

O ENSINO DA ARTE E SEUS MOVIMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Karina Alves Cargnin (UNIVILLE, SC, Brasil)

Silvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE, SC, Brasil)

Jane Mery Richter Voigt (UNIVILLE, SC, Brasil)

Daniela Cristina Viana (UNIVILLE, SC, Brasil)

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar o movimento do ensino da arte nas políticas públicas educacionais e seus desdobramentos no currículo da Educação Básica. Para maior reflexão sobre o tema, foi necessário adentrar no contexto histórico brasileiro entre o início do século XX e o contexto atual. O estudo iniciou com a leitura dos documentos: Lei nº 5692/71, Lei nº 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, e de alguns autores, fundamentais para a análise: Barbosa (1989/2010/2012), Martins (2012), Ferraz e Fusari (2009), Freire (2014), Coutinho (2012) e Gohn (2011). A metodologia perpassa o viés qualitativo com ênfase na análise documental, uma vez que tratamos de dados referentes às Leis, interpretando-as por meio dos processos históricos do ensino da arte pela voz de alguns autores. Os resultados apontam ainda algumas fragilidades no que diz respeito às práticas educativas no ensino da arte, mas, sinalizam, sobretudo, alguns avanços. Um dos movimentos observados foi a inserção das artes como atividade no currículo da Educação Básica, pois até então, a arte era desenvolvida somente na educação não formal. No entanto, entendida apenas como atividade, desconsiderava o conhecimento e suas especificidades. Outro aspecto relevante nos movimentos entre as leis é a legitimidade da arte como disciplina, que enfatiza essa área como portadora de conhecimentos, saberes e culturas. No desdobramento dos movimentos, percebe-se hoje, que para além das conquistas é necessário atravessar os muros da escola, articulando conhecimentos e saberes nos espaços da educação formal e não formal.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ensino da Arte; Educação Não Formal.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the movement of art education in public educational policies and its consequences in the Basic Education curriculum. For further thought on the subject, it was necessary to enter the Brazilian historical context in early twentieth century and the current context. The study began with the reading of the documents: Law No. 5692/71, Law No. 9394/96 and National Curriculum Parameters of art education, and some authors are essential to the analysis of these documents: Barbosa (1989/2010/2012), Martins (2012), Ferraz and Fusari (2009), Freire (2014), Coutinho (2012) e Gohn (2011). The methodology permeates the qualitative

way with emphasis on document analysis, since we deal with data Laws, interpreting them through historical processes of art education by the voice of some authors. The results also point to some weaknesses regarding the educational practices in art education, but above all, they indicate some advances. One of the observed movements was the inclusion of arts as activity in the Basic Education curriculum, because until then, art was developed only in the non-formal education. At that time, art was understood only as activity, disregarding knowledge and its specificities. Another relevant aspect in the movements of the laws is the legitimacy of art as a discipline which emphasizes this area as having expertise, knowledge and cultures. In the unfolding movement, it is clear today that in addition to the achievements, it is necessary to go beyond the school walls, articulating knowledge and expertise in formal and non-formal education.

Keywords: Public Policy; Art Education; Non-Formal Education.

1. Introdução

O artigo aqui apresentado visa provocar reflexões sobre: quais os principais movimentos do Ensino da Arte nas Políticas Públicas Educacionais e seus desdobramentos no currículo da Educação Básica? Como está instituído o Ensino da Arte hoje no currículo? Quem são os protagonistas nos processos curriculares? Quais conceitos estão inseridos nas práticas docentes? São questões tratadas nesse texto que nos fazem pensar nas relações entre o Ensino da Arte e as Políticas Públicas, impregnadas de inquietações, vontades e devires.

Para compreender melhor a relação entre Ensino da Arte, Políticas Públicas e como estão inseridas no Currículo Escolar, revisitamos alguns autores que vem pesquisando sobre essas questões, sem deixar de adentrar na legislação – as Leis nº 5692/71 e nº 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.

Esse transcurso perpassou o viés qualitativo, tendo como referência a análise documental, pois nosso olhar se pautou na interpretação dos processos históricos do Ensino da Arte e paralelamente as leis e documento que acompanharam essa trajetória.

A escolha pela análise documental esteve fundamentada na ideia de que um documento escrito é sempre uma fonte inesgotável de informações significativas para que possamos melhor compreender os processos históricos e a atual realidade. Foi o que aconteceu quando adentramos profundamente nas legislações. Concordando com Cellard (2008, p. 295), um documento é

[...] insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Portanto, é possível dizer que os acontecimentos históricos se presentificam a partir dos sujeitos, e, nesse caso, aos documentos se incorporam elementos explícitos e implícitos, tais como: objetivos, conceitos, pressupostos, signos entre outros.

Para a análise documental também foi importante uma trajetória reflexiva pelas publicações de autores que tem apresentado discussões com relação ao Ensino da Arte e seus desdobramentos na educação a partir dos contextos social, político e cultural para que não corressemos o risco de uma análise descontextualizada. Afinal, as produções ocorrem sempre a partir de um contexto, possibilitando aos pesquisadores a apropriação dos conceitos, argumentos, inquietações, e, sobretudo, a identificação de quais caminhos percorrer naquele contexto histórico.

Assim, nosso maior desafio foi, sem dúvida, agregar aspectos relevantes das legislações, documentos e as publicações de pesquisadores, no que se refere à trajetória do Ensino da Arte na Educação Básica. Essa foi uma

tarefa complexa que exigiu de nós, a produção de conhecimentos atrelada a uma nova forma de olhar os fenômenos, pois a menção apenas dos fatos, necessariamente, não explicam e como bem diz May (2004) os documentos, livros e periódicos não existem isoladamente. Ou seja, precisam estar relacionados e situados no tempo/contexto, em uma estrutura teórico-reflexiva para que sejam compreendidos.

Foi por essa vertente que essa pesquisa caminhou e, nesse aspecto, foi fundamental um olhar cuidadoso para as primeiras décadas do século XX, que foram singularizadas no país pela busca de características tipicamente nacionais, mescladas com a livre expressão, o tecnicismo e a subsistência do ensino tradicional.

O tempo, que nos dá a impressão que passa numa fração de segundos, perpassa e ultrapassa nossas histórias, concepções e práticas educativas. Nossa vereda metodológica foi nessa perspectiva, criar pontes entre os escritos, leis, documentos e nossas próprias experiências enquanto estudantes, professoras e mulheres. Essas conexões foram se tornando palpáveis durante nossas leituras e discussões, mas, envolvidas na teia do dizível e do não dizível, que estiveram sempre presentes nos procedimentos metodológicos.

2. As escolinhas de arte e seus desdobramentos no currículo formal

Iniciamos esse item com a reflexão sobre as contribuições da Semana de Arte Moderna, não apenas para o contexto artístico e cultural, mas, sobretudo, para a educação.

No início do século XX e seus contextos de mudanças e até de estranhamento, paralelamente acontece o movimento de Educação através da Arte na Inglaterra, em plena década de 1940, provocando, segundo as autoras Dias e Lara (2012), positivamente a afluência do Ensino da Arte também no Brasil, com características não formais de educação.

Assim, a Escolinha de Artes do Brasil protagonizada principalmente pela professora D. Noêmia Varela e pelo artista Augusto Rodrigues, tendo em sua trajetória também Ana Mae Barbosa, entre outros, nasce no formato de ateliês que, segundo Lima (2012) reúne a experiência, a livre-expressão, a dimensão criativa e emoção das crianças com a educação em arte nos mais diversos lugares.

As Escolinhas desenvolviam suas ações artísticas e pedagógicas com as crianças em espaços não formais de educação como: as Casas de Cultura, as escolas particulares experimentais e demais espaços que permitissem o encontro entre a arte, a criança e a educação.

A educação pela arte, cultivada pelas Escolinhas, influenciou sobremaneira a inserção do Ensino da Arte no currículo escolar, que teve seu início no Brasil em 1958 nas Redes Públicas Educacionais. Além disso, o movimento das Escolinhas de Arte foi decisivo nos processos de formação dos professores de arte, uma vez que ainda não havia cursos superiores. Os primeiros professores que atuaram na área foram formados nas Escolinhas em cursos de extensão.

No entanto, os movimentos políticos ocorridos no Brasil, por conta da ditadura, atrasaram os avanços educacionais, em especial os que envolviam as artes como citam Dias e Lara (2012, p. 918-919),

[...] a partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958 foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes na escola pública se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico. A movimentação da EAB foi vista, novamente, a partir da década de 1980 [...].

Na linha do tempo, esteve em vigor a Lei nº 5692 de 1971 da legislação brasileira, que determinou a oferta do Ensino da Arte na Educação Básica, com a menção da inclusão da disciplina chamada, naquela época, “Educação Artística”. Evidentemente que, para nós professores de arte e para a

comunidade de forma geral (incluindo especialmente estudantes da Educação Básica), a inclusão foi um avanço.

Porém, mesmo com avanços estamos aprendendo a lidar com os conflitos, e, esses nos impulsionaram a lidar com situações ainda mais adversas. Do que estamos a falar? De um tempo em que se mesclavam várias concepções no Ensino da Arte. Um tempo em que buscávamos articular, numa corda bamba, técnicas artísticas e livre expressão. Um tempo em que a controvérsia se instalava, pois fazíamos parte do currículo, mas não se considerava o Ensino da Arte como disciplina.

Tudo que fazíamos era pensar no que iríamos trabalhar na semana seguinte: desenho cego? Desenho de observação? Desenho livre? Recorte e colagem? Bolinhas de papel crepom colados numa forma contornada? Por vezes, uma musiquinha, um teatrinho? Uma dancinha? Instalava-se a polivalência! E não apenas na Educação Básica, mas também nos cursos superiores de curta duração (dois anos), os quais ofereciam, principalmente, quatro linguagens: desenho geométrico, artes plásticas, música e teatro.

Segundo Barbosa (1989) a composição proposta para os cursos universitários de formação no Ensino da Arte, a partir de 1973, era rápida, com a pretensão de formar professores capazes de lecionar nas mais diversas linguagens artísticas. Os professores, embora obtivessem o título (habilitação), estavam longe de desenvolver ações de cunho interdisciplinar. A tendência naquele momento, como já dito, era a polivalência – como se fosse possível um profissional ter conhecimentos teórico- metodológicos para atuar nas quatro linguagens da arte: desenho, artes plásticas, teatro e música (nomenclaturas utilizadas na época).

Nesse período, o Ensino da Arte no currículo da escola brasileira ocorre particularmente pela influência norte-americana, apresentando um cenário humanista dentro de uma estrutura curricular voltada principalmente para a formação com objetivos profissionalizantes e de desenvolvimento tecnológico.

3. O ensino da arte na educação básica: garantindo espaços no conhecimento

Com a exaustão do regime militar, o cenário político e social deu início a um período de redemocratização. Assim, surgiram novos panoramas também para a educação e para o Ensino da Arte, com a possibilidade de consolidação de associações, grupos e de organização de eventos na área.

Importante destacar que nessa época tínhamos na educação e consequentemente no Ensino da Arte, os EUA como referência. Os professores norte-americanos também se preocupavam com as questões curriculares, e, nesse contexto de indagações, surgia o Discipline Based Art Education - DBAE, a “Arte- Educação como Disciplina” em tradução para a língua portuguesa (DIAS e LARA, 2012).

Pensado e construído por professores norte-americanos, o DBAE traz uma nova abordagem para o Ensino da Arte, com o principal objetivo de promover experiências nas quais os alunos pudessem refletir sobre as artes pelo viés da estética, da história da arte, da leitura de imagens e do fazer artístico.

No decorrer desses fatos, Ana Mae Barbosa, que na ocasião realizava seu doutoramento nos EUA, entrou em contato com essa abordagem e seus criadores, encantando-se com a possibilidade de também criar uma abordagem no Brasil, tendo o DBAE como referência e inspiração. E assim o fez com a nomenclatura primeira – Metodologia Triangular, com ênfase na triangulação do fazer artístico, da leitura de imagem e da contextualização histórico/cultural.

Atualmente a Metodologia Triangular é chamada pela autora, e, por nós que a apropriamos de Abordagem Triangular, pois essa nomenclatura tem maior flexibilidade e não corre o risco de ser interpretada como método. Acerca dessa questão Barbosa (2010, p. 11) comenta que,

[...] eu elejo Abordagem Triangular porque metodologia quem faz é o professor, e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores.

Assim, o Ensino da Arte tendo essa abordagem como base para suas ações pedagógicas, busca de forma integrada, desenvolver o fazer artístico, os processos de leitura de imagens e a contextualização. A intenção é a de oportunizar aos estudantes, experiências com a arte, envolvendo a apreciação/reflexão, a crítica e o fazer artístico pela ótica do contexto cultural.

Nessa trajetória e a partir de muitas lutas dos professores de arte para garantir o Ensino da Arte no currículo da Educação Básica e avançar nos espaços curriculares, fora e dentro das escolas, surge a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), contemplando a arte e a cultura associadas, como descrita no artigo 26, § 2º. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O que muda então em nossas práticas educativas? Apenas a nomenclatura de “Educação Artística” para “Ensino da Arte”? A partir da Lei nº 9.394/1996, um novo horizonte se instala. A arte é considerada como disciplina com conceitos, conteúdos e metodologias próprias. Ganha mais espaços e mais problemas também, pois, culturas são enraizadas no que se refere à arte como atividade, decoração, festividade!

Como lidar com tal situação? E nessa transição, nos perdemos algumas vezes. Desejamos que a arte tenha os mesmos direitos e espaços que as demais disciplinas do currículo, mas nos deparamos com uma questão básica – o poder. E o poder está rondando o currículo quando definimos: quais disciplinas incluir ou excluir, e, quais disciplinas são eleitas com menor ou maior carga horária no currículo.

A Lei nº 9.394/1996 garantiu nossos espaços, mas, como lidar com eles? Como mostrar o valor da disciplina e sua importância nos aspectos cognitivos e sensíveis dos estudantes? E o que é valorizar? Ter valor, ser forte, ser inevitável, ser indispensável? Quanto mais conteúdo mais valor? Quanto mais leitura mais valor? Quanto mais aulas mais importância? E onde se esconde o aprender? O sentir? A experiência? O encantar-se? Onde se esconde para podermos encontrá-lo?

E nessa turbulência toda, nos igualamos às demais disciplinas! Agora somos todos quase iguais! Seguimos um planejamento, objetivos e conteúdos muitas vezes pré-determinados pelas escolas, pelas secretarias de educação, pelos livros didáticos etc. Explicamos às vezes, em outras, provocamos, lemos imagens e propomos um fazer. Será? Será que temos que provar algo ou alguma coisa? O quê? Somos medidos pela quantidade? Quantidade de conteúdos? De notas boas ou não tão boas? De produções? Porquê? Por que estamos sempre contando, medindo, julgando? E de quais formas nos apropriamos para fazê-lo?

Parecem-nos que os currículos ainda estão centrados em objetivos, conteúdos, estratégias e complementando, em quantidade. Quantidade de aulas, quantidade de regras, quantidade de reprodução, de imitação, de passividade, de aceitação. Não defendemos um currículo que tudo pode ou que nada pode (lá vem o poder), mas, um currículo que narra, que sente, que vivencia, que tem espaço também para o inesperado, para o inacabado, para o afeto, para as relações, e, sobretudo, para a vida!

E então, onde ficou nossa rebeldia - própria da arte, em que lugar se escondeu? É claro que desejamos ter os mesmos espaços, o mesmo valor, os mesmos direitos! Mas, é claro também que não podemos perder nossa essência, rompendo barreiras, ousando o diferente, criando possibilidades dentro e fora da escola! Não podemos perder de vista quem nós somos!

E nessa caminhada, outro documento surge, orientando o Ensino da Arte – os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cujo objetivo é o de propor reflexões teórico-metodológicas também para a área de Artes, oportunizando novos rumos para os processos de ensinar e aprender.

O documento ainda defende o pressuposto de que a arte pode ser mobilizadora para a interlocução do conhecimento de outras áreas presentes no currículo, pois, foi possível constatar com o passar do tempo “uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar” (BRASIL, 1997, p.26).

Dessa forma, o propósito é, sobretudo, o de possibilitar ao estudante a relativização de seu pensamento e ação em concordância com os valores que lhe são conferidos pela cultura, imprimindo a dimensão da diversidade humana.

Para Ferraz e Fusari (2009, p. 60), os Parâmetros Curriculares Nacionais sustentam a ideia de que

[...] a consciência e a interferência sobre o processo educativo (e, neste caso, mais especificamente de arte) é fundamental para o professor, para os alunos, enfim, para todos que querem uma educação transformadora. A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as atuações educacionais de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam as implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionam os conhecimentos básicos da arte.

Os PCN enfatizam princípios importantes para a prática do professor, como: produção em arte, fruição e reflexão que têm como foco os caminhos da criação pessoal dos alunos; articulando a apreciação e compreensão crítica da arte e sobre a arte, relacionada com a diversidade de culturas, passadas e presente (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Também propõe a integração das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, de modo que os estudantes da disciplina de Arte possam ter acesso a conhecimentos básicos e experiências estéticas com as quatro linguagens. Torna-se relevante, conforme representado no documento, que o estudante experiencie a arte e suas possibilidades, construindo identidades, posicionando-se de modo reflexivo frente à sociedade, à vida, entre outras aprendizagens. Ademais,

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL, 1997, p. 32).

No entanto, as secretarias de educação e as escolas, de maneira geral, não estavam preparadas para atender os pressupostos dos novos documentos. Além do número de aulas para a disciplina de arte ser muito reduzido, havia falta de profissionais habilitados para atuarem em cada uma das quatro linguagens. Por conta desse antagonismo, muitas redes educacionais e escolas, retomam a polivalência, entendendo essa volta como uma solução, infelizmente.

Sobre os PCN é preciso dizer que esse deveria ser apenas orientador; porém muitas instituições se apropriam dele para reger normas, regras e definições nas questões conceituais e metodológicas. Passam a substituir as nossas singularidades, as nossas histórias, as nossas diferenças culturais. Substitui também nossas anotações, nossas pesquisas, nossos projetos, nossos planos e nossa autonomia.

Apesar das controvérsias, não podemos negar a contribuição dos PCN para que o Ensino da Arte continuasse a percorrer seu caminho, especialmente em locais que não havia qualquer outra referência: proposta curricular, diretrizes, ou outros elementos que pudessem ajudar nos processos de ensinar e aprender.

Tomando por base esse sucinto levantamento de acontecimentos históricos relevantes para a nossa investigação – obtido por meio de análise documental, compreendemos que mediante a diversidade de documentos nos é permitida a apuração de uma problemática frente à determinada realidade social. Para Silva (2009) o modo de viver, de ser, de avaliar e de entender determinados fatos sociais, também é revelado pelos documentos que a sociedade produz. À vista disso, procuramos delinear o encadeamento e as decorrências desses eventos na atualidade.

Dessa forma, as manifestações em torno das políticas públicas para a educação, bem como as disputas curriculares ocorridas no âmbito educacional, passam a se tornar perceptíveis. Isso se dá, pelas movimentações em torno das áreas de conhecimento, ou seja, pela forma como as disciplinas são inseridas, retiradas e modificadas nas legislações, e, consequentemente em nossas práxis.

4. Desbravando outros territórios

Com os novos desafios apresentados para o ensino e aprendizagem, o Ensino da Arte requisita outros horizontes e porventura a exploração de aspectos de sua própria história por novos olhares. Conforme Barbosa (2005, p. 84), os aspectos artísticos e culturais são compreendidos “[...] como a dimensão simbólica da existência social brasileira, como eixo construtor de nossa identidade permanentemente alimentada e enriquecida pela nossa diversidade”.

Nessa perspectiva, a educação não formal, fora da convencionalidade do currículo oficial das escolas, mas com objetivos e intencionalidades, vem

somar ao Ensino da Arte e à complexidade de nossa época, um sentido mais amplo na construção dos sujeitos e da coletividade. Busca a integralidade do ser para um agir e um pensar emancipatório e autônomo.

Essa modalidade de ensino vem conquistando espaço próprio e demonstrando suas potencialidades nas últimas décadas. Não representando uma concorrência ao ensino normatizado, mas de modo independente e sistêmico, proporciona novas perspectivas de ação, o que vem ao encontro de um senso de ensino e aprendizagem democrático e dinâmico. Gohn (2011, p. 115-116) explicita algumas aspirações para a escola na atualidade, que necessita ser articulada, formadora e incentivadora de capacidades, acolhendo métodos diferenciados. Assim,

Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos, de compreender o outro e sua cultura. [...] Deve ser uma escola que una a formação para a cidadania, a transmissão competente de conhecimentos básicos e prepare os indivíduos para o mundo da vida.

Com a globalização e a competitividade, acentuaram-se também os aspectos de exclusão e as reivindicações por informação e conhecimento, incluindo assim os embates do campo social na esfera cultural. Dessa forma, os projetos sociais que propõem fortalecer as comunidades e associações, alcançam maiores forças para dar estímulo à transformação da realidade com o intermédio das ações de educação, principalmente não formais.

Em vista dessas questões, delineia-se um novo quadro em que, os processos educativos, além de propiciarem o contato dos sujeitos com o saber acumulado pela humanidade, reclamam por avanços em participação sociopolítica. A abrangência de valores e atitudes são ferramentas fundamentais para uma educação voltada também para sensibilidade.

De tal maneira, por sua afinidade com os aspectos culturais, sociais e históricos, o Ensino da Arte aspira articulações interdisciplinares entre instituições formais e não formais. O trabalho do professor de arte precisa se expandir também para além dos ambientes da escola, buscando compartilhar

os espaços culturais de modo que “[...] a escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas” (COUTINHO, 2012, p. 178).

O diálogo entre educação formal e não formal envolve os participantes e seus mediadores que intensificam e propagam seus saberes e fazeres de forma a contribuir para uma formação cultural e o desenvolvimento de valores e atitudes, podendo levar a comunidade escolar a repelir as manifestações de discriminação social e cultural.

Assim, o Ensino da Arte se apresenta como um elo, intervindo e proporcionando oportunidades diferenciadas nos processos educativos, impactando e reafirmando sua existência ímpar na escola e fora da escola. Sobretudo, proporciona aos alunos a valorização da diversidade cultural, a mobilização, o acesso aos saberes e a singularidade dos sujeitos por meio das linguagens/expressões artísticas. A presença da arte pode também oportunizar ações de pesquisa e mediação do professor, bem como, mobilizá-lo ao estudo, reflexão e experiências estéticas (MARTINS, 2012).

Contudo, dentro de inúmeros desafios que contemplam a educação contemporânea, de que maneira pode ser possível instigar todos esses saberes e experiências provocados pelo contato com a arte no cotidiano de professores e estudantes?

De fato, vimos que o avanço da arte como disciplina presente no currículo, valoriza a presença do profissional professor/educador em arte no contexto de ensino e aprendizagem, tanto na escola como fora dela, e, que similarmente, desdobra-se em outras reflexões porque o contextualizar, o interagir, o mediar, o experienciar e o fruir a arte clama por espaços diferenciados.

Diante disso, Martins (2012) nos fala que o ensinar e aprender arte ultrapassa o simples conhecimento das técnicas embutidas nas linguagens. Afetam os sentidos e chegam a expressar estados da alma e da vida. Enfim, convertem-se em declarações únicas dos sujeitos. E igualmente,

chama-nos a atenção para a seguinte questão: se nós professores/educadores pretendemos despertar nos estudantes o encantamento pela arte, é necessário destinar tempo e dedicação para pesquisar sobre as nossas atitudes, comprometidos com o papel de mediação sobre o qual fundamentamos o nosso agir. Ou seja, “uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia sócio-histórico cultural da humanidade nessa área do conhecimento” (MARTINS, 2012, p. 60).

Do mesmo modo, faz-se necessário considerar o acesso à arte pelos meios tecnológicos, constituindo-se como parte significativa e influente na sociedade contemporânea, bem como na interculturalidade vivenciada pela globalização. A possibilidade de interatividade dos ciberespaços no ensino e aprendizagem pode ser capaz de intensificar a ligação entre arte, ciência e mídia, tanto nos aspectos criativos, como na fruição diferenciada que o contato virtual com a produção artística e cultural oportuniza. É importante levar em consideração as técnicas da época em que vivemos, já que as referências, principalmente visuais, estão cada vez mais presentes no cotidiano.

Nessa relação, há que se refletir sobre o potencial educativo dos espaços culturais e o quanto experiências estéticas ali constituídas podem contribuir na formação do profissional da educação e no ser sensível. O diálogo proporcionado pelo Ensino da Arte pode abranger vivências que envolvam espaços, objetos, imagens, sons e saberes dos estudantes e de seus interlocutores, além de despontar diferenças na esfera educacional.

Porém, essa abertura pode se caracterizar como de conflito, pois também enseja estrutura, formação e disponibilidade dos professores para explorar essas ferramentas. Por outro lado, é necessário pensar que as novas tecnologias podem auxiliar os alunos no que se refere aos processos de aprendizagem, informação, pesquisa, e, sobretudo, como reflexão na atualidade.

As questões levantadas por nós nesse artigo, fruto de intensa investigação, estão atreladas às políticas públicas que se desdobram em ações advindas do passado, presentificadas em nossas ações hoje. Se temos e fazemos parte de uma história pelo viés do Ensino da Arte é porque ao mesmo tempo em que nos constituímos nela, ressignificamos a cada dia nossa práxis e nosso entendimento de mundo e sociedade.

5. Reflexões finais

A pesquisa por nós desenvolvida, com foco na análise documental, reitera muito das nossas práticas educativas, mobilizando-nos a pensar que somos construídos a partir de processos históricos no seio da sociedade da qual somos também protagonistas.

Interessante salientar que durante nossas leituras e releituras dos documentos oficiais e publicações, relacionados às pesquisas sobre o Ensino da Arte, a compreensão sobre o contexto atual ficou mais clara, uma vez que os processos históricos revelam também conceitos e práticas sociais em territórios conhecidos e desconhecidos. Ou dito de outra forma, somos parte integrante desse processo, pois ainda restam curvas, resquícios e aprendizagem de outros tempos, influenciando nosso tempo.

O nosso pensar sobre a história, a atuação docente e os lugares da arte no ensino e aprendizagem, possibilita-nos fomentar discussões atuais sobre essa temática de forma crítica, refletindo sobre a atuação do Estado, direta ou indiretamente, no tocante a interação da educação com a arte e cultura no contexto da Educação Básica.

Assim sendo, as disputas em torno do espaço no currículo, a formação e atuação dos professores e o engajamento das associações e organizações sociais a respeito desse campo do conhecimento, podem revelar a predisposição da sociedade para as propostas relacionadas com as artes, e, por consequência, acionar as políticas públicas como forma de democratização do acesso a esses saberes.

Algumas reformulações ainda estão em processo e aos poucos se tornam visíveis nessa área por meio dos sistemas educacionais, da legislação, de educadores, de pesquisadores e demais envolvidos nas bases do Ensino da Arte. Sobre reformulações e mudanças, vale destacar que

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara de Deputados aprovou, em caráter conclusivo, proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), que atualmente prevê a obrigatoriedade somente só ensino da música entre os conteúdos relacionados à área artística (HAJE, 2015).

Mais espaços conquistados e é claro novas discussões em torno da prática das leis. Muitos profissionais devem estar se perguntando: como a escola vai dar conta de quatro linguagens com uma carga horária tão reduzida para o Ensino da Arte? Haverá profissionais habilitados para desenvolver as quatro linguagens/ expressões? São questões que necessitam ser pensadas por todos nós. Os espaços foram conquistados e caberá a nós também mobilizá-los ou não. Provavelmente, acompanhada dessas questões, as universidades e as redes públicas de educação poderão concretizar parcerias para que em todo o país mais e mais cursos de licenciaturas nas quatro áreas sejam oferecidos para que possamos ter um número maior de professores de arte atuando na Educação Básica.

Além disso, faz-se necessário um maior investimento na educação continuada para que possamos, de fato, refletir sobre a inserção das linguagens/expressões da arte no currículo de forma interdisciplinar, para que não corramos o risco de uma volta à polivalência.

O que não podemos perder de vista é o nosso compromisso com uma educação que prima pelos aspectos cognitivos, sensíveis, históricos e culturais. Como bem coloca Barbosa (2012), os professores hoje, na sua maioria, compreendem que os aspectos históricos e culturais no Ensino da Arte possuem grande valor para o desenvolvimento da personalidade, das subjetividades e das identidades humanas. Também para Freire (2014, p. 73)

A educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo.

A arte, portanto, como componente curricular pode ser capaz de nos mobilizar para reflexões sobre as diversidades culturais, a valorização das culturas construídas, reconhecendo-nos como cidadãos partícipes de uma sociedade que se constitui em tessituras artísticas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

As políticas públicas, nesse contexto, podem orientar caminhos e garantir alguns direitos, dependerá de cada um de nós colocarmos em prática e dar continuidade a conquista de novos espaços curriculares.

Entretanto, a estabilização do Ensino da Arte e seus desdobramentos, tanto nas leis, quanto no currículo, contribui de forma significativa para a afirmação dessa disciplina. Possibilita a reflexão sobre as políticas públicas no contexto da Educação Básica, no Ensino Superior e na Educação Continuada, conseqüentemente. Nesse sentido, vale refletir sobre a fala de Ferraz e Fusari (2009, p. 17)

[...] se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida das crianças e jovens.

Esperamos assim, encontrar arte/cultura nos mais diversos lugares; contribuindo na emancipação dos sujeitos, provocando-os à ação/reflexão sobre o seu entorno, e, principalmente, colocando-os numa situação de partícipes das construções culturais, responsáveis pelas suas atitudes e omissões. Quando estamos no campo da educação, somos impulsionados para tomar decisões. Escolhemos estar inserido nos movimentos das políticas públicas ou não; ter ou não atitude crítica/reflexiva sobre o sistema educacional, sobre o currículo e outros tantos desdobramentos

educacionais; esperar pacificamente decisões tomadas por outros ou buscar uma dinâmica de ação, permeando caminhos, muitas vezes, desconhecidos por nós. Esses são caminhos que determinam nossas histórias e as histórias também dos outros.

A educação, portanto, é um ato político, ético e estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, pois o ato de conhecer é uma experiência e um conjunto de significados, que alteram nossa forma de ver/sentir, tornando-nos diferentes a cada fração de segundos. E como bem diz Maldonato (2012, p. 16-17).

[...] o instante não é do tempo, é tempo. Aliás, o próprio instante é tempo, o absolutamente único e imprevisível presente que ressoa com os outros instantes. Cada ato nosso de consciência está mergulhado no instante, em um agora que quebra a indiferente continuidade daquilo que é conhecido.

Essa impressão de tempo passado/presente em nossas leituras e análises reorganizou o nosso pensamento, no sentido de compreender que, tanto as legislações, quanto as pesquisas e produções científicas foram criadas num tempo histórico. Nossa leitura hoje, portanto, perpassa também pelo tempo histórico do qual estamos vivendo. Esse movimento entre presente/passado/presente nos coloca na condição de ação e espera; contradição e reflexão, mas também de profissionais que desejam ensinar e aprender com os estudantes, que almejam ampliar o olhar crítico e sensível desse estar no mundo.

Nessa perspectiva, podemos desenvolver também a democracia quando possibilitamos aos estudantes uma leitura crítica/sensível do mundo, recorrendo aos processos de conhecimento, ao reconhecimento de territórios e à ampliação de seu repertório. Igualmente, a arte ganha configurações renovadas, expandindo o diálogo entre os sujeitos, os espaços e as culturas de forma a contribuir para o desenvolvimento humano.

Por conseguinte, o artigo aqui apresentado, a partir da análise documental e experiência das autoras, reitera a importância da pesquisa, do currículo

e das políticas públicas, entendendo esses três elementos como indissociáveis das práxis, da história e do conhecimento. As políticas públicas contribuem significativamente para legitimar movimentos que já existem, mas dependem de cada um de nós para que a legitimação e validação seja apenas o começo para novas jornadas, novas reivindicações e outros tantos movimentos para garantir uma educação significativa para todos.

6. Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de artes. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-178.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALDONATO, Mauro. **Passagens de tempo**. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia - aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 52-65.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. 3. ed. Tradução de Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Karinna Alves Cargnin

Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Possui Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná (2005). Atualmente é Integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/Univille e servidora do Instituto Federal Catarinense – IFC Câmpus Araquari.

<http://lattes.cnpq.br/0629666923960396>

Silvia Sell Duarte Pillotto

Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. Professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE.

<http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

Jane Mery Richter Voigt

Doutora em Educação - Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora titular da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE em cursos de graduação e no Programa de Mestrado em Educação. Integrante do Núcleo de em Arte <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>

Daniela Cristina Viana

Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE, 2014), é especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC, 2011), é bailarina profissional desde 2006 e bailarina informal há 18 anos.

<http://lattes.cnpq.br/5045612351234096>