

Transformações culturais e arte no currículo escolar: trajetos preambulares que concebem uma disciplina

SABRINA ESMERIS

Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Bacharela em Artes Visuais pela Universidade Feevale. Foi servidora do Município de Porto Alegre, atuando como professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi, também, educadora de Artes Visuais na Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Atualmente é doutoranda em Processos e Manifestações Culturais (Feevale) na Linha de Pesquisa Linguagens e Processos Comunicacionais com bolsa do CNPq.

Afiliação: Universidade Feevale

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818492203606058>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4050-3334>

• RESUMO

O presente artigo trata de um recorte de minha dissertação de mestrado que tem como objetivo principal reconsiderar a presença do conceito de belo na escola por meio de um olhar atualizado. Para este trabalho, faz-se uma seleção e rearticulação de dados oriundos do estudo anterior para dar uma atenção maior às transformações culturais que alteram conceitos, modos de fazer e pensar arte e, também, práticas de ensino. Para isso, faz-se necessário revisitar outros períodos históricos e informações atuais coletadas em escolas para compreender aspectos que circundam o conceito de arte e a arte como disciplina de currículo e, assim, refletir sobre seu atual papel na educação. A pesquisa conclui que a disciplina de arte tem autonomia para trabalhar com um conhecimento específico em sala de aula e tem o potencial de atuar na formação de sujeitos mais empáticos, criativos, críticos e conscientes do nosso tempo.

• PALAVRAS-CHAVE

Arte, arte no currículo escolar, disciplina de arte, educação, transformações culturais.

• ABSTRACT

The following article is an excerpt of my master's degree dissertation, which main objective was to consider the presence of the concept of beauty in the school through a modern look. For this project, a selection and a re-arrangement of the data which arose from previous studies was done in order to give a bigger attention to the cultural transformations that change concepts, ways of doing and thinking about Art, and also teaching practices. Thus, it is necessary to revisit other historical periods and current information collected at schools in order to understand some aspects that surround the concept of art as well as Art as a school subject and, therefore, reflect on its current role in education. The research concludes that the subject Arts has autonomy to work with a specific knowledge in the classroom, and it has the potential to form individuals that are more emphatic, creative, discerning, and conscious of our times.

• 232

• KEYWORDS

Arts, arts in the school curriculum, Arts as a school subject, education, cultural transformations.

1.Introdução

O presente texto trata de um recorte de minha dissertação que a partir de uma coleta de dados realizada em escolas da região metropolitana de Porto Alegre tem como objetivo final reconsiderar a presença do conceito de belo na disciplina de arte para abordar suas potencialidades e obsolescências. Neste artigo, tem-se como foco as transformações culturais que ocorrem ao longo do tempo e como essas impactam conceitos, os modos de fazer e pensar arte e, por consequência, a maneira de introduzir e trabalhar com a arte na escola como uma disciplina de currículo. Para isso, toma-se por base o material de pesquisa do mestrado para dar atenção maior a um estudo específico desenvolvido para a dissertação, mas que, pela sua extensão e por não ser o tema principal do trabalho pode permanecer à margem. Assim, o escrito remete à pesquisa do mestrado, mas difere na forma e foco.

O texto inicia com um olhar para o presente e para o passado para que seja possível perceber que as obras de arte dialogam com os conceitos de uma determinada cultura ou período histórico. Nesse processo, considera-se a concepção de indivíduo pós-moderno construída por Hall (2015) e suas relações com trabalhos de artistas mais próximos do período em questão, como Alexander Calder. Em seguida, o Renascimento e o Barroco são revisitados por meio dos estudos de Ostrower (1999) para apontar como o conceito de sujeito e novas descobertas científicas impactaram os modos de produzir arte nesses períodos. Após, há um rápido passeio pela Grécia Antiga, Idade Média, Barroco e pelo século XX para apontar como se estabeleceram as relações entre o belo e a arte ao longo dos séculos por meio das visões de Eco (2004), Vázquez (1999) e Danto (2018). Por fim, aborda-se registros de alunos de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre para revelar que a preocupação com o belo na arte ainda se faz presente nos dias de hoje, o que é dado para induzir um estudo que reflète sobre o papel da disciplina de arte na atualidade.

Adiante, há um breve histórico sobre os vínculos entre a arte e a educação no Brasil, procurando compreender as questões históricas, sociais e culturais que caminham juntamente com esses processos. Em seguida, tem-se alguns trajetos da arte como disciplina de currículo escolar, para entender os problemas que se enfrenta, hoje, nesse contexto. Somando-se a isso, há apontamentos sobre as possíveis contribuições da arte para a educação e a

escola dos dias de hoje. Para construir esse cenário, recorro a autores como Ana Mae Barbosa (1978) e (1988), Fernando Hernández (2000), Ana Amália Barbosa (2010), Paola Zordan (2010), Lucia Gouvêa Pimentel e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2018).

2. Remodelações no tempo

As obras de arte dialogam com os conceitos de uma determinada cultura ou período histórico. Por exemplo, a ideia de sujeito pós-moderno de Hall (2015) aponta uma identidade fragmentada, a qual não é fixa e nem permanente. Essa visão está em aproximação com o que Eco (2000) denomina de “obra em movimento”: são “objetos artísticos que trazem em si mesmos como que uma mobilidade, uma capacidade de reproduzir-se caleidoscopicamente aos olhos do fruidor como eternamente novos” (ECO, 2000, p. 51). Assim, como exemplo tem-se os móveis do artista Alexander Calder (Figura 1):



Figura 1. Alexander Calder. Rouge triomphant, 1963. [Calder](#) Foundation.

235

A obra caracteriza-se por movimentar-se ao interagir com o que há ao redor: luzes, ventilação, pessoas, vibrações. As movimentações não são padrões porque elas estão em contato com interferências irregulares, as quais estão para além do controle da obra e do artista. Desse modo, os móveis dialogam com a concepção de sujeito pós-moderno de Hall (2015), pois quando o espectador pode movimentar-se diante da obra e a obra diante do espectador, rompe-se com a ideia daquilo que é fixo para tratar de movimento e transformação. São os conceitos de cultura e de identidade em consonância com as obras de arte, visto que o trabalho em questão está de acordo com os discursos de um período histórico e sociedade mais atuais.

Já, no passado, mais especificamente no Renascimento, a presença da perspectiva nas obras de arte era importante (Figura 2). Para Ostrower (1999),

o Renascimento via o ser humano ocupando uma posição central no mundo, sendo que, a partir de sua posição individual fixa e diante de um campo visual fixo, estabelecia-se o horizonte e ponto de fuga. A perspectiva, então, relaciona-se com aquilo que é individual e fixo, contrastando com a ideia de sujeito pós-moderno associada aos móveis de Calder.

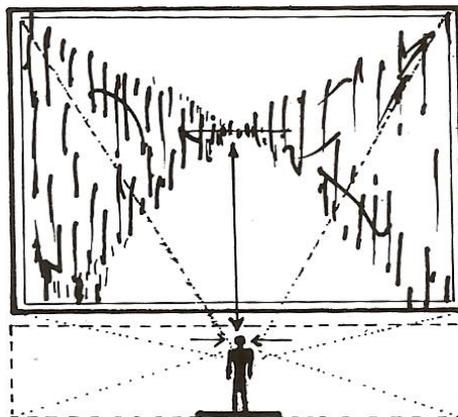


Figura 2. Sistema de perspectiva do Renascimento. Ostrower, 1999, p. 93

No barroco, as ciências físicas e astronômicas descobrem que o ser humano não ocupa posição central no mundo. As pesquisas de Copérnico e Kepler apontam que os corpos, no firmamento, remetem um ao outro, em relações cada vez mais complexas. Nesse momento, o sistema de perspectiva construído no Renascimento passa por um processo de descentralização, o que é resultado da descoberta de que o planeta Terra não é o centro do universo (OSTROWER, 1999). Como consequência do processo descrito, também foi desconstruída a visão antropocêntrica oriunda do Renascimento (Figura 3).

• 236

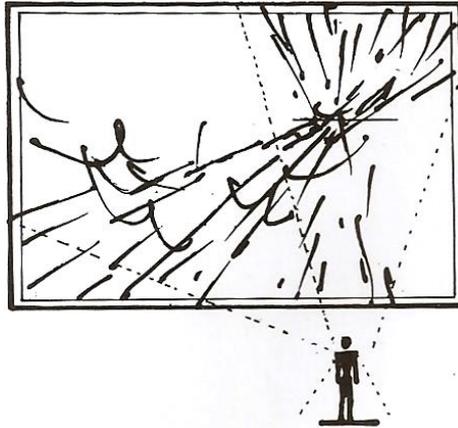


Figura 3 - Sistema de perspectiva do Barroco. Ostrower, 1999, p. 93.

Além disso, por muito tempo, até o início do século XX, estabelecia-se uma associação entre o belo e a excelência artística. Na Grécia Antiga, buscava-se um ideal de beleza nas esculturas, objetivando unir a beleza das formas e da bondade (ECO, 2004). Na Idade Média, o belo foi associado a Deus, ou seja, a beleza estava nos elementos que serviam ao divino (VÁZQUEZ, 1999). Na arte do Barroco, por conta de uma crise do saber, há “uma expressão dessa dramatização da vida, estreitamente ligada à busca de novas expressões da beleza; o estupefaciente, o surpreendente, o aparentemente desproporcionado” (ECO, 2004, p. 228). Entretanto, diversas transformações ocorreram desde então, e o belo, na arte, tem sofrido oscilações: ora criticado, ora respeitado. Uma revolução contra a beleza foi levantada pelos dadaístas por meio de uma arte que apontava questões preocupantes da sociedade ou, então, por meio de objetos estéticos expostos em museus em uma recusa às excitações óticas (DANTO, 2018).

Se, como visto anteriormente, a relação entre o belo e a arte foi importante por tantos séculos, é comum encontrar essas concepções oriundas de tais períodos, sobrevivendo aos dias de hoje. Assim, é possível compreender o motivo pelo qual, em experiências anteriores em sala de aula, percebi muitos alunos preocupados em produzir “trabalhos bonitos” nas aulas de arte.

Enquanto pibidiana¹ e, também, estagiária em uma escola na região metropolitana de Porto Alegre, pude notar que muitos estudantes se frustravam quando não conseguiam realizar desenhos realistas com o objetivo de atingir o belo. Foi possível registrar, por meio de questionários, apontamentos que afirmam que o desenho² serve para enfeitar os espaços, para agradar uma pessoa ou para admiração de quem os vê. Além, muitos estudantes acreditam não saber desenhar ou dizem se esforçar para desenhar da “maneira correta”. Outros não gostam de desenhar porque tudo o “que fazem fica feio”. A associação entre “saber desenhar” e a ideia de dom ou vocação também está presente nos registros (Figuras 4 a 9). Para fins de comprovação, apresento uma pequena amostra dos dados para respeitar os limites deste artigo. As informações são oriundas de questionários aplicados às turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental e primeiro e terceiro ano do Ensino Médio:

4- O que é desenho para você?
 Desenho para mim é uma arte de corte que a gente usa para enfeitar as coisas.

O QUE MAIS TE ATRAI NO DESENHO?
 FAZER BOMITO PRA MINHA MAE

• 238

1 O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura para atuarem nas escolas públicas, articulando educação superior e escolas de ensino básico e preparando os graduandos para a futura carreira como docentes. Tal união pode trazer melhorias no ensino nas escolas públicas de atuação do PIBID, cujo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) se encontra abaixo da média nacional (PORTAL MEC). No caso do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS, o propósito era realizar atividades em escola de educação básica da rede pública, promovendo o desenvolvimento artístico em sala de aula e espaços de educação continuada e envolvendo a comunidade escolar.

2 Naquela ocasião, os alunos estavam trabalhando especificamente com a modalidade artística do desenho nos projetos da disciplina de arte.

7- PARA QUE SERVE UM DESENHO?
PARA ADMIRAR

8. Você gosta de desenhar? Justifique
Mais ou menos, porque não sei desenhar
e também não acho que essa é a minha vocação

2) Você acredita saber desenhar? Justifique
Desenho eu sei mais ou menos, tento desenhar as vezes
sai um desenho horrível mais daí pinto fica bom até, faço
o possível para saber desenhar da maneira certa.

2 = VOCÊ ACREDITA SABER DESENHAS? JUSTIFIQUE SUA
RESPOSTA: NÃO. PORQUE MEUS DESENHOS SÃO ORRIVOS

239

Figuras 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Digitalizações dos questionários respondidos pelos alunos. Arquivo da autora.

Compreende-se essas manifestações quando se descobre que o belo e a arte como representação do real, ou seja, valores gregos e renascentistas, foram trazidos para o Brasil em 1816 pela Missão Francesa por meio do estilo neoclássico (MARTINS, 1992). Na Academia de Belas Artes construída no Brasil por esses franceses, trabalhava-se com cópias de modelos, habilidades técnicas e representação do belo. Desse modo, são práticas que influenciaram as aulas de arte do país. Percebe-se, então, que as obras de arte se transformam juntamente com as mudanças de períodos históricos, crises do

saber ou transformações culturais e, igualmente, ocorrem modificações na forma de “ensinar e aprender” arte. Assim, conceitos obsoletos devem ser questionados para que sejam renovados. O papel da disciplina de arte também se atualiza quando se permite, por exemplo, discussões que apontam que o belo pode estar presente nas concepções mais alargadas de arte e, para isso, basta encontrar espaços para a produção de reflexões que permitem novos olhares para a relação entre o belo e a arte, porém, de acordo com as demandas contemporâneas.

3. Percursos históricos que precedem uma disciplina

Ao abordar os primórdios do ensino de arte no Brasil, Barbosa (1988) aponta que D. João VI trouxe a Missão Francesa para o país no século XIX. Criou-se, em 1816, a Academia de Belas Artes, a qual só passou a funcionar dez anos depois. A escola influenciou de forma considerável, e por muitos anos, o ensino de arte das escolas do país, nos níveis primário e secundário. As aulas eram baseadas no culto à beleza, na crença de um dom e em cópias de modelos, o que tornou a arte pouco acessível (BARBOSA, 1988).

Em 1856, foi criado no Rio de Janeiro o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, iniciativa que facilitou o acesso das classes menos favorecidas aos estudos vinculados à arte, porém, de cunho técnico e voltado para a indústria. O objetivo era a educação popular pela aplicação da arte às indústrias; o Liceu foi muito bem recebido e obteve um grande número de matrículas (BARBOSA, 1978). Na década de 1870, o país passou por transformações culturais, sofrendo influência da industrialização. Assim, “a Arte-Educação assumia então um papel diferente, representando o instrumento através do qual se preparavam competentes profissionais do desenho para ajudar a Nação a vencer a concorrência comercial com a Europa” (BARBOSA, 1988, p. 41-42). O desenho industrial foi uma conquista na Arte-Educação, mas, também, ao mesmo tempo, deu início a um conflito entre as Belas Artes e as Artes Industriais, visto que se “explicitou a exigência do desenho na escola especificamente para ser usado em fábricas, não para as Belas Artes ou a expressão criativa, dando importância apenas ao seu aspecto técnico” (BARBOSA, 1988, p. 42).

• 240

Barbosa (1978) afirma que, no Brasil, ainda no século XIX, houve uma influência do liberalismo³ americano e do positivismo⁴ francês, levando à inclusão do desenho geométrico no currículo. Ainda assim, os alunos continuaram a ter que trabalhar com desenho geométrico e cópia. Em suma, o liberalismo interferiu na educação, com vistas à revolução industrial, sendo o desenho um caminho para o mercado. Nesse modelo, tinha-se Rui Barbosa como defensor do desenho geométrico e industrial para a iniciação profissional; ele também via essa modalidade como uma ferramenta para o desenvolvimento de valores estéticos e espirituais. Por outro lado, a corrente de pensamento, baseada no positivismo, objetivava o progresso social e político. Para isso, acreditava-se ser necessário educar a mente, e via-se o desenho geométrico como aliado para se atingir os estudos que contribuíssem para a ciência.

A partir de 1920, iniciou-se um movimento para incluir o ensino da arte na escola primária, como uma forma de segunda linguagem, ou seja, sem valorizar a arte como um campo que tem um conhecimento específico para usá-la como uma fixadora dos estudos aprendidos nas aulas de geografia e estudos sociais. Nesse momento, os métodos permaneceram os mesmos: cópias a partir de um material visual oferecido aos alunos (BARBOSA, 1988). Para a autora, o movimento de arte moderna de 1922 modificou as metodologias até então utilizadas nas aulas de arte. Houve um interesse pelas teorias expressionistas e pelos estudos de Freud, o que valorizou a arte desenvolvida pelas crianças. Assim, surgiu a ideia da livre expressão, que se baseia na concepção de que a criança deve expressar seus sentimentos, sendo essa a finalidade da arte na educação. Em 1948, criou-se a Escolinha de Arte do Brasil, o que propiciou a criação de novos objetivos para o campo que alia arte e educação, como o desenvolvimento da capacidade criadora em geral. Em síntese, no século XX, as escolinhas de arte foram criadas, nas quais se tinha um ensino não formal, utilizando a livre expressão. A proposta chegou na Educação Básica, porém, distorcida, pois passou a vigorar a ideia de que os alunos podiam “fazer o que quisessem”, desde que expressassem sua

241

•

3 O termo se refere a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais (HISTEDBR, 2006).

4 O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no início do século XIX que se caracteriza por valorizar a industrialização, o progresso capitalista e o conhecimento científico (COTRIM, 1995).

interioridade. A prática excluía a utilização de referências visuais, com o objetivo de impedir cópias. Após anos de trabalho dessas escolinhas, as escolas primárias brasileiras continuaram a desenvolver antigas propostas. Sabe-se que uma proposição dificilmente vai substituir, de imediato, uma anterior, o que leva ao convívio simultâneo com heranças de diversas épocas. Assim, é comum que o leitor desse texto, assim como eu, tenha passado por exercícios semelhantes nas aulas de arte, como colorir “imagens prontas” e cuidando para “não borrar”, atividades de controle do pulso que levam o aluno a passar o lápis por cima de letras ou desenhos pontilhados, confecção de “lembrancinhas” para datas festivas, “desenho livre”, desenho geométrico, desenho a partir de um tema, desenho como passatempo ou lazer, etc. Nota-se uma predominância do desenho nesses exercícios, o que não surge ao acaso: nesse texto, é possível perceber que o desenho é a modalidade dominante das aulas de arte ao longo de diferentes períodos. Para trazer um exemplo da afirmação anterior, tem-se a Academia de Belas Artes, a qual trabalhava com desenho de observação. Além, tem-se os períodos de industrialização que privilegiaram o uso do desenho para ser aplicado no mercado de trabalho. Ainda, a ideia de livre expressão que nasceu da arte moderna, fazendo surgir a proposta adulterada do “desenho livre”. Desse modo, não é surpresa o trabalho quase exclusivo com desenho na escola mencionada anteriormente e que me recebeu para atuar como pibidiana e estagiária. Na minha experiência como aluna, quando o desenho não estava presente nas aulas de arte, era porque estávamos trabalhando com confecção de objetos para o dia das mães, dia dos pais, páscoa, natal, etc. Essas experiências remetem aos apontamentos feitos por Barbosa (1988) e Hernández (2000) sobre as aulas para mulheres, as quais visavam o desenvolvimento de trabalhos manuais para a produção de objetos baratos, bonitos e populares, porém, com gosto duvidoso e sem uma reflexão adequada sobre eles. Tem-se, ainda, a informação de que essa ideia de presentes para datas comemorativas surgiu nas escolas com a ditadura de 1964, sendo que “a partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas” (REDE SÃO PAULO, 2011, p. 26).

A partir dos anos 1980, criou-se, no Brasil, uma nova abordagem do ensino de arte, para confrontar a ideia de livre expressão: a Metodologia Triangular que, depois, passou a se chamar Proposta Triangular. Ela baseia-se na “criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização”

• 242

(BARBOSA *in* BARBOSA, 2010, p.143). Não há uma ordem correta ou uma hierarquia para essas três ideias contidas na proposta. A contextualização se refere à maneira de ver a obra, a qual pode ser encarada por meio de diferentes perspectivas: históricas, sociais, biológicas, ecológicas, antropológicas, etc. A leitura ou apreciação considera que o objeto pode ser lido por meio de distintas interpretações, visando uma interpretação cultural. Ainda, tem-se o fazer, o qual surge a partir da observação dos trabalhos de arte. Esses servem como referência para os trabalhos que os alunos irão fazer e, nesse processo, considera-se as expressões e interpretações únicas dos estudantes. É uma proposta que ainda é bastante encontrada nas discussões sobre como “trabalhar com arte na escola”, porém, como historicamente costuma acontecer, foi mal interpretada em sala de aula. No caso, os professores trabalham com releituras que, na verdade, nem releituras são. O que surgem são tentativas de cópias de obras de arte, como reproduções de imagens de trabalhos de artistas, como Picasso, Tarsila do Amaral, Portinari, etc. Atualmente, a própria criadora da abordagem, Ana Mae Barbosa, está repensando a proposta, para dialogar com os atuais estudos e necessidades do âmbito da arte, da cultura e da educação.

4. A arte como disciplina no currículo

243
• Alguns anos após a Lei 5.692, de 1971, que determinava a obrigatoriedade da arte no currículo, uma pequena percentagem das escolas primárias brasileiras mantinha, efetivamente, a disciplina no currículo; ainda, poucas delas possuía professores especializados (BARBOSA, 1988). Ainda, a autora aponta que, desde a “Segunda Guerra Mundial há cursos de pós-graduação em Arte-Educação em universidades como as de Columbia, Minnesota, Ohio State, Stanford, Wisconsin, Nova Iorque, Connecticut, etc.” (BARBOSA, 1988, p. 34). Assim, ela critica que as universidades brasileiras sequer têm cursos de graduação nesse campo⁵. Essa realidade indica que, o que se tem hoje em termos de oferta, é uma conquista recente. Então, até pouco tempo, os professores de arte eram os alunos das Escolas de Belas Artes, dos Cursos de Professorado de Desenho, das Escolas de Desenho Industrial e das

5 Conforme Zordan (2010), as Licenciaturas em Educação Artística foram instituídas em 1973. Assim, considera-se que esses cursos estavam em sua fase inicial quando Ana Mae Barbosa publica o texto em pauta no ano de 1975.

Escolas de Artes e Comunicação. Esses cursos não exigiam estudos específicos que relacionassem arte e educação; focavam mais na arte em geral, oferecendo apenas uma rasa complementação pedagógica (BARBOSA, 1988).

Hérmndez (2000) parte do cenário espanhol para desenvolver suas análises, mas encontra semelhanças com os fatos brasileiros em relação à arte no contexto da educação. Assim, reconhece que existem formas de saber e estratégias de poder em torno da arte na educação, o que faz parte da história da escolarização. Desse modo, “a arte e seu ensino gerou discursos que serviram aos grupos conformadores de ideologias e de modos de ação social para legitimar suas propostas” (HÉRMNANDEZ, 2000, p. 63). Quem está no poder, em um determinado momento histórico, influencia a política educativa do período em questão. A crença de que a arte deve estar relacionada a fins sociais, morais e econômicos exemplifica a preocupação que se tinha no século XVIII com a aprendizagem do desenho para o desenvolvimento da indústria, “e como meio de inculcar valores de controle, de ordem e de rigor na ampliada necessidade de uma educação para todos presente no pensamento ilustrado” (HÉRMNANDEZ, 2000, p. 63).

Zordan (2010) destaca que esses dois autores, no caso, Ana Mae Barbosa e Fernando Hérmndez, mostram, em seus estudos, “as confusões entre o utilitarismo técnico permeado pelas heranças do desenho geométrico e idealismos sobre relação à liberdade de expressão marcada pelo pensamento modernista” (ZORDAN, 2010, p. 92). A arte, quando inserida nos currículos, tem um histórico que ora está relacionada aos ideais democráticos, ora está vinculada ao aperfeiçoamento de produções destinadas a melhorias econômicas. Tem-se, como exemplo, o tecnicismo industrial, já mencionado anteriormente, o qual esteve presente nos currículos durante o século XX. Esse modelo pauta-se do desenvolvimento de habilidades, preparando os alunos para o mercado de trabalho (ZORDAN, 2010).

Em 1980, foi discutida, nos Simpósios Nacionais, a situação da arte na escola, “cuja mobilização de profissionais e estudiosos ajuda a criar a Federação de Arte-Educadores do Brasil, FAEB” (ZORDAN, 2010, p. 94). Desde 1973, os cursos de Licenciatura em Educação Artística estavam instituídos e estabelecidos, porém, eram muitos os profissionais sem formação na área atuando como professores de arte. Diante disso, é criada a já mencionada anteriormente Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que também tinha como preocupação a importância da arte como disciplina do currículo, porém,

mais afastada dos vieses acadêmicos e eruditos. Junto a isso, eram muitas as discussões sobre o que se fazia ou não em sala de aula, o que levou os órgãos governamentais a pensar em retirar a área do currículo durante os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Assim, Paola Zordan reforça o seguinte:

Tal possibilidade mobilizou membros da FAEB na defesa da inserção curricular das Artes na Educação Básica. A mobilização foi efetiva e garantiu que a lei (LDB 9394/96), além de postular que o ensino deva ser ministrado em igualdade e condições de permanência na escola, aponte, já nos seus primeiros parágrafos, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. No artigo 26, quando apresenta as disposições gerais da educação e define a base nacional em comum para o Ensino Fundamental e Médio, legaliza a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica “para promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Das áreas de conhecimento estabelecidas pela atual LDB, a Arte é aquela que, embora se apresente como intersecção de diferentes linguagens (música, teatro, dança e expressão gráfica e plástica), não define, por tradição e contiguidade, nenhuma aglomeração de saberes num campo preciso (ZORDAN, 2010, p. 95).

245

• Em suma, na Lei 5.692/71, a Educação Artística era obrigatória, porém, exigindo uma ação polivalente por parte do professor, ou seja, esse profissional deveria trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem formação para isso. A arte passou a ser componente curricular e tratada como conhecimento específico na LDB 9.394/96, sendo uma alteração conquistada pela ação das “Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que não mediu esforços para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 224).

Essas lutas históricas não cessaram, visto que a aprovação e divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental), está gerando discussões em todo o país em relação a suas orientações e propostas estruturais e pedagógicas. Assim, surgem dúvidas, interpretações e críticas diversas em relação à estrutura curricular, à

área de linguagens, à formação e à forma de atuar do docente, à carga horária, etc. (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018).

A arte, agora, passa a integrar a área de linguagens, correndo o risco de perder sua autonomia ou categoria que tem um conhecimento específico. Abre-se oportunidade para que um professor com uma graduação específica assuma a área de linguagens, podendo não contemplar as demais áreas envolvidas. Essa possibilidade assemelha-se ao que ocorreu na época da ditadura, quando se tinha a polivalência e um profissional assumia áreas de conhecimentos para as quais, muitas vezes, não tinha formação. Possibilita-se, também, que a arte seja usada, como já ocorreu em outros momentos históricos, apenas para ilustrar ou fixar os conhecimentos de uma disciplina considerada “mais importante”. Na BNCC (2017), não é mencionada uma carga horária mínima para a área de artes, o que pode fragilizar e flexibilizar de maneira mal-intencionada o trabalho com a arte na educação (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018).

Barbosa (1988) aponta que o Brasil ainda tem preconceitos em relação à arte, considerando esse campo um luxo dispensável e mantendo a disciplina de arte em um lugar periférico no currículo. Desse modo, tal disciplina precisa constantemente provar sua importância na educação. Zordan (2010) diz que o valor das artes é indiscutível, porém, ela ainda é alvo de preconceitos dentro da escola, que a tornam uma atividade recreativa, decorativa e ornamental. Ainda, é vista como uma disciplina “fácil”, que não precisa de exercícios e estudos. A arte, na escola, portanto, continua marginalizada e incompreendida até hoje. Uma maneira de perceber isso é olhando para um gráfico (Figura 10) que mostra que apenas 17,2 % dos professores de arte têm formação na área específica:

• 246

% professores das SÉRIES FINAIS e ENSINO MÉDIO por disciplina e adequação da formação

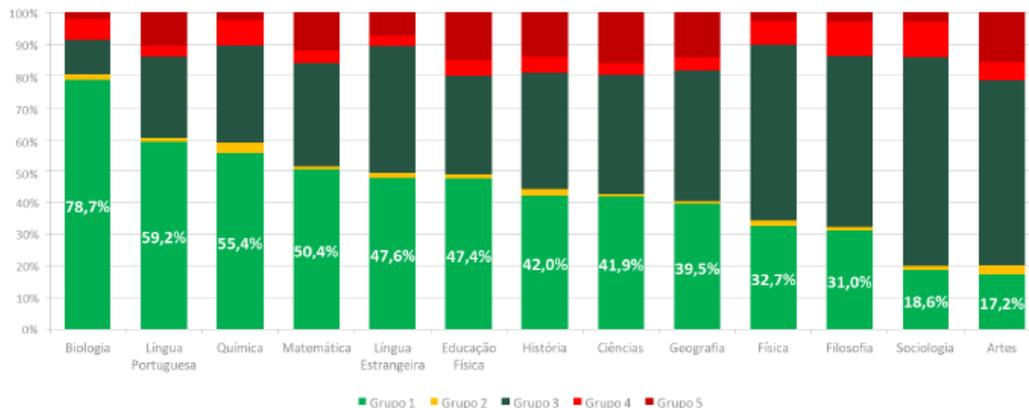


Figura 10. Percentual de docentes com formação inadequada. INEP/MEC/Censo da Educação Básica 2016.

O gráfico aponta um problema que já era discutido em 1980: a preocupação em relação a docentes sem formação em artes atuando na área (ZORDAN, 2010). Como visto, essa situação pode ser reforçada ou intensificada com a BNCC. Tal descrédito pode ser compreendido quando se percebe que a disciplina não é levada a sério e considerada “fácil”, assim, “qualquer um pode assumi-la” e ministrá-la “de qualquer jeito”. Diante disso, faz-se necessário ter profissionais formados na área para, também, evitar distorções em relação à disciplina, para valorizá-la e defendê-la como uma disciplina obrigatória, o que também contribuiu para o reconhecimento dos devidos professores por ela responsáveis. Desse modo, torna-se mais fácil propor práticas contemporâneas nesse âmbito, que articulem arte com educação. Afinal, a disciplina de arte está relacionada a uma formação crítica e que prepara os jovens para a vida, formando futuros profissionais mais éticos, curiosos e criativos. Sua contribuição está relacionada aos resultados a longo prazo, como mudanças na forma de perceber o mundo. Essas constroem as bases mais sólidas para que se possa viver em uma sociedade mais justa.

5. Considerações finais

Transformações culturais e/ou crises do saber alteram concepções, modos de fazer arte e práticas de ensino. Se a mudança é constante e não há um consenso de toda humanidade sobre algum conceito, conclui-se que a arte e a educação permanecerão em estado de transformação para atender as demandas de uma atualidade. Por isso, faz-se necessário problematizar conceitos oriundos de épocas anteriores quando esses mostram-se presentes nos dias de hoje para abordar suas limitações e contribuições.

Se fora dos muros da escola há uma produção ativa de arte contemporânea, as aulas de arte devem procurar acompanhar esse ritmo e adaptá-lo ao âmbito da educação. Assim, este artigo abre possibilidades para novas pesquisas que visam atualizar o papel da disciplina de arte para dialogar com as necessidades dos novos tempos e seus sujeitos.

O presente texto revela, também, algumas das lutas em prol da permanência da arte na escola como disciplina por meio de um esforço que objetiva combater preconceitos em relação a ela para que não seja mais vista como um simples acessório ou adorno dispensável. Distorções sobre o conceito de arte podem criar políticas que visam retirá-la da escola e, por esse motivo, torna-se importante ressaltar que a disciplina de arte tem autonomia para trabalhar com um conhecimento específico em sala de aula e tem o potencial de atuar na formação de sujeitos mais empáticos, criativos, críticos e conscientes do nosso tempo.

Por fim, é válido salientar que a pesquisa se constrói em um caminho projetado, porém, imprevisível. As próprias conclusões de um trabalho devem ser consideradas, de certa forma, provisórias. Nesse caso, importante encará-las como considerações para o momento em que se finaliza uma etapa, mas, ao mesmo tempo, estas podem servir como ponto de partida para novos caminhos e descobertas.

Referências

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: os casos brasileiro e norte-americano/Arte-educação: uma experiência para o futuro. In: BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

CALDER, Alexander. Rouge triumphant. Imagem. Disponível em: <https://calder.org/works/hanging-mobile/rouge-triumphant-1963/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer: elementos da história do pensamento ocidental**. São Paulo, SP: Saraiva, 1995.

DANTO, Arthur C. **O abuso da beleza: a estética e o conceito de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004. (VÁZQUEZ, 1999).

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

249

- GRÁFICO Percentual de docentes com formação inadequada. Imagem. Disponível em: INEP/MEC/Censo da Educação Básica 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HÉRNANDEZ, Fernando. A história das matérias curriculares: para compreender as compreensões de arte na educação. In: HÉRNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBERALISMO. Definição. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm. Acesso em 17 dez. 2022.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Não sei desenhar**. Implicações do Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? In: **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PORTAL MEC. **Pibid**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 13 dez. 2022.

REDE São Paulo de formação docente. Cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ensino da Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. São Paulo, 2011.

ZORDAN, Paola. Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina. In: ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da Arte: entrelugares da criação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

• 250

Recebido em 05/02/2023 - Aprovado em 23/10/2023

Como Citar

ESMERIS, S. Transformações culturais e arte no currículo escolar: trajetos preambulares que concebem uma disciplina. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 20, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v20n1a2024-68193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/68193>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.