a este tema, uma reflexão surgiu no decorrer da pesquisa e diz respeito ao real papel que o ENEM acabou desempenhando na educação básica desde a sua implantação. O Exame, graças a uma mobilização do MEC, acabou se tornando a principal porta de acesso ao ensino superior no Brasil, esvaziando a influência dos antigos vestibulares. Percebe-se, a partir deste ponto, a utilização, por parte do governo, do ENEM para impingir mudanças no Currículo do ensino médio. O ENEM trouxe um novo modelo de questões, mais relacionadas a temas do cotidiano dos candidatos e cujas disciplinas dialogam e interpenetram-se, desconsiderando as fronteiras que outrora as separavam. Se em seu princípio o exame servia para aferir as habilidades dos alunos egressos do ensino médio, o que se observa é que o ENEM acabou atendendo a um duplo escopo, configurando-se em regulador e mentor de mudanças no currículo nacional.

Como resultado, vemos um quadro no qual as escolas da rede privada tentam se adequar ao novo paradigma, enquanto o ensino público permanece no passado, com tentativas, ainda tímidas, de se adequar ao novo modelo educacional.

Outra conclusão possível refere-se à imagem e seu uso, tanto na atualidade, quanto no início do século XIX. O discurso não verbal é utilizado, nos dias atuais, de maneira bem distinta dos anos da inauguração da Academia e dos muitos que se sucederam no período imperial, avançando pelo Brasil republicano.

Devido às dificuldades encontradas para a sua reprodução, as imagens eram, outrora, algo limitado, de pouca circulação. Desenhos e estampas elaborados por artistas e multiplicados através de meios técnicos ainda incipientes, como a litografia e outros processos de gravação, eram apropriados pela imprensa, com charges e ilustrações em livros e jornais. As reproduções de telas, desenhos e esculturas eram usadas apenas pelos alunos que pleiteavam ingresso na AIBA, ou seja, objeto de interesse de futuros artistas.

A utilização da imagem se dá, atualmente, em múltiplos aspectos, muitas vezes aliada a estratégias de *marketing*, publicidade e propaganda, o que foge do terreno da Arte e adentra o da Comunicação.

Com relação às Artes Visuais no ENEM, o que se observa é uma tentativa da utilização da imagem em Arte no processo de construção de conhecimento. Esta tentativa, no entanto, esbarra em uma peculiaridade inerente ao próprio fazer artístico. Os desenhos, telas, esculturas e fotografias carregam consigo o elemento intuitivo da expressão artística. Em questões objetivas com múltipla escolha, fica difícil elaborar alternativas que se abram ao terreno subjetivo dos processos criativos. Quando o assunto é arte contemporânea, a dificuldade é grande, pois, a partir dos anos 60 do século XX, a arte foi gradativamente perdendo seu elemento material, o conceito tornou-se parte integrante, e fundamental, da obra. Talvez seja por este motivo que se observam poucas questões onde a produção artística contemporânea é contemplada.

A imagem publicitária permite uma leitura, pois possui signos com os quais nos identificamos. Logomarcas, ícones jornalísticos e ligados à *internet*, quase sempre acompanhados de frases, *slogans* que facilitam uma tradução mais precisa. A arte, por sua vez, propõe enigmas, traz códigos que precisam ser decifrados e que transformam-se com o passar do tempo. Possui camadas de

entendimento e convida a processos complexos de fruição. Como aconselha o poeta Carlos Drummond de Andrade em seu “Procura da Poesia”, ao falar sobre a utilização artística da palavra:

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível que lhe deres:  
Trouxeste a chave? (ANDRADE, 2000, p. 12)

Ao ENEM é preciso entendimento desta dimensão que a Arte traz. O exame avança em termos de agregar a imagem artística a outras questões e campos de conhecimento, mas esbarra na interpretação do código visual expressivo. Devido a este fato é possível afirmar que, em muitos casos, a arte ainda não conseguiu se emancipar da questão de ser um meio para se chegar ao fim, e não um campo de conhecimento em si.

Contudo, algo já foi conquistado. Ao folhear um caderno de questões do ENEM percebe-se que a arte está presente de múltiplas formas, os candidatos já se familiarizaram com a imagem, o que já é um começo. Existe a tentativa de diálogos e reorganizações na formulação das questões do Exame. As obras já não surgem em questões isoladas e seguidas de perguntas que se limitam a cobrar características de movimentos estéticos, fato que leva a outra reflexão a ser apontada dentro das conclusões. A mudança de paradigma: do modelo multidisciplinar para a transdisciplinaridade.

Para entender o percurso empreendido pelo Enem, faz-se necessário entender os conceitos de Multi, Inter e transdisciplinaridade. Na transdisciplinaridade as disciplinas interpenetram-se sem hierarquização entre elas, na construção do conhecimento. Quando se dá a tentativa de fugir do processo tradicional – multidisciplinar – o que ocorre, por vezes, é uma relação interdisciplinar, na qual determinado assunto que, em geral, concerne a uma ciência, por exemplo, é abordado utilizando-se de elementos de outras disciplinas. No ENEM observam-se experimentações nos três processos. As ciências, em maior ou menor grau, interagem-se, colaborando para a resolução de determinado problema. Em alguns casos, opta-se por manter as disciplinas isoladas sem busca de comunicação. O conhecido processo multidisciplinar.

Com respeito ao ensino/aprendizagem em Artes e as práticas docentes atuais, percebe-se que tais concepções preconizadas pelo INEP ainda não se concretizaram. O que quer dizer que o ENEM não serve como parâmetro do que vem sendo feito nas escolas. É possível observar, nos dias atuais, instituições respeitáveis e alguns vestibulares que mantêm modelos tecnicistas próximos dos conceitos liberais propostos pelos franceses no início do século XIX. As práticas docentes ainda se concentram em cópias de modelos, muitas vezes com exposições posteriores em murais externos. O fato de se utilizar de obras modernistas para tais trabalhos não faz com que se considere que os métodos foram renovados. Reproduções de O Abaporu, de Tarsila do Amaral surgem frequentemente nas paredes das escolas, mostrando que ainda é confuso o conceito de cópia e releitura. Pequenos concursos para escolha de desenhos e maquetes, exposições organizadas ao final do ano mostram que a Arte ainda é encarada de forma equivocada dentro da escola. A voz de Lebreton, não obstante quase não se fazer ouvir na avaliação do MEC, ainda ecoa em nossas escolas de ensino fundamental, médio e superior.

## ANEXOS

Decreto de 12 de agosto de 1816:

Atendendo ao bem comum que provem aos meus fiéis vassallos de se estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, maiormente neste Continente, cuja extensão, não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao amanho e aproveitamento do terreno, precisa dos grandes socorros da estatística para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos Reinos conhecidos; fazendo-se portanto necessário aos habitantes o estudo das Belas Artes com aplicação e referência aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas; e querendo para tão uteis fins aproveitar desde já a capacidade, habilidade e ciência de alguns dos estrangeiros beneméritos que tem buscado a minha real e graciosa proteção para serem empregados no ensino e instrução pública daquelas artes: Hei por bem, e mesmo enquanto as aulas daqueles conhecimentos, artes e ofícios não formam a parte integrante da dita ESCOLA REAL DAS CIÊNCIAS, ARTES E OFÍCIOS que eu houver de mandar estabelecer; se pague anualmente por quartéis a cada uma das pessoas declaradas na relação inserta neste meu real decreto, e assinada pelo meu Ministro e Secretário de Estados dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, a soma de 8:032\$000 em que importam as pensões, de que por um efeito da Minha Real Munificência e Paternal zelo pelo bem público deste Reino, lhes faço mercê para a sua subsistência, pagas pelo Real Erário cumprindo desde logo cada um dos ditos pensionários com as obrigações, encargos e estipulações que devem fazer a base do contrato, que ao menos pelo tempo de seis anos hão de assinar, obrigando-se a cumprir quanto for tendente ao fim da proposta instrução nacional, das belas artes, aplicadas à industria, melhoramentos e progresso das outras artes e ofícios mecânicos. O Marquês de Aguiar, do Conselho de Estado, Ministro Assistente ao Despacho do Gabinete e Presidente do Meu Real Erário, o tenha assim entendido, e faça executar com os Despachos necessários, sem embargo, de quaisquer Leis, Ordens, ou Disposições em contrário. Palácio do Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1816 - com rubrica de Dom João VI.

Relação das pessoas a quem por decreto desta data o Príncipe Regente manda dar pensões anuais:

Ao Cavaleiro Joaquim Lebreton, diretor .....	1:600\$000
Pedro Dillon, secretário.....	800\$000
João Batista De Bret, pintor de história .....	800\$000
Nicolau Antônio Taunay, pintor .....	800\$000
Augusto Taunay, escultor .....	800\$000
Augusto Henrique Vítório Grandjean de Montigny, arquiteto .....	800\$000
Simão Pradier, abridor.....	800\$000
Francisco Ovide, professor de mecânica .....	800\$000
Carlos Henrique Levasseur .....	320\$000
Luiz Simphoriano Meunié.....	320\$000
Francisco Bonrepos .....	192\$000

Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1816 - com rubrica de Dom Fernando José de Portugal e Castro, o Marquês de Aguiar<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>BRASIL. Decreto de 12 de agosto de 1816. Documento disponível no Arquivo Nacional da cidade do Rio de Janeiro - Caixa 6283, maço 82, p. 223.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. Rio de Janeiro: Record 2000. 21ªed.
- BARATA, Mário. *A Arte no Século XIX: do Neoclassicismo e Romantismo até o Ecletismo*. In: ZANINI, Walter (Org.). p. 420.
- BARATA, Mário. Transcrição do Manuscrito de Lebreton. Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959, pp.285-305) Disponível em: [http://www.dezenovevinte.net/txt\\_artistas/lebreton\\_manuscrito.htm](http://www.dezenovevinte.net/txt_artistas/lebreton_manuscrito.htm). Acesso em 20/09/2013
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Cortez, 4ª Edição, 2008
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998
- BROCCOS, Modesto. *A Questão Do Ensino De Bellas Artes Seguido Da Crítica Sobre A Direção Bernardelli E Justificação Do Autor*. Rio de Janeiro: s/ed, 1915.
- CARDOSO, Rafael. A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico. 19&20, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: [http://www.dezenovevinte.net/ensino\\_artistico/rc\\_ebatecnico.htm](http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/rc_ebatecnico.htm) Acesso em 23/09/2013
- Ensino de Arte no Brasil. Aspectos Históricos e Metodológicos. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso em 13/07/2013
- HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime: tradução do prefácio de Cromwell*. Tradução e notas de Célia Berrettinni. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- PUCCETTI, Roberta. *Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial*. Revista eletrônica do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. 2005 número 25. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a10.htm>. Acesso em 23/10/2013.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *Exame Nacional do Ensino Médio: Entre a Regulação da Qualidade do Ensino Médio e o Vestibular*.

Disponível em: <file:///C:/Users/professor/desktop/159688-8255-1-PB.pdf>. Acesso em: 15/10/2013

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João*. SP.: Companhia das Letras, 2008.
- SIQUEIRA, Vera Beatriz. *Redescobrir o Rio de Janeiro*. In: 19&20 - A revista eletrônica de DezenoveVinte. Volume I, no 3, novembro de 2006. Disponível em: [http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/garrafa/garrafa28/ricardoalexandre\\_cronicas.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/garrafa/garrafa28/ricardoalexandre_cronicas.pdf). Acesso em 12/11/2013
- TAUNAY, Afonso de E. *A Missão Artística de 1816*. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.
- ZANINI, Walter (Org.) *História Geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. 2 v.