

03

A ARTE E SEU ENSINO
ENVOLVE RISCOS.
OU NÃO?

ALICE FÁTIMA MARTINS
CARLA LUZIA DE ABREU

Resumo

Neste texto, em vista de mudanças substanciais nas políticas públicas brasileiras concernentes à educação e ao ensino de arte, problematizamos alguns aspectos históricos das relações entre o campo da arte e da educação. É possível constatar que muito do cenário encontrado hoje decorre de riscos assumidos em escolhas feitas desde, pelo menos, o início do último século. Também é necessário compreender alguns desafios postos, bem como seus riscos, para redimensionar os projetos de ensino de arte que pretendamos e queiramos, efetivamente, construir.

Palavras-chave: arte; ensino; políticas públicas; desafios; riscos.

Abstract

In this text, facing the substantial changes in Brazilian public policies concerning education and art education, we discuss some historical aspects of the relationship between the field of art and education. Much of the landscape found today in this field are the results from risks of choices made since the beginning of the last century. It is also necessary to understand some challenges, as well as their risks, to reformulate the art education projects we intend to build. And to decide if, effectively, we want to do it.

Keywords: art; teaching; public policies; challenges; risks.

Introdução

Não é possível abordar questões da arte sem ter em vista os contextos referenciais sobre os quais se está operando, bem como as coordenadas das noções de arte evocadas. Nesses termos, uma miríade de práticas culturais é tão indefinível quanto a arte, e também passível de delimitação quando submetida à análise e reflexão. Do mesmo modo, as possíveis potencialidades transformadoras, ou o espírito desinteressado, podem ou não fazer parte de quaisquer dessas práticas, sem necessariamente defini-las em suas naturezas.

A temática aqui proposta considera alguns riscos inevitáveis, dentre os quais o de questionar, no campo da arte e de seu ensino, algumas camadas discursivas cuja função é manter uma espécie de imantação de superioridade em relação às demais práticas culturais. Essa escala diferenciada justificaria, por exemplo, a ideia construída de que as aulas de arte são territórios neutros a serem protegidos e preservados. Assumimos, portanto, o risco de redimensionar os fazeres artísticos e sua inserção nas dinâmicas sociais e culturais, trazendo-os a patamares equiparáveis a outras práticas talvez consideradas menos nobres aos olhos de artistas, intelectuais e seus correlatos.

Do ensino de arte marcado por descompassos, e seus riscos

No último século, no Brasil, os esforços para fundamentar o ensino de artes resultaram numa cisão que não tem encontrado conciliação até o presente momento. De um lado, estão os projetos desenvolvidos em contextos de educação não formal: ateliers de artistas, escolinhas de arte, museus, centros culturais. Nestes casos, prevalecem os referenciais hegemônicos da arte e seus protocolos nos processos de aprendizagem. De outro lado, estão os trabalhos desenvolvidos em instituições de educação formal, sujeitas às exigências legais no cumprimento de estruturas curriculares. Nestes casos, projetos educativos liderados pela leitura, escrita e operações matemáticas tendem a assumir o protagonismo, em detrimento das questões artísticas e suas especificidades.

Nas abordagens para o ensino de arte, mesmo quando endereçadas à educação escolar, majoritariamente, as matrizes estão em projetos desenvolvidos fora dos contextos de educação formal. Foi assim com o Movimento Escolinhas de Arte, deflagrado a partir do trabalho desenvolvido pela Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, sob a liderança de Augusto Rodrigues (1980). As escolinhas resultaram de iniciativas privadas, sem vínculo com instituições públicas. Este fato explica as razões de terem tido alcançado um segmento social muito pequeno, quase sempre de perfil mais elitizado.

De toda sorte, a interlocução estabelecida entre o que se passava nas escolinhas de arte e professores que nelas buscavam formação continuada, sem dúvidas, era profícua, embora muito pequena. Além disso, cabia ao professorado fazer as adequações necessárias na passagem entre a estrutura de funcionamento das escolinhas de arte para o contexto das escolas regulares. Em sua maioria, sequer dispunham de argumentos e do conhecimento de base para executar tal tarefa.

Nas escolas de educação formal, mesmo naquelas situadas em centros urbanos melhor equipados do ponto de vista cultural e artístico, as atividades diferiam, em muito, do propugnado nas escolinhas de arte. Enfatizavam certas habilidades manuais, tais como desenho de letras, rosáceas, faixas decorativas, desenhos geométricos, atividades artesanais, tais como macramê, bordado, costura, entre outros. Ou seja, distanciavam-se das ideias de liberdade de expressão e de experimentação artísticas, pautadas nos princípios do modernismo, no campo da arte, e da escola nova¹, no âmbito educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971, (Brasil, 1971) tornou obrigatória a Educação Artística no ensino escolar, sistematizando sua oferta. As dinâmicas do próprio ensino escolar foram o ponto de partida de tal proposta, numa concepção que mesclou elementos aparentemente inconciliáveis. De um lado, estavam alguns princípios defendidos pelas escolinhas de arte, de outro lado, o projeto tecnicista

¹ O Movimento Escola Nova, no início do século XX, reivindicava o protagonismo da criança nos processos de aprender, bem como a cientificidade do conhecimento escolar. A construção de conhecimento por parte do aprendiz apoiava-se nos princípios da observação, da liberdade de expressão e da intuição. (Vidal, Araujo & Miguel, 2011).

de educação². A sua viabilização prática deparou-se com uma enorme carência de profissionais habilitados em vista da demanda gerada pela implementação da lei, e com a precariedade das instituições do ensino superior para oferecer formação qualificada às novas gerações de professores. Isso resultou numa série de distorções e problemas, tanto no que passou a ser desenvolvido nas escolas, quase sempre por professores leigos, quanto nos cursos de formação de professores de Educação Artística.

No início dos anos 1980, as avaliações sobre a implementação da Educação Artística nas escolas de educação básica inquietaram o professorado de arte nas várias regiões do país, que se mobilizaram para discutir a questão. Ao final dessa década, foi criada a Federação de Arte Educadores do Brasil. Dentre seus fundadores, encontrava-se a professora Ana Mae Barbosa (Congresso Nacional de Arte de Arte-Educadores do Brasil, 2005) que, enquanto respondeu pela direção do Museu de Arte Contemporânea da USP, implementara um projeto diferenciado na sistematização da ação educativa daquela instituição, marcadamente um espaço de educação não-formal. Com base nesse trabalho, ela organizou o que passou a ser chamado de abordagem triangular para o ensino de artes em contexto escolar. Este deveria se organizar a partir de três eixos: a produção, ou seja, o fazer artístico; a leitura de trabalhos produzidos por artistas; e a contextualização social, cultural e histórica dessas produções (Barbosa, 1991). Tal orientação funcionou como um norteamento entre o professorado de artes.

Posteriormente, esta foi incorporada às orientações oficiais, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (Brasil, 1997), publicados pelo Ministério da Educação, como parte das estratégias para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996).

A despeito dos avanços que possam ser reportados nesse período, essa orientação para o ensino de arte não fugiu à regra, no tocante a ter sua matriz forjada originalmente em contexto de educação não-formal, um museu, embora seu endereçamento final fosse as escolas regulares. Sua adoção, portanto, requeria que se fizesse a passagem desde o desenho dado à ação educativa no museu em direção ao ambiente das salas de aula. E este processo também experimentou distorções de toda sorte. As dificuldades mostraram-se ainda maiores considerando-se que, nos quadros docentes escolares, os quantitativos de professores sem formação específica para ensinar artes superam os quantitativos com formação. Recorrentemente, professores com habilitação em outras áreas de conhecimento complementam sua carga horária de trabalho respondendo pela disciplina de artes. Assim, a escassa familiaridade com os conceitos de arte, história da arte, contextualização,

2. A abordagem tecnicista na educação foi introduzida no Brasil no início dos anos 1970. Na Educação Artística, as aulas enfatizavam o saber construir, ressaltando-se os procedimentos técnicos, e o uso diversificado de materiais. Nesse contexto, os livros didáticos chegaram ao auge desse segmento do mercado editorial, sendo valorizados em razão das atividades que propunham. (Ferraz & Fusari, 1992).

produção, interpretação, dentre outros, representa um obstáculo para a compreensão da proposta. E a oferta de cursos para formação continuada mostra-se insuficiente para resolver a questão, em razão da alta rotatividade de professores e das cargas horárias reduzidas da área.

O cenário que prevalece, atualmente, na maior parte das escolas de educação básica brasileiras, no tocante às práticas orientadoras do ensino de artes, não é muito diferente do encontrado no final dos anos 1970, salvo as profundas transformações no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, que ocupam todos os espaços da vida cotidiana, incluindo os escolares. Essa constatação ressalta o fato de que propostas pontuais, desenvolvidas a partir de experiências e projetos institucionais específicos, como foi o caso da abordagem triangular, não são universalizáveis. A tentativa de tomá-la referencial a ser ajustado nas diferentes regiões e condições sociais, econômicas, culturais e geográficas é artificial, ainda que seus argumentos discursivos pareçam potentes.

Em 2014, no Brasil, iniciaram-se as discussões para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que estabelece o currículo mínimo a ser observado por todas as unidades federativas para a oferta da educação básica. Em 2018, a BNCC entrou em fase de implementação. Nela, a área de artes não tem status de área de conhecimento, apenas de unidade de ensino. Ou seja, é um fragmento do campo das linguagens. Sua oferta, passa a conhecer muitas incertezas, podendo inclusive ser deslocada, em parte, para o rol dos projetos optativos. É necessário compreender que esse quadro, em alguma medida, não se dá ao acaso, sobretudo se retomarmos às matrizes para o ensino de arte na educação escolar já referidas, que localizadas fora dos ambientes escolares, reivindicam a chancela das instituições do sistema da arte.

Ou seja, os projetos de ensino de arte que talvez tenham ganhado maior visibilidade no cenário brasileiro foram forjados fora dos contextos escolares, e assumiram os riscos de enveredarem pelas instituições de ensino, pretendendo levar consigo os discursos e ideários das instituições artísticas, quase sempre pouco afeitas aos pátios escolares, aos recreios barulhentos, à agitação e a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Tais riscos têm redundado no insucesso dos projetos, que não têm em conta as especificidades dos espaços escolares, nem o perfil do professorado ou dos discentes, protagonistas dos processos de ensino. Tampouco consideram as comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Este cenário mostra-se ainda assentado num lastro de noções modernistas, no qual se atribui demasiada importância aos processos de descrição e análise dos objetos artísticos. Decorre daí a constatação de que os projetos para o ensino de arte promovido na educação básica, na melhor das hipóteses, ainda se organizam em torno às estéticas formalistas, com ações que privilegiam ilustrar, descrever, ou ter acesso a conhecimentos prévios. Essas práticas deflagram um contexto desfavorável às estratégias inventivas, potencialmente deflagradoras de novas formas de conhecimento, ou novas perguntas sobre o mundo que estamos construindo, marcadamente conflitivo, caracterizado por embates e tensões.

A arte, como um container simbólico de práticas culturais diversas, oferece diferentes maneiras de imaginar e representar o mundo, mas, também modos de contestá-lo. Ora, por que ensinamos arte da maneira como estamos fazendo? Em grande parte, os projetos pedagógicos desenvolvidos na disciplina de arte passam ao largo das inquietações políticas e sociais, dos silenciamentos e de quaisquer temáticas que demandem uma compreensão crítica sobre as condições culturais que deram forma às ideologias operantes do século XXI.

Ante tantas mudanças macro globais, quais são os novos papéis que o ensino de arte deve evocar? Buscar respostas invariavelmente implica assumir riscos, pois se faz necessário adentrar na arena das batalhas simbólicas sobre aquilo que é considerado inteligível, ou seja, o espaço onde habitam as ideologias.

Do necessário redimensionamento de propostas para a arte e seu ensino, e seus riscos

Os processos ideológicos, políticos e culturais, que reconfiguram nossas posições no mundo sem pontos de fuga, demandam novos esforços dos profissionais ligados à educação, para entender um contexto complexo em que os ideais democráticos parecem sonhos cada vez mais distantes. Desde o *boom* da pedagogia crítica, que ganhou notoriedade após a publicação do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2003), como aponta Joe L. Kincheloe (2008), o pensamento crítico da educação passou a preocupar-se com as relações políticas estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem, consideradas imprescindíveis para a transformação social e o refinamento da democracia. Coerente com o pensamento de Paulo Freire, a pedagogia crítica propôs que as escolas e as instituições culturais atuassem como espaços de produção cultural e lugares para as aprendizagens plurais e transformadoras da realidade social.

Com essa preocupação, muitos projetos educativos foram desenvolvidos em várias partes do planeta, assumindo riscos de diversas naturezas. No Brasil, duas décadas século XXI adentro, a pedagogia crítica parece encontrar-se em um dilema conceitual que demonstra dificuldade em alcançar as mudanças pretendidas e lidar com uma política educacional cujo movimento se dá em duas direções distintas. De um lado, estão os discursos inclusivos e aparentemente democráticos que se dizem sensíveis aos temas sociais, como são os próprios argumentos daqueles que defendem as propostas da nova BNCC. De outro lado, na prática educacional encontramos programas standardizados, exclusivos e pouco afeitos às transformações sociais e mais associados aos interesses políticos e econômicos.

No texto em que Kincheloe (2008) analisa a pedagogia crítica no século XXI, suas reflexões apontam para uma nova fase em que surgem novas problematizações para o professorado e os agentes culturais que atuam desde essa perspectiva. O autor reflete sobre a incapacidade das escolas em subverter as instâncias políticas e formar uma cultura democrática de valorização do indivíduo e de inclusão dos grupos

marginalizados. As políticas educacionais e os interesses dos grandes mercados mostraram-se mais eficientes na expansão de seus interesses se comparados às intenções otimistas e mesmo ingênuas das pedagogias críticas. As escolas, esse território dinamitado por diversas forças, mostrou-se ineficaz para contradizer as dinâmicas das enunciações de raça, classe, gênero, orientação sexual e de religião, servindo apenas como veículos para a manutenção do *modus operandi* das relações entre poder e saber.

Nesse contexto, as pedagogias críticas e a pretendida cultura democrática têm encontrado poucas saídas para se contrapor ao projeto de uma educação conservadora atrelada aos interesses de mercado, sempre atento às possibilidades de privatização da esfera pública. Esse projeto tem se mostrado muito hábil no uso de uma linguagem sedutora que traça o véu do desinteresse pelas questões políticas para criar um cenário falsamente democrático.

Se quisermos continuar a imaginar um mundo socialmente mais justo, as práticas pedagógicas necessitarão superar ilusões e problematizar os processos que estão configurando as estruturas sociais no século XXI.

Especificadamente no ensino de artes, os projetos que fomentam a criticidade e o deslocamento do olhar podem realmente acontecer nas escolas com a configuração que temos hoje? Considerando que as reformulações da BNCC reiteraram a subvalorização da arte nas propostas curriculares, resta-nos perguntar se ainda é possível pensar em projetos que redimensionem os modos como aprendemos a ver o mundo e questionem as certezas cartesianas no universo das artes visuais.

Algumas décadas de experimentações com as pedagogias críticas nos ensinaram que não basta desejar mudanças. É preciso examinar se a educação formal como a conhecemos tem condições para fomentar a autonomia e o pensamento crítico nos indivíduos. Os riscos saltaram para outros patamares. Precisamos reavaliar o nosso papel na educação em artes visuais, em vista da promiscuidade entre políticas públicas educacionais, mercado e poder. Apenas questionar a normatividade e os discursos eurocêtricos não foi suficiente para assegurar o lugar das artes no currículo escolar na condição de área de conhecimento importante para a formação dos sujeitos. Tampouco foram capazes de lidar com a nova configuração da educação baseada em regimes de visualidades produzidas por um mundo cada vez mais corporativista, paradoxalmente globalizado e individualista, ao mesmo tempo.

A mais, os projetos de ensino de arte nos contextos da educação regular deparam-se com o que Han (2014) chama de sociedade da transparência. Vivemos a desarticulação de uma vida em sociedade na qual se consegue diferenciar entre o eu e o outro, na qual se reconhecem as fronteiras, os limiares. Em lugar disso, nos encontramos imersos numa sociedade que não conhece lacunas ou vazios, onde tudo é visível: a “sociedade da transparência é um inferno do igual” (Han, 2014, p. 12). Uma tal condição está estreitamente relacionada com o conceito de valor de exposição, proposto por Benjamin (1994), em oposição ao valor de culto. As ideias de tradição, mistério, segredo impregnam o valor de

culto, supondo uma negatividade, uma distância ou separação. Nem tudo deve ser revelado, nem tudo está dado. Essa condição foi substituída pelo valor de exposição, cujo maior problema não está no excesso de fluxos imagéticos, mas na coação da transformação em imagem, processo no qual a materialidade das coisas dá lugar à aparência.

Tais questões e seus desdobramentos requerem o esboço de uma teoria da imagem e da cultura visual em bases ampliadas em relação às noções de arte e de seu ensino pautadas seja pelas perspectivas modernistas, seja pela pedagogia crítica. A desorientação provocada pela condição de hipervisualidade e pelo excesso de informações reforça a urgência do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de posicionamentos críticos e políticos.

Mas, até que ponto estamos dispostos a correr riscos?

De escalas possíveis para riscos necessários...

Uma pedagogia comprometida com a urgência dos problemas cotidianos tem a responsabilidade de incentivar os debates sobre as questões sociais, políticas e econômicas que afetam nossas vidas. Mas, até onde estamos dispostos a enfrentar os riscos que tais posicionamentos oferecem atualmente? Até onde estamos dispostos a investir energia (e certa dose de teimosia) para questionar as políticas educacionais? Como podemos continuar a propor projetos e ideias que promovam a construção do conhecimento sem se esquivar do engajamento político e de práticas dialógicas no ensino formal de arte?

Os reflexos das intervenções neoliberais na educação resultaram em uma paisagem apática. Nela, gestores escolares têm as mãos atadas ante as imposições políticas. Não raro, os próprios estudantes mostram-se pouco dispostos a fazer oposição às ideologias dominantes, ou pouco afeitos a abrir mão dos prazeres fugazes proporcionados pelas mídias e tecnologias da informação e do entretenimento, territórios refratários a questionamentos mais fecundos.

Como podemos pensar em aulas socialmente transformadoras, no ensino de arte, se o tempo de atividades se resume a 50 minutos uma vez por semana e, agora, com os rearranjos curriculares, tem oferta reduzida a poucos períodos do ensino fundamental? Estamos preparados para continuar a defender o ensino de arte nessas condições? Estamos dispostos a reconhecer as contradições entre nossas expectativas de transformação social e seu inegável fracasso mediante as estruturas normativas do poder? Este é um momento de correr riscos ou de adaptação à nova conjuntura educacional? Será este o momento de desistir do desejo de transformações sociais radicais e apostar em projetos mais modestos e de pequeno alcance ou penetração social?

Muito apropriadamente, Sánchez de Serdio (2011, p. 55) adverte: "o que temos mais próximo é o que mais nos custa ver." A imersão nos fatos não permite uma análise distanciada ou o vislumbre de caminhos seguros para assegurar o lugar das artes na educação formal. Isso não se deve à falta de estudos críticos ou estruturas argumentativas e teó-

ricas sobre como “deveria ser” o ensino de arte. Deve-se, sobretudo, ao fato de essas premissas conceituais ainda não terem sido suficientes para dismantlar as relações de poder que se dão nos âmbitos micro e macro das políticas públicas educacionais e dos interesses econômicos.

Referências

BARBOSA, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.

BENJAMIN, W. (1994). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases 5692*. 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 20 mai. 2017.

BRASIL. *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 20 mai. 2017.

BRASIL (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL (2005). *Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV CONFAEB*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Brasília: FAEB.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. 1992. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAN, B. C. (2014). *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água.

KINCHELOE, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. In Maclaren. P. ; Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía crítica*. De qué hablamos, donde estamos. Barcelona: Graó.

RODRIGUES, A. (org.) (1980). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2011). Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. In M. Acaso (coord.) *Perspectivas*. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel.

VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S.; MIGUEL, M. E. B. (eds.). (2011). *Re-*

formas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil, 1920 a 1946. Uberlândia: EDUFU.

