

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE
FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

CRISTINA SELMA DUARTE VIANA

**O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: APROXIMAÇÕES
HISTÓRICAS**

GUARULHOS

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE
FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

CRISTINA SELMA DUARTE VIANA

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: APROXIMAÇÕES
HISTÓRICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito para obtenção do grau de Graduação
em Pedagogia.

Orientador: Betania Libanio Dantas de Araujo

GUARULHOS

2019

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

VIANA, Cristina Selma Duarte.

O ensino da arte no Brasil: aproximações históricas / Cristina Selma Duarte Viana. Guarulhos, 2019.

49 f.

Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e ciências Humanas, Departamento de Educação, 2019.

Orientador: Betania Libanio Dantas de Araujo.

Art teaching in Brazil: historical approachest.

1. Ensino de Artes. 2. PL. 3. LDB. 4. Educação. I. Libanio Dantas de Araujo, Betania. II. O ensino da arte no Brasil: aproximações históricas.

CRISTINA SELMA DUARTE VIANA

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: APROXIMAÇÕES
HISTÓRICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito para obtenção do grau de Graduação
em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Betania Libanio
Dantas de Araujo

Aprovado em ____ de _____ de 2019.

Profa. Dra. Betania Libanio Dantas de Araujo

Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos

Profa. Dra. Elaine Cristina Dias

Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos

Profa. Dra. Simone Carleto

Prefeitura Municipal de Guarulhos

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da Educação, que em seu árduo labor, transformam o mundo.

Agradeço a todos os educadores que, nesta longa jornada estudantil, puderam fortalecer os ensinamentos de minha família em busca de uma sociedade mais justa por meio da Educação.

“A Arte de sorrir, cada vez que o mundo diz não.”

Guilherme Arantes

RESUMO

Este trabalho visa trazer à luz da atualidade a história do ensino da Arte no Brasil traçando particularidades e similaridades do enfrentamento de ordem política e estrutural que a legislação impinge à sociedade ávida pela arte crítica e liberta, como instrumento de liberdade. Realiza um inicial estudo sobre a PL de 1971 durante a ditadura civil-militar e a BNCC escrita em período pré e pós impeachment em 2016. O ensino da arte é tomado em dois tempos nos quais a elite brasileira retira políticos eleitos no Brasil: João Goulart e Dilma Roussef.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes, PL (Projeto de lei), LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

ABSTRACT

This work aims to bring to light the history of the teaching of art in Brazil by tracing particularities and similarities of the confrontation of political and structural order that the legislation imposes on society eager for critical and liberated art, as an instrument of freedom. Conducts an initial study of the 1971 PL during the civil-military dictatorship and the BNCC written pre and post impeachment in 2016. Art teaching is taken at two times when the Brazilian elite withdraws elected politicians in Brazil: João Goulart and Dilma Roussef.

KEYWORDS: Arts Teaching, PL (Law of Project), LDB (Guidelines and Bases Law).

SUMÁRIO

Introdução 14

Capítulo 1 - O Currículo Escolar como Campo de Batalha Social 17

Capítulo 2 - O Texto e o Contexto: Currículo e Sociedade no Brasil 21

2.1. *Os primórdios: educação no Brasil colônia*

2.2. *O ensino no Brasil Império.*

2.3. *Educação e currículo no Brasil República (1889 – 1971)*

Capítulo 3 - O Ensino de Artes no Brasil: trajetória e complexidades de um processo em curso 27

3.1. *O Estabelecimento do Ensino de Artes no currículo: décadas de 1970 e 1980*

3.2. *O Ensino de Artes e a Redemocratização: a luta das/dos arte-educadores (finais da década de 1980 e década de 1990)*

3.3. *O ensino de artes no novo milênio (2000 – 2018)*

3.4. *Desafios intermitentes na formação docente e discente*

3.5. *Desafios intermitentes na formação docente e discente*

Considerações Finais 44

Referências Bibliográficas 48

1. Introdução

A arte tem instigado a prática e o pensamento humanos desde tempos imemoriais apesar das enormes diferenças políticas, econômicas e sociais que caracterizam, a arte tem sido um constante objeto de interesse da sociedade atuando como uma espécie de lastro vinculador dessas diversas formações sócio-históricas e, no limite, tornando-se mesmo um dos elementos de coesão que permite categorizar experiências.

Apesar das reflexões sobre o conceito de arte, suas formas de expressão e suas características diferenciadoras caracterizarem longevas preocupações de teóricos diversos, há uma dimensão fundamental do fenômeno artístico que tem recebido menor atenção: a arte-educação¹.

A trajetória do ensino de artes enquanto componente curricular, os modos como as artes têm sido ensinadas em espaços de educação formal e a percepção dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acerca do papel e importância dessa disciplina – estas são todas as facetas da arte que merecem ser analisadas pela perspectiva de profissionais da educação que, norteados por uma visão da escola enquanto espaço de formação plena do indivíduo (e não apenas instrumental), reconhecem na arte-educação uma importante aliada no esforço de edificação de um modo de ensinar que motive e desenvolva condições para a emergência do pensamento criativo, crítico e autônomo.

Reconhecendo a importância e necessidade de estudos que elegem como seu objeto de interesse a arte-educação, percepção esta catalisada pelo entendimento de que a educação formal brasileira hoje passa por mudanças curriculares e estruturais, cujos motivadores e fins ainda parecem incertos e potencialmente perigosos, o presente trabalho propõe-se a analisar as vicissitudes do ensino de artes enquanto disciplina escolar no Brasil. Mais especificamente, definimos como nosso recorte cronológico a década de 1970 em diante, devido ao fato da década o momento de estabelecimento da Educação Artística como matéria obrigatória em nossas escolas primárias e secundárias.

Objetivamos compreender alguns fatores que influenciaram a inserção e condução da arte-educação no currículo escolar brasileiro e como tais variáveis também exerceram importante impacto no modo como essa disciplina foi conduzida, em termos de valorização (ou não) do pensamento criativo.

¹Arte-educação e Educação Artística possuem sentidos diferentes. A Educação Artística foi criada como Projeto de Lei – PL – em 1971. Já a Arte-educação é um movimento de educadores em arte, ocorreu desde a década de 80 em São Paulo e no Brasil, sendo um contraponto ao objetivo da antiga Educação Artística.

Uma preocupação fundamental de nosso esforço analítico é refletir sobre como o regime ditatorial civil-militar vigente até metade da década de 1980 implementou nas escolas a Educação Artística como projeto de lei e não enquanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), motivado por quais interesses e quais foram as consequências de longo prazo desse modo de estabelecimento das artes no currículo.

Creemos que este estudo ganha especial relevância à luz dos recentes acontecimentos de ordem política e social em nosso país. As similaridades, em termos da forma como os atuais governantes e aqueles anteriores a 1985 compreendem a importância do ensino da arte e seu papel no currículo, não devem ser subestimadas.



Figura 1 Livro Cuidado Escola organizado por Paulo Freire. Charge de Claudius Ceccon

A atual reforma na Base Nacional Comum Curricular, muito criticada por educadores inclusive das artes, dá menor ênfase a essa área do conhecimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, caracterizando, para alguns, um verdadeiro retrocesso (SOUZA, 2018).

Em paralelo, a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia também é alvo de ataques, o que pode ser interpretado como sintomático de um projeto governamental amplo, pautado pela tentativa de minar a emergência de um pensamento crítico, humanístico e

criativo, em confluência com os modos de se pensar a educação formal no período anterior à redemocratização (nos aprofundaremos nessas questões no decorrer do trabalho).

Em termos metodológicos, perseguimos nossos objetivos mediante revisão bibliográfica, valendo-nos de trabalhos de autores que têm se debruçado sobre temas caros à arte-educação e ao estabelecimento da Educação Artística no currículo brasileiro, assim como recorremos a documentos oficiais do Ministério da Educação e demais fontes históricas e jornalísticas.

Combinamos a perspectiva macro, erigida mediante pesquisa bibliográfica, a uma micro e situada, recorrendo a uma espécie de autoetnografia². Com isso, buscamos confrontar nossa experiência individual enquanto aluna primária em meados da década de 1970 com a experiência coletiva, evidenciando como as dinâmicas políticas, econômicas e sociais foram vivenciadas no cotidiano escolar da época.

² Na autoetnografia há um distanciamento social entre o tempo vivido pela pesquisadora na escola (passado vivido) e o que importou quando selecionamos.

Capítulo 1

O Currículo Escolar como Campo de Batalha Social

A afirmação de que a escola é espaço de intenso embate em termos sociopolíticos e culturais parece não ser excepcionalmente controversa entre estudiosos das ciências humanas e sociais.

Pensadores/as das mais variadas matizes teóricas convergem na compreensão da educação formal como arena onde posições concorrentes – e, não raramente, radicalmente antagônicas – disputam a hegemonia cultural em determinado contexto histórico, visando assim definir em seus termos os discursos dominantes que mediarão a relação dos indivíduos com suas reais condições materiais de existência.

Louis Althusser aponta “o sistema das diferentes escolas, públicas e particulares” (ALTHUSSER, 1996, p. 114) como componente-chave dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Estes seriam o conjunto formado pelos diversos instrumentos mobilizados, nas ditas democracias liberais, pela classe burguesa dominante para impor *não-coercitivamente* sobre a população em geral visões de mundo que garantam a perpetuação das relações de produção vigentes.

Michel Foucault (1999), por sua vez, em meio às suas teorizações sobre o estabelecimento do paradigma disciplinar nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII, aponta o aparato escolar como uma das tecnologias de poder-saber responsáveis pela regulação “panóptica” das populações contemporâneas em suas dimensões práticas, comportamentais, de pensamento, corporais, etc.



Figura 2 Cuidado Escola! Claudius Ceccon

Afirmar que a escola é inseparável da política, apesar de parecer uma consideração pouco polêmica e até mesmo prosaica, pode esconder complexidades que só são evidenciadas a partir de uma qualificação do sentido de “política” compreendido nessa afirmação.

Simon (2013) sublinha três modos como a escolarização e o ensino podem ser considerados “políticos”. Em um primeiro sentido, as escolas e seus conteúdos estão diretamente implicados no processo de distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos sociais, de modo a atuarem como instâncias perpetuadoras de desigualdades e relações de dominação ideológica e material – produzindo assim, obviamente, “efeitos políticos” (SIMON, 2013, p. 67) ³.

Em segundo lugar, a escola pode ser apontada como fundamentalmente política pois abarca formas particulares de pedagogia e práticas que, ao serem caracterizadas como arenas de produção semiótica, estão “inevitavelmente presas na relação inseparável entre cultura e poder” (SIMON, 2013, p.67).

Internamente às escolas são erigidos microcosmos sociais que, apesar de nunca poderem ser considerados sem referência às formações sócio-históricas amplas que os abrigam, fazem emergir hierarquias, formas de socialização e normas (explicitadas regimentalmente ou não) que organizam contextualmente os mais variados fenômenos eminentemente políticos, sejam de ordem simbólica, material, identitária, econômica, entre outros.

Por fim, e de maneira mais próxima às questões que animam aqui nossa curiosidade, a escola é “política” porque o currículo, as condições de ensino e as práticas pedagógicas são, em grande medida, moldadas pelas políticas institucionais de governos e administrações locais, estando, por conseguinte, suscetíveis a mudanças drásticas decorrentes, por exemplo, de transições administrativas e seus intrínsecos valores norteadores.

O currículo, entendido como o núcleo em torno do qual a escola se organiza (CHIZZOTTI, 2008), pode ser interpretado como uma forma de sedimentação contextual de um conjunto de forças de ordem social, política, econômica e cultural, estas quais imanentes a uma coletividade humana situada em determinado momento histórico.

A importância do currículo é evidenciada ao compreendermos que, por meio deste, são compilados os chamados “conhecimentos legítimos”, isto é, conteúdos reconhecidos como

³ Cabe pontuar que, apesar da ênfase do autor no papel “reprodutivo” da escola em relação a assimetrias de poder, não há qualquer determinação ontológica da instituição escolar que imponha à mesma um caráter incontornavelmente conservador. Em outras palavras, se hoje a escola é instrumento de reprodução de desigualdades, as razões para tal devem ser buscadas nas forças sociais e políticas que condicionam seus limites e formas de atuação, e não em uma pretensa essência antiprogressista das instituições escolares. Esposar uma visão fatalista em relação à escola equivale a tornar qualquer esforço norteado por um ideal de escolarização como instrumento de autonomia, crítica e emancipação, em uma ação inútil ou sem sentido, incorrendo em determinado niilismo imobilizante.

valerosos por uma geração (ou, no mais das vezes, por seus ideólogos e burocratas) e passíveis de serem comunicados para gerações futuras.

No currículo temos a expressão palpável mais próxima daquilo que poderíamos chamar de “cânone cultural”, ou seja, um grupo de saberes indexados que, idealmente, deverão informar as práticas e pensamentos dos educandos no decorrer de suas vidas pós- escolares.

Neste ponto, cabe indagarmos quanto às condicionantes que concorrem na conformação do currículo em cada momento histórico. Sem dúvida, a visão de grupos dominantes quanto ao objetivo último da educação influenciará fortemente o estabelecimento de determinadas disciplinas como componentes curriculares, em detrimento de outras.

Concebendo um contexto hipotético, no qual os responsáveis institucionais pela definição dos currículos escolares são animados por uma concepção puramente instrumental da escola, seria razoável esperarmos algo além da presença de disciplinas técnicas, voltadas para a simples formação profissional de “sujeitos”, ou melhor, futuras unidades produtivas, anônimas e intercambiáveis, a serem “comercializadas” no mercado de trabalho⁴?

Em um quadro governamental autoritário, seria plausível esperarmos a emergência de currículos ricos em disciplinas tradicionalmente identificadas com posições contestatórias e progressistas, como é o caso da sociologia, da filosofia e das artes? É plausível pensarmos em currículos que promovam o multiculturalismo, a diversidade e saberes subalternizados quando os grupos responsáveis por sua definição são formados majoritariamente por abastados burocratas e atualmente a lumpemburguesia, o lumpemsinato⁵ no poder? Os legisladores sem experiências estéticas são capazes de incluir a arte na vida da população?



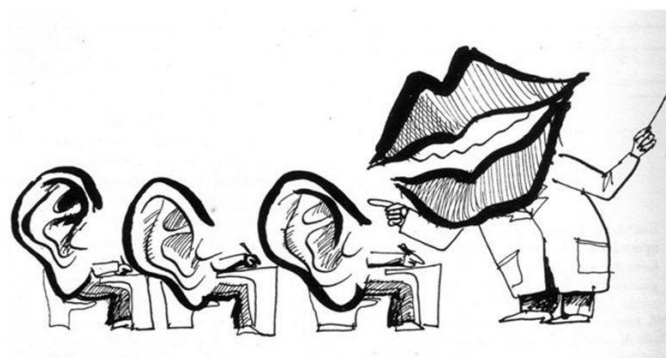
Figura 3 Cuidado Escola! Claudius Ceccon

⁴ A contemporânea ascensão da mentalidade neoliberal e a consequente inserção da educação em um regime de sentidos fundamentado no imperativo da utilidade e produtividade colocam em xeque o caráter “hipotético” dessa passagem, dando-lhe contornos praticamente descritivos de nossa realidade presente.

⁵ Le Monde Diplomatique Brasil. Edição Outubro de 2019. <https://diplomatique.org.br/o-lumpemsinato-no-poder/>

Diante da ascensão da lógica competitiva no espaço escolar, expressa nos imperativos de adequação a programas avaliativos geradores de taxas de eficácia de escolarização e passíveis de comparação regional e internacional, seria realista imaginarmos um currículo que não privilegie áreas do saber cujos conteúdos possam imediatamente ser convertidos em tecnologias capitalizáveis pelo mercado mundializado? Nesse mesmo contexto escolar competitivo e imediatista, é possível pensarmos em outra forma pedagógica que não a educação bancária, como nomeada por Paulo Freire (1996)?

A Pedagogia da Transmissão



Paulo Freire chamou essa pedagogia de “educação bancária”, pois o professor “deposita” os conteúdos na cabeça dos alunos

Figura 4 Cuidado Escola! Claudius Ceccon

Explicitada, em linhas gerais, a relação dialógica estabelecida entre currículo e contexto sócio-histórico, sublinhando como condicionantes amplas exercem influência sobre o processo de estruturação curricular, dediquemo-nos a seguir a uma breve reconstituição de uma trajetória histórico-genealógica do currículo escolar oficial brasileiro. Neste esforço, buscaremos evidenciar como as transformações curriculares, do período colonial à década de 1970 (quando da instauração do ensino de artes), responderam a mudanças sociais, econômicas e políticas do país.

Capítulo 2

O Texto e o Contexto: Currículo e Sociedade no Brasil

Inicialmente, cabe qualificarmos e conceituarmos alguns termos que serão mobilizados recorrentemente em nossos desenvolvimentos teóricos posteriores. Um esclarecimento fundamental diz respeito ao fato de, no presente trabalho, utilizarmos o conceito “currículo” como sinônimo de “currículo oficial”, referindo-se ao conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas em determinados cursos ou estágios de formação (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1973), assim como àquilo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries, nos termos da legislação (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

É importante esclarecer também que, assim como afirma Zotti (2002), o nível de influência direta dos corpos políticos governantes sobre os currículos se deu de modo diverso em diferentes épocas:

A intensidade da normatização dos currículos, nos diferentes períodos da história da educação, foram diferenciadas (sic), indo desde o simples elenco de disciplinas que comporiam as grades curriculares ou planos de estudo dos diferentes cursos, até a definição de conteúdos para determinadas disciplinas, além de definir, em alguns momentos, aspectos didáticos e metodológicos do currículo (ZOTTI, 2002, p. 66).

Isto posto, estamos aptos a dar início à nossa reconstituição histórica do currículo em nosso país.

2.1 Os primórdios: educação no Brasil colônia

O estabelecimento da educação formal no Brasil remete ao século XVI, no período colonial. Os jesuítas foram responsáveis por, mediante a educação religiosa, sedimentar junto à população da colônia os valores católicos, pilares da sociedade da época.

Podemos identificar, de acordo com Tobias (1986), dois momentos gerais da educação jesuítica: a primeira fase, encabeçada por Manuel de Nóbrega, foi marcada por valores democráticos, universalizadores e por uma visão protonacional, estendendo-se até cerca de

1580; o segundo período, iniciado após a morte de Nóbrega em 1570, é identificado pela emergência de uma filosofia da educação que, derivada diretamente das autoridades eclesiásticas da metrópole, promove a segregação do índio e da população mais pobre.

É na segunda fase da educação jesuítica que temos a criação, nos incipientes centros urbanos, de colégios dedicados à formação das elites. De acordo com Cunha (1986), eram três

suas funções básicas: capacitar indivíduos para inserção nos aparelhos do Estado, formar padres e educar os componentes da classe dominante.

Em 1599 é promulgado o *Ratio Studiorum*, documento que estabeleceu regras e procedimentos que deveriam padronizar a educação dada por jesuítas nos espaços onde os mesmos eram responsáveis pela instrução.

Com o advento do *Ratio*, ficam claras as alianças entre o modelo econômico vigente e a educação. Na sociedade escravocrata da época, é implementada uma forma de instrução moral e administrativa para as elites, enquanto para os nativos há a catequese.

O objetivo é claro: formar, junto à aristocracia, pessoas aptas a intervirem nas instâncias políticas e no poder público, em detrimento da maior parte da população, à qual é reservada uma educação cristã estrita.

Visando tais objetivos, o currículo vigente à época contemplava a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior. A etapa elementar tratava-se apenas de um reforço à educação familiar das elites, visto que “não havia interesse em estender a educação elementar (ler, escrever e contar, além da educação religiosa) às demais camadas da população” (ZOTTI, 2002, p. 67).

Com isso, a maior parte da comunidade colonial, dedicada ao trabalho agrícola intensivo sub-remunerado ou escravo, era excluída de qualquer possibilidade de progressão nos níveis educacionais. O curso secundário mais difundido, de humanidades, caracterizava-se como uma formação eminentemente literária, contemplando áreas como retórica e gramática. Tal currículo respondia às necessidades do modelo econômico e dos objetivos religiosos, visto que criava uma camada intelectual restrita e fortemente comprometida com os interesses da igreja católica e da coroa portuguesa.

O fato da comunidade eclesiástica ter pleno poder sobre o currículo impossibilitou que a emergente ciência moderna e o pensamento crítico tivessem espaço nesse período. Em outras palavras, o currículo da época manifestava plenamente os pontos de vista, os interesses e, implicitamente, os medos de mudança, da classe dominante.

Com a expulsão dos jesuítas do império português em 1759 a educação brasileira vê-se desamparada, uma vez que perde seus principais agentes promotores.

À época, motivado por grave crise econômica, Portugal vivenciava as Reformas Pombalinas, medidas modernizadoras que redundaram em, entre outros resultados, alçar o Estado ao posto de orientador das políticas educacionais, suplantando assim a tradicional autoridade religiosa.

Se, na metrópole, tais reformas tiveram o mérito de inserir nos currículos oficiais a filosofia moderna e as emergentes ciências naturais, no Brasil tais medidas não foram implementadas.

De fato, nesse período o modelo de colonização parasitária é intensificado, de modo a responder às novas diretivas administrativas e fiscais portuguesas. O sistema educacional jesuítico, por sua vez, é destruído, sem nada ser colocado em seu lugar (AZEVEDO, 1976).

As elites, que anteriormente eram educadas pelos colégios religiosos no Brasil, passam a ser formadas diretamente na corte portuguesa, cumprindo mais diretamente a função articuladora dos interesses da coroa na colônia.

O modelo jesuítico de ensino é substituído por aulas régias. Estas consistiam em disciplinas autônomas e isoladas (latim, gramática, retórica, etc.), anteriormente oferecidas nos colégios jesuítas.

O ensino elementar, que no sistema de aulas régias correspondia às “aulas de primeiras letras”, contemplava a escrita e a leitura, visando capacitar os alunos a avançarem ao estudo de disciplinas correlatas ao ensino secundário jesuítico. O objetivo principal era a preparação para a continuidade dos estudos em centros europeus, em particular na Universidade de Coimbra (ZOTTI, 2006).

Vemos, nesse sentido, uma clara confluência entre a organização do ensino no Brasil colônia e os interesses da classe dominante. Letradas em um modelo europeu, as elites atuavam como dirigentes que garantiam a perpetuação do modo de organização social e econômico que privilegiava a aristocracia agrária. Sendo apanágio dessa restrita elite, a educação formal figurava enquanto capital diferenciador de classes e estava estreitamente relacionada à distribuição diferencial de recursos materiais.

2.2 O ensino no Brasil Império.

A chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 marca o início de um período de criação de diversos cursos superiores profissionalizantes, contrastando com a negligência em relação aos níveis primários e secundários de educação, de modo a evidenciar assim a continuidade do projeto de restrição da educação às elites. Como afirma Romanelli (apud ZOTTI, 1998, p. 38-39),

a preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição aristocrática.

Apesar de diversas leis e decretos que tratavam da instrução elementar terem sido promulgados no período, pouco foi efetivado enquanto prática. A título de ilustração, temos que o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, sob o título “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, p.71), definiu *formalmente* a obrigatoriedade do ensino elementar no Brasil, assim como estabeleceu algumas diretrizes curriculares:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, os principios de moral christã e de doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Imperio e Historia do Brazil (BRASIL, 1827, p.72).

O decreto cumpriu também em estipular o currículo a ser trabalhado no âmbito da “educação para meninas”. A escolarização das mesmas deveria ser limitada ao ensino da aritmética, instruindo-se quanto às quatro operações e excluindo a geometria. No lugar desta, as professoras deveriam ensinar “prendas domésticas”.

Diante disso, fica claro o papel do currículo enquanto efeito e instrumento das normativas de gênero vigentes à época, pautadas por uma rígida divisão sexual do trabalho e estruturadas com base na disposição hierárquica de homens (dominantes) e mulheres (subordinadas).

Poucas foram as ações que objetivaram efetivar tais diretivas oficiais. De fato, em 1834 um Ato Adicional oficializou a omissão do poder central junto ao ensino elementar, ao definir como competência das províncias legislar quanto à instrução pública primária. O governo central, por sua vez, ficaria responsável pelo ensino secundário e superior (ZOTTI, 2006).

O Estado buscou organizar sistematicamente o ensino secundário mediante a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Seu currículo, estruturado segundo os moldes europeus, deu continuidade ao objetivo de formação das elites.

Segundo Azevedo (1976, p.78), o Colégio D. Pedro II representou “os estudos literários e desinteressados, mantendo sempre, em todas as transformações pelas quais passou, o seu caráter de cultura básica, necessária às elites dirigentes do país”.

Sinteticamente, em uníssono com Zotti (2002), podemos afirmar que a organização escolar no império, expressa também nos currículos, refletiu a desigualdade e a exclusão política, econômica e social vigentes no período.

2.3 Educação e currículo no Brasil República (1889 – 1971)

O advento da república, apesar de importante transformação em termos de organização política, não produziu maiores rupturas imediatas na educação brasileira. As linhas gerais do modo como o ensino era pensado no Império foram mantidas. As emergentes oligarquias cafeeiras, em defesa de seu projeto de uma nação prioritariamente agrária, continuaram identificando a educação como artigo de luxo, visto que o trabalho agrícola não exigia maiores letramentos.

Em 1891 a Constituição reafirma a descentralização escolar, dando continuidade à política imperial de que os Estados devem legislar e manter o ensino em nível primário e profissional, cabendo ao governo federal definir parâmetros para o ensino secundário e superior.

Em termos de currículo em nível secundário, nada de excepcionalmente novo se viu nas primeiras décadas da república:

A formação privilegiou as humanidades, apesar de introduzir em alguns momentos disciplinas científicas com objetivo de modernizar a formação da elite (...) O currículo, portanto, atendeu as necessidades econômicas à medida que na sociedade agroexportadora a instrução escolarizada não era necessária àqueles que produziam os bens materiais (ZOTTI, 2002, p. 70-71).

O declínio do modelo nacional agrário e a ascensão de um modelo de capitalismo urbano-industrial dependente terá na Revolução de 1930 seu momento-chave. Tal movimento é expressão dos anseios das novas elites urbanas por tomar as rédeas políticas da nação, desestabilizando os pilares oligárquicos da Primeira República e propondo um novo modelo liberal econômico-desenvolvimentista que deveria nortear o Brasil no decorrer do século XX.

Com as transformações da conjuntura nacional e das bases produtivas, é pactuado entre as novas classes hegemônicas que, para promover o desenvolvimento industrial do país, a educação deve ser expandida a uma maior parcela da população.

O desenvolvimento econômico-industrial, nesse sentido, passa a ser visto como estreitamente vinculado à instrução formal, o que alça a educação, pela primeira vez, ao posto de projeto nacional.

A Constituição de 1934, produto de efervescentes debates ideológicos travados entre setores liberais e conservadores-religiosos, formaliza algumas propostas importantes para a educação. Por um lado, temos avanços como o estabelecimento da educação enquanto direito, sua obrigatoriedade e gratuidade. Por outro, o ensino religioso retorna ao currículo escolar.

Foi a influência da escola-nova e as ideias de Dewey entre intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Fernando de Azevedo, entre outros, que valorizavam a expressividade individual do educando. Augusto Rodrigues, inspirado em Victor Lowenfeld, cria a escolinha de arte no Brasil em 1948.

A instauração da ditadura do Estado Novo varguista traz consigo uma nova visão acerca dos objetivos da educação, mais afinada aos imperativos do desenvolvimento econômico.

Com ela, estabelece-se uma dualidade educacional: enquanto que, mediante parcerias entre indústria e Estado, multiplicam-se escolas profissionalizantes, destinadas à capacitação técnica da população mais pobre para que tal contingente populacional pudesse rapidamente ser assimilado pelo mercado de trabalho (a criação do SENAI, em 1942, é ilustrativa de tal momento), os mais ricos continuam buscando formação mais equilibrada entre disciplinas humanísticas e científicas, visando o ensino superior.

Segundo Zotti (2002), os discursos nacionalistas e populistas que marcam tal momento refletiram no currículo secundário na forma de disciplinas como geografia e história do Brasil, visando fomentar um conhecimento “aprofundado” (de acordo com a compreensão dos governantes) da realidade brasileira. Ainda segundo a autora, referenciando Romanelli (1998),

As necessidades do contexto produtivo que caminhava para a industrialização eram contempladas nas orientações curriculares através dos conhecimentos científicos enquanto que a realidade política, caracterizada pela ditadura, era contemplada através da Educação Moral e Cívica para a preparação adequada das “individualidades condutoras”, pois estas deveriam difundir às massas os princípios ideológicos dominantes (ZOTTI, 2002, p. 79-80).

Após a era Vargas, as políticas educacionais adotadas por Juscelino Kubitschek, presidente extremamente imbuído dos ideais desenvolvimentistas, aproximaram ainda mais a escola das necessidades do mercado. Nesse sentido, temos que o ensino técnico-profissionalizante é estendido do nível primário ao médio (GHIRALDELLI, 1992).

Em 1961, após 15 anos de sua previsão na Constituição de 1946, é promulgado o primeiro estatuto legal que organiza a estrutura e o funcionamento do ensino em todo o território nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essencialmente, a lei pouco mudou. A estrutura tradicional do ensino foi mantida, sendo que uma das poucas vantagens foi o fato de não ter sido estabelecido prescritivamente um currículo fixo e rígido para todos os níveis e em todo o país.

O sistema continuou a ser organizado como na legislação anteriormente vigente, da seguinte forma:

- 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternais e jardins de infância;
- 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais;
- 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

O Conselho Federal de Educação tinha a atribuição de definir até cinco disciplinas para o ensino médio em todo o sistema, sendo responsabilidade dos conselhos estaduais indicar as demais cadeiras.

Após 10 anos de vigência da LDB de 1961, temos sua reformulação, promulgada em 1971 pelo presidente-general Emílio Médici. A LDB de 1971 expressa os anseios da ditadura civil-militar de reduzir a educação a simples instrumento de capacitação técnica do indivíduo, adequando o ensino a um imperativo estritamente instrumental, acrítico e pragmático, em consonância com os anseios desenvolvimentistas e pouco afeitos ao contraditório, próprios do regime autoritário iniciado em 1964.

A nova LDB foi pensada no sentido de concretizar o alinhamento do sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar e isto significou a subordinação da educação à produção capitalista, segundo a “Teoria do Capital Humano” (ZOTTI, 2002, p. 75).

Em termos de estrutura, a nova lei fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando deste último os ramos profissionais, e definiu um novo segmento de primeiro grau com 8 anos de duração. No tocante ao segundo grau, o mesmo foi reduzido aos 3 ou 4 anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, sendo agora universal e mandatoriamente profissional.

A antiga função do ensino médio de fornecer uma educação preparatória ao estágio superior foi subordinada à habilitação profissional: a formação de técnicos e auxiliares-técnicos destinados ao preenchimento de postos de trabalho na indústria, no comércio, nos serviços e na agricultura passava a ser o objetivo de todas as escolas de segundo grau (...) Essa reforma de ensino decorreu da política governamental voltada para a contenção da demanda do ensino superior, considerada incompatível com as necessidades nacionais.⁶

Reconstituída de forma breve a trajetória do ensino e do currículo em geral no Brasil até a década de 1970 (quando do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de artes),

⁶ LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Site FGV, Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben> >. Acesso em 14 mar. 2019.

estamos aptos a aproximarmos-nos mais diretamente do principal objeto de interesse do presente trabalho.

Entretanto, antes de iniciarmos nossas discussões sobre o modo como as artes foram inseridas e conduzidas no ensino brasileiro, e como os discursos oficiais dos diferentes grupos dirigentes, no decorrer do tempo, impactaram decisivamente nos modos como isso se deu, cabe sublinharmos um breve e preocupante ponto.

Este diz respeito às claras similaridades entre os discursos dos atuais grupos governantes e o projeto educacional oficial dos tempos da ditadura civil-militar.

Em entrevista à revista Valor Econômico, em janeiro de 2019, Ricardo Vélez Rodríguez, ministro da educação entre 22 de novembro de 2018 e 8 de abril de 2019, afirmou que “a ideia de universidade para todos não existe”. De acordo com Vélez, “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”. Ainda segundo o ministro, os cursos técnicos devem ser prioridade nas políticas educacionais, subordinando assim as graduações tradicionais, uma vez que os mesmos apresentam retorno financeiro maior e mais imediato, o que pode diminuir a procura pelo ensino superior.

O então comandante do MEC ilustra suas teses, que explicitam sua visão sobre quais seriam as funções da educação superior, a partir de um caso hipotético de um bacharel em Direito que é levado a atuar enquanto motorista do aplicativo Uber: “Nada contra o Uber, mas esse cidadão poderia ter evitado perder seis anos estudando legislação”.⁷

Assim como no período ditatorial brasileiro, o então ministro externa uma visão plenamente instrumental acerca da educação. Fica claro que, nesse regime de sentidos, uma possível formação humanística, que capacite o indivíduo a exercer sua cidadania de forma plena (função, aliás, constitucionalmente atribuída à educação) é suplantada por uma lógica pragmática e tecnicista. Em outras palavras, a razão instrumental passa a subordinar a razão crítica.

As falas de Vélez ecoam também o imperativo do discurso educacional no período da ditadura civil-militar, no sentido de evidenciarem um objetivo de contenção da demanda pelo ensino superior, entendida como não afinada aos interesses econômicos da nação.

⁷ Todas as falas do ministro foram retiradas de: PASSARELLI, Hugo. 'Ideia de universidade para todos não existe', diz ministro da Educação. **Valor Econômico**. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Acesso em 14 mar. 2019.

Capítulo 3

O Ensino de Artes no Brasil: trajetória e complexidades de um processo em curso

Tendo em mente o objetivo de elucidar a trajetória do ensino de artes no currículo oficial brasileiro no decorrer dos anos, apontando os modos como tal disciplina estabeleceu diálogo com os discursos dos grupos governantes e seus projetos políticos e sociais, organizamos nossas análises em quatro momentos distintos.

Acreditamos que essa divisão do ensino de artes no Brasil em quatro “períodos”, além de figurar como uma escolha formal que permite maior clareza analítica justifica-se também porque em cada um desses “momentos” constata-se o funcionamento de projetos bastante distintos entre si, em termos de visões particulares acerca da educação, das artes e sobre o próprio futuro do país.

3.1 O Estabelecimento do Ensino de Artes no currículo: décadas de 1970 e 1980

Como se sabe, entre 1964 e 1985 o Brasil viveu sob o julgo de uma ditadura civil-militar que se valeu das mais nefastas práticas repressivas (tortura, assassinato, censura, etc.) para reprimir, criminalizar e dissuadir formas de pensamento progressista e críticos ao regime oficial. Marcado por crimes diversos contra cidadãos, o regime ditatorial foi um período triste da história de nosso país, sendo que a barbárie despótica que lhe foi característica e seus principais agentes nunca deve ser esquecida ou negada, sob a pena de incorreremos novamente em um regime antidemocrático.

Muitos educadores progressistas foram perseguidos como, por exemplo, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Joana Lopes, Mário Schenberg, proibidos de lecionar e tiveram que se exilar em outros países.

O golpe de 64 destituiu o governo democrático de João Goulart, pôs fim a um período de reformas sociais que visavam atender a interesses legítimos dos movimentos sociais: reforma agrária, valorização do salário mínimo, a LDB de 1961 tinha sido assinada por Jango e visava atacar as desigualdades sociais no país.

Em termos de projeto educacional, como vimos, a ditadura civil-militar advogou em favor da redução do ensino a simples mecanismo de capacitação instrumental do cidadão, pautada por um imperativo de conformação do indivíduo à desejável figura de mão-de-obra facilitadora do processo de industrialização nacional. Essa submissão da educação aos

imperativos econômicos foi formalizada na LDB de 1971, promulgada pelo general Emílio Médici.

Uma forma de educação fortemente instrumental também afinou-se aos objetivos do regime ditatorial em um sentido não apenas econômico. A formação prioritariamente voltada para a atuação laboral, com pouco (ou nenhum) viés humanístico, também diminuiu decisivamente as possibilidades de emergência de um pensamento crítico.

Com isso, temos a formação de uma grande massa acrítica que, mediante a mobilização dos diversos aparelhos ideológicos do Estado, pôde ser manipulada pelo regime, referendando tacitamente seus valores basilares e perpetuando sua dominação. Vozes dissonantes foram silenciadas.

Em meio a tal quadro político e social, gera alguma estranheza o fato do ensino de artes ter sido definido como obrigatório (1º e 2º graus), no Brasil, exatamente na LDB de 1971. *Prima facie*, é possível reconhecermos uma contradição entre o ensino de artes e o regime civil-militar.

Aquele, uma disciplina convencionalmente identificada com o pensamento criativo, a livre expressão, o *ethos* questionador e a prática descompromissada em relação a imperativos econômicos. O último, uma forma de organização política autoritária e antidemocrática, avessa ao contraditório e fortemente instrumental.

Nessa primeira aproximação, parece que a disciplina de educação artística não serviria nem ao apelo ideológico dos ideários do regime, muito menos aos ditames do capital (FURLAN; FIUZA, 2013, p. 2). Como, portanto, poderíamos tornar inteligível essa instauração, pelos militares, da obrigatoriedade do ensino de artes?

Em primeiro lugar, devemos atentar para o modo como tal obrigatoriedade foi estabelecida. De fato, a Lei 5.692/71, que definiu a educação artística como componente curricular obrigatório em 1º e 2º graus (Artigo 7º, juntamente com demais disciplinas, entre elas Educação Moral e Cívica)⁸ foi promulgada de modo autocrático e “de cima para baixo”, isto é, sem praticamente nenhuma discussão prévia junto a uma ampla gama de educadores, especialistas e a sociedade. Em outras palavras, essa lei foi concebida exclusivamente pelos ideólogos do regime, sendo imposta sobre o currículo pela força do Estado e de seu aparato jurídico e coercitivo.

⁸ <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>

Isto posto, podemos argumentar que *a inserção do ensino de artes por parte da ditadura civil-militar cumpriu com dois objetivos: um de ordem simbólica e diretamente ideológica e outro de ordem pragmática e econômica.*

Em relação ao primeiro, como aponta Ana Mae Barbosa (2017, p. 6),

A Ditadura de 64 copiou o sistema americano minimizando a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Graus com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio.

Ou seja, a educação artística foi imposta visando servir de invólucro ideológico, capaz de esconder o tecnicismo que dominou a educação a partir de 1971. Reconhecida pela opinião pública enquanto uma prática humanística e relacionada com o livre pensar e livre expressar, a inserção das artes no currículo serviria de argumento para o regime, contra aqueles que poderiam acusá-lo de empobrecer o ensino brasileiro e reduzi-lo a simples formação técnica, vezes estas que ganharam força dado o fato de demais disciplinas vinculadas às humanidades, entre elas a filosofia e a história, terem sido eliminadas na mesma época.

Tal leitura ganha força ao observarmos o descaso do governo, à época, em relação à capacitação de profissionais aptos a lecionar a disciplina de artes. Em 1971 não existiam cursos de licenciatura em arte-educação nas universidades brasileiras. Quando foram criados a partir de 1973, de modo a suprir a demanda por profissionais qualificados para ministrar a recém-criada disciplina de educação artística, tais cursos apresentavam uma estrutura totalmente inapropriada e insatisfatória. Conforme denuncia Barbosa (2003, p.10):

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas.

Os professores de todas as áreas de conhecimento foram formados em cursos breves e superficiais: licenciaturas em Matemática, Letras, Geografia, Ciências, História, entre as demais áreas de conhecimento. Filosofia e Sociologia foram retiradas do currículo escolar. História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais além da disciplina Educação Moral e Cívica, durante a ditadura civil-militar.

Já em Artes, a figura de um educador polivalente que, devido a limitações estruturais, técnicas e de recursos, reduzia a Educação Artística a simples exercício de cópia pouco planejado, se tornou paradigmática até meados da década de 1980 (BARBOSA, 1989).

Nesse sentido, fica claro que a educação artística e demais áreas não foram planejadas para *realmente* desenvolver nos educandos todas as potencialidades criadoras e reflexivas suscitadas pelas artes e demais áreas de conhecimento, no caso de Educação Artística servindo mais como “máscara ideológica” para um currículo puramente profissionalizante e um regime crescentemente autoritário.

Quanto ao segundo papel desempenhado pela educação artística durante o período ditatorial, temos que a mesma atuou enquanto disciplina de capacitação instrumental em desenho geométrico, habilitando os educandos a seguirem para cursos técnicos e atuarem como trabalhadores industriais.

Isso é evidenciado pelo fato de, como sublinha Barbosa (1989), na ausência de educadores aptos a conduzirem a disciplina de artes nas escolas (devido à escassez de licenciaturas na área), as aulas eram muitas vezes ministradas por professores de desenho, principalmente desenho geométrico.

Nesse sentido, constatamos uma confluência entre o discurso oficial desenvolvimentista e fomentador da rápida industrialização nacional e a disciplina de educação artística sendo reduzida a aulas de desenho geométrico fortemente envoltas em teor profissionalizante.

Em suma, a aparente contradição entre o estabelecimento do ensino de artes no currículo e o contexto da ditadura civil-militar, após análise, mostra-se como parte de um projeto governamental amplo que, em seu sucesso, cumpriu em empobrecer os modos de se pensar, aprender e praticar arte em um país sob regime de exceção. Tal resultado, arriscamos dizer, reverbera até os dias de hoje.

Já em cursos de tradição artística como foi o caso da Belas Artes de São Paulo, ocorreu a formação nas quatro áreas com ênfase na área escolhida pelo estudante: Artes Plásticas, Teatro, Dança ou Música. A equipe docente migrara do antigo Liceu de Artes e Ofícios cuja formação ocorria na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Aliás, a história dos três espaços de arte se confundem pois nascem em interação com o grupo de artistas que torna-se docente. Os docentes-artistas davam formação de bacharelado em curso de Licenciatura, contudo com um recorte para a Arte-educação no último ano juntamente com mediação museal por Antonio Santoro Junior⁹.

⁹ Homenageado pela Bienal de Arte Contemporânea por ser o primeiro arte-educador no Brasil a criar materiais de mediação de arte para a educação. Santoro apresentava minutos de História da Arte na TV Cultura de São Paulo.

Vale lembrar que os poucos cursos de Artes Plásticas oferecidos no Brasil eram de alto custo no tocante ao uso de materiais das Belas Artes ofertando um reduzido número de vagas, com rígido acompanhamento do MEC. Com pequena oferta, a formação de professores de arte também fôra reduzida. O Brasil permanece com falta de professores da área e em algumas regiões como o sul do país a situação ainda é pior.

3.2 O Ensino de Artes e a Redemocratização: a luta das/dos arte-educadores (finais da década de 1980 e década de 1990)

Desde finais da década de 1970 observou-se um processo de transformação gradual do quadro político brasileiro. Iniciadas pelo governo do presidente militar Ernesto Geisel e continuadas por seu sucessor, o também general João Batista Figueiredo, a reabertura política e a restauração dos direitos democráticos alcançou seu apogeu em 1985, quando da chegada de um civil novamente ao poder.

Após a promulgação da constituição cidadã em 1988, iniciou-se um longo processo de debates sobre os rumos que a educação deveria seguir nessa recém-estabelecida democracia.

No âmbito das discussões sobre o ensino, temos que a Constituição de 1988, no artigo 206, parágrafo II, aponta uma estreita relação entre as artes e os princípios basilares da educação brasileira “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, *arte* e conhecimento”.

Vale ressaltar que, se o ensino de artes foi contemplado verbalmente na Constituição, isso se deve à incansável luta de arte-educadores junto à política, objetivando garantir às artes uma posição de relevância em meio aos currículos escolares.

Nesse sentido, podemos sublinhar o estabelecimento, em 1987, da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), organização combativa e de suma importância na busca pelo fortalecimento e valorização do ensino das Artes em nosso país. Dias e Lara (2012, p. 930) ilustram a decisiva atuação da Faeb nos processos de elaboração da nova LDB que se seguiram à redemocratização:

Durante a V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília, a Faeb se pronunciou no dia 4/8/1988 e expôs sua principal reivindicação, que era incluir o espaço da Arte na redação da LDB em processo de discussão. Em 5 de agosto do mesmo ano, uma carta com as conclusões do I Congresso da Faeb foi encaminhada para a V CBE. No mesmo dia, uma moção, intitulada “A Educação Artística ausente na nova LDB”, foi encaminhada à V CBE, assinada por Mauro S. R. Costa e Laís Aderne. Essa moção reivindicava atenção mais adequada para a Arte, que ela constasse como disciplina básica nos currículos de 1º e 2º graus da LDB.

A luta dos arte-educadores em prol da permanência das artes como disciplina obrigatória na nova LDB estendeu-se de 1988 a 1996. No IX Congresso da Faeb, ocorrido entre 2 e 5 de dezembro de 1996 em São Paulo, foi elaborado um documento coletivo, o “Manifesto Contra a Exclusão da Arte dentro dos Currículos Nacionais, como propunha o atual projeto da LDB [...] que ora tramitava na Câmara dos Deputados” (FAEB, 1997, p.8).

No último dia do Congresso, participantes organizaram uma manifestação, na qual se dirigiram até a 23ª Bienal. “Aproximadamente 150 arte-educadores, vestidos de luto (sacos plásticos pretos), caminharam de mãos dadas pelo Pavilhão da Bienal gritando: “Queremos o quê”? ARTE na LDB” (FAEB, 1997, p.8).

Ainda em dezembro de 1996, simultaneamente às discussões do projeto de LDB nos plenários competentes em Brasília, a Faeb e demais associações estaduais organizaram um conjunto de manifestações em diversas cidades do país, se opondo à aprovação da Lei que, até então, não contemplava a obrigatoriedade do ensino de artes “Cada Associação reuniu um grupo (de luto) numa praça da cidade e cobriu um monumento ou obra de arte de preto. Um ato político de repúdio à aprovação da LDB (FAEB, 1997, p.8)”.

Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – após cerca de 8 anos de intenso debate e inúmeras emendas, mudanças e substitutivos, foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Uma modificação feita de última hora garantiu a obrigatoriedade das artes nos currículos escolares¹⁰. O Boletim da Faeb imediatamente posterior à aprovação da LDB expressa a alegria dos arte-educadores com sua conquista:

Sim! Após 8 anos entre debates, fóruns, emendas, *impeachment*, substitutivo Darcy Ribeiro, moções, inúmeras manifestações e telegramas (fax), solicitando a permanência da obrigatoriedade da arte na escola, geramos o espírito de união e luta pelos direitos da arte frequentar a escola. [...] Agora está em nossas mãos garantir a qualidade na produção do nosso trabalho (FAEB, 1997, p.1).

A seguir, apresentamos uma compilação dos documentos propostos no decorrer da construção da LDB de 1996, nos quais o ensino de artes estava ora presente, ora ausente:

¹⁰ No texto anterior ao aprovado, era colocado que “os currículos valorizarão as artes e a educação física”, sem indicar que elas seriam disciplinas obrigatórias do currículo.

Documento

PL 1258 – A/1988 (apresentado pelo Dep. Octávio Elísio)

Status do Ensino de Artes

Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.

SUBSTITUTIVO JORGE HAGE
(dez./1988 – jun./1990)

Cap.VII, Art. 35: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas”.

PROJETO DARCY RIBEIRO PL
67/1992

Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.

LDB (Lei 9394/1996, sancionada em 20/12/1996)

Art. 26, § 2º: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Figura: Status do Ensino de Arte Fonte: Adaptado de Dias e Lara (2012, p. 933).

Em termos práticos, a condução da disciplina de artes nas escolas brasileiras, após a redemocratização e no decorrer da década de 1990, pouco foi modificada em relação aos períodos anteriores. Apesar de desenvolvimentos metodológicos diversos que poderiam contribuir para o enriquecimento da aprendizagem artística - em meio aos quais se destaca a “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, criada por Ana Mae Barbosa, que visa integrar o fazer, a apreciação e a contextualização artística -, o ensino de artes, paradigmaticamente, continuou pautado por dinâmicas pouco estruturadas e que subexploravam os potenciais criativos dos educandos. Como afirma a própria professora Ana Mae Barbosa:

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973. Evoluções não têm lugar em salas de aula nas escolas públicas (BARBOSA, 1989, p.172).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos pelo Governo Federal em 1997 também pouco contribuíram para a melhoria da condição do ensino de artes nas escolas.

Em outras palavras, apesar das grandes expectativas que o processo de redemocratização suscitou no tocante à possibilidade de construção de uma nova forma de ensinar arte nas escolas, a prática parece ter estabelecido mera continuidade com os padrões de ensino da disciplina vigentes nos “anos de chumbo”.

Em termos legais, temos que os primeiros anos da redemocratização, ao invés de promoverem o florescimento das artes nas escolas, colocaram em xeque a própria obrigatoriedade das artes no currículo, o que havia sido estabelecido anteriormente na LDB de 1971.

Não fosse a incansável luta dos/das arte-educadores/as brasileiros/as organizados/as e sua influência sobre a construção do texto final da LDB de 1996, não apenas teríamos poucos avanços na década de 1990, como vivenciaríamos um retrocesso no tocante à presença da disciplina artística nas escolas.

3.3 O ensino de artes no novo milênio (2000 – 2018)

Apesar de ter sofrido diversas emendas desde sua aprovação em 1996, o texto original da LDB pouco foi alterado no tocante às suas referências ao ensino de artes. Como exposto

anteriormente, a LDB cumpriu em referendar a obrigatoriedade do ensino de artes, o que já havia sido promulgado na LDB de 1971.

Tangencialmente a desdobramentos importantes no que diz respeito a disciplinas escolares que, como as artes, são caracterizadas pela ênfase humanística e pelo potencial de fomentar o pensamento crítico e criativo, temos que, em 2008, mediante o Decreto 11.684, foram incluídas filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Nesse sentido, podemos observar a reverberação, nas políticas educacionais brasileiras e nos próprios currículos, da ascensão ao poder, em 2003, de um governo de centro-esquerda pautado por um projeto de construção de mecanismos de seguridade social, assente em programas de redistribuição de renda e ampliação de direitos, particularmente a educação pública em todos os seus níveis.

Se, até a década de 1990, o projeto educacional brasileiro se via inequivocamente estruturado por concepções legadas pela ditadura militar, em especial uma clara tendência à relativização ou mascaramento das gritantes desigualdades sociais historicamente reinantes em nosso país, a partir dos primeiros anos do novo século temos a ascensão de propostas curriculares que, mesmo não rompendo plenamente com a dominância do viés profissionalizante de outros tempos, ao menos garantiram espaço para disciplinas que foram tradicionalmente consideradas pelos governantes brasileiros como potencialmente “subversivas”.

Um marco importante para a educação brasileira ocorrido no século XXI diz respeito ao processo de desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento visa estabelecer as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, norteado pelo ideal de estabelecimento e promoção da igualdade no sistema educacional brasileiro.

De modo mais direto, a BNCC cumpre com o previsto no artigo 9 da LDB de 1996. Nele, é afirmado ser de responsabilidade do Governo Federal “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Um ponto fundamental diz respeito ao fato da BNCC, cuja discussão teve início em 2015, romper com uma longa tradição de políticas educacionais definidas pelo governo federal mediante pouco ou nenhum debate junto a educadores, especialistas e a sociedade em

geral.

De modo inédito no país, a primeira fase de elaboração do documento contou com a participação de 116 especialistas indicados por universidades e secretarias municipais e estaduais de educação.

Em um segundo momento, mediante consultas públicas presenciais e virtuais, educadores e cidadãos em geral produziram mais de 12 milhões de contribuições acerca do teor e conteúdos da BNCC, posteriormente encaminhadas ao MEC.

Em 2017 foram conduzidas audiências públicas de caráter consultivo em todas as regiões do país, resultando em 235 documentos com contribuições e 283 manifestações orais. Ao final de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes ao Ensino Infantil e Fundamental foram aprovados pela Comissão Nacional de Educação (CNE) e posteriormente promulgados pelo MEC.

Seguiram-se acalorados debates sobre o teor do texto referente ao Ensino Médio, em particular quanto à continuidade curricular de disciplinas como sociologia e filosofia, cuja obrigatoriedade havia sido alcançada apenas em 2008.

O documento final sobre tal nível escolar foi aprovado pela CNE em dezembro de 2018, pondo fim assim ao processo de elaboração da BNCC.

As artes são contempladas nas BNCCs (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) na área de Linguagens. Um ponto importante refere-se ao fato do ensino de artes, segundo o documento introdutório, pretender atuar como um mecanismo que permita o aluno enxergar o mundo de maneira crítica, atentando para toda sua riqueza e pluralidade cultural:

O componente curricular Arte contribui para a [...] a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. (BNCC, 2017, p. 191).

Apesar de um importante trabalho do MEC ocorrido antes do impeachment da Presidente Dilma Roussef, o governo de Temer realizou uma *propaganda enganosa retirando a obrigatoriedade do ensino* como descrito por Barbosa (2017, p. 3):

Agora a coisa é pior, estão retirando do Ensino Médio a obrigatoriedade do Ensino das Artes, duramente ampliada pela luta dos Arte/Educadores reunidos na Federação de Arte /Educadores do Brasil (FAEB), que em abril de 2016 conseguiu fazer aprovar no Senado a obrigatoriedade de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança antes não incluída.

Observando o que foi produzido antes desta afronta à educação brasileira, podemos destacar três pontos do texto que merecem particular atenção. Primeiramente, o documento não deixa dúvidas quanto ao viés multicultural que deverá nortear o ensino de artes nos currículos elaborados a partir da BNCC.

A diversidade cultural, estética e artística deve ser, portanto, fundamento inegociável da condução do ensino de artes nas escolas.

Ainda, temos uma apologia à ampliação do escopo das manifestações artísticas estudadas, abarcando assim produções que não se enquadram nas categorias consagradas pela história da arte europeia e hegemônica, mas aproximam-se da realidade simbólica nacional e regional.

Por fim, ao menos formalmente, às artes é atribuído um valor importante, ampliando seu papel para além de um simples esforço de desenvolvimento de habilidades manuais aptas a serem cooptadas pelas práticas produtivas valorizadas pelo mercado de trabalho.

Apesar destas colocações, muitos arte-educadores se posicionaram contrariamente ao documento da BNCC do Ensino Médio. Alguns apontaram que o caráter pouco específico do texto, em especial quando tratando de disciplinas como as artes, sociologia e filosofia, dá margem para interpretações que podem, na prática, subverter a obrigatoriedade curricular das mesmas.

Em outras palavras, leituras enviesadas por uma postura pouco afeita ao pensamento crítico podem suprir as “competências gerais” apresentadas na BNCC sem, necessariamente, garantirem a oferta de tais disciplinas no Ensino Médio.

Apontamos ainda que a interdisciplinaridade exige conexões que não estão explicitadas no documento. O texto de Arte especificamente parece ter sido “uma redação de vários autores e não com vários autores” apontado na terceira versão do documento

Um documento não gera mudanças necessárias, só possui sentido com investimento na formação continuada. Se a ausência deste investimento foi uma das críticas aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), permanece à BNCC.

3.4 Novos tempos, velhos fantasmas: o ensino das artes no Brasil atual

Fato é que ainda são raros estudos que buscam perspectivar o ensino das artes no novo contexto político e social brasileiro.

Em termos gerais, podemos afirmar que a atual política federal marca a ascensão ao poder institucional brasileiro de uma onda cultural, política e econômica cujos pilares são: (1)

o neopentecostalismo em sua faceta mais conservadora; (2) o militarismo com tendências autoritárias, materializado em políticas de segurança pública cujas tônicas são o punitivismo e a escalada do uso da força pelos mecanismos coercitivos do Estado e; (3) o neoliberalismo radical, instanciado em propostas de privatização de estatais e serviços públicos, garantindo assim a colonização do campo dos direitos sociais pela lógica de mercado.¹¹

Aproximando-nos da realidade da educação em geral, temos que o conservadorismo atual em nosso país começa a impactar os modos como são pensadas políticas públicas educacionais em termos de atribuição de “importância relativa” a determinadas áreas do conhecimento, em detrimento de outras.

Como vimos, o regime militar perspectivou a educação a partir de um posicionamento que a vinculava diretamente a um projeto nacional desenvolvimentista.

Nesse sentido, a educação formal brasileira deveria desempenhar o papel de elemento facilitador da industrialização nacional.

Em termos práticos, isto acarretou a flagrante instrumentalização da educação brasileira em seus níveis Fundamental e Médio, reduzindo-a a mero esforço de capacitação profissional pouco afeito a ideais humanísticos e críticos.

Nesses termos, a educação passa de “esforço de formação de um indivíduo apto ao pleno exercício da cidadania” a ferramenta de mera capacitação profissional. Só seriam “legítimas” disciplinas cujo estudo redunde em colocação automática no mercado de trabalho, em áreas apontadas como desejáveis com base em critérios claramente vinculados a demandas econômicas imediatas.

Em outras palavras, temos novamente a subordinação dos interesses acadêmicos, críticos, criativos e humanísticos dos indivíduos aos imperativos do mercado, e a redução do projeto educacional brasileiro ao instrumentalismo de cálculos financeiros de retorno sobre investimento.

O pragmatismo da lógica neoliberal, promotora de uma crescente reificação do sujeito, transformando-o em unidade produtiva anônima e intercambiável parece ter colonizado grande parte das dimensões da vida no atual momento histórico, hegemonizando-se até mesmo na educação.

Como mencionado anteriormente, são praticamente inexistentes os estudos que tentam situar o ensino das artes nesse novo contexto brasileiro. Um dos poucos esforços dessa

¹¹ Nesse sentido, a monopolização do debate político pela pauta das transformações no sistema previdenciário público é expressão mais clara da centralidade dada pelo novo governo a ações voltadas para a redução da máquina pública e revisão dos direitos sociais conquistados no decorrer do processo de redemocratização.

natureza é um relato das dificuldades enfrentadas no decorrer do processo de reformulação do ensino de artes a partir da BNCC no Espírito Santo (BOTELHO, 2019).

Se, por um lado, trata-se de um estudo situado, marcado por peculiaridades que impossibilitam a mecânica generalização de seus achados para demais realidades de nosso país, por outro, acreditamos que o referido estudo ilustra algumas problemáticas exemplares do modo como transformações políticas, econômicas e culturais recentes impactarão o ensino de artes em nosso país nos anos vindouros.

Botelho (2019) menciona diversos obstáculos que dificultam a implementação do novo currículo da disciplina de artes em consonância com a BNCC. A autora sublinha, por exemplo, a

incompreensão de alguns professores e gestores escolares, que participaram das consultas públicas [de desenvolvimento da BNCC], em relação a produção artística e cultural local, afirmando esses profissionais que em suas localidades não havia esse tipo de produção. (BOTELHO, 2019, p.81)

Ou seja, quando confrontados com a demanda, por parte da BNCC, de inserção no ensino de artes do estudo de produções artísticas e culturais locais – demanda essa que, sem dúvida, só se fez possível devido ao processo de elaboração do documento mediante o diálogo com profissionais e especialistas em todas as regiões do país -, educadores e gestores evidenciam um gritante desconhecimento em relação a tais produções.

Essa realidade pode ser compreendida como resultado de uma longa tendência do ensino de artes no Brasil, tanto em nível primário ou secundário, quanto em nível superior, de marginalização das produções artísticas regionais de nosso país.

Nesse sentido, a implementação das mudanças previstas na BNCC, em especial seu esforço de legitimação das produções artísticas nacionais como objetos de estudo na educação formal ao lado do grande cânone artístico majoritariamente europeu, se vê diante da dificuldade de encontrar profissionais da educação letrados ou ao menos cientes da existência de tal patrimônio cultural regional.

Em outras palavras, tal obstáculo decorre de uma incontornável realidade, sintetizada na máxima marxiana que coloca que os homens fazem sua história – nesse caso, propõem mudanças -, mas não a fazem sob as circunstâncias que escolhem, mas sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

De modo ainda mais direto, o pensador alemão nos ensina que “A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1974, p.17)”.

Um passado de marginalização do patrimônio cultural e artístico brasileiro no ensino de artes condiciona as possibilidades de sua transformação na atualidade.

Porém, uma das dificuldades analisadas no estudo de Cláudia Botelho que parece expressar mais claramente as problemáticas a serem enfrentadas por arte-educadores no novo contexto político e cultural brasileiro diz respeito às críticas de natureza religiosa endereçadas ao novo currículo de artes. Como coloca a autora, grupos religiosos questionam a relevância dos estudos de matrizes estéticas africanas (BOTELHO, 2019, p.81). De algum modo, tais grupos acreditam não ser de grande importância o estudo das estéticas de raiz afro em um país

cujas população declara-se majoritariamente como preta ou parda¹. Dessa forma, vemos como fenômenos culturais gerais, como a ascensão de determinado discurso marcado pela intolerância em relação a religiões de matriz africana, impacta o ensino de artes.

Mais que um problema situado, as críticas religiosas sobre o ensino de artes, quando acatadas por profissionais do ensino, evidenciam uma descabida influência da fé religiosa sobre o modo como é estruturada a educação pública brasileira. Como se sabe, a laicidade da educação pública em nosso país tem suas raízes na expulsão dos jesuítas no século XVIII, em meio às reformas pombalinas de inspiração iluminista². A crescente pressão exercida por grupos neopentecostais ocupantes de cargos eletivos sobre as políticas educacionais

brasileiras fere tal princípio de laicidade da educação pública, sendo este um dos pilares do princípio republicano de laicidade do Estado e de liberdade religiosa.

3.5 Desafios intermitentes na formação docente e discente

Não podemos negar que muito se conquistou para que o ensino de Arte nas escolas se consolidasse por sua essência artística e libertária, porém ainda há indícios de que a Arte, como expressão criativa, tem sido quase que marginalizada diante de uma demanda escolar que fomenta índices de desenvolvimento educacionais.

Atualmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo, o ensino de Arte é norteado por uma Proposta Curricular que permeia a formação dos alunos pelo desenvolvimento e construção de um cidadão crítico, sensível e transformador, todavia ela parece ainda ser

¹ Os dados do Censo 2010 (IBGE) mostram que 51% da população brasileira (quase 97 milhões de pessoas) identifica-se como preta ou parda.

² Ver Capítulo 2, seção “Os primórdios: educação no Brasil colônia”.

considerada subalterna às demais disciplinas, visto que traz como um dos princípios centrais da aprendizagem “a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte, p. 11).

Este panorama histórico indica que o ensino de Arte no Brasil ainda apresenta contradições em suas concepções ao longo da jovem história da disciplina nas escolas públicas e parece sofrer um *déjà vu*, quando encontramos fortes indícios dos conceitos ideológicos do ensino de Arte proposto na década de 1970.

Em estudos realizados por Barbosa (1991) o ensino de Arte sempre esteve à margem dos demais componentes curriculares e que, portanto, a formação docente, a organização curricular e o aprendizado artístico do aluno refletiram e ainda refletem as mesmas condições: “A educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo” (BARBOSA, p. 181).

É importante destacar que este panorama relatado pela autora, no início da década de 1990, remete ainda a atual condição desta disciplina nas escolas, mesmo sendo amparada por estudos científicos que garantem a igualdade na formação dos alunos, permitindo-lhes o acesso aos bens culturais e artísticos da nossa e de outras sociedades.

Se antes as aulas de Arte eram ministradas por professores polivalentes e, suas concepções se valiam da produção de uma concepção de “belo”, sob a ótica da estética e não da Arte como expressão pautada na imaginação e liberdade, hoje encontramos professores especialistas com abordagem aparentemente restrita tendo em vista as demandas educacionais que privilegiam componentes curriculares considerados “mais” importantes para o sucesso escolar.

Para Ostetto (2004), “a Arte tem o seu *status* próprio e que não deve ficar *a serviço da educação* ou nela enclausurada” (p. 13)

Assim, este conflito entre o que os documentos legais preconizam, a formação e atuação acadêmica do docente especialista, bem como a compreensão da aprendizagem da disciplina de Arte pela criança configuram em ampla discussão sobre os encaminhamentos desta disciplina nas escolas públicas.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar alguns fatores que influenciaram a inserção e condução do ensino de arte no currículo escolar brasileiro desde a década de 1970.

Norteados por tal objetivo, nos debruçamos sobre as relações complexas estabelecidas entre os contextos sócio-históricos vivenciados pelo Brasil desde a década de 1970 e o ensino de artes, observando como este último tem sido moldado pelos primeiros, de modo a responder a anseios de diferentes grupos contextualmente dirigentes, variados projetos de país e regimes políticos.

A evidenciação das incontornáveis relações subterrâneas estabelecidas entre currículo escolar e dinâmicas de poder figurou enquanto uma das principais preocupações do presente trabalho.

Acreditamos que tal ênfase é especialmente importante na atualidade, podendo atuar como um necessário antídoto contra as diversas formulações da hipótese de autonomia política e social da educação que têm angariado numerosos seguidores em nosso país.

Propostas como a já famosa “Escola Sem Partido” e as cruzadas contra uma fantasiosa “Ideologia de Gênero” nas escolas fundamentam-se na ideia de que a educação seria passível de determinada “higienização” em relação aos diversos condicionantes sociais, políticos e econômicos que formam a realidade histórica da qual esta emerge.

De acordo com tais visadas, seria não só possível, como desejável, depurar qualquer resquício de “sociedade” da educação, construindo uma escola “pura” – isto é, uma mônada detentora e veiculadora de conhecimentos ditos imparciais, plenamente objetivos, desinteressados e desvinculados de qualquer regime de sentidos e dinâmicas de poder.

Dessa forma, ao demonstrarmos as complexas relações dialógicas estabelecidas entre poder e educação, buscamos descortinar o teor ideológico de tais discursos, apontando-os como um esforço idealista de ocultação do caráter sócio-historicamente situado da escola e dos currículos escolares, e como estes têm, majoritariamente, sido mobilizados em nosso país por grupos hegemônicos visando o avanço de projetos conservadores que perpetuam relações assimétricas e a distribuição diferencial de recursos materiais e simbólicos.

Todavia, devemos ter cuidado quanto às possíveis conclusões acerca da educação que o quadro aqui desenhado pode suscitar. Sem dúvidas, a educação e os currículos têm, no Brasil, historicamente desempenhado um papel fundamental enquanto expressões culturais oficiais dos interesses de grupos dominantes, atuando assim de modo a reproduzir regimes

de verdade que legitimam (ora tácita, ora explicitamente) relações de poder hierárquicas e excludentes.

Não obstante a esse quadro, cabe sublinhar que não há qualquer determinação ontológica da instituição escolar que imponha à mesma um caráter incontornavelmente conservador.

Em outras palavras, se historicamente a escola tem sido um instrumento de reprodução de desigualdades em nosso país, as razões para tal devem ser buscadas nas forças sociais e políticas que condicionaram seus limites e formas de atuação, e não em uma pretensa essência antiprogressista das instituições escolares.

Esposar uma visão fatalista em relação à escola equivale a tornar qualquer esforço norteado por um ideal de escolarização como instrumento de autonomia, crítica e emancipação, em uma ação inútil ou sem sentido, incorrendo em determinado aniquilamento imobilizante.

Outro ponto abordado pelo presente trabalho e que, cremos, deve ser acentuado, diz respeito ao modo como as atuais políticas educacionais – no tocante Arte e em geral, às demais disciplinas – parecem ser informadas por um regime de sentidos que, em níveis que não devem ser subestimados, replicam as formas de pensar a educação, próprias do período militar.

O instrumentalismo inerente às falas das autoridades competentes acerca dos rumos desejados para a educação e os currículos (ver capítulos 2 e 3), assim como as dificuldades vivenciadas por arte-educadores no processo de implementação das mudanças previstas na BNCC (ver seção 3.4), mostram que uma noção empobrecedora da educação, marcada por tecnologismo e preconceitos quanto à relevância do patrimônio artístico e cultural nacional tem dominado a opinião pública e dos atuais dirigentes educacionais.

Assim como no período de vigência do regime de exceção, um moralismo militante, em conjunto com determinado autoritarismo paranoico e instrumentalismo redutor, situam atualmente a educação brasileira enquanto elemento secundário.

Nesse quadro, sua função humanística e formadora de cidadania plena, quando não pura e simplesmente criminalizada, é flagrantemente negligenciada, perpetuando assim as mais diversas desigualdades que historicamente caracterizam nossa sociedade.

Por fim, se fazem necessárias algumas linhas de advertência sobre os modos como a arte-educação pode passar a ser tratada pelos grupos dirigentes brasileiros no futuro próximo. Como vimos, o regime militar estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de educação

artística no currículo nacional na década de 1970, instaurando com isso uma aparente contradição entre autoritarismo e pensamento artístico “livre”.

Após análise, concluímos que tal estabelecimento da disciplina cumpriu com dois objetivos gerais, sendo um de ordem prática (capacitar quadros técnicos para o trabalho industrial, valendo-se do fato dos professores de artes serem, majoritariamente, especialistas em desenho geométrico) e outro de ordem simbólica (atuar como invólucro ideológico para uma escalada de autoritarismo e fechamento antidemocrático).

Atualmente, vemos ataques claros às disciplinas humanas, colocando em risco a continuidade de temas como sociologia e filosofia nos currículos escolares. Curiosamente, a disciplina de artes – que, em semelhança à sociologia e à filosofia, é comumente identificada enquanto promotora do pensamento livre, criativo, progressista e potencialmente crítico – tem sido poupada pelos governantes em suas diatribes das imaginadas fontes curriculares de “doutrinação” política. Qual seria a razão disso?

Acreditamos que, ecoando as estratégias do regime militar, os atuais governantes podem mascarar a ascensão de políticas progressivamente autoritárias e antidemocráticas, em especial no âmbito educacional, através da continuidade da disciplina artística. Mantendo as artes, comunica-se determinada permissividade curricular, o que serviria de escudo simbólico para as críticas que apontariam a retirada de disciplinas como sociologia e filosofia enquanto movimentos autoritários e antidemocráticos.



Figura 5 Cuidado Escola Claudius Ceccon

Diante dessa estratégia, o que devemos ter em mente, como bem coloca Porcher (1982) é o fato de que nenhuma escola pode se autointitular “permissiva ou generosa” ao manter o ensino de artes em seu currículo, uma vez que o contato com as artes não é um luxo, mas sim uma necessidade original do sujeito.

É inerente ao indivíduo a necessidade de “participar das manifestações estéticas existentes no mundo e a capacidade de estender sua intuição poética, no fazer” (PORCHER, 1982, p. 9). Desse modo, a continuidade das artes no currículo nacional não faz de um governo uma entidade benevolente e generosa, pois não é um traço de permissividade ou generosidade garantir para outro aquilo que por direito lhe é inerente.

É imperioso compreender que a humanidade evolui em toda sua essência à medida que é capaz de gerir conflitos, tentar soluções e projetar o futuro, sejam eles da ordem individual, coletiva, privada ou pública.

Assim, a educação pública e, em especial, a arte-educação também são maculadas por estes conflitos, que são sazonais, conforme a época em que são relatadas dentro da história ou vividas por quem faz esta história. É impossível dissociar educação e política, educação e economia ou educação e progresso, mas é inadiável o permanente debate e luta em prol da Arte como instrumento de liberdade social.

O palpável problema do ensino-aprendizagem de arte no Brasil é um conjunto de histórias e recorrentes incertezas, às quais podemos destacar os interesses peculiares que cada momento político-econômico impinge à Educação, em contraponto ao ensino de Arte por meio da liberdade e autonomia crítica.

Sendo assim, é preciso refletir sobre a arte-educação como forma de manifestação social e cultural e sua relação paradoxal à luz das demandas político-educativas.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org). *Um Mapa da Ideologia*. São Paulo: Contraponto, 1996. (p. 105-142)
- BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. Arte Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. Relatório encomendado pela UNESCO à INSEA. *Revista de Estudos Avançados*. v. 3, p. 170-182, 1989.
- _____. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. *Revista Pós: Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. Belo Horizonte, v. 7, n. 13, 2017.
- _____. ARTES NO ENSINO MÉDIO E TRANSFERÊNCIA DE COGNIÇÃO. Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, 5(2), 77-89. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.746>
- BOTELHO, Claudia. O patrimônio artístico e cultural do estado do Espírito Santo, a reformulação do ensino da arte a partir da Base Nacional Comum Curricular e o uso da tecnologia na prática educativa. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 80-91, 2019.
- BOYNARD, Aluizio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. *A Reforma do Ensino*. São Paulo: Lisa, 1973.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.
- CHIZZOTTI, A. C. O Currículo na pauta das políticas educacionais. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. FA-EB. Federação de Arte Educadores do Brasil. *Boletim Informativo*, n.17, ano 10, 1997. 11p.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARPER, Babette; CLAUDIUS, Ceccon et al. *Cuidado, escola!* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- LE MONDE diplomatique brasil. Edição Outubro de 2019. O lumpesinato no poder. Maringoni; Araújo. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-lumpesinato-no-poder/> Acesso em: 25/10/2019

- MARX, Karl. *O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão. Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite – Campinas, SP: Papirus, 2004 – (Coleção Ágere). p.11-24.
- PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos. A Concepção Kantiana da Experiência Estética: novidades, tensões e equilíbrios. *Trans/Form/Ação*, Marília, v.33, n.2, p.35-76, 2010.
- SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy. Currículo. *Presença Pedagógica*, Minas Gerais, v. 2, n. 7, 1996.
- SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Arte. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação de São Paulo, São Paulo, 2008. pp. 64.
- SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 61-84)
- SOUZA, Maria Irene P. O. A Nova BNCC e o Ensino de Artes, 2018. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77166>>. Acesso em: 28 de jan. 2019.
- TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. São Paulo: IBRASA, 1986.
- ZOTTI, Solange. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. *Quaestio: Revista de estudos de educação*, São Paulo, n.2, 2002.
- _____. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. 20 anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006.