ANDRÉA PENTEADO DE MENEZES[1]

CURRÍCULO EM ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL: QUE PAPO É ESSE?

Resumo

Nesse trabalho analiso o currículo de arte no ensino brasileiro nos últimos trinta anos, pensando as relações sócio-históricas e políticas que influenciaram e influenciam sua atual configuração.

Apoio-me nos estudos do campo de Currículo e da História das Disciplinas, a partir de Forquin, Goodson e Chervel e em Theodor Adorno, no campo da Filosofia da Arte, para analisar e contrapor quatro artigos: um da professora Ana Mae Barbosa (1989, p. 170-182), um de Kerry Freedman (2005, p. 126-142), um de Michael Parsons (2005, p. 295-317), e, por fim, um de Marcílio Souza Júnior e Ana Maria Galvão (2005, p. 391-408).

Em minhas conclusões tentarei demonstrar que a atual proposta para o ensino de arte não promove a emancipação dos alunos e precisa ser revista, inclusive em seus paradigmas.

Palavras-chave: ensino de arte, arte-educação, currículo, história das disciplinas.

Abstract

In this paper I analyze the curriculum of art in Brazilian school in the last thirty years, considering the social, historical and politics relationships that had influenced and still have influence to its current configuration. I support my analysis in the field of Curriculum Studies and the History of Disciplines, in Forquin, Goodson and Chervel and in the field of the Philosophy of the Art, in Theodor Adorno, and I will analyze and be opposed of four papers: one from Ana Mae Barbosa (1989, 170-182), other from Kerry Freedman (2005, p. 126-142), one from Michael Parsons (2005, p. 295-317), and, finally, the last from Marcílio Souza Júnior and Ana Maria Galvão (2005, p. 391-408). In my conclusions I will demonstrate that current curriculum of the art education does not promote the emancipation of the pupils and needs to be reviewed, including its paradigms.

Key-words: art education, curriculum studies, history of disciplines.

[1] Professora de Arte; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL: QUE PAPO É ESSE?

"Porque há sociedades sem pensadores científicos, sem psicanalistas, sociedades "não-faustianas",
mas não há sociedade sem poetas, sem artistas, sem valores."
(Durand, 1988, p. 96)

1. Um papo estranho de gente esquisita sobre coisa estranha e...

Perguntas: Artista, professor/a de arte, educação artística, arte, artes, arte-educação, educação, arte na escola... Que papo é esse? De onde vem? De quem? Para quem? É obrigatório? Vale nota? Para que *serve*? Repete?!

Respostas justificativas: É bom! Desenvolve a criatividade. Mexe com a sensibilidade do aluno. Relaxa. *Descarrega* as emoções. É recreativo. Dá cultura.

Como: É uma atividade. Os alunos pintam. Tocam flauta. Fazem exposições. Não, não tem um programa fechado, é interdisciplinar... : serve de apoio às outras disciplinas. É um ensino prático. Fazem-se exposições.

Os colegas de docência: Ah..., vocês não têm que dar prova. Vocês não corrigem lição de casa. Ah..., mas arte é diferente, a direção não fica controlando. Não tem um conteúdo... quer dizer... assim... não cai no vestibular.

As direções e coordenações: Não esqueça a Festa Junina! Já está aí!

Ao final desse ano completo vinte anos de formada e quinze de docência. Todas as manhãs levanto-me com esses diálogos no pensamento, trabalho triblando-os e lidando com eles e ao dormir, afasto-os, delicadamente, para que não me roubem o sono e não me façam desistir. Desistir de anos de estudo apaixonado, de mergulho profundo por "caminhos que só eu sei" (DJAVAN, 1984), de pincéis, fotografias, de tintas e argila, alunos jovens e sorridentes que – a não ser que tenham me enganado muito bem – fazem comigo, tão apaixonadamente quanto eu, aquilo que eu faço com eles: arte, em nossas duas aulas semanais. Dei sorte, nesses anos sempre trabalhei em escolas que me garantiram duas aulas semanais com cada turma.

Como muitos colegas meus, estudei, realizei, envolvi-me, porque busquei ser uma profissional comprometida com duas questões que considero fundamentais na docência: o mergulho verdadeiro na disciplina em que atuo e um profundo respeito por essas crianças e jovens que chegam, todos os dias, cheios de vitalidade e que merecem desenvolver seus

conhecimentos com criticidade e autonomia, através de uma educação que se proponha ser emancipadora.

E, enfim, me dou conta de que sentar para discorrer sobre currículo no ensino da arte não é tão simples, pois questões anteriores não foram resolvidas. Entretanto é esse recorte que pretendo dar nesse texto. É sobre isso que vamos refletir junto: como vem sendo o currículo para o ensino de arte nas escolas de ensino básico brasileiras? Para tanto vamos dialogar com alguns autores contemporâneos que têm marcado sua influência na educação em arte no nosso país.

Sem deixar de lado essas falas do senso comum com as quais iniciei meu argumento e que são, de fato, as opiniões com as quais lidamos dia após dia e para as quais temos de buscar respostas – quase que imediatas -, vou trabalhar sobre a perspectiva de quatro artigos científicos. O primeiro, da professora Ana Mae Barbosa (1989, p.170-182), *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*, onde a autora, no contexto de um país recém emergido de vinte e três anos de ditadura militar, se propõe a pensar quais as possibilidades dessa disciplina a partir da instauração de um governo democrático. Dezessete anos depois, creio que seja possível iniciar um balanço entre as prescrições de Ana Mae e a configuração atual do ensino de arte em nossas escolas. O segundo artigo, de autora de igual influência na formação dos professores de arte brasileiros, data de 2005 e versa sobre as possibilidades de se pensar um currículo para arte que aproxima a vivência artística extra-escolar dos alunos e possibilidades de trabalhos a serem realizados pelos professores na sala de aula. Trata-se do artigo *Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual*, de Kerry Freedman (2005, p. 126-142) e que se apóia em estudos de semiótica e hermenêutica. Em terceiro, utilizarei o artigo de Michael Parsons, da mesma edição (2005, p. 295-317), *Currículo, arte e cognição integrados*, onde o autor sugere que a arte seja ensinada através de um currículo integrado com outras disciplinas escolares. Por fim, o artigo *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*, de Marcílio Souza Júnior e Ana Maria Galvão (2005, p. 391-408), que traz um breve inventário dos estudos desenvolvidos no campo de Currículo e Historia das Disciplinas no século vinte, com especial ênfase nos paradigmas críticos, ressaltando Chervel, Forquin e Goodson (SOUZA JR & GALVÃO, 2005) e apresentando duas pesquisas desenvolvidas nessa área, sendo uma delas voltada ao ensino de arte em Pernambuco. Eu mesma procurarei apoiar minhas reflexões nesses três últimos autores.

Do primeiro interessa-me a maneira como compreende saberes escolares, do segundo o olhar sobre a questão da seleção cultural na escolha de conteúdos para as disciplinas

escolares: quais os critérios, as relações de poder, os formatos culturais que direcionam tais seleções? Do terceiro, seus estudos sobre a gênese das disciplinas escolares: como se desenvolvem e se estabelecem disciplinas dentro da instituição escolar? Que relações de status e que lutas de poder ocorrem no processo de sedimentação dessas disciplinas?

Não obstante, eventualmente estarei me reportando a Theodor Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), pois seria difícil abordar a arte sem visitar algum filósofo que tenha pensado a especificidade de sistemas culturais, lingüísticos e estéticos.

Filósofo e músico, Adorno dedicou sua obra aos estudos da arte e de sua significação na cultura humana, identificou precocemente o surgimento de uma "indústria cultural" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113-156). Nomeou esse processo e diagnosticou os riscos da produção artística em escala industrial que, ao se apropriar da arte, a reduz a *produtos para a massa* cuja característica é serem doutrinários. Estudou os modos de conhecer e significar a arte, chegando à conclusão que a obra não pode ser interpretada exclusivamente nela mesma, pois, oriunda do caos, falta-lhe o elemento puramente conceitual. Desse modo cabe à filosofia, através da razão instrumental, parte de sua interpretação. Mas a filosofia também irá reduzi-la, já que a obra de arte não se rende às explicações da razão instrumental. Essa dialética de seu conhecimento torna-se inevitável. Nesse sentido, o pensador defende que arte é "mais que um mero acesso ao conhecimento, é em si mesma conhecimento" (BATISTA, 2002, pg. 24) e, como conhecimento, é válida em sua *negação*, não por sua asserção: o que há de emancipador na arte é aquilo que ela omite sobre a cultura que a legitima e contra a qual se rebela, e cujo acesso é hermenêutico. Desse modo é quase impossível didatizar a arte a partir dos discursos e representações que a legitimam em dada cultura vigente. O ensino do legitimado é o ensino do ilustrativo, é "fora do discurso oficialista sobre arte e educação que a resistência possível a ele se configura" e "a arte, nesse aspecto, pode ser demolidora dos parâmetros educacionais." (*Ibid.*, p.231).

Introduzidos nossos autores, procederei na primeira parte desse artigo a uma breve análise das nomenclaturas *educação artística, arte-educação, artes, arte, arte/educação, arte na educação* que vêm sendo utilizadas no campo do ensino de arte no Brasil, não sem estarem carregadas de valores e ideologias. Aproveito essa parte do texto para realizar um levantamento histórico-social da disciplina, a partir de 1975, que sirva de base para pensarmos a questão curricular. Numa segunda parte analisarei o currículo para a arte na educação e, por fim, apresentarei as conclusões dessa reflexão onde busco demonstrar que o atual currículo constituiu uma tradição no ensino de arte que não promove a emancipação do aluno.

2. Educação Artística, Arte-educação, Artes, Arte, Arte/Educação, Arte na Educação.

Quando lido com essa nomenclatura sinto alguma angústia. Pergunto-me se outros colegas, também. Acredito que sim. Aos dez anos de idade, em 1975, ingressei na quinta série do ensino fundamental, o então primário, e passei a estudar Educação Artística em uma escola estadual, no interior de São Paulo.

Regulamentada pela LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) a partir de "uma criação ideológica de educadores norte-americanos" (BARBOSA, 1989, p. 170), a lei tornava obrigatória a educação artística no ensino brasileiro, porém, não como disciplina, mas como atividade escolar. Legitimou-se uma prática de arte já existente nas escolas e que vinha sendo empreendida por professores leigos que se identificavam com a teoria de Hebert Read (2001), fundamentada na psicologia gestáltica, e com a proposta de Victor Lowenfeld (1977) de dar livre-expressão à criatividade infantil para promover seu desenvolvimento. Assim, arte constitui-se e se reduz a um fazer. Fazer, esse, mecânico, dissociado de um conhecimento intelectual: ora pura habilidade das mãos, dos ouvidos, do corpo ou dos olhos, ora oriundo de um dom. Sempre possível de ser treinado, exercido e aprimorado – visto que a livre-expressão não prescinde de formulação teórica. Lembro-me de *fazer* muitas coisas interessantes nas aulas de educação artística, pelas quais adquiri imenso prazer: pintar, desenhar, bordar, construir, modelar, encenar, tocar. Até minha participação como baliza nos desfiles da escola nos 7 de setembro era uma forma de arte, de balé.

Em 1973, o governo federal regulamentou os cursos de formação de professores para a recém nascida educação artística. Eram cursos, a princípio, de licenciatura curta onde, em dois anos, formavam-se professores para atuar com música, teatro, artes plásticas e desenho geométrico. Provavelmente, cria-se que era tempo o bastante, já que esses conhecimentos restringiam-se, apenas, a umas dúzias de exercícios e *coisas* práticas para se fazer com os alunos. Se o que ocupa mais tempo na aprendizagem é aprender a pensar, como educação artística é fazer...

Alguns anos depois, em 1983, quando entrei na faculdade, estava matriculada em um curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. Em São Paulo havia uma forte pressão por parte da AESP (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo) para a adoção da terminologia arte-educação, fomentada pela professora Ana Mae Barbosa que liderava na ECA (Escola de Comunicação e Arte da USP) um movimento consistente para a solidificação do ensino de arte nas escolas brasileiras. Essa expressão nunca foi oficializada pelo sistema de ensino brasileiro.

Nunca houve um curso de Arte-Educação, ou carreira profissional de arte-educador. Mas qualquer pessoa engajada contra a utilização do ensino de arte nos moldes que ocorreram durante a ditadura militar, adotou essa expressão. Era politicamente incorreto falar em educação artística ou professor de arte, devido à forte carga de valores associada a essas terminologias, do que não vamos tratar aqui. Importante em nossa reflexão é considerar que falar em arte-educação era falar na adoção de novos paradigmas para o ensino da arte nas escolas brasileiras. Contestava-se, naquele momento, "um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte)" que "tentava desenvolver a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes" (BARBOSA, 1989, p. 170). A arte-educação chegava com o projeto de resgatar o que havia de *arte* no ensino da educação artística. Um arte-educador pretendia-se algo mais que ser simples fomentador de livre-expressão, de momentos de lazer e recreação e do *laize-fair* que ocorria nas escolas. A arte era reconhecida como um *saber* com especificidades próprias e que deveria ser ensinada nessas especificidades. Defendia-se, igualmente, a formação de pessoal qualificado para isso que não deveria ser nem o artista – incapaz de compreender as necessidades de aprendizagem da criança e do jovem de acordo com suas fases (psicológicas) de desenvolvimento -, nem o professor de outras disciplinas – incapaz de compreender as especificidades do *saber em arte*. Foi um movimento que defendia duas dimensões de mudanças: uma epistemológica, aproximando arte de um objeto de conhecimento com um corpo específico de saberes; outra política-social-econômica, defendendo a reserva de mercado para os profissionais qualificados.

Embora considere que "os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos" e que essa politização já se mostrava "em 1980 na semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo", Ana Mae (1989, pg. 173) também coloca que "chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e arte" (*Ibid.*, p. 174). A autora refere-se a estudos que vinha desenvolvendo desde o início dos anos 80 sobre o currículo praticado pelos arte-educadores em sala de aula. Para sua surpresa os professores ainda defendiam princípios para a arte-educação estreitamente ligados às propostas de Lowenfeld, enquanto na ECA já se desenvolviam estudos pautados nas tendências norte-americanas de leitura de imagens em sala de aula, do entendimento de arte visual como estudo da imagem e o uso da metodologia triangular para o ensino de arte no formato: apreciação, fruição e fazer artístico.

O que me interessa observar é que, na perspectiva da autora, arte-educadores "politicamente bastante ativos" refere-se a ações dos profissionais da categoria em relação a

fatores externos à disciplina. Entende-se que essa geração de arte-educadores é politicamente ativa por lutar pela reserva de mercado de trabalho e por mudanças legais – que aliás, serão conseguidas em 96 – que garantam ao ensino de arte o estatuto de disciplina. No que se refere à compreensão da própria disciplina, em si, e os possíveis paradigmas que norteiam a formação e atuação desses professores, o entendimento de arte continua a ser despolitizado. Entende-se arte como um conhecimento universal, com características essencialistas, atemporais, que podem ser sintetizadas e organizadas em um currículo a partir da proposta de "ver" obras, contextualizar – no sentido historicista[2] –, analisar e "fazer" obras, a partir de algumas aprendizagens técnicas.

Quando, finalmente, a nova – já não tão nova assim...- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) foi outorgada, o nome oficial nasceu para a disciplina: Arte. Inadvertidamente tomada por arte***s***. Creio que não à toa, já que a lei prevê uma formação e atuação polivalente para o professor: em artes visuais, musicais, cênicas e dança. Ora, então não é Arte, é Arte***s***, pois são, no mínimo, quatro linguagens *diferentes*, com especificidades próprias. E, profissionalmente, nos confirmamos como professores de arte, não como arte-educadores.

Recentemente, Ana Mae (2005, p. 21.) optou pela expressão Arte/educação, como explica:

> "(...) uso as expressões ensino da Arte e Arte/Educação como equivalentes. Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação de uma lingüista, a Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa "pertencer a".

Não fica clara para mim a intenção dessa explicação, já que, pressupondo tal "pertencimento", seja no caso de a arte pertencer à educação ou a educação pertencer à arte – no sentido de Read (2001), de uma *Educação através da Arte* -, questiono o posicionamento no que concerne à disciplina e à sua área de referência. O conceito de pertencimento subordina e hierarquiza um dos pares desse binômio: arte/educação. E tanto faz se se subordina a arte à educação, criando uma categoria especial de arte, que é aquela subordinada aos interesses educacionais; ou se se subordina a educação aos princípios de uma educação estética. Em ambos os casos estamos subtraindo especificidades a cada uma dessas áreas sem atentar para a questão de que a razão pedagógica formula novas áreas a partir de objetivos

[2] Nesse sentido, Batista (2002, p. 81) coloca: "A historia *na* obra visa menos a contextualização histórica, uma espécie de ilustração de uma determinada época, que a descoberta de uma história subterrânea, silenciada pelas fontes e metodologias tradicionais de se escrever história. Ou seja, a obra de arte é capaz de revelar muito mais do que a história da arte, geralmente, afirma."

específicos, não as subordina simplesmente. Prefiro, antes, referir-me a ensino da arte, ou a arte na educação, conferindo nessas expressões as características de um saber escolar que se forma na realidade do contexto e das necessidades da cultura da escola e da sociedade, sem evocar, *a priori*, uma hierarquização que não deve obedecer a uma forma necessária, nem tampouco estratificada.

Desse modo, passarei a analisar o percurso do currículo de arte na educação brasileira.

3. Currículo de Arte: Que papo é esse? De onde vem? De quem? Para quem?

No ensino da arte no Brasil pouco se fala de currículo. Na literatura disponível é mais comum ver-se as designações *práticas da arte* e *conteúdos em arte*. Na pesquisa que desenvolvo atualmente e que busca ouvir os discursos dos alunos a respeito do currículo de arte, contrapondo-os aos currículos oferecidos pelas escolas, venho averiguando que as instituições estudadas não têm um currículo para o ensino de arte. Os projetos políticos-pedagógicos dessas escolas prevêem objetivos ambiciosos, por vezes abstratos, para a disciplina, mas não conseguem definir concretamente como isso poderia acontecer no dia a dia das salas de aula. O currículo como uma forma de organizar o conhecimento escolar no âmbito de o quê e como fazê-lo não tem sido pensado em termos de aulas específicas.

Todavia, se ultrapassarmos a compreensão – quiçá simplista – de currículo como currículo escrito que prescreve conteúdos e práticas para as matérias escolares e entendermos que "o currículo é (...) formulado numa variedade de áreas e níveis", como propõe Goodson (1995, p. 22), aceitaremos que trinta anos de prática do ensino de arte nas escolas formam um currículo. Goodson, ao referir-se ao currículo escrito, diz que ele é "o exemplo perfeito de invenção de tradição" (*Ibid.*, p. 27), referindo-se à terminologia de Hobsbawn. Vejamos o que se entende por invenção de uma tradição (HOBSBAWN 1985, p.1, *apud* GOODSON, 1995, p. 27):

> "Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou taticamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado."

Ora, o que Goodson considera invenção de uma tradição para o currículo escrito não deixa de ser válido para o currículo de fato, já que a tradição inventada pode vir, também, de "práticas (...) taticamente aceitas". Desse modo, vou considerar que no ensino de arte

brasileiro o currículo de fato tem sido o – muitas vezes único – currículo da disciplina e tentarei demonstrar nesse texto que tal currículo já se configura em uma "tradição". Assim, envolve os mesmos riscos que Goodson prevê para o currículo escrito: o de sua naturalização, sem entendê-lo como social, cultural e historicamente determinado.

No exercício de desmistificar entendimentos do senso comum que se formam pela tradição dos currículos, vou recorrer, de um lado, a Chervel (1990, p. 177-229) que, ao estudar a história das disciplinas escolares, aponta para a necessidade de desconstruirmos a opinião geralmente aceita que entende a escola como um centro de "vulgarização" das ciências de referência estabelecidas no âmbito social e demonstra como são criados saberes propriamente escolares. De outro lado, voltarei o olhar a Goodson (1995) que salienta que as matérias escolares nascem marginalizadas, através de uma prática utilitária, e buscam status através da aproximação gradativa com suas áreas de referência, nos centros universitários, caminhando para uma elaboração mais abstrata dentro da própria realidade escolar.

Assim, penso que *as práticas e conteúdos em arte* em nossas escolas – currículo de arte -, vêm atender, em um primeiro momento, a demandas sociais que não estão necessariamente ligadas aos estudos que têm sido empreendidos na sua disciplina de referência, mas sim à continuidade do que já vinha sendo praticado nas escolas, principalmente na formação das elites brasileiras, desde o início do século XX: o cultivo das boas maneiras e do refinamento. Em outro texto (CONTIER, PENTEADO & ATTIÉ, 2002, p. 25) desenvolvi essa idéia de que a arte, na escola paulista, vem para atender a uma demanda da elite que compreende a erudição e o refinamento em arte como parte dos rituais necessários à inserção e ascensão social: "Nesse modelo (...) mantém (-se) o mito da educação e erudição como condições básicas para a ascensão social, ocultando as questões de poder aí submersas" e mais adiante, referindo-me aos salões da *Belle Époque*, "os protocolos (...) iam da erudição e conhecimento da arte clássica, que garantiam a inclusão do sujeito na lista de convidados, até sua ascensão à elite, a requintes frívolos, tais como variar a língua oficial das tertúlias entre o francês e o espanhol." Como esses objetivos incluem, entre outros, o preparo das moças nas prendas domésticas, passando pela costura, bordado, pintura, etc, logo as artes plásticas vão se fundir, nas escolas, com domínios artesanais e adquirir o caráter eminentemente prático que conhecemos até hoje.

Como sugere Goodson, no segundo momento há uma aproximação com a ciência de referência. É uma questão que não vou aprofundar nesse artigo, mas o currículo de arte me sugere que, atualmente, os objetivos educacionais para a disciplina visam a sua utilização para articular um discurso contraditório entre a globalização e o multiculturalismo acrítico que

vimos observando nas políticas culturais mundiais onde, por um lado, busca-se anular as diferenças através sua assimilação condescendente, por vezes folclórica e, por outro, promover um verdadeiro treinamento lingüístico nos produtos da indústria cultural.

Quando Ana Mae propõe uma metodologia triangular, está se aproximando dos estudos de semiótica e de psicologia do desenvolvimento que acontecem nas universidades. Em 1989 (*Op. Cit.*, p. 176), a autora defende estudos

> "baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A idéia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durantes suas vidas inteiras".

Esse é um complexo território, pois, como vemos em Adorno, ao buscarmos um ensino de arte emancipador, na especificidade da arte não só não podemos ter um "esclarecimento" da arte – o que apenas seria possível com sua contra-parte dialética, a filosofia - como a arte, em seu estado mais genuíno, de negação, vai de encontro a esses objetivos escolares de desenvolver uma sensibilidade e a criatividade contribuidoras e conformadas à expectativa social. Outra questão é a de consideramos se seria possível, mesmo, pensarmos uma epistemologia que atenda a especificidade da arte como tal e da arte como disciplina escolar, objetivando servir de mediadora entre público e arte (qual arte?). Defendo que o ensino de arte detém saberes próprios que atendem a especificidades pedagógicas que não são criticamente confrontadas por Ana Mae.

No mesmo artigo a autora descreve um programa de arte-educação que desenvolve no Museu de Arte-Contemporânea de São Paulo (USP), onde busca um trabalho combinado entre prática da arte, história da arte e leitura da obra, sendo que, de acordo com a formação anterior do professor, essa leitura pode ser desenvolvida a partir de referenciais teóricos estéticos, semiológicos, iconológicos, gestálticos, etc. Ora, isso é o mesmo que pronunciar que o paradigma adotado para a compreensão do objeto é indiferente, desde que seja realizada alguma forma de leitura desse objeto. Esse modo de operar a ação triangular confirma de novo a *tradição inventada* em nosso país que legitima um ensino utilitarista, onde modos, habilidades e práticas, bem treinados, atendem aos objetivos educacionais. O problema é que tais objetivos anulam as perspectivas intelectuais e críticas do conhecimento arte, de modo que não podem se configurar em um ensino emancipador. A arte é perversa em sua natureza ao perverter os discursos culturais nos quais se constitui, se isso não for considerado seja na

formação do professor, seja no currículo de arte nas escolas, ela não cumprirá sua criticidade e estará sempre reduzida às técnicas do fazer.

Além disso, se a criatividade é fundamental ao artista, também o é para o engenheiro que desenvolve um novo motor para a indústria automobilística e para o advogado que encontra a brecha na lei por onde pode atuar. Seria possível defender a arte pelo viés da criatividade como se, simplesmente, isso não fosse uma condição humana? A questão da arte não está na criatividade, mas na liberdade com que ela pode ser exercida por ocupar um lugar social de linguagem estética. Talvez valha mais a pena defender a liberdade – contra formas de censuras -, do que a criatividade mesma.

Ana Mae conclui seu artigo prescrevendo suas perspectivas para o "futuro da arte-educação no Brasil" (1989, p. 181): em primeiro, a esperança do reconhecimento por parte dos professores de arte da importância do estudo da imagem; em segundo uma reafirmação da herança estética e artística dos alunos e em terceiro o reconhecimento da forte influência dos movimentos de arte comunitária na arte-educação formal.

Nos PCN de arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997) as expectativas e prescrições da autora são logradas. A metodologia triangular embasa a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a arte, onde se estimula o fazer, ver e fruir da obra. Além disso sugere-se que o ensino de arte se aproxime das produções artísticas locais e imediatas com as quais o aluno convive, bem como a participação em movimentos de arte comunitários.

O modo como deve ser tratado esse tênue ponto de encontro entre local e universal não é abordado nos PCN. Percebo uma lacuna no que se refere à escolha de paradigmas que orientem essa aproximação. O simples lidar com culturas locais não garante a essas culturas um status equivalente ao das culturas eruditas. Corre-se o risco de subordinar a primeira à segunda através de um olhar folclórico. Além dessa questão, Adorno já estava atento para a necessidade de se distinguir formas de arte pura e os produtos da indústria cultural que, uma vez assimilados pelos discursos dominantes, servem a uma ideologização. Portanto, há aqui não apenas o risco da falta de um olhar emancipador que norteie a aproximação entre popular e erudito, mas também o risco de se tomar qualquer tipo de produção por produção de arte.

Ao legitimar-se essa proposta curricular observo, nesse momento, a aproximação do saber escolar com sua disciplina de referência: arte. Para pensar essa proximidade sugiro mais dois artigos editados no livro *Arte/Educação Contemporânea:* Consonâncias Internacionais, organizado pela própria professora Ana Mae (2005), que tratam diretamente do currículo em arte.

Em *Currículo dentro e fora da escola:* representações da arte na cultura Visual, Kerry Freedman (2005, p. 126-142) defende a inserção das produções visuais contemporâneas do cinema e de demais multimeios de comunicação na base do currículo escolar. Para a autora (*Ibid.*, p. 139) "a produção artística dos alunos é uma ilustração visual dessa integração conceitual", referindo-se às diversas influências visuais que os estudantes trazem, de fora da escola, no contato com o cinema, a propaganda impressa, a televisão, etc. Mais adiante coloca que "alguns significados comuns são construídos pelas crianças por meio da experiência coletiva da mídia" e continua "o conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação em arte" (*Ibid.,* p. 140). Assim Freedman defende a inserção curricular da arte contemporânea, popular e de massa imediata aos alunos.

Já Michael Parsons, no artigo *Currículo, Arte e Cognição Integrados* (2005, p. 295-317), defende um currículo de "arte integrada às demais disciplinas do currículo: história, geografia, ciências, línguas e assim por diante" (*Ibid.,* p. 295). Para o autor, as influências do currículo podem ser categorizadas em três tipos de questões: a social, a psicológica e a epistemológica. A questão social, para o autor, é de âmbito amplo o bastante para não poder ser tratada em apenas uma disciplina, de qualquer modo ressalta que, para os teóricos da educação, essa questão circunscreve-se à pobreza, violência, degradação do meio ambiente, gênero, utilização de novas tecnologias e conflitos étnicos de grupos religiosos. As influências de ordem psicológica, para o autor, estariam, no presente momento, sendo relegadas a um segundo plano, se comparadas à importância que se tem dado às questões sociais. As questões epistemológicas, para Parsons, são aquelas que têm a ver com nossa compreensão de arte, com as idéias fundamentais a ela relacionadas e com o tipo de pensamentos que provoca. Refere-se a Feltovich e Spiro que consideram a arte como um modelo de disciplina mal-estruturada, já que suscetível a ampla interpretação, ainda assim considera que "é bem verdade que Arte tem características próprias de técnicas, meios, qualidades, princípios e histórias", mas, continua, "o que realmente conta é o significado que as obras carregam e as idéias que expressam" (*Ibid.*, p. 308). Conclui que na escola professores e alunos têm de pensar duas coisas, simultaneamente, o problema, ou tema, e "o **conteúdo tradicional** de uma aula de arte, as idéias ou as técnicas de expressão" (*Ibid.*, p. 309, grifo nosso).

Essas concepções recentes sobre o currículo de arte vão ao encontro das propostas já lançadas pelo movimento da arte-educação em 80 e respondem às questões inicialmente trazidas nesse artigo.

Quando Freedman sustenta a necessidade de se trazer a produção imediata das imagens consumidas pelos alunos para dentro da sala de aula, já que tais produções predeterminam a produção que o aluno desenvolverá, confirma a necessidade da leitura de imagens na escola. Não discordo de que o universo imagético seja a própria matéria prima das artes visuais, entretanto um currículo não ingênuo consideraria os paradigmas pelos quais essa leitura e apropriação se dão. Parece-me desnecessário defender a utilização de imagens na sala de aula já que a arte visual – até por excelência do próprio nome - é o campo de estudo da imagem, seja em sua fabricação, seja em sua apreciação. E com certeza o estudo da imagem solicita sua atualização e contemporaneidade, como qualquer outra disciplina, até porque a arte não é um exercício do passado. Porém, ao retornar às nossas questões iniciais, ficam as perguntas: de onde vem, de quem e para quem? Para que serve? A o quê serve? A simples leitura do contemporâneo, legitimada pelo fato de que os alunos o consomem, pode camuflar a absorção alienada de produtos da indústria cultural que, na verdade, como propõe Adorno, deseducam o olhar estético e preparam as novas gerações para uma aceitação passiva da comunicação de massas que não tem o objetivo crítico e perverso da obra de arte, mas, sim, a valorização de seus próprios códigos e meios. É preciso estar atento ao fato de que dominar o código não garante a reflexão crítica sobre seus conteúdos, pode, antes, representar uma mecanização de seus meios. E a quem serve isso? É um risco equiparar ponto a ponto arte a outros meios de comunicação, pois, embora a arte transmita mensagem, o conteúdo dessa tem características que não são as mesmas, por exemplo, das de um comercial de televisão.

A proposta, muito interessante, de articular o currículo de dentro e de fora da escola na sala de aula, deve ser vista cuidadosamente sob o risco de reduzir a arte aos meios e técnicas de comunicação, sem considerar, sua especificidade, de negação.

Em Parsons a proposta para o currículo de arte me parece ainda mais delicada. Afinal, elaborar, ou não, um currículo integrado diz respeito apenas a uma possível metodologia de ensino, não toca conteúdos, nem demais valores agregados ao currículo. Essa inconsciência quanto aos valores, tensões e disputas que ocorrem na seleção de conteúdos curriculares fica exposta quando o autor propõe que o tema – entendido como um tema genérico e comum a várias disciplinas que irão trabalhar integradamente – não deve se descuidar do **conteúdo tradicional** da arte, ou seja, técnicas e procedimentos. Nenhuma outra fala poderia expressar de modo tão incisivo a naturalização do currículo. Aceitar como fato, por tradição, a proposição de que a epistemologia da arte – e, por conseguinte, de seu ensino – se resume à aprendizagem, tradicionalmente instituída, de técnicas é, como coloca Forquin (1992, P. 28-

49), questão de opção, já que a seleção de conteúdos disciplinares em determinada cultura é uma seleção sujeita a valores, relações de poder, hierarquias e determinantes sociais.

Nesse caso, a metodologia proposta, se não observada com os devidos cuidados, legitima uma das questões iniciais desse texto que, em meu entender, tem limitado o ensino da arte nas escolas: o fato de a arte servir como apoio a outros saberes. De certo modo essa é uma extensão do entendimento de arte como puro fazer, mecânico, que não agrega conhecimento em si, portanto *serve* às demais disciplinas, quase como que para ilustrá-las em um nível de vivência concreto. Acredito em ensino interdisciplinar mas considero a necessidade de se estar atento para que não haja uma subordinação entre as disciplinas envolvidas no projeto curricular. Se não formos capazes de defender uma epistemologia e especificidade de saberes em arte que vá além da percepção de técnicas e modos de fazer, correremos o risco de servir de mão-de-obra para outras áreas de conhecimento que já se encontram solidamente estruturadas.

Ainda considerando a proposta de Parsons, seu entendimento da influência da psicologia no ensino de arte leva ao lugar comum da arte como *coisa* recreativa, que desenvolve a sensibilidade e descarrega as emoções. Esses lugares-comuns, que se apóiam em um suposto essencialismo estrutural da arte, podem se configurar em outra armadilha alienante. A arte cria e recria significações no mundo e, como o faz através de uma linguagem estética, com certeza desenvolve a sensibilidade e externaliza emoções do artista que a produz, todavia, em seu estado mais puro, o faz na percepção crítica e tensa à cultura vigente. O risco é entender-se recreação como algo muito próximo ao lúdico e sensibilidade como algo que produz aquilo que é socialmente identificado como sujeito bom, negando aspectos perversos da criação humana. Isso seria simplesmente utilizar a arte como ferramenta para formatar o sujeito segundo um discurso previamente definido. O mesmo penso sobre o modo como Parsons analisa a influência do social no ensino da arte, uma possível armadilha panfletária, onde a criação estética pode ser resumida à elaboração acrítica de ilustrações dos discursos politicamente corretos da globalização.

Contraponto a esses artigos que adequam suas propostas curriculares ao papel secundário que a arte tem ocupado nas escolas brasileiras, Souza Junior e Galvão (2005, p.391-408), apresentam no artigo *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*, uma pesquisa sobre a inserção da arte no currículo escolar brasileiro, a partir do referencial teórico de Chervel, Bittencourt, Julia e Goodson. Consideram que, na falta de estudos específicos sobre a história da disciplina arte e da constituição de seus saberes, é comum traçar relações diretas entre a história da arte como manifestação cultural

das sociedades e sua história como saber escolar. Isso pode camuflar especificidades da história dessa disciplina. Ao evocar as múltiplas relações que formulam um currículo os autores chamam a atenção para a necessidade da disciplina arte legitimar-se perante o currículo escolar, naturalizando saberes que se aproximam da racionalidade moderna.

> "A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e constituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. Na Educação Física e na Educação Artística, contemporaneamente, esse processo parece marcado por uma busca permanente de legitimidade diante de saberes que, tradicionalmente, parecem mais próximos ao que foi sendo identificado (e naturalizado) como inerente à instituição escolar: saberes mais próximos da racionalidade moderna". (SOUZA JR & GALVÃO, 2005, p. 405).

O projeto do homem moderno, apoiado no positivismo científico e na crença afirmativa da tecnologia, fundamenta as bases mais profundas da atual instituição escolar e as justificativas que têm sido dadas para o ensino da arte. Nesse modelo deixaram-se de lado os saberes irracionais. Isso explica a pergunta funcionalista que se faz, nas escolas, a respeito da arte: para que *serve*? E também sugere uma explicação para o porque do rol escolar não pensar na disciplina de arte como uma disciplina portadora de conteúdos específicos, pois apenas se está visando conteúdos que atendam à razão instrumental.

O fato das propostas curriculares para o ensino da arte resumirem-se a formulações de caráter metodológico para aplicação de práticas e técnicas por um lado, e para sua apreciação a partir de uma decodificação lingüística e formal por outro lado, parece confirmar que há uma dificuldade de aceitar a arte como forma de conhecimento em si e não racional. Portanto prevalece uma necessidade de legitimá-la e justificá-la, colocando-a a serviço de outros saberes, inclusive técnicos, já que o procedimento artístico destituído de intencionalidade artística não forma, necessariamente, obra de arte.

4. Conclusões

Ao analisar, brevemente, esses trinta anos de educação artística na escola brasileira; as prescrições e expectativas que, em 1989, Ana Mae esperava de um Brasil democrático; as atuais propostas curriculares sugeridas por Freedman e Parsons e a conclusão dos estudos apresentados por Souza Júnior e Galvão; termino por concluir que o ensino de arte ainda busca legitimidade no interior da escola sem ter dedicado tempo para questões de conteúdo, paradigma, etc.

A discussão sobre uma epistemologia da arte e de sua especificidade como conhecimento humano e sobre uma epistemologia do ensino da arte não aparece no currículo. Souza Júnior e Galvão (2005, p. 295-317) acertam quando dizem que a discussão gira em torno da legitimação da disciplina no currículo escolar. Acrescento que também há uma grande atividade entorno de metodologias, didáticas e práticas de ensino em arte, como se a questão do currículo pudesse ser resumida a um *como fazer* sem passar pela reflexão *do quê fazer*. Têm-se tomado o como pelo o quê. Não se definiu o objeto e parte-se para a metodologia e o cronograma.

Outra questão que me parece congruente na conclusão desses autores é que essa busca de legitimação do ensino da arte se dá por um viés de aproximação com o pensamento moderno. Lemos isso muitas vezes nos PCN de arte, como no subtítulo "Arte como Objeto de Conhecimento" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 33, subitem 2) : "Nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento". De certo modo esse raciocínio me remete ao conceito de *Boa Vontade Cultural*, de Bourdieu (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 33-56), onde o sociólogo explica que, através desse mecanismo, a população dominada reconhece a superioridade da cultura dominante e busca se aproximar dela ou converter-se para essa cultura. Há um quê de discurso de inferioridade ao tentarmos legitimar a arte por analogia às ciências racionais.

A atitude de Boa Vontade Cultural para com a legitimação do ensino de arte tem desviado o olhar dos professores de duas importantes questões: o entendimento de uma epistemologia da arte que, creio, deve ser pensada junto aos autores da disciplina de referência e o entendimento das razões pedagógicas do ensino de arte em concordância com essa epistemologia, e não com as epistemologias das demais ciências .

O incessante questionamento de pra que serve a arte e em que ela pode ser pedagogicamente proveitosa na formação de crianças e jovens tem de ser respondido antes que possamos nos dedicar a outras importantes questões curriculares tais como a da seleção de seus conteúdos. Nesse sentido Gilbert Durand (1988, p. 96), ao estudar as Estruturas do Imaginário Simbólico, já propõe respostas para a subordinação do pensamento mitológico e simbólico ao pensamento racional e, lembrando-nos a característica *primeva* da arte, coloca: "Porque há sociedades sem pensadores científicos, sem psicanalistas, sociedades 'não-faustianas', mas não há sociedade sem poetas, sem artistas, sem valores."

Pautada na discussão que nos traz Forquin (1992, P. 28-49), sobre a disputa de valores e poder incluída na determinação de um currículo, e no pensamento de Foucault (s/d), que defende a indignidade de se falar em nome do outro, acredito que seja necessária uma re-

formulação e re-flexão dos objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de arte e defendo a escuta dos alunos e o direito deles em participar da formulação desse currículo que, afinal, não se resume a formar ou re-formar a mim mesma quanto professora e ser humano, mas, antes, formar e defender interesses de meu alunado.

É um passo largo, mas não faz mal, somos, apenas, recém-nascidos.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n 7, p. 170-182, 1989.

—.(Org.) **Arte/Educação Contemporânea:** Consonâncias Internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Elementos para uma reflexão sobre arte e educação a partir da teoria crítica.** Tese (Doutorado em Psicologia Escolar)—Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 26 de set. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 de set. 2006.

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 2, p. 177-229, 1990.

CONTIER, Arnaldo D.; PENTEADO, Andréa M. & ATTIÉ, Sheila B. O papel da escola frente os rituais de inserção social dos jovens a partir da reflexão dos salões da *Belle Époque* paulistana. **Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v.2, nº 1, p. 21-31, 2002.

DJAVAN. Esquinas. Intérprete: Djavan. In: Djavan. **Lilás**. Sony Music: 1984. 1CD. Faixa 1.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário:** ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder**, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In.: ——. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal: 4ª. Edição, s/d.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea:** Consonâncias Internacionais. São Paulo: Editora Cortez, p. 126-142, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARSONS, Michael. *Curriculum,* Arte e cognição integrados. In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea:** Consonâncias Internacionais. São Paulo: Editora Cortez, p. 295-317, 2005.

READ, Hebert. **A Educação Pela Arte.** São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Cadernos PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, vol. 6, Arte, 1997.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVAO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 391-408, set./dez. 2005.