

Em defesa do ensino de arte: argumentações e limites a partir do contexto brasileiro

In defense of art education: arguments and limits from the Brazilian context | En defensa de la educación artística: argumentos y límites desde el contexto brasileño

KARINE STORCK · karinestorck@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) · BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0001-5948-7472>

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE · luciana.arte@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) · BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0002-0552-0529>

Recibido · Recebido · Received: 18/09/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 07/11/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Storck, K., & Loponte, L.G. (2023). Em defesa do ensino de arte: argumentações e limites a partir do contexto brasileiro, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 10-23. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.01>

Resumo:

Levando em consideração que, no Brasil, frequentemente, somos convocadas a agir e argumentar em defesa da arte na escola, desenvolvemos este artigo, à luz de um olhar que busca compreender o caráter não natural da presença da arte na educação (Martins, 2012; 2014 e Sabino 2020; 2021) e os constantes movimentos de defesa a fim de assegurar sua inserção e obrigatoriedade na escola (Hernández, 2000; Errázuriz, 2019; Honorato, 2018; e outros). Nesse movimento, percorremos as principais legislações brasileiras referentes à inserção do ensino de artes visuais no currículo da educação básica, desde 1961. Trata-se de um exercício de expor evidências do caráter historicamente construído do ensino de arte e de compreender que este também se articula com as concepções localizadas de educação e de sujeitos que se pretende formar. Na parte final do texto, pontuamos algumas das diversas racionalidades que sustentaram e ainda sustentam muitos de nossos argumentos, atentando à sua desnaturalização e, portanto, a seus limites e à necessidade de novas elaborações. Se entendemos que seja necessário ainda agir em defesa da arte na escola, acreditamos que, talvez, seja preciso revigorar nossos modos de fazê-lo e, a partir disso, fortalecer nossa atuação docente enquanto prática política.

Palavras-chave:

Ensino de arte. Artes Visuais. Educação básica no Brasil. Legislação educacional brasileira. Arte no currículo escolar. Arte e educação.

Abstract:

Taking into account that, in Brazil, we are often called upon to act and argue in defense of art at school, we developed this article, in the light of a perspective that seeks to understand the unnatural character of the presence of art in education (Martins, 2012; 2014 and Sabino 2020; 2021) and the constant advocacy movements in order to guarantee their insertion and obligation in school (Hernández, 2000; Errázuriz, 2019; Honorato, 2018; and others). In this movement, we have been through the main Brazilian legislation (since 1961) regarding the insertion of visual arts teaching in the basic education curriculum. It is an exercise in exposing evidence of the historically constructed character of art education and in understanding that this also articulates with the localized conceptions of education and subjects that it is intended to form. In the final part of the text, we point out some of the different rationales that have supported many of our arguments, paying attention to their denaturalization and, therefore, their limits and the need for new elaborations. If we understand that it is still necessary to act in defense of art at school, we believe that, perhaps, it is necessary to reinvigorate our ways of doing so and, from this, strengthen our teaching performance as a political practice.

Keywords:

Art education. Visual arts. Basic education in Brazil. Brazilian educational legislation. Art in the school curriculum. Art and education.

Resumen:

Teniendo en cuenta que, en Brasil, frecuentemente se nos convoca a actuar y argumentar en defensa del arte en la escuela, desarrollamos este artículo, a la luz de una perspectiva que busca comprender el carácter antinatural de la presencia del arte en la educación (Martins, 2012; 2014 y Sabino 2020; 2021) y los constantes movimientos de defensa para asegurar su inclusión y obligatoriedad en la escuela (Hernández, 2000; Errázuriz, 2019; Honorato, 2018; y otros). En este movimiento, recorreremos las principales legislaciones brasileñas referentes a la inserción de la enseñanza de las artes visuales en el currículo de la educación básica, desde 1961. Se trata de un ejercicio de exponer las evidencias del carácter históricamente construido de la educación artística y de comprenderla también en articulación con las concepciones localizadas de educación y sujetos que se pretende formar. En la parte final del texto, señalamos algunas de las diferentes racionalidades que sustentaron y sustentan muchos de nuestros argumentos, poniendo atención a su desnaturalización y, por tanto, a sus límites y a la necesidad de nuevas elaboraciones. Si entendemos que aún es necesario actuar en defensa del arte en la escuela, creemos que, tal vez, sea necesario revitalizar nuestras formas de hacerlo y, a partir de ello, fortalecer nuestra actuación docente como práctica política.

Palabras clave:

Educación artística. Artes visuales. Educación básica en Brasil. Legislación educativa brasileña. Arte en el currículo escolar. Arte y educación.

...

1. "Arte na escola para quê?" A interminável tarefa de argumentar pela arte na educação

A defesa do ensino de arte¹ na escola ou no currículo escolar brasileiro não é uma questão recente², e também não é apenas uma questão macropolítica. A luta em defesa da manutenção e da efetivação do ensino de arte na educação básica (da educação infantil ao ensino médio) relaciona-se ao investimento na formação de professoras/es, ao trabalho para que a escola e sua comunidade compreendam a arte como área de conhecimento, à disputa por espaços físicos e curriculares, às condições de trabalho docente, entre outras questões. Porém, o que desejamos trazer à discussão e à reflexão neste artigo é seu caráter construído enquanto área de conhecimento que passa a integrar a escolarização dos sujeitos.

Na parceria de estudiosas/os do campo da educação e do ensino de arte, este texto propõe um exame das principais legislações brasileiras relativas à presença da arte na escola, a fim de questionar a necessidade dela mesma (da arte na educação) e de compreendê-la como historicamente construída em resposta a propósitos ou concepções de educação localizadas. Tal movimento não quer dizer colocar-se em contrariedade à sua defesa, ou desacreditar de sua importância; ao contrário, interessa no sentido de compreender em quais grelhas de racionalidade estão fundadas (Martins, 2012) nossas defesas e práticas e porque nossos argumentos em prol da arte na educação parecem já não caber mais no projeto de educação e de sociedade vigentes. Ao colocarmos em suspensão aquilo que, aparentemente, é dado como inquestionável, intencionamos compreender seu ingresso no currículo escolar brasileiro, para que possamos questionar a que concepções de arte, de sujeito, de educação e de sociedade se relacionam nossos argumentos de defesa, ou nossa intenção de atualização de tais argumentos.

Para tal empreitada, partimos da observação da inserção da arte na educação por meio de dispositivos legais que balizam a área de conhecimento referente à arte no currículo escolar brasileiro, assim como de contribuições de estudos relacionados à interpretação de tais dispositivos e das possíveis compreensões de arte e educação aí presentes.

Considerando essas questões, o artigo é organizado em três seções principais: na primeira, introduzimos a discussão sobre o caráter não natural do encontro da arte com a educação, especialmente a partir dos estudos de Sabino (2020; 2021) e Martins (2012; 2014); na segunda, considerando a perspectiva anterior, abordamos a relação entre a arte e a educação a partir das legislações educacionais vigentes desde 1961, problematizando sua relação com nossas justificativas para o ensino de arte; e, por último, revisitamos alguns dos argumentos e racionalidades que pretendem sustentar a defesa do ensino de arte, atentando para o caráter construído e, portanto, para a possibilidade e a necessidade de novas elaborações.

¹ Neste texto optamos pelo uso da expressão "ensino de arte" para nos referirmos às discussões propostas em torno da arte e da educação, entretanto, falamos especialmente a partir de nossas experiências e formação no campo do ensino das artes visuais no Brasil. Ainda que não especifiquemos a cada menção da expressão "ensino de arte" que na grande maioria das vezes se trata do ensino das artes visuais, elucidamos, desde já, que é a partir deste local que produzimos a reflexão proposta.

² No ArteVersa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq), em 2018, produzimos "textos para abrir uma conversa" relacionados à importância da arte na escola, considerando a reiterada necessidade de sua defesa: <https://www.ufrgs.br/arterversa/category/textos-para-abrir-uma-conversa/page/4/>

2. O encontro não natural da arte com a educação

A aliança entre arte e educação no Brasil já foi perscrutada por vários autores brasileiros – sob o ponto de vista histórico, especialmente por Ana Mae Barbosa (2008, 2012, 2014, 2015). A pesquisadora Kelly Sabino (2021) trata da questão a partir de uma perspectiva bem distinta. Em seus estudos, a autora remonta ao momento em que se deu tal aliança, a partir da análise de quatro arquivos por ela compostos: (1) 55 periódicos educacionais brasileiros (do período de 1996 a 2019), em que buscou explicitar alguns debates contemporâneos relacionados à díade arte/educação; (2) artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a partir de 1944, a fim de esmiuçar a discursividade presente antes do período referente ao primeiro arquivo; (3) documentos relativos ao ensino na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), buscando um novo recuo temporal para compreender a institucionalização das práticas de ensino de arte no Brasil; e, por fim, (4) documentos que remontam às concepções de arte da Corte portuguesa e à forma como podem ter influenciado o ensino desenvolvido na AIBA.

A partir de suas análises, Sabino configura “a maneira pela qual a forja da mão e, depois, a investida em um olhar interiorizado sustentaram um acento governamentalizante das práticas educativas em torno da arte” no contexto brasileiro (2021, p. 09), sem que, muitas vezes, nos demos conta de tal acento e das concepções de educação e sujeito que estão em jogo. Os estudos da autora permitem-nos relacionar a “ladainha” que insiste em, constantemente, repetir justificativas acerca da importância e da defesa do ensino de arte na escola (Sabino, 2021, p.177) a uma ideia de “narrativas do pastorado artístico-pedagógico”.

Por “narrativas do pastorado artístico-pedagógico”, Sabino compreende “um tipo específico de pastorado pela arte, o qual atribui a esta, via de regra, uma potência disruptiva *per se*” (2021, p.177). Seus estudos referenciam o filósofo Michel Foucault, apresentando conceitos próprios do autor, para refletirmos acerca da constituição do campo da arte-educação.

A partir do contexto português, os estudos que a professora Catarina Silva Martins tem desenvolvido também nos instigam, pela perspectiva foucaultiana, a “questionar as plataformas de partida que se instalaram como naturais a este campo e que controlam a produção do discurso” (Martins & Almeida, 2013, p. 17), procurando, de certo modo, perceber o que se vincula, ainda, “a racionalidades que se estabeleceram, e naturalizaram, num dado contexto e momento da história” (Martins, 2014, p.58).

O movimento que iniciamos aqui é de analisar os dizeres verdadeiros sobre o que justifica a defesa da arte na educação em determinado tempo ou de que modo determinadas racionalidades ou formas de pensar transformam-se em verdades que balizam práticas e modos de organização curricular, por exemplo. Nessa direção, entendemos que algumas normativas educacionais indicam verdades de uma época e que aspectos destas foram e ainda são reproduzidos no ensino de arte ou em seus próprios argumentos de defesa.

Na próxima seção, nos deteremos na contextualização das normativas educacionais relacionadas ao ensino de arte no Brasil, a fim de problematizar como os argumentos em defesa da arte na escola perpassam (e são perpassados) por tais dispositivos.

3. A arte nas legislações educacionais brasileiras (a partir de 1961)

Como âncoras para pensar na relação entre a arte e a educação brasileira, vamos tomar as seguintes normativas: a Lei n. 4.024/1961, a Lei n. 5.692/1971, a Lei n. 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

A Lei n. 4.024/1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que, no âmbito da educação escolar, conferiu maior autonomia aos estados e municípios para a organização do sistema educacional. Na referida legislação, o ensino de arte foi inserido junto ao art. 38: “Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...]”, na expressão do inciso IV “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961). No Ensino Primário (com duração de, no mínimo, quatro anos, na época), ficou relegada aos sistemas de ensino, que, no caso de escolherem ampliar a duração do Ensino Primário para até seis anos, poderiam ofertar, nos dois últimos anos, uma iniciação em “técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (art. 26, Brasil, 1961).

Antecede esse movimento um contexto brasileiro em que a escolarização ainda existia para poucos³, em que havia a diferenciação entre currículos escolares para as elites e educação popular (e, também, entre educação pública e privada). Nessa situação, as disciplinas que podiam relacionar-se ao ensino de arte eram “isoladas e técnicas, tais como o Desenho Geométrico, o Desenho Técnico e o Canto Orfeônico” (D’Oliveira & Meira, 2016, p. 172).

O movimento também se relaciona a um contexto posterior, em que os ateliês e Escolinhas de Arte (em sua maioria, de caráter particular) espalharam-se pelo Brasil⁴ e quando, de certo modo, ampliaram-se os entendimentos sobre o ensino de arte (antes centrado na cópia, passando ao desenho técnico, voltado à indústria e à formação profissional), a partir da valorização da arte como expressão.

A partir das análises sobre a arte na educação na RBPE (a partir de 1944), Sabino (2020) observa que, ao longo da revista, o discurso dos saberes *psi* e a sua relação com os enunciados da arte na educação foi aparecendo cada vez mais. Inicialmente tais aparições evidenciaram-se “na coadunação entre desenho e infância, como se por intermédio do primeiro se pudesse desvelar a interioridade da criança” (Sabino, 2020, p. 327).

Desse período também se destaca a influência da obra de John Dewey e o movimento da Escola Nova no Brasil e, posteriormente, das produções de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, referentes ao “Movimento da Educação por meio da Arte”, bem como ao desenvolvimento do desenho infantil, respectivamente, que refletem aspectos do que evidenciava a “livre expressão” das crianças, desde que fossem ofertadas condições adequadas para tal.

³ Para uma análise sócio-histórica a partir de dados estatísticos do período, refletindo o caráter elitista e desigual do processo de escolarização brasileira, ver Gil (2022).

⁴ A primeira Escolinha de Arte no Brasil (EAB) data de 1948, fundada pelo artista Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro. No Brasil, chegaram a existir 144 Escolinhas (Barbosa, 2021, p. 13). Ana Mae Barbosa atenta para o fato de a criação das Escolinhas de Arte no Brasil estar relacionada ao movimento de redemocratização do país, após o governo ditatorial (período conhecido por Estado Novo) (2021, p. 12). A concepção de ensino de arte presente nesses espaços era modernista, calcada na livre-expressão, também conhecida como *laissez-faire*.

Em um contexto mais amplo, em 1954, foi fundada a InSEA - *International Society for Education through Art*, organização não governamental que atua em parceria com a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A InSEA também se coloca nas lutas por garantia e manutenção do ensino de arte, conservando, atualmente, em seu site, uma seção específica a esse respeito.⁵

Na sequência, a Lei n. 5.692/1971, promulgada durante a vigência da ditadura militar no Brasil (1964-85), unifica o chamado primário e ginásio em um período de oito anos, com o nome de 1º. grau, e o ensino de 2º. grau (atual Ensino Médio) passa a ser profissionalizante. Em seu artigo 7º., a Lei expõe que “Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, 1971). Nesse contexto, a arte é considerada “atividade educativa” do currículo, e não mais “atividade complementar de iniciação artística”.

Tal inserção aciona concepções tecnicistas do ensino de arte, em que esta serve a outras disciplinas e/ou volta-se à formação profissional. O conteúdo não fica expressamente evidenciado, mas se refere à ideia de criatividade, ao desenho, às técnicas artísticas, à comunicação e expressão.⁶

Outra questão do período diz respeito à falta de docentes com formação para ministrar “Educação Artística”. Daí originam-se os cursos de licenciatura que visavam a uma formação polivalente do/a professor/a: saía habilitado/a ao trabalho com artes plásticas, educação musical e artes cênicas.

Sobre os materiais didáticos do período, Subtil (2012) aponta que, em sua maioria, eles apresentam atividades que enfocam elementos visuais, como o ponto, a linha, as cores, envolvendo técnicas de pintura e colagem. Também estão presentes conteúdos de desenho geométrico, integrados a atividades de educação artística. A linguagem teatral não é tão evidenciada, apresentando algumas questões históricas e sugestões de atividades. Em relação a música, estão presentes hinos e canções folclóricas, partituras, gêneros, formas e teorias musicais.

A partir de sua análise, a autora propõe a reflexão sobre o papel desempenhado por esses materiais didáticos, em um contexto em que os professores não tinham a formação específica para o trabalho com arte, destacando, ainda, o reducionismo dos conhecimentos do campo artístico ali representado⁷ e as atividades que apontavam para uma infantilização dos estudantes (Subtil, 2012).

Outra análise dessa legislação provém de Ana Mae Barbosa (2008, p. 11), estudiosa fundamental do campo da arte e da educação, a qual ela considera que “não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores

⁵ Ver <https://www.insea.org/advocacy-networking/>

⁶ Para uma análise mais aprofundada da educação artística no currículo escolar a partir da Lei n. 5.692/1971 e pareceres decorrentes, ver Silva (2019). No texto, há uma interessante análise do Parecer n. 540/77, “Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º. da Lei n. 5692/71”, que evoca uma concepção de arte diretamente relacionada ao lazer e, portanto, sem critérios específicos a fim de orientar seu ensino, sendo este relegado a optativo, no caso de desinteresse dos estudantes pela área. A autora também reflete os processos de efetivação da referida Lei em seu contexto (estado de Pernambuco, Brasil).

⁷ Sobre esse fato, podemos estabelecer um paralelo com os materiais didáticos e sistemas de ensino que surgem com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente, e, ainda, com as fundações de interesses privados, envolvidas na explicação e efetivação da BNCC, ofertando materiais aos professores e redes de ensino.

norte-americanos que, sob um acordo oficial (MEC-USAID⁸), reformulou a educação brasileira”.

Sabino (2020, p. 309) comenta que Ana Mae Barbosa, em um de seus artigos publicados na RBPE, em 1973, afirmou que “a situação do ensino de artes visuais no país era caótica” (BARBOSA, 1973, p. 578) e que, no ano de 1975, “em seu primeiro livro, intitulado ‘Teoria e prática da educação artística’, a autora considerava compreensível que os estudos da área da arte na educação insistissem em provar a importância da arte, mediante os preconceitos que havia contra ela” (Sabino, 2020, p. 309).

É importante destacar que, nesse período, já se iniciavam movimentos relacionados ao fortalecimento do ensino de arte, como, por exemplo, com o I Encontro Nacional de Educação Artística⁹ e o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEAB). Na sequência, ocorreram eventos como a Semana de Arte e Ensino da USP (1980) e a criação das Associações Estaduais de Arte-Educadores, das quais decorre a criação da Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), em 1987. Tais acontecimentos demonstram o início da organização e da mobilização política dos arte-educadores em prol de seu campo de atuação.¹⁰

Desse momento, cabe também fazermos referência à importância atribuída ao ensino de arte pelo trabalho com as imagens, dado que vivemos em um mundo com uma profusão de imagens, mesclando-se aos estudos da cultura visual. Ganham destaque autores como Fernando Hernández (2000; 2007) e, em outra linha, Elliot Eisner, com a publicação, no Brasil, de seu texto “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática em educação?”, em 2008. Esses subsídios também vão sendo incorporados aos argumentos de defesa do campo.

Com a redemocratização do país pós-ditadura militar e também com os debates para a elaboração da Constituição Federal, em 1988, entra em cena a defesa de uma educação pública de qualidade como direito de todos e dever do estado. Tais debates já encaminham a definição de uma nova LDB (1996), para a qual passam a ser constantes as mobilizações em prol da inserção da obrigatoriedade do ensino de arte em suas especificidades (artes visuais, música, teatro e dança).

Com a nova LDB, Lei n. 9.394/1996, veio a tão sonhada conquista pelos arte-educadores: a inserção do ensino de arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2º.), ainda que não estivessem especificadas as quatro linguagens artísticas, o que só ocorre no ano de 2016¹¹. Em 2017, novamente, somos surpreendidos (ou não?), com a retirada da expressão “nos diversos níveis da educação básica” do art. 26, §2º., que passa a expressar, apenas, “componente curricular obrigatório da educação básica”,

⁸ Ministério da Educação e Cultura (MEC) – United States Agency for International Development (USAID).

⁹ Realizado em 1970, em Porto Alegre-RS, reunindo cerca de 800 professores de diversas partes do Brasil (Sabino, 2020, p. 304).

¹⁰ Outras associações importantes, que refletem também a produção de conhecimento da área são a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com a criação do o GT 24 - Educação e Arte, em 2008; e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), fundada em 1987.

¹¹ “§6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei n. 13.278, de 2016)” (Brasil, 1996), após anos de tramitação no Congresso Nacional, como uma demanda antiga dos profissionais da área.

deixando a interpretação da inserção de como se daria a arte no currículo ao encargo das secretarias de educação.¹²

A LDB/1996 também definiu, no art. 26, que os currículos da educação básica brasileira deveriam ter uma base nacional comum, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996). A partir dessa Lei, foram produzidos outros documentos que mencionariam e, de certo modo, subsidiariam a construção de tal base, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001; posteriormente, Lei n. 13.005 de 2014); e as Diretrizes Curriculares na Educação Básica, de 2003.

Outro aspecto a considerar, que gera impactos e outras tensões sobre os currículos escolares (e sobre a valorização ou não de determinadas áreas de conhecimento), foi a emergência das avaliações em larga escala no sistema educacional brasileiro a partir dos anos 1990. Essas avaliações, inicialmente, advêm da pressão de organizações internacionais e, posteriormente, expandem-se, consolidando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado pelo Governo Federal e desenvolvido com o apoio de governos estaduais e municipais (Bonamino & Franco, 1999), e não consideram determinadas áreas de conhecimento, como a arte, por exemplo.

Nos movimentos que seguem, são promovidos debates que precedem a produção da BNCC. Neles, é produzido o documento “Por uma política curricular para a educação básica” (Brasil, 2014), que busca trazer subsídios ao debate curricular nacional a partir da concepção de “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Sobre as preocupações com o ensino de arte, o documento em questão registra que a arte, tal como componente curricular presente na escola naquele momento, ainda apresenta resquícios de uma visão utilitarista, sem dispor de infraestrutura adequada para seu desenvolvimento. Também prevalece a prática polivalente do ensino de arte, ou seja, sem considerar as especificidades de cada uma das quatro linguagens artísticas assim como os cursos de formação docente.

Tal documento explicita ainda a condição do ensino de arte, que em muitas escolas, é reduzida e confundida com a realização de práticas pontuais; “relegada a um caráter utilitário para rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar - tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemorações do calendário escolar (Brasil, 2014, p. 59-60). Atentando para pontos que ainda precisam de investimento, a fim de romper com o caráter utilitarista da arte na educação, de modo a valorizar e buscar a implementação daquilo que já foi produzido pelo campo.

Em 2015, inicia-se, efetivamente, o processo de elaboração da BNCC, o qual tem, inicialmente, caráter democrático, com a participação de diversos setores e organizações da sociedade. Entretanto, por fim, a Base acaba por ser instituída, entre 2017 e 2018, conforme os interesses do governo daquele momento, concatenado com interesses privados e com um projeto neoliberal de educação.

Na BNCC do Ensino Fundamental, mesmo que a arte apresente caráter de área de conhecimento e que, portanto, seja componente curricular dessa etapa de ensino, considerando-se as quatro linguagens artísticas (dança, música, artes visuais e teatro),

¹² Para uma análise mais aprofundada da LDB/1996 e de suas alterações acerca do ensino de arte até o presente, ver Vasconcellos *et al.* (2018).

estas são mencionadas no documento apenas como “unidades temáticas”¹³. Ainda, são incluídas as “artes integradas” (Brasil, 2018), abrindo brechas para uma volta à polivalência, à falta da contratação de professores com formação nas diferentes especificidades da arte, etc. (ou à continuidade disso?..).

Em relação à BNCC do Ensino Médio, a situação se agrava ainda mais, já que sequer a arte é mencionada como componente curricular (que explicita as quatro linguagens artísticas) e passa a integrar a área de linguagens, diluindo-se e abrindo a possibilidade para que não seja ministrada por docente com formação específica. Honorato (2018) destaca outra alteração prevista pela LDB e, conseqüentemente, pela BNCC, no que se refere à Reforma do Ensino Médio, que:

introduz de forma temerária que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Art. 35-A § 2º da LDB, grifo meu). A expressão “estudos e práticas” nos remete à distinção entre “disciplinas” e “áreas de estudo e atividades” feita em 1971, que parece ter relegado a Educação Artística a um segundo plano, sendo por isso motivo de apreensão. (Honorato, 2018, p. 544)

Nessa esteira, observamos a perda do caráter político da concepção de arte inserida nessa normativa curricular. Essa perda destaca-se, especialmente, na etapa do Ensino Médio, que passa a apresentar enfoque na formação voltada ao mercado de trabalho, com uma proposta de redução extrema da carga horária de componentes curriculares que compõem a base comum ou a formação geral básica.

A BNCC relaciona-se diretamente a um projeto neoliberal de educação, vinculado à manutenção e à expansão dos interesses do mercado, cuja elaboração teve, ao final, a condução e o incentivo à implementação por fundações de interesses privados. Evidencia-se, desse modo, um processo de desvalorização dos saberes de profissionais da educação, na onda de um discurso de modernização da educação. Relacionado a tais questões, Sabino atenta para o “deslocamento que a ideia de criatividade sofreu ao longo do século XX no campo educacional, metamorfoseando-se, nas duas primeiras décadas do século XXI, segundo uma nova racionalidade: o empreendedorismo” (Sabino, 2020, p.331) – muito presente na BNCC. Com isso, cabe o alerta para compreendermos o que temos feito e reproduzido (como ensino de arte) e, também, entendermos nossas práticas a partir de uma perspectiva histórica. Dado o contexto em que vivemos, ainda caberia justificar o ensino de arte pela via da criatividade?

Quanto às constantes e necessárias justificativas para o ensino de arte, Honorato (2018) tensiona uma análise de Ana Mae Barbosa, em relação à Lei n. 5692/1971, quando esta autora condena que tais justificativas não passavam de uma máscara humanística para um projeto educacional tecnicista:

Por que a ditadura teria se preocupado em “mascarar humanisticamente” sua vontade tecnicista? **Quais são as nossas garantias de que a obrigatoriedade atual também não esteja servindo de máscara?** Qual terá sido efetivamente o papel da Educação Artística na escola profissionalizante que a ditadura quis fomentar? (Honorato, 2018, p. 544. Grifos nossos).

¹³ Pereira e Loponte (2019) alertam para a redução drástica do texto em sua versão final, o que implicou numa versão muito resumida da descrição de cada linguagem artística, além de tratá-las como unidades temáticas. “Nos diferentes componentes curriculares, a organização por unidades temáticas funciona realmente como organização de temas de cada componente. No caso do componente curricular Arte, as unidades temáticas referem-se a áreas de conhecimento consolidadas, com especificidades e contextos históricos, culturais e práticos bem delimitados” (Pereira & Loponte, 2019, p. 185).

Honorato transpõe seus questionamentos ao contexto atual, que reflete uma abordagem genérica do ensino de arte, especialmente na etapa do Ensino Médio. Fazemos coro a seus questionamentos: será que, algum dia, nossos argumentos foram, de fato, compreendidos em relação ao que pretendemos, de fato, dizer? Ou tais argumentos foram tomados à luz dos interesses dos projetos educacionais e econômicos, para então serem ou não incorporados? Até que ponto nós, como profissionais de uma área de conhecimento, temos conseguido organizar nossos debates em torno dos argumentos de defesa dessa área e comunicá-los à sociedade, enquanto resposta que se subsidia num acumulado de práticas e estudos, ao longo desses anos de aliança entre os campos da arte e da educação?

4. Entre avanços e retrocessos, que argumentos ainda sustentam nossa defesa?

Que argumentos ainda nos representam? Que argumentos ainda desejamos apresentar? Que ensino de arte ainda nos interessa justificar e defender? Será que nossos argumentos são de fato compreendidos (por nós, do campo profissional, e pela sociedade) ou seriam apenas argumentos “declarativos” (Honorato, 2018, p. 547)?

Quais de nossos propósitos já se transformaram “em meros slogans ou consignas que não parecem ter um impacto significativo nas salas de aula e/ou nas ‘oficinas de arte’” (Errázuriz, 2019, p. 407. Tradução nossa)¹⁴? Com Errázuriz (2019), apostamos na importância primeira de, enquanto docentes de arte, compreendermos os propósitos da arte na educação, de modo a exercermos uma prática coerente (tanto na formação de professores, como na educação básica) com o que defendemos.

A partir dos estudos de Errázuriz, Fernando Hernández explora as diversas formas de racionalidades que justificam o ensino de arte na escola. Hernández as define “como um conjunto de argumentos e evidências que servem para sustentar um estado de opinião que avalie uma reforma ou uma inovação na educação” (Hernández, 2000, p. 43). Para o autor, estariam, ou já estiveram, em circulação as racionalidades: industrial, histórica, forasteira, moral, expressiva, cognitiva, perceptiva, criativa, comunicativa, interdisciplinar e cultural. Ele alerta, também, para o fato de que, tanto no Brasil como na Espanha, muitas dessas racionalidades estão presentes e até convivem simultaneamente, na história da arte na educação (Hernández, 2000, p. 43-44). De maneira parcial ou ainda mesclada, refletem-se nos modos como entendemos e defendemos o ensino de artes visuais hoje.

Outras racionalidades presentes nos modos de argumentar em favor da arte na educação, que podem ser levadas à reflexão são: a racionalidade estrangeira, a partir do contexto do ensino de arte no Chile, por Errázuriz (2019); uma racionalidade desenvolvimentista, linear e progressiva (Martins, 2022), a partir de seus estudos sobre a naturalização da criança criativa na educação artística; e uma racionalidade econômica, proposta por Charréu, “segundo a qual as artes estão na base de um conjunto de competências e habilidades que vão ser requeridas para compreender e interpretar os produtos, serviços e práticas culturais, cada vez mais polifacetadas, que são a imagem de marca das ICCs” [Indústrias da criatividade e da cultura] (2018, p. 138).

¹⁴ As considerações do autor são elaboradas de acordo com o contexto do ensino de arte no Chile; entretanto, cabem em nosso entendimento, para que reflitamos sobre nossa condição no Brasil e, também, para que compreendamos que a defesa constante não se trata de uma questão localizada.

Por outra via, Sabino (2020; 2021) aponta o aspecto da governamentalidade presente nas concepções de arte, no campo educacional. A autora atenta para o que está em jogo na aliança entre arte e educação, que nem sempre é evidente à primeira vista. Muitas vezes, já partimos de ideias pré-concebidas acerca do caráter formativo da arte, incluindo, em nossos argumentos de defesa, concepções que se mesclam a diversos tempos históricos e racionalidades, esquecendo-nos de que estes se relacionam a modos de formar sujeitos e a projetos educacionais estabelecidos.

O que vivemos hoje, em termos de ensino de arte na escola, muitas vezes, ainda é resquício dessas diversas racionalidades, experiências e concepções de ensino de arte de outros tempos históricos, que se fundem com os discursos e interesses da educação contemporânea e neles se enredam, a fim de se justificarem. E é importante percebermos que, embora alguns de nossos argumentos permaneçam os mesmos e insistamos neles, talvez já não se refiram à mesma escola, pois a escola e seus atores mudam continuamente. O que vivenciamos, nas escolas do Brasil e em muitas partes do mundo, em meio à pandemia do novo coronavírus, é um exemplo disso. As políticas públicas, o mundo do trabalho, os movimentos sociais, as juventudes e as comunidades escolares operam mudanças nos modos de funcionamento da escola. E nós, docentes de arte, como participamos dessas mudanças?

É necessário insistir em uma ladainha do pastorado artístico-pedagógico (Sabino, 2021) sem compreender de onde vem? É preciso ainda repetir alguns slogans já desgastados? Ou estamos cientes de que aquilo que compreendemos como ensino de arte não é neutro e, portanto, também é construído, visando ao atendimento de um projeto de sociedade e à formação de um determinado tipo de sujeito?

O que temos feito como prática escolar (para além das apostilas, da falta de formação e de condições de trabalho...) e produzido a partir dela pode deixar pistas e servir-nos também como prática política na atualização de nossos argumentos de defesa e dos propósitos da arte na educação. Porém, de que forma nossas práticas poderiam, em certa medida, produzir novas configurações de aulas, e mesmo de currículo?

Lopes e Macedo (2021) nos provocam a pensar a respeito de uma intervenção nas políticas curriculares “por meio da constituição de uma rede intersubjetiva da qual participem professores em serviço, pesquisadores da Universidade também formadores de professores, professores em formação inicial que, no espaço situado da escola, vão se produzir como sujeitos” (Lopes & Macedo, 2021, p. 06). Segundo as autoras, “nessa rede, estarão sendo produzidos currículos – da escola, com desdobramentos no currículo da universidade –, demonstrando ser possível falar em políticas públicas de currículo situadas nas escolas” (Lopes & Macedo, 2021, p. 06).

Para refletir sobre a atuação docente, Sabino (2019, 148-149) alerta-nos a respeito da necessidade de uma atitude crítica nos diversos âmbitos da escola, seja no “que se apresenta como arte na sala de aula, no que se imprime como experiência com os alunos, na resistência que devemos fazer para nos legitimar enquanto produtores de conhecimento”, incluindo o entendimento da importância e necessidade de nosso engajamento político. Martins (2012, p. 132) também contribui com essa reflexão quando argumenta que “imaginar um outro lugar para a educação artística implica imaginar também um outro sujeito” e, por isso, refere-se a uma perspectiva de investigação nesse campo, relacionada à desnaturalização de alguns lugares-comuns, “não apenas para sabermos de onde provimos, mas para percebermos com mais clareza os limites e os (im)possíveis do nosso próprio discurso”.

A partir de certa retomada histórica de normativas educacionais brasileiras, tensionadas por referenciais que nos ajudam a problematizá-las, as colocamos em suspensão, evidenciando o seu caráter construído, assim como são os nossos argumentos em defesa da arte na escola. Apesar de nossas boas e valorosas intenções, entendemos que não há nada de natural na relação que estabelecemos entre arte e educação ou nos discursos que produzimos em torno de sua sustentação. Com os movimentos feitos neste texto, temos o intuito de corroborar na revitalização de nossos discursos e lutas, reconhecendo parte de suas proveniências, assim como nossos limites.

E agora? Que redes ainda podemos estabelecer a fim de praticarmos o ensino de arte e mobilizarmos a escola que queremos? Tecer tais indagações não indica, necessariamente, que a pergunta “Arte na escola para quê?” nunca mais seja feita. Mas, por outro lado, sinaliza que, talvez, precisemos revigorar nossos modos de respondê-la e, a partir disso, fortalecer nossa atuação enquanto prática política que desnaturaliza algumas respostas e argumentos comuns, que já não cabem mais nas formas de vida que desejamos promover.

Referências

- Barbosa, A. M. (2008). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* (6^a ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2012). *Arte-educação no Brasil* (7^a ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (Org.). (2014) *Ensino da arte: memória e história* (1^a ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história* (1^a ed.). Cortez.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11-26.
<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.01>
- Bonamino, A., & Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos De Pesquisa*, (108), 101–132.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>
- Brasil. (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1971) *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1996) *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2014) *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

- Charréu, L. (2018). Racionalidades que justificam a presença da educação artística no currículo escolar: a força e o impacto do argumento econômico. In Queiroz, J. P. & Oliveira, R. (Orgs.). *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 133-142). Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37446/2/ULFBA_PE_Rede2_p133-142.pdf
- D'Oliveira, A. I. M. L. & Meira, M. R. (2016). Nas águas da AGA: Reflexões sobre a Associação Gaúcha de Arte-Educação e suas reverberações na história do ensino da arte no RS. In Silva, U. R., Senna, N. C., & Meira, M. R. (Orgs.). *Memórias e perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS* (1ª ed., pp.162-204). UFPel.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática em educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Errázuriz, L. H. (2019). Educación Artística ayer y hoy: anacronismo, dependencia y resistencia al cambio. *Revista GEARTE*, 6(2), 390-409.
<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92901>
- Gil, N. (2022). Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). *Educação Em Foco*, 25(46), 133-161.
<https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.6558>
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (1ª ed.). Artmed.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional* (1ª ed.). Mediação.
- Honorato, C. (2018). Discursos de autolegitimação do ensino da arte: alguns problemas histórico-conceituais. *Revista GEARTE*, 5(3), 539-551. <http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2021). Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, 46, 1-9.
<https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>
- Martins, C. S. (2012). Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 119-134. <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.85>
- Martins, C. S. (2014). Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault. *Derivas - Investigação em Educação Artística | Research in Arts Education*, 1, 41-62. <https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2021/11/derivas-1.pdf>
- Martins, C. S. (2022). A 'acontecimentalização' da criança criativa na educação artística, ou, desmontando camadas hegemônicas e colonialidades. In Salomé, J., Mendes, C., Torres, R., & Lima, S. (Orgs.). *Processos de Criação em Artes Visuais e Audiovisuais: entre Poéticas e Arte/Educação* (pp. 66-79). Universidade Tuiuti do Paraná.
- Martins, C. S. & Almeida, C. (2013). Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (40), 15-29. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.300>
- Pereira, M. V. & Loponte, L. G. (2019). Formação da sensibilidade na Educação Básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na BNCC. In Silva, F. & Xavier Filha, C. (Orgs.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular* (1ª ed., pp. 173-188). Oeste.

- Sabino, K. (2019). Quereres: notas para pensar a arte na escola. In Bredariolli, R. L. B. & Mattar, S. (Orgs.). *O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação* (pp. 142-150). ECA-USP.
<https://doi.org/10.11606/9788572052450>
- Sabino, K. (2020). O pastorado artístico-pedagógico no campo educacional: aproximações analíticas. In Aquino, J. G. (Org.). *Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas* (pp. 304-336). FEUSP.
<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/530>
- Sabino, K. C. (2021). *Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte educação no Brasil*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
<https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-24062021-185429>
- Silva, N. N. (2019). Ensino de arte e disciplinarização da educação artística na educação brasileira. *Anais do IV Seminário Formação docente: intersecção entre universidade e escola*, 3(3), pp. 902–916.
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5847>
- Subtil, M. J. D. (2012). A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(03), 125-151.
<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>
- Vasconcellos, S. T., Storck, K., & Momoli, D. B. (2018). Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? *Revista GEARTE*, 5(2), 245-258. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83832>