



**Os desafios da inserção da arte nos currículos das escolas de educação básica:
Pertencimentos**

**Los desafíos de la inserción del arte en los currículos de las escuelas de educación
básica: Pertenecimientos**

The challenges of art in the curriculums of basic education schools: Belonging

Dirce Helena Carvalho¹

Resumo

A presente comunicação objetiva refletir sobre o ensino de Arte em escolas de Educação Básica considerando os debates acerca das políticas educacionais, bem como as dificuldades do reconhecimento da Arte enquanto área de conhecimento. Discorre sobre os desafios de sua inserção curricular e permanência nas instituições escolares, destacando a sua importância na última etapa da experiência escolar, a saber, o Ensino médio, e suas contribuições congregadas pelas relações sociais evidenciadas pela formação de coletividades e de pertencimentos.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Epistemologia, Currículo, Pertencimentos.

Resumen

La presente Comunicación tiene por objeto reflexionar sobre la enseñanza del Arte en las escuelas de Educación Básica considerando los debates sobre las políticas educativas, así como las dificultades del reconocimiento del Arte como área de conocimiento. Expone los desafíos de su inserción y permanencia en el currículo de las instituciones escolares, destacando su importancia en la última etapa de la experiencia escolar, a saber, la Enseñanza Media y sus contribuciones congregadas por las relaciones sociales evidenciadas por la formación de colectividades y de pertenencias.

Palabras clave: Enseñanza de Arte, Epistemología, Currículo, Pertenencias.

Abstract

This paper's aim is to raise a reflection on the teaching of Art in Basic Education schools considering the debates about educational policies, as well as the difficulties of the recognition of art as a field of knowledge. It exposes the challenges of arts' insertion and permanence in the curriculum of the schools, highlighting its importance in the last stage of the students' experience, such as High School and its contributions gathered by the social relations which are evidenced by the formation of collectivities and membership.

Keywords: Art Teaching, Epistemology, Curriculum, Belonging/Membership.

¹ Professora do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (bacharelado e licenciatura). Coordenadora do PROF-Artes – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/3912456509075556>.

Arte e epistemologia: breve histórico

O novo paradigma sobre o ensino das Artes em escolas de Educação Básica integra-a ao conhecimento epistemológico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), torna obrigatório o ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, inserindo a Arte no campo epistemológico em igualdade com as demais disciplinas do currículo escolar. No artigo 26 parágrafo 2º, lê-se “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (PCN, 1997, p.30). Com a publicação da LDB 9.394/96, 1996, o ensino de Arte (música, teatro, dança e Artes visuais) insere-se como área de conhecimento em escolas de Educação Básica. Assim, a Arte atrelada ao campo de conhecimento exige formação adequada e atualização constante de professores.

O reconhecimento da área de Arte como campo de conhecimento foi divulgado nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte -, 1998, colocando-a no mesmo grau de importância das demais disciplinas do currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, 1998, orientam os currículos do Ensino Fundamental I e II e do Ensino médio. As orientações de saberes a serem aprendidos no decorrer da experiência escolar estão explícitos nos documentos para as linguagens artísticas, bem como o detalhamento de objetivos, estratégias, avaliações e a proposição de temas transversais a serem trabalhados nas áreas de conhecimento. Este viés traz concepções e ações pedagógicas para que o ensino de Arte esteja em consonância com as questões da contemporaneidade.

Tal exigência é uma das prerrogativas dos PCNs Arte (1998), afirmando a necessidade de conhecimentos que possibilitem ao aluno estar em contato com a “diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias” (PCN, 1998, p. 57).

Ana Mae Barbosa (1998), uma das pioneiras na luta pelo reconhecimento da importância no ensino de Arte na Escola básica, reconhece que a Arte-Educação é epistemologia, uma vez que relaciona-se diretamente à cognição e que se faz pela estruturação e sistematização de conhecimentos igualmente as demais disciplinas reconhecidas em seu campo epistemológico.

A necessidade em reprimir que a Arte trabalha no campo do intelecto, nos modos perceptivos, ultrapassando a rigidez de fronteiras de conhecimentos, decorre, principalmente, das distorções que ainda ocorrem em grande parte das escolas brasileiras que concebem a Arte como

enfeite do cotidiano escolar processadas pela falta de apoio de políticas educacionais que não oferecem as condições mínimas para a realização das aulas de Arte. Na maioria das escolas públicas as aulas de Arte ocorrem em tempo de cinquenta minutos em espaços inadequados para as aulas e falta de laboratórios com materiais adequados para as práticas artísticas. Somam-se a estas dificuldades a formação dos professores especialistas nas respectivas subáreas da Arte, sendo que em muitas escolas ainda constatamos a prática da polivalência /Lei 5.692/71.

Neste sentido, destacamos as inúmeras lutas em prol do reconhecimento da formação pela Arte e de seu reconhecimento enquanto disciplina integrado ao currículo. Os anos 1990 foram marcados por mudanças significativas no ensino da Arte no país, resultantes dos esforços iniciados nos anos 1980, quando se constituiu o movimento de Arte-Educação no Brasil e que possibilitou ampliar as discussões sobre a importância e valorização do ensino de Arte nas escolas brasileiras.

Estas conquistas decorrem de inúmeras ações afirmativas nos anos 1980, atribuindo novos direcionamentos ao ensino de Arte nas escolas de Educação Básica do país. Diversos encontros de Arte-educadores da Faeb (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) integraram diferentes universidades do país, assim como da Anpap – Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas, da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical e da Abrace – Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas, que também colaboraram para atualização de novas abordagens metodológicas no ensino de Arte. Esses encontros possibilitaram, ainda, a compreensão das relações transversais da Arte, com outras áreas de conhecimento – e seu papel específico como mediadora de modos culturais na construção do conhecimento (OCNEM, 2008).

Somam-se a essas ações a criação de uma linha de pesquisa em Arte-Educação no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Assim, a área de Arte se fortalece como campo de pesquisa, tornando possível a realização de novos direcionamentos da Arte no contexto educacional. As concepções do ensino de Arte foram inseridas no campo cognitivo, bem como a sistematização de diferentes metodologias nos diferentes âmbitos do ensino-aprendizagem de Arte (OCNEM, 2008, pp.174-175).

Dentre as inúmeras contribuições, os PCNs Arte, 1998, divulgou-se uma nova concepção metodológica do ensino da Arte, ancorada em três ações de aprendizagens significativas: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica. Esta proposição valoriza a acuidade pelo percurso da criação artística, sua fruição estética e o saber para contextualizar obras de Artes

(visuais, cênicas, musicais, dança, dentre outras). A leitura estética contextualizada da obra de Arte possibilita o desenvolvimento de uma formação artística exercitando a autonomia para apreciar a Arte e, dessa forma, contribui para a valorização de bens culturais. Em um processo progressivo, a partir dos PCNs, os alunos são orientados para apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Os eventos acima descritos e a “Lei de Diretrizes de base da Educação Nacional” (LDB), (Lei Federal 9.394/96), constituem os principais pilares para a elaboração das diretrizes da educação nacional. É oportuno ressaltar que a LDB (Lei Federal 9.394/96) está em consonância com o Artigo 211 da Constituição Federal de 1988 que garante a gratuidade da escolaridade de todos os cidadãos brasileiros e a implantação de um currículo mínimo para as escolas brasileiras.

Ganha-se autonomia no conjunto das linguagens artísticas inscritas na área de Arte, a saber, Artes visuais, música, teatro e dança. Na estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, lê-se: Objetivos Gerais do Ensino Fundamental: As áreas de ensino compreendem Língua Portuguesa, Matemática, Área de Ciências Naturais, Área de História, Área de Geografia, Área de Arte, Área de Educação Física, Área de Língua Estrangeira.

No entanto, mesmo diante de todos os esforços na nova organização curricular das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2012, a Arte foi inserida na área de Linguagens perdendo, portanto, o seu lugar enquanto área de conhecimento.

A resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 (*) inserida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, define as Diretrizes Curriculares para o Ensino médio. No que diz respeito ao Título II: Organização curricular e formas de oferta Capítulo I Organização curricular, lê-se: “Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física”.

A partir destes acontecimentos a Arte perde o seu lugar enquanto área de conhecimento integrando-se a área de Linguagens em conformidade ao texto inserto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico incluindo o Fundamental I e II e o Ensino médio.

Diante dos fatos, acima apresentados, os últimos acontecimentos ocorridos com a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - nos leva a conjecturar sobre as discussões acerca dos debates atuais que objetivam excluir a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, mais exatamente, no Ensino médio.

A permanência da Arte no currículo do Ensino médio: uma questão desafiadora

Considerando os últimos acontecimentos ocorridos com a Reforma do Ensino médio iniciada em 2016 com a Medida Provisória/246, que em sua primeira versão divulgada no ano de 2016, excluiu o oferecimento das disciplinas Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física do Ensino médio, apresentamos abaixo, trecho do texto da Comissão Mista da Medida Provisória - CMMP - nº 746, de 2016, que determina as alterações na estrutura curricular do Ensino médio:

Explicação da Ementa:

Promove alterações na estrutura do Ensino médio, última etapa da Educação Básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino médio. **Restringe a obrigatoriedade do ensino da Arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no Ensino médio**(grifo nosso) [...] O currículo do Ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016)²

A unificação dos currículos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC - e a suspeita de uma educação universal, o que seria um enorme retrocesso considerando a diversidade cultural de nosso país e a implantação de uma escolarização na contramão da multiplicidade cultural, constituíram os principais pontos do debate entre os especialistas e profissionais das áreas de Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física, contra a Medida Provisória/746.

Evidenciam-se os interesses de políticas internacionais tornando universal a educação no Ensino médio, fato este, de discussões acaloradas no país, contrariando os profissionais das áreas de conhecimento em questão. As divergências acerca de tal proposta defendem que a educação

² In: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>

brasileira e, mais exatamente, o ensino de Arte, não pode desconsiderar as identidades societárias bem como as questões da realidade brasileira.

Sob tal aspecto, a Arte passa a ser supérflua e o desejo de uma formação tecnicista, mais uma vez é defendido pelas políticas educacionais do país. Seria o desmanche da Arte? Ou ainda, qual o lugar da Arte diante de uma formação tecnicista? Nos parece um retrocesso histórico já vivenciado nos anos ditatoriais e que impele um esforço enorme de professores, artistas e especialistas da área de Artes para erradicar o caráter tecnicista em prol das subjetividades e um esforço para manter as conquistas realizadas na área de Arte-Educação.

Atentemos às palavras de Ana Mae Barbosa (2016)

Mais uma vez o Brasil copia o sistema de educação dos Estados Unidos, operando reduções comprometedoras para a aprendizagem de nossos jovens em nome da economia de verbas. A ditadura de 1964 comprometeu a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no ensino de Primeiro e Segundo Grau, com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional que pretendia profissionalizar os adolescentes [...]. Agora a coisa é pior. Estão retirando do Ensino médio a obrigatoriedade do ensino das Artes, duramente ampliada pela luta dos Arte/educadores reunidos na Federação de Arte/Educadores do Brasil (Faeb), que em abril deste ano conseguiu fazer aprovar no Senado a obrigatoriedade de música, teatro, Artes visuais e dança (BARBOSA, 2016, p.40).

Do mesmo modo, Rosa Iavelberg, uma das elaboradoras dos PCNs - Arte, ao referir-se às mudanças do Ensino médio afirma:

Qualquer reforma educacional deve refletir sobre os acertos e fracassos das propostas em diálogos com os gestores, professores e jovens que participam do cotidiano escolar[...] A baixa média das aprendizagens obtidas pelos estudantes nas últimas avaliações do Ensino médio não será revertida com a diminuição de disciplinas, como está proposto na MP746/2016, que abole o oferecimento das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física. Essa medida será fundamental para formar um aluno acrítico, facilmente manipulável pelas regras do sistema produtivo (IAVELBERG, 2016, p.38).

A força de trabalho dos jovens em consonância aos objetivos mercadológicos em detrimento das subjetividades, do pensamento estético, do fazer e fruir artístico, para atender aos interesses mercadológicos é, certamente, a inibição nos modos de aprendizagem pautados nas inventividades possibilitando aproximações e diálogos com as diferentes realidades de cada escola, considerando as singularidade e , acima de tudo, a formação de coletividades agregadas ao sentimento de pertencimento.

As proximidades com proposições tecnicistas dos currículos da Educação Básica em consonância às políticas mercadológicas do sistema capitalista reforça o desmanche da Arte e de

seu reconhecimento enquanto área de conhecimento e, ainda, inibe a possibilidade de uma formação crítica impossibilitando produções no campo das subjetividades.

É fundamental compreender o campo de tensão que se estabelece nas relações do ensino de Arte na contemporaneidade advindos de políticas educacionais resvalando nos desenhos curriculares da Educação Básica, nas aproximações entre as escolas e universidades, na formação dos professores de Arte em suas especificidades que atuam em escolas, nos currículos dos cursos de Arte e nas relações das instituições escolares com o ensino de Arte. Tal tarefa exige esforço investigativo para poder vislumbrar o reconhecimento e as contribuições do ensino de Arte no decorrer da formação dos alunos e, mais exatamente, ao final da experiência escolar.

Algumas balizas do ensino de Arte na contemporaneidade: pertencimentos

Considerando as dificuldades, desafios, bem como as conquistas inscritas no âmbito da Educação Básica é fundamental abranger em nossa discussão o desafio em manter os jovens na etapa final do Ensino médio, em decorrência da ausência de perspectivas geradas pelo descrédito na instituição escolar, pela impossibilidade em transformar suas próprias realidades, principalmente os que estão em desigualdade social sem acesso suficiente ao conhecimento e bens culturais, suscitando o não pertencimento à comunidade escolar e ao grupo-sala.

Estas condições têm gerado inúmeras discussões e proposições no âmbito de políticas educacionais. Os dados divulgados pelo IBGE, 2010 (Diretrizes Curriculares, 2013), atestam que milhões de jovens com mais de dezoito anos ainda não concluíram o Ensino médio e que mais de 50% de jovens na faixa etária de quinze a dezessete anos ainda não está matriculada no Ensino médio, sendo que o índice de reprovação e evasão está na faixa de 13% a 14%.

Inúmeras propostas no âmbito de políticas educacionais integrando decretos, portarias e alterações legislativas constituem o esforço para garantir a presença dos jovens na última etapa no ensino básico:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual [...] sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p.145).

Mesmo com todos os esforços de políticas educacionais orientando os sistemas de ensino e das instituições escolares, ainda não conseguem agenciar a permanência dos jovens no Ensino médio por não atenderem as múltiplas necessidades no que concerne a uma formação abrangente do jovem que gere perspectivas no sentido de expandir e transformar sua realidade, desenvolvendo singularidades, pertencimentos e, principalmente, exercer seus direitos sociais tornando-se sujeito reflexivo e integrado ao seu meio social. Quando os jovens não conseguem afirmar suas singularidades diante da comunidade escolar, geralmente o sentimento de inferioridade e de não pertencimento passa a ser dominante, levando-os a sentirem-se excluídos da instituição escolar.

O sentimento de inferioridade é uma das ocorrências de maior incidência da evasão escolar, ou seja, o não pertencimento local e global impossibilitando amadurecimento para sentir-se competente, integrado ao meio social com liberdade para escolhas.

Portanto, compreender a realidade escolar, as forças de embate dentro das instituições e suas reverberações nas relações dos jovens com as instituições, torna-se fundamental para que se altere este panorama. Para assegurar o pertencimento, um dos mais caros preceitos da educação contemporânea, não basta somente o trabalho junto aos sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, coordenador, diretor e técnicos), mas, é necessário verificar a infraestrutura que garante condições à aprendizagem e isto envolve uma resposta assertiva das políticas educacionais no sentido de promover espaços, laboratórios, salas-ambiente, materiais, bibliotecas, videotecas, ateliês, espaços destinados às práticas esportivas e compartilhamentos de processos criativos com a comunidade mais ampla, familiares e instituições parceiras (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 2013). Diante de tais condições é possível instaurar a construção de um espaço formativo, capaz de agenciar as pluralidades culturais e a diversidade nos modos de aprender em uma progressão contínua do aluno, na organização do currículo, do trabalho pedagógico, agenciando e promovendo as condições de formação dos alunos do Ensino médio em bases motivadoras para a instauração de coletividades contribuindo diretamente para que não haja evasão escolar.

Em meio à crise em que se encontra a maioria das escolas das redes públicas do país, ainda assim, acreditamos que o ensino de Arte possa ser uma alternativa trabalhando na via de contramão, ou seja, na não representatividade de modelos tecnicistas ou ainda de resquícios de uma distorção da livre expressão, diferentes dos normalmente estabelecidos para o ensino de

Arte. Em outras palavras, a Arte pode criar um espaço de resistência dentro da instituição escolar, subvertendo fórmulas desgastadas e engessadas para promover saberes à luz da criação na contemporaneidade congregados pelo sentimento de pertencimento.

Deste modo, a atenção dada às questões atreladas ao pertencimento em consonância às diferentes realidades torna-se fundamental para atender aos desejos e à realidade circunscrita em cada grupo-sala.

As pedagogias da Arte contemporânea trazem em seus preceitos as necessidades expressas pelos sujeitos da aprendizagem, abrindo-se para a diversidade de temas no sentido de realizar experiências que atendam às singularidades dos jovens contribuindo com rupturas de modelos ultrapassados, abrindo-se para novos modos de percepções contribuindo para o registro de memórias de histórias de vidas que podem ser inventariados em uma multiplicidade de suportes, seja por meio do teatro, da dança, das Artes visuais, música, performances, mídias, intervenções, instalações, dentre outras modalidades.

Acreditamos que tais produções de saberes e fazeres artísticos tornam possíveis a legitimação dos sujeitos no grupo-sala, reafirmando suas singularidades no coletivo instaurando o sentimento de pertencimento no exercício de alteridades em uma pedagogia do encontro e/ou de pertencimento pautados pela autobiografia.

Portanto, o exercício da Arte realizado para além de formas tradicionais, a saber, o reconhecimento da Arte como área de conhecimento considerando sua epistemologia e didática (conteúdos de ensino e seus métodos de ensino-aprendizagem), a prática artística em consonância com a cena contemporânea em seus modos perceptivos na integração dos sujeitos na esfera da construção de conhecimentos, são essenciais para dar voz aos jovens na comunidade escolar abalizados pelo sentimento de pertencimento.

Não se pode falar em currículo prescindindo das relações interpessoais e é necessário compreender que a resistência à aprendizagem pode refletir a falta de diálogo com a realidade dos alunos. Muitas vezes, os comportamentos de agressividade, violência, apatia ou alienação resultam da distância da linguagem dos currículos com a realidade, evidenciando, sobretudo, a ausência de pertencimento, criando dissonâncias. O desinteresse dos alunos e a falta de socialização acabam comprometendo as suas relações com a aprendizagem.

Mesmo com todas as iniciativas de políticas educacionais que tangenciam o Ensino médio, evidenciando o conjunto de ações que circunscrevem as políticas educacionais dos órgãos

competentes, ainda não há reverberação na maioria das escolas brasileiras, pois é fundamental entender os mecanismos que provocam esse alheamento.

Trata-se, sim, de levantar questões basilares que possam colaborar com o debate acerca dos currículos do E.M., como por exemplo: qual é a concepção de Ensino médio das escolas brasileiras? Esta é, portanto, uma questão capital para que as condições necessárias sejam, de fato, facilitadoras no processamento de políticas de formação de professores; das questões pedagógicas, didáticas, cognitivas, sociais, afetivas, dos espaços escolares (que na maioria das escolas estão sucateados, depredados), na baixa qualidade de ensino, nas relações professor-aluno e nas demais circunstâncias que agravam as deficiências e carências concernentes às motivações para as aprendizagens.

O professor Roberto Puentes (2015 - informação verbal)³ salienta que é preciso clarificar a concepção de Ensino médio que queremos construir no país, incitando as seguintes questões: “Para que serve o Ensino médio? Como o Projeto do Ensino médio está atrelado ao Projeto Educacional e ao Projeto Social?”. O autor sublinha a impossibilidade de separar o sujeito de seus problemas e afirma que as escolas “bem sucedidas” o são do ponto de vista cognitivo, negligenciando as questões ligadas às relações sociais, afetivas, de pertencimentos e identidades.

Do mesmo modo, Silva considera que as transformações e as questões problematizadas nos “estudos culturais” – e o seu impacto nas teorias do currículo – são perspectivados pela epistemologia realista determinada por modelos estáticos, ou seja, pela fixação e paralisação na transmissão de conhecimento abordados como um reflexo da realidade e que poderiam ser acessados sem intermediação, decorrente da certeza “de que o significante captura o significado em toda sua plenitude” (SILVA, 2003, p.15). Essa concepção de cultura estática onde o conhecimento é recebido, transmitido e dado como certo, deve, portanto, ser contrariada pela noção de cultura dinâmica, em uma perspectiva concebida pela capacidade de produtividade, de trabalho, de desconstrução e construção, evidenciando práticas significativas e produtoras de identidades sociais.

Considerando que o currículo e a cultura são práticas de relações sociais e, embora submetido a normatizações e regulamentos, o currículo possa ser um espaço de produção e criação de significados, as relações sociais tornam o mundo compreensível através da produção

³ PUENTES, Roberto. Palestra proferida por ocasião do Seminário Políticas Práticas do Ensino médio: Cenários e desafios atuais. FAGED - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG, 16 de abril de 2015.

de formas de inteligibilidade e de sentido. Para o autor, o sentido e significado não advêm de formas isoladas, ou do pensamento puro; ao contrário, eles são estruturados em sistemas sucedidos das relações, em redes de significantes, onde os artifícios se fazem visíveis. Isto é, a decifração dos códigos e convenções passam a ser vistos como discursos, como práticas discursivas. “E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (Ibid., p.19).

Destarte, ajuizar o currículo como uma prática de significações, de produção de sentidos, implica pensar em relações, em coletividades e, acima de tudo, em concepções que se apoiem nas ações, nas laboriosidades e na sociabilidade.

O sociólogo Eugène Enriquez (2004) salienta que a vinculação simbólica do sujeito está ligada a um “conjunto de instituições (a nação, região, classe, família) que o moldam desde o início, desde seu nascimento” (ENRIQUEZ, 2004, p.49). Reconhecer-se implica obrigatoriamente no reconhecimento do outro, pois o outro nos constitui em nossa unidade e em nossa divisão, isto é, nas qualidades e defeitos, fazendo-nos renúncia da onipotência infantil inconsciente. Essa presença do outro, manifesta por “pressões ou injunções (por vezes paradoxais) em relação a ele, devendo ser amados ou seduzidos, ou simplesmente aceitos, obrigando o sujeito, se ele quiser agradar, não ser rejeitado, a diversificar suas atitudes e condutas” (Ibid., p.47) impede a conquista da diversidade, restringindo a aparência como reguladora “a desempenhar da melhor maneira possível os múltiplos papéis exigidos” (Ibid., pp.47-48).

Na sociedade contemporânea, os indivíduos aceitos, elogiados, manifestam “uma força e um ‘moral’ (termo em voga particularmente nos meios esportivos, obcecados pela performance) a toda prova, se adotar os modos e o brilho da modernidade, ou seja, caso se comporte como um vencedor” (Ibid., p.53).

Reafirmando as relações do currículo com a cultura, vinculados às atividades de produção de sentido e significado, podemos legitimar as ações didático-pedagógicas do ensino de Artes contemporaneidade que poderá quebrar com modelos ultrapassados, sublinhando as vozes e as histórias de vida, e que podem centrar-se na realidade de cada grupo-sala, cabendo ao professor compreender e determinar a tipologia de conhecimentos que vão ao encontro das necessidades e desejos dos alunos. É neste âmbito que o ensino de Arte corrobora com tais questões, uma vez

que busca dar significado e sentido às vozes e histórias de vida dos jovens nas acepções dos modos de produção artística considerando a multiplicidade de suportes da Arte contemporânea.

Portanto, considerar o contexto histórico no âmbito da História do Ensino de Arte é, sem dúvida, lançar um olhar para questões sócio-históricas-políticas em uma perspectiva que considera as questões de natureza epistemológica, simbólica e didática.

Fazendo um paralelo com as questões discutidas no decorrer deste escrito é fundamental considerar o conhecimento das culturas escolares para as práticas artísticas. Assim sendo, cabe a pergunta: é possível articular um currículo em Arte desconsiderando as histórias de vida, os saberes acumulados nas experiências de alunos, professores e comunidade escolar com propostas de reorientação curricular? Embora os órgãos públicos se debruçem sobre as questões curriculares no âmbito da educação básica, o currículo, acontece no interior da sala de aula entre alunos e professores, no cotidiano escolar.

Nos estudos recentes sobre as teorias do currículo, as temáticas das identidades e pertencimentos estão presentes considerando-se os saberes acumulados dos sujeitos que se inserem nas comunidades escolares. É fundamental a aceitação das diferenças e nesse sentido o campo dos Estudos Culturais traz novas abordagens para o currículo contemporâneo, enfatizando, principalmente, a “formulação de currículos voltados para produzir identidades contestadoras e críticas, empenhadas na construção de uma sociedade mais justa e mais democrática” (MOREIRA; MACEDO, 2012, p.13).

Todas as referências extrínsecas a um determinado grupo de indivíduos, descolam de seus integrantes o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, a desconsideração das identidades societárias. Assim pensar o ensino de Arte é considerar os sujeitos, os lugares, as culturas, as identidades e, por conseguinte, criar laços de pertencimentos.

As reflexões tecidas até o momento deixam claro que nos encontramos diante de uma situação de impasse, ou ainda, uma situação em que a Reforma do Ensino Médio acabou se efetivando por intermédio de Medida Provisória. Diante de tais fatos, confirmamos mais uma vez que a história do ensino de Arte no Brasil é movida por desafios, conquistas, inquietações e retrocessos (?) e, neste momento é de extrema importância que estejamos vigilantes para que, de fato, haja a permanência e obrigatoriedade da Arte no Ensino médio.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *Era uma vez... a obrigatoriedade das Artes no currículo do Ensino médio*. In: Revista Select Arte e cultura contemporânea, edição 33, p.40. Endereço: https://issuu.com/editora3/docs/select_33_ok. (acesso em 15/05/17)

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino médio*, v.1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

ENRIQUEZ, Eugène. *O outro, semelhante ou inimigo?* In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, p.45-60, 2004.

IAVELBERG, Rosa. *Ensino médio: de que reformas precisamos?* In: Revista Select Arte e cultura contemporânea, edição 33, p.38. Endereço: https://issuu.com/editora3/docs/select_33_ok. (acesso em 22/04/17)

Medida Provisória/246. In: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. (acesso em 15/05/17)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Portugal: Porto Editora, LTDA, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em 07/04/2017
Aprovado em 14/05/2017
Publicado em 17/07/2017