

## SOBRE TEMPOS E LUGARES DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

---

Carla Cunha Rodrigues<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho traz uma discussão sobre o processo de inserção de Artes como uma disciplina obrigatória no currículo das escolas de ensino fundamental no Brasil, abordando transformações ocorridas no campo durante este processo e fazendo articulações com os estudos da história das disciplinas escolares de Ivor Goodson. Entendendo o currículo como um espaço-tempo de negociação e disputas, as ideias de Bernstein sobre autonomia, relações de poder e controle nas disciplinas, foram trazidas para pensar o modo como Artes esteve e está inserida no currículo escolar, como ela se estrutura e se articula ao contexto pedagógico e as tensões que configuram a relação entre Artes e outras disciplinas. Argumentamos que os sentidos construídos por meio de políticas, de sistemas de culturas e discursos que são atribuídos aos diferentes saberes e práticas escolares geram conflitos e disputas que são ressignificados e recontextualizados por professores e alunos e, neste sentido, Artes ainda ocupa um lugar desprivilegiado no currículo escolar brasileiro.

**Palavras-chaves:** artes visuais; currículo; discursos; disputas; sentidos.

**Abstract:** This work shed light into the discussion about the inclusion of Art as a mandatory discipline in the *curriculum* of elementary schools in Brazil. It focus basically on the transformations occurred in this area during this insertion process and also articulates these changes with historiography studies on school disciplines carried out by Ivor Goodson. By understanding the *curriculum* as an arena of time-and-space for negotiation and disputes, we have brought the ideas of Bernstein about autonomy, power relationships and discipline control in order to think the way that Arts *was* and *is* inserted nowadays into the scholar *curriculum*. Also, our aim is to understand how Art is structured and the way that it articulates itself with the pedagogic context and tensions formed by the relationship between Arts and the other disciplines. We argue that senses constructed by political means, by culture systems and discourses that are attributed to different knowledge and school practices produce conflicts and disputes that are redefined and recontextualized by teachers and students and, in this sense, Arts is still placed in an unprivileged space in the scholar brazilian *curriculum*.

**Keywords:** visual arts; curriculum; discourses; disputes; senses.

### INTRODUÇÃO

Artes tem uma recente história como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Já considerada atividade complementar e, ainda, extracurricular, a disciplina tal como a conhecemos hoje já passou por diversas transformações e configurações, desde sua implementação pela Lei 5692 em 1971. Este percurso de quarenta anos de ensino obrigatório de arte na educação escolar vem sendo permeado por um ativismo político dos arte-

---

<sup>1</sup> UERJ. [carla.drigues@gmail.com](mailto:carla.drigues@gmail.com)

educadores que vêm lutando pela valorização da Arte/Educação como campo de conhecimento, o que envolve questões epistemológicas e conceituais, questões da prática curricular, da formação de professores, entre outras.

Neste trabalho<sup>2</sup>, desenvolvo uma discussão sobre o processo de inserção de Artes como uma disciplina obrigatória no currículo das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, abordando algumas transformações sofridas pelo campo durante este processo. Para iniciar a discussão, trago algumas contribuições de Ana Mae Barbosa e outros teóricos, sobre a história do ensino de arte na escola, fazendo articulações com os estudos da história das disciplinas escolares de Goodson, sobre as modificações pelas quais passam as disciplinas ao longo de seu processo de formação.

As relações de poder e controle que perpassam os discursos e práticas pedagógicas na disciplina de Artes são discutidas com base nas questões sobre autonomia relativa das disciplinas, de Bernstein. Fazendo uso dos conceitos de classificação e enquadramento deste autor, busco discutir o modo como a disciplina esteve e está inserida no contexto escolar, como ela se estrutura e se articula ao contexto pedagógico e as tensões que configuram a relação da disciplina de Artes com as áreas convencionalmente denominadas científicas. Nesta discussão trago as contribuições de Boaventura de Souza Santos, sobre a crítica à modernidade, que em nome da razão, cristalizou o domínio do conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos moral e estético-expressivos.

Com esta discussão, argumento que, após muita luta dos professores de Artes pela valorização do conhecimento artístico e estético, foram muitas as mudanças ocorridas, trazendo um novo significado à área (BARBOSA, 2003a), que deixou de ser vista como atividade, passou à categoria de disciplina polivalente e hoje se configura como uma disciplina com saberes específicos em quatro linguagens diferentes – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1998). Entretanto, todas as transformações ocorridas até aqui não devem ser interpretadas como um ponto final ou algum indício de estabilidade, pois ainda são muitas as tensões que existem entre a arte e a educação, entre os saberes das áreas de humanidades, ciências exatas e ciências naturais, traduzidas em constantes disputas por tempos, espaços e valores escolares.

## PRECEDENTES HISTÓRICOS DAS ARTES NO CAMPO EDUCACIONAL

Ao buscar compreender a história do ensino de arte no Brasil, é possível perceber que houve e ainda há diferentes orientações com relação às suas finalidades, à formação de professores, à prática de sala de aula e, principalmente, em relação às políticas educacionais e às perspectivas filosóficas, estéticas e pedagógicas. De um modo geral, é possível perceber as profundas marcas deixadas pelas tendências tradicionalistas e escolanovistas, que disputaram espaço durante todo o século XX, e que ainda hoje exercem influência nas escolhas e práticas de professores de Artes.

O ensino da arte do início do século XX estava essencialmente voltado para o domínio da técnica, da apreensão de códigos, conceitos e categorias, através de exercícios de reprodução, cabendo ao professor selecionar, em manuais e livros didáticos, os modelos a serem seguidos pelos alunos. As habilidades manuais, os “dons” artísticos e a precisão eram

---

<sup>2</sup> Parte da minha investigação de Mestrado (em andamento), vinculada a linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* do Programa de Pós-graduação em Educação - ProPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

muito valorizados, o que refletia as concepções estéticas da arte neoclássica, carregadas desde o século XIX e chegando à boa parte das salas de aulas contemporâneas.

É possível afirmar que a linguagem mais valorizada na educação tradicional deste período era o desenho (CUNHA, 2011), que deveria servir à ciência e à produção industrial, estando, portanto, mais vinculado ao conceito de ferramenta do que de expressão. Desta forma, a aprendizagem dava-se de maneira passiva e quase mecânica, por meio da repetição de atividades, que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral dos alunos.

Paralelamente, por volta dos anos 30, sob influência de educadores e pesquisadores ligados às tendências renovadoras da educação, iniciou-se a proliferação do conceito da livre expressão no ensino de Arte no Brasil. O Movimento da Escola Nova estava pautado, principalmente, nas ideias de Dewey sobre experiência consumatória e nas pesquisas sobre epistemologia genética de Jean Piaget. As perspectivas dos dois autores contribuíram para a construção das concepções de aprendizagem construtivistas, segundo as quais a aprendizagem se daria através da interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Essa perspectiva contribuiu para o desenvolvimento de uma série de pesquisas<sup>3</sup> sobre a cognição sensível inerente ao saber artístico, como, por exemplo, os estudos de Michael Parsons sobre os estágios da leitura de imagens pelos quais passamos desde a infância.

Porém, as interpretações das ideias de Dewey feitas por tendências renovadoras na educação são questionáveis para alguns autores. Com aponta Barbosa (2003b):

De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, (...) A Experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, nas é apenas seu estágio final. (p. 01)

Dessa forma, a prática artística na escola transformou-se em mecanismo de aprendizagem, em exercício de fixação, servindo às disciplinas outras, sob o argumento de que “a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.” (BARBOSA, 2003b, p.01)

O entendimento das funções cognitivas presentes no fazer artístico, de fato, conseguiu proporcionar algum reconhecimento para a Arte no ambiente escolar, porém, a interpretação dada à experiência consumatória terminou por situá-la como uma disciplina subserviente, sob o argumento da falta de “conteúdos próprios” da Arte.

Algumas experiências (COUTINHO, 2011), ainda nos anos 30, sobre o desenvolvimento da criatividade e da livre expressão foram desenvolvidas por Anita Malfatti (1860 – 1964) em um curso livre de arte para crianças que realizava em seu atelier. Mário de Andrade orientou estudos sobre o espontaneísmo e a normatividade do desenho infantil e da arte denominada primitiva. Este movimento de valorização da espontaneidade artística da criança encontra espaço, principalmente, no ambiente de educação informal, através de ateliers de arte para crianças, criados por alguns artistas pelo Brasil, e ganha relevância na década seguinte, impulsionada pelo fim do período ditatorial de Vargas (1939 – 1945). Essas novas ideias foram

---

<sup>3</sup> Ver READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

absorvidas pelas Escolinhas de Arte do Brasil, criadas a partir de 1948, para oferecer cursos de artes para crianças e adolescentes e, posteriormente, de formação de professores para educadores e artistas.

Através da exploração dos mais diversos materiais, a proposta para o ensino de arte das EAB consistia em deixar a criança expressar-se livremente, sem a interferência do adulto. Esta proposta tentou ser levada para o contexto da educação formal, porém, sem grandes conquistas. Sobre isso, explica Barbosa:

Usando principalmente argumentos psicológicos, as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. Naquele momento parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas secretarias de educação e Ministério de Educação deveriam ser seguidos pelas escolas e tolhiam a autonomia do professor. (2003b, p. 02).

Uma renovação neste cenário só veio a ocorrer após dez anos de funcionamento das escolinhas em várias cidades do Brasil, quando foram criadas as escolas experimentais, na década de 60. Nelas foram retomadas as ideias renovadoras do ensino de arte, era um momento de busca por novas formas para os currículos.

A exploração de variedades de técnicas foi uma prática dominante, com a qual os professores buscavam proporcionar aos seus alunos um largo contato com uma série de materiais, apresentados sequencialmente, de forma a garantir o desenvolvimento expressivo das crianças (LOWENFELD, 1977). Neste contexto, dos anos 60 e 70, algumas publicações de autores brasileiros traziam verdadeiros manuais com sistematizações de técnicas a serem aplicadas na escola, o que favoreceu uma tendência a uniformização dos seus currículos.

Com o Golpe Militar de 64, as classes experimentais foram extintas, professores foram perseguidos e a prática artística em escolas públicas ficou restrita ao desenho para ilustrar temas e comemorações festivas, cívicas e religiosas (BARBOSA, 2003b, p. 04)

## DA BUSCA POR LEGITIMIDADE

Para pensar o percurso da disciplina de Artes no currículo oficial da escola básica, proponho algumas articulações com a História das Disciplinas Escolares. A HDE vem se constituindo como um campo de investigação dentro dos Estudos do Currículo e, objetivando a compreensão do surgimento e da constituição das disciplinas, vem investigando as transformações e as permanências relacionadas ao modo de seleção e organização dos métodos e conteúdos disciplinares.

Concordando com as posições de Santos, Ball e Goodson, Lopes argumenta: "(...) no processo de análise das disciplinas escolares considero necessária a articulação macro/micro, efetivada a partir da articulação de análises sociológicas (sócio-históricas) e filosóficas." (1999, p.171) Tendo como referencial teórico a perspectiva de Lopes sobre o processo de disciplinarização, busco analisar como os fatores internos (relacionados aos aspectos científicos, epistemológicos e profissionais) e externos (relacionados à estrutura política, social

e econômica) se relacionam e influenciam a organização da disciplina e como o entendimento do que vem a ser conhecimento, de que tipo de conhecimento é válido, influência o desenvolvimento da disciplina Artes e as relações que se estabelecem dentro da escola com outras disciplinas.

Neste sentido, ao analisar a estratificação e a compartimentação do conhecimento escolar (LOPES, 1999), fica clara a desvalorização social dos conhecimentos artístico-estéticos (não-científicos) como consequência da perspectiva positivista do conhecimento que herdamos da modernidade, da sobrevalorização das Ciências em detrimento das Artes. Boaventura de Souza Santos (2007) nos esclarece sobre a “hipercientificização do pilar da emancipação que permitiu promessas brilhantes e ambiciosas” (p.56) na modernidade, que não obtiveram sucesso, e sobre a atual crise de paradigma pela qual passamos. Para Santos, a solução estaria no surgimento do “*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*” (p. 74), que se daria através do resgate das representações inacabadas da modernidade, ou seja, do princípio da comunidade (no pilar da regulação) e da racionalidade estético-expressiva (no pilar da emancipação).

No que se refere ao percurso realizado pelas disciplinas dentro do currículo escolar, as pesquisas de Goodson (*apud* LOPES, 1999) apontam para uma tendência à abstração dessas disciplinas, do distanciamento do caráter utilitário em busca de status. Para ele, a busca pela legitimidade e status dentro do currículo se dá principalmente pela tentativa de se criar uma tradição acadêmica, ligada à universidade. Ao pensar o percurso da disciplina de Artes, o modelo utilizado por Goodson parece responder bem às questões colocadas acerca do seu processo evolutivo na escola básica.

Goodson utiliza o modelo criado por Layton para explicar o desenvolvimento de uma disciplina escolar. Segundo Layton, são três os estágios deste processo. O primeiro momento é o da inserção da disciplina no currículo, justificada pela sua pertinência e utilidade, e acompanhada pela falta de formação específica dos professores. O segundo momento é o do estabelecimento de uma tradição acadêmica, quando tem início a formação de professores especialistas para atuarem na área e a organização dos currículos, já com pouco foco nos interesses dos alunos, buscando o status acadêmico, mas sem abandonar o caráter utilitário da disciplina. O último momento é o da adesão à disciplina, que já estabilizada, tem professores qualificados e valores e regras que orientam a seleção e a organização dos conteúdos. Layton argumenta que a adesão, neste momento, acontece apenas pelo fator do status acadêmico e é abandonada a perspectiva utilitária. É importante salientar que este processo não se dá de forma tão linear como sugere o modelo.

Para complementar esta análise, considero importantes as contribuições de Bernstein (1996) acerca das relações de autonomia relativa na disciplina e as relações de poder e controle que perpassam os discursos e práticas curriculares. O autor utiliza os conceitos de classificação e enquadramento. *Classificação* se refere às relações entre as categorias – professores, alunos, espaço, conteúdos, escola, família etc. Se a classificação é forte, maior é o distanciamento entre as categorias, mais explícitas são as relações de poder. Quanto mais fraca, mais inter-relacionáveis são os conteúdos, por exemplo. *Enquadramento* se refere ao grau de controle sobre a seleção, a organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido. Quanto mais forte é o enquadramento, maior é o controle do transmissor (professor) e quanto mais fraco, maior é o controle do adquirente (aluno). Apesar de não concordar que as relações de poder implicadas nesses discursos e práticas sejam tão lineares e determinantes, como sugere o autor, acredito ser um modelo capaz de responder algumas questões que se colocam no âmbito escolar entre Artes, as demais disciplinas e o currículo.

## DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Foi durante o período da Ditadura Militar, com promulgação da Lei 5692/71, que o ensino de arte na escola ganha um novo conceito: a arte passou a compor o currículo obrigatório das escolas fundamentais, através da Educação Artística. A LDB de 71 propunha uma educação tecnologicamente orientada, caráter extremamente profissionalizante. Para Barbosa “as artes eram, aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo” (1999, p.09). É importante salientar que a Educação Artística, de acordo com a reforma de 71, foi concebida como uma atividade obrigatória, não como uma disciplina, que exigia notas.

A Educação Artística funcionava no sistema de polivalência, no qual o professor lecionava música, teatro e artes plásticas ao mesmo tempo. Buscando atingir os objetivos da nova proposta curricular, as atividades desenvolvidas pelos professores que buscassem contemplar ao mesmo tempo as linguagens musicais, plásticas e corporais, somadas à precariedade ou até à falta de formação especializada, poderiam levar frequentemente a perdas significativa nas especificidades de cada linguagem.

Os guias curriculares em sua maioria, apesar da orientação recebida em um curso oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, traziam uma grave dissociação entre objetivos e métodos propostos. Listagens de conteúdos e atividades que supostamente deveriam ser desenvolvidas pelo professor dificultavam a prática docente no sentido de sua autonomia e deixavam pouco espaço para novas propostas.

Para suprir a demanda por profissionais qualificados criada pela obrigatoriedade do ensino nas escolas, os cursos de Licenciatura de Educação Artística, criados a partir de 1973, proporcionavam uma formação muito frágil, devido ao curto tempo de duração (em média, dois anos). Não havendo tempo para o estudo do desenvolvimento cognitivo, artístico, psicológico das crianças, a formação dos professores ficava limitada, em sua maioria, ao contato com técnicas de expressão nas diversas linguagens.

Nas escolas, as práticas relacionadas às artes plásticas frequentemente estavam estruturadas em atividades com base na cópia, no desenho de observação, no desenho geométrico e no *laissez-faire*. A história da arte e a apreciação artística ainda não tinham lugar neste currículo e o caráter de atividade contribuiu ainda mais para a criação de uma concepção preconceituosa, que ainda perdura, de ensino de artes “sem conteúdos”, do horário de lazer, de relaxamento, de folga das disciplinas “difíceis”.

## DOS MOVIMENTOS DE RECONCEITUALIZAÇÃO

A partir dos anos 80, tem início um processo de mobilização de grupos de professores de Artes, o movimento da Arte-Educação. Essa mobilização, com bases nas ideias da Escola Nova e de autores como Hebert Read<sup>3</sup>, tem como objetivos ampliar as discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor, assim como, rever e propor novos percursos à ação educativa em Artes. Tais ações foram possíveis por meio da divulgação de idéias e princípios em todo o país, através de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores e entidades públicas e particulares.

Este movimento ocorreu em função da ameaça que o ensino de arte passou a sofrer com o processo de redemocratização política no Brasil. A tentativa, por parte de alguns educadores, de excluir a arte da escola se deu pelo argumento de que, para o

redirecionamento da educação brasileira, era necessária a recuperação dos conteúdos e que arte não tem conteúdo.

Segundo Ana Mae Barbosa, “o caminho para sobreviver, é tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola” (1999, p.23). Este caminho foi tomado em um simpósio organizado pelo MAC-USP em 1989 sobre a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico. O movimento de valorização das artes visuais na escola deu-se a partir de três principais objetivos: 1. reconhecer a importância da imagem no ensino de arte, baseada em diferentes teorias para o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens; 2. reforçar a herança artística e estética dos alunos com base no seu meio ambiente; 3. promover o cruzamento entre as expressões artísticas e culturais das camadas eruditas e populares.

O ativismo político dos arte-educadores foi imprescindível para efetivar a presença da arte na LDB 9394/96, que mantém e assegura a obrigatoriedade do seu ensino nas escolas de Educação Básica. Os PCNs, lançados em 98, retiraram o caráter da polivalência da disciplina e passaram a considerar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança como linguagens artísticas autônomas dentro do ensino de arte e, paralelamente, nas universidades, os cursos de graduação em Educação Artística passaram a ter licenciatura plena em uma habilitação específica. Mais recentemente, a pedido da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, o Ministério da Educação modificou nas Diretrizes Curriculares Nacionais a nomenclatura da área de conhecimento “Educação Artística” para “Artes”, passando a ser lecionada com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – ficando, portanto, em consonância com as especificidades dos PCNs. Neste sentido, identifico aqui o segundo momento do qual falou Goodson, do estabelecimento de uma tradição acadêmica, do início a formação de professores especialistas e da organização dos currículos escolares.

Os PCNs de Artes tiveram como principal fundamentação metodológica a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, inspirada na DBAE (Discipline Based Art-Education<sup>4</sup>). Nela Barbosa busca abordar de forma integrada, através da contextualização histórica, da leitura crítica e estética e do fazer artístico, os objetos artísticos produzidos pelas diversas culturas a nível local, regional, nacional ou internacional.

O crescente bombardeio de imagens veiculadas pelas mídias foi uma das principais consequências do desenvolvimento da tecnologia e da comunicação na chamada Pós-modernidade. A necessidade de decodificar e interpretar essas imagens de modo crítico refletiu-se, claro, no ambiente escolar. A disciplina de Artes Visuais, que veio se estruturando a partir do movimento da Arte-educação, busca desenvolver nos educandos essa postura reflexiva a respeito da cultura, entendida aqui como os repertórios de significados, práticas e valores das identidades culturais individuais e coletivas, e mais especificamente, das imagens produzidas pelas por essas culturas.

Ao se adotar o termo “visual”, abandonam-se os ideais de representação do Belo das já denominadas Belas Artes, afasta-se a ideia da pura expressão das Artes Plásticas e os dualismos entre formas artísticas canonizadas e produções populares começam a se desfazer. As Artes Visuais mostram a importância da visão e daquilo com que a visão se ocupa, ou seja, as imagens.

A Proposta Triangular sugere que os programas de Artes sejam elaborados a partir de três ações básicas: ler obras de arte, contextualizar obras de arte e fazer arte. Defendo aqui a

---

<sup>4</sup> Nova proposta para o ensino de Arte nos Estados Unidos baseada em na fusão de quatro campos de estudo: 1. Fazer artístico; 2. Leitura da obra de Arte; 3. Apreciação crítica; e 4. História da Arte.

importância desses três pilares para a construção do conhecimento em Artes. A leitura da obra de arte, que envolve o despertar, o questionar, o buscar, o descobrir, através do relacionamento sujeito-obra-contexto, desenvolve a capacidade crítica e interpretativa dos alunos. Neste sentido, são abandonados os julgamentos de certo ou errado e são adotados critérios avaliativos para as interpretações como pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência etc. Não se busca mais descobrir “as intenções do artista”, mas as possibilidades de fruição que a obra nos traz. A crítica de arte, também envolvida no processo de leitura, desenvolve a habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar. A ação de contextualizar nos coloca em contato direto com a história da arte, localizando a obra no espaço-tempo, nas concepções estéticas dos povos e dos períodos. Para além da história, também é possível estabelecer relações de interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento, como a psicologia, a tecnologia, a ecologia, as ciências sociais, políticas etc., principalmente ao se ter como objeto de estudo a arte contemporânea. A produção da arte permite ao aluno se comunicar através da criação de imagens, esse processo envolve conhecer os materiais com os quais ai se trabalhar, saber escolhê-los, usar a criatividade, a espontaneidade, o domínio técnico etc.

As contribuições de Ana Mae, assim como as de outros arte-educadores, foram definidoras no movimento de reconceitualização do ensino da arte na escola. A perspectiva da alfabetização nas linguagens artísticas (que envolve os processos de ver, aprender, interpretar, julgar e praticar) inicia o processo de afirmação da arte como forma de conhecimento humano nas suas mais variadas linguagens.

Os documentos oficiais, como PCNs, LDB, Diretrizes e Orientações Curriculares, são representações de discursos e ações dos profissionais da educação, especialmente dos arte-educadores, que se mobilizaram e reivindicaram o compromisso do Estado com a implementação da arte como um componente curricular obrigatório, como uma área de conhecimento dentro do currículo escolar. No entanto, parece que mesmo depois de mais de uma década, essas orientações e propostas são pouco percebidas na prática. A valorização do ensino de arte parece ter sido mais significativa no campo teórico que no prático. Especialmente na rede pública de ensino, ainda não existe um lugar adequado para as práticas em artes, o tempo de aula é curto, faltam recursos, material didático e o acesso aos bens culturais também é limitado e os significados construídos ao longo da história do ensino de arte, que foram, de algum modo, cristalizados e hoje impõem aos professores a tarefa de, frequentemente, estar buscando se afirmar e justificar a presença e a função da arte no currículo.

A disciplina de Artes ainda parece ser tida como de menor importância diante das demais, especialmente daquela que são cobradas nos exames para ingresso no ensino superior. É comum, não só entre os alunos, a ideia de que as aulas de Artes não têm sentido ou finalidade, que não é preciso dedicar-se tanto, pois as atividades práticas que são realizadas não reprovam, que é o momento de relaxar, se divertir e ainda uma oportunidade melhor para as conversas e a interação devido a estruturação da sala (quando ela existe).

Concordo com Fernando Hernandez (2000) que os movimentos sociais e culturais são sempre ressignificados nas práticas educativas, mas defendo que as problemáticas articuladas nesses movimentos não são simplesmente refletidas no ambiente escolar, pois os sujeitos envolvidos são também agentes significadores das questões que chegam à escola. É possível, dessa forma, que os conceitos relacionados à arte dentro da escola sejam ressignificações de concepções da própria sociedade sobre arte e educação em geral. Para o autor, Artes ainda é considerada uma disciplina pouco útil para atender aos objetivos da educação escolar e por isso ainda necessita sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo.

A ideia do “dom artístico” também contribui para essa desvalorização. Sem ele, os alunos não conseguem se desenvolver; com ele, o ensino torna-se desnecessário. Neste ponto considero fundamental entender que o ensino de arte na escola não objetiva revelar talentos tão pouco formar artistas. A arte, assim como qualquer outro conhecimento humano, pode ser ensinada e existem métodos para que isso ocorra. Uma maior ou menos aptidão (o “dom”) pode existir como em qualquer outra área do conhecimento.

Hernandez (2000) também aponta como dificuldade a falta de interesse dos pesquisadores em arte na busca por uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e as práticas de muitos educadores que seguem reduzindo a disciplina à experimentação de atividades agradáveis, à produção de objetos artísticos agradáveis de ver e que seguem um tipo de beleza. A tentativa de imposição de técnicas e propostas prontas, assim como a demonstração da maneira “correta” de fazer, torna a aula desinteressante e subestima as capacidades de criação dos alunos. Neste sentido, aponto para uma mudança mais tímida no que diz respeito às questões pedagógicas e de formação de professores do que às questões relacionadas às políticas curriculares em Artes. Conquistou-se a categoria de disciplina obrigatória no currículo, um maior reconhecimento do seu caráter fundamental para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, assim como das especificidades de cada linguagem artística (teatro, música, artes visuais e dança) e da necessidade de formações de professores específicas em cada uma das áreas, conquistou-se também espaço para as linguagens contemporâneas e para as expressões ditas não-eruditas dentro do currículo, entre outras.

No contexto da prática, a ênfase na produção, que foi a tônica durante muito tempo no ensino de arte, hoje cede um pouco do espaço para o estudo da história da arte e para a apreciação estética e crítica. Mas o caráter de atividade, que ficou impregnado na disciplina de Artes, ainda se coloca hoje como um obstáculo para um entendimento da arte como uma área de conhecimento. Neste sentido, ela ainda é tomada como atividade de lazer, e em um mundo industrializado, que se funda na razão e no trabalho, o que está ligado aos valores e às emoções mais facilmente fica em segundo plano.

Para Michael Young (apud LOPES, 1999), os conhecimentos considerados de maior *status* se caracterizam pelo caráter literário e a ênfase na escrita, pela abstração e independência em relação ao conhecimento do aluno, pela distância que mantêm da vida cotidiana e da experiência comum, pelo modo individualista de ser ensinado, aprendido e avaliado. Esses tipos de conhecimentos podem ser mais facilmente avaliados (em provas como ENEM, SAEB, Prova Brasil etc.) e suas disciplinas têm maior carga horária.

Artes é uma disciplina que tende a ir em direção contrária. Com caráter especialmente oral e prático, hoje ela busca cada vez mais trazer as experiências e os conhecimentos dos alunos para dentro da escola e trabalhar a partir deles, para eles e com eles. A cultura, como um repertório de significados, práticas e valores construídos e compartilhados por grupos identitários, tem atenção especial como objeto de estudo, dentro de um contexto onde se busca desconstruir, ou pelo menos enfraquecer, as fronteiras entre o erudito e o popular, entre alta e baixa cultura etc. Neste sentido, diminuem-se as assimetrias entre os alunos, os saberes e a escola.

Entendo o currículo como um espaço habitado por uma pluralidade de vozes, que interagem e negociam sentidos, espaços, tempos e valores. As tensões que configuram esse processo de disputas em busca de prestígio, legitimidade e território são reinterpretadas nas organizações e nos discursos curriculares. Artes, desde sua implementação, sempre ocupou os lugares inferiores na hierarquia das disciplinas, pelo seu caráter subjetivo, pelo distanciamento da racionalidade.

Operando com os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein, sem deixar de entendê-los como sugestivos e não determinantes, para fazer uma breve análise de como está estruturada a disciplina, percebo que Artes vem passando, ao longo da sua história, de uma situação de classificação mais forte para uma classificação mais fraca. No período em que mais predominaram as atividades de cópias e exploração de técnicas, ao professor cabia a tarefa de trazer para a sala de aula os modelos, a partir dos quais os alunos pudessem treinar seus olhos e suas mãos por meio de atividades de reprodução, voltadas para a aquisição de um padrão de beleza com referenciais estéticos miméticos. As técnicas experimentadas em sala eram inicialmente demonstradas pelo professor e os alunos, em seguida, faziam sozinhos buscando seguir os mesmos passos. As tendências mais atuais do ensino de arte, como já foi comentado ao longo do texto, buscam-se trabalhar na perspectiva da coerência, pertinência e possibilidade em detrimento de correto ou incorreto. Buscam-se relacionar os conhecimentos em Artes com as experiências cotidianas e os distanciamentos entre alunos e professor se encurtam, os professores proporcionam aos alunos o contato com os objetos culturais e juntos constroem leituras acerca da experiência estética que vivenciam. A assimilação dá lugar à construção, à reconstrução.

Ao pensar no enquadramento, percebo um movimento na mesma direção. Grande parte dos programas de Artes, hoje, é elaborada tendo como referência os alunos com os quais se vão trabalhar, é possível que um mesmo professor tenha programas diferentes para turmas de um mesmo ano, por exemplo. Os conteúdos em Artes são facilmente reorganizáveis e há muita flexibilidade no modo de trabalhar um mesmo tema e o tempo que se leva para cada experiência, dada sua natureza subjetiva. Se em momentos anteriores, ao aluno não era dada a liberdade de criação, tão pouco de interpretação, hoje este cenário já sofreu transformações. June McFee (1964), arte-educadora norte-americana, nos chama atenção para o modo particular com que cada aluno, dependendo do contexto cultural no qual está inserido, passa pelo processo de perceber um objeto artístico e se expressar através dele. Neste sentido, nos caminhos percorridos no processo pedagógico em Artes encontram, os alunos dão lugar as suas identificações e subjetivações. Ao lidar com um conhecimento do campo estético, que é, por natureza, subjetivo, o professor já não tem tanto controle sobre os possíveis resultados de seu trabalho em sala de aula. É importante ressaltar que, nas tendências contemporâneas de ensino de arte na escola, o foco frequentemente encontra-se no processo de ler, criticar, fruir, interpretar, praticar; não mais num produto artístico produzido pelo aluno.

A concepção currículo fragmentado e estanque que se hegemonizou na Modernidade vem sendo desafiada por um discurso pós-moderno de interdisciplinaridade, com propostas curriculares que buscam um maior diálogo entre disciplinas, com sistemas de avaliação como o ENEM, com o surgimento de novas áreas de conhecimento que aglutinam diferentes saberes etc. E estes processos de integração curricular são perpassados por conflitos que envolvem relações de poder das quais fala Bernstein, de prestígio e legitimidade dos saberes. O baixo grau de classificação da disciplina de Artes pode ser considerado também uma das causas, entre outras já citadas, dos conflitos existentes entre esta e outras disciplinas, na situação de uma estruturação curricular com um alto grau de estratificação. Se, como afirma Young (apud LOPES, 1999), os conhecimentos de maior *status* são aqueles que se distanciam do senso comum, da experiência cotidiana, Artes é frequentemente considerada uma disciplina pouco importante, fácil. As tensões entre Artes e outras disciplinas também se colocam nos momentos de tentativa de integração curricular, quando, frequentemente, se retoma a concepção de arte como atividade que pode contribuir para a fixação de conteúdos por suas funções cognitivas, neste contexto Artes pode ser, mais uma vez, colocada a serviço de outras disciplinas.

## CONCLUSÕES

A história da disciplina de Artes no currículo escolar vem sendo permeada por transformações conceituais, epistemológicas, estruturais, políticas, pedagógicas. Das Belas Artes às Artes Visuais, passando pela Educação Artística e pelas Arte Plásticas, a disciplina tem um caminho de busca pela valorização da arte como área de conhecimento e não como um meio para revelar “dons inatos” nem simples atividade para desenvolver a criatividade e proporcionar um momento de descanso.

Nos quarenta anos de obrigatoriedade do ensino da arte na escola básica, arte-educadores buscaram a valorização da disciplina como área fundamental de conhecimento humano. A busca pelo reconhecimento se deu pela criação de cursos de graduação e, posteriormente, de pós-graduação no ensino de arte em várias universidades do Brasil, assim como através do crescimento de um mercado editorial na área e das trocas com autores estrangeiros, via programas de pós-graduação, encontros, congressos e seminários.

Irene Tourinho, professora da Universidade de Goiás, reconhece que “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita ou implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento” (TOURINHO, 2003, p.28). Sugiro que o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares, especialmente na rede pública de ensino, é representativo de uma desvalorização poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento no contexto educacional.

O desenvolvimento da disciplina Artes na escola formal se deu - e continua se dando - por meio de lutas políticas, nas quais são negociados sentidos, espaços, tempos e valores que se refletem fortemente nas práticas e nas teorias do ensino de artes. Apesar das grandes conquistas dos arte-educadores, ainda há tensões e conflitos entre a arte e a educação. Na escola contemporânea, disciplinas como Matemática e Português, consideradas fundamentais no processo de escolarização, conseguem sustentar seu privilégio dentro do currículo, por exemplo, pela forma como são organizados os processos avaliativos em larga escala como a Prova Brasil. Dessa forma, os sentidos construídos e atribuídos aos diferentes saberes escolares geram conflitos e disputas que são ressignificados e recontextualizados por professores e alunos no currículo escolar. Considero fundamental, portanto, pensar com que sentido de qualidade de educação estamos lidando e/ou almejando, que saberes e práticas, então, precisam ser redimensionados e ressignificados e qual o lugar da arte, das ciências, das humanidades neste currículo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art&, out. 2003b. Disponível em: <[www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm](http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm)> Acesso em: 05/09/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BERNSTEIN, Basil. A Construção Social do Discurso Pedagógico. In: A Estruturação do Discurso Pedagógico. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. p. 229-303.

COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os Desenhos Infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CUNHA, Fernanda Pereira. A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOPES. Alice. Conhecimento Escolar em Foco. In: Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.157-220.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007. p.55-117.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.