

## Ensino de artes visuais: entre pesquisas e práticas

*Luciana Gruppelli Loponte*

[luciana.arte@gmail.com](mailto:luciana.arte@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### Resumo

Este artigo tem como objetivo principal trazer um panorama a respeito dos principais desafios a serem enfrentados em relação ao ensino de artes visuais no cenário brasileiro, destacando a importância e a necessidade do amadurecimento das pesquisas da área de arte e educação, levando em conta, por exemplo, o papel que cumpre o GT 24 – Educação e Arte em uma entidade como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assim como a desejável conexão da crescente produção acadêmica da área com as práticas pedagógicas presentes no contexto escolar, em especial nas escolas públicas. A partir da discussão em torno de desafios de caráter político (quais os espaços que a arte precisa conquistar no campo da educação?), epistemológico (de que é feito o conhecimento em arte e educação?) e pedagógico (que arte inquieta a escola?), o artigo delinea algumas perspectivas de pensamento e de pesquisa na área. Para traçar o panorama dos desafios que se impõem na relação entre arte e educação no Brasil (mais especificamente Artes Visuais) e discutir algumas perspectivas, utilizam-se autores que tem se dedicado a essa temática como Barbosa, Tourinho, Martins e Pereira, entre outros. Ao final, aponta-se a possibilidade de constituirmos novos cenários estéticos para as artes na escola, menos apaziguadores e românticos, mais instigantes e contemporâneos.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Artes visuais. Pesquisa em arte e educação. Práticas pedagógicas.

### Visual arts teaching: between research and practice

#### Abstract

The main objective of this article is to offer an overview of the main challenges to be faced in relation to visual arts education in Brazil, highlighting the importance and the need for a maturation of research in the area of art and education, taking into consideration, for example, the role of GT 24 – Education and Art in an institution such as the Association of graduate studies and research in Education [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação] (ANPEd), as well as the desirable connection between growing academic production in the field and pedagogical practices present in the school context, especially in public schools. Starting with the discussion around challenges of a political character (which spaces does art need to conquer in the field of education?), as well as epistemological (what is the knowledge of art and education made of?) and pedagogical (what kind of art could intrigue schools?), this article outlines some perspectives of thought and research in the field. In order to give an overview of the challenges imposed on the relationship between art and education in Brazil (more specifically Visual Arts) and discuss some perspectives, we use the writings of authors who deal with this subject: Barbosa, Tourinho, Martins and Pereira, among others. At the end, we point out the possibility of shaping new aesthetic scenarios for art taught in schools which are less soothing and romantic, and more instigating and contemporary.

**Key words:** Art education. Visual arts. Art and education research. Pedagogical practices.

## Introdução

Uma voz ecoa no fundo da sala de aula: *sora, o que que é pra fazer?* A professora/estagiária já tinha explicado mais de uma vez a atividade, mas ainda assim essa é uma pergunta que insiste em aparecer repetidamente nas aulas. Uns ouvem, uns fingem que ouvem, outros nem querem ouvir.

Tenho presenciado essa e outras cenas nas aulas de artes visuais como supervisora de estágio em escolas públicas. Acompanhar esses estágios traz novamente à tona o universo das práticas, o cotidiano das salas de aulas de artes visuais que já conheço tão bem. Apesar de ser um universo conhecido, há ainda surpresa, espanto, e a persistência de problemas. Há certo descaso presente no ambiente de algumas escolas públicas que podemos traduzir na fala de uma estagiária: “A escola é *fake*<sup>1</sup>, tenho medo de emburrecer na escola”. Ao adentrar em algumas escolas públicas, percorrer corredores tão desprovidos visualmente, escutar conversas nas salas de professores, coletar situações aqui e ali, tenho que concordar com minha aluna. As escolas nem sempre são ambientes em que gostamos de estar, não são ambientes em que sentimos vontade de aprender e ensinar, tanto professores como alunos. Mas existem os acontecimentos, os inusitados, as sempre bem vindas exceções em escolas públicas: turmas com poucos alunos, artes visuais como uma das opções entre música e teatro, sala específica de artes em que os alunos podem exercer sua autonomia de criação e as professoras podem realizar seus planejamentos quase sem percalços<sup>2</sup>. E existe aquele “brilho no olho” do aluno que canta seu rap, que se envolve quase sem perceber explorando materiais e atividades diversificadas. Em alguns momentos, em meio às resistências, alunos e professores conseguem intuir que aprender e ensinar coisas novas até pode ser bem interessante.

Do outro lado da questão, vemos que os avanços em relação aos discursos sobre o ensino de artes visuais são muitos nos últimos anos no Brasil, sem dúvida. Basta prestarmos atenção ao intenso e crescente número de publicações diversas, tais como livros, artigos em periódicos científicos e em anais de eventos<sup>3</sup>. Ainda temos o incremento de linhas de pesquisa a respeito da temática em Programas de Pós-graduação em Arte ou em Educação<sup>4</sup>. No entanto, continuamos presenciando problemas persistentes nas práticas que vemos nas escolas: ausência de professores formados na área, baixa carga horária (o que conseguimos fazer com 45 ou 50 minutos de aula de artes por semana?), carência de formação continuada ou formação inicial insuficiente,

quadro que colabora direta ou indiretamente para a desvalorização das artes visuais (além das outras áreas de arte) entre os componentes curriculares escolares<sup>5</sup>. Para os próximos anos, um novo impasse: pela LDB o ensino de arte é obrigatório e o ensino de música também<sup>6</sup>. Música não é arte? O que vai acontecer com aqueles 50 minutos destinados às aulas de arte por semana em muitas grades curriculares da Educação Básica? E onde fica o ensino de teatro, dança e artes visuais? Como as escolas e secretarias de educação irão interpretar essa lei?

Entre discursos e práticas, acredito que enfrentamos muitos desafios, que nomeio da seguinte forma: *desafios políticos, desafios epistemológicos e desafios pedagógicos*<sup>7</sup>. Neste texto, guio a minha discussão a partir do enfrentamento desses três desafios, destacando a importância e a necessidade do amadurecimento das pesquisas na área e, nesse sentido, o papel que cumpre o GT 24 – Educação e Arte em uma entidade como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assim como a importância da conexão das pesquisas com as práticas pedagógicas nas aulas de arte<sup>8</sup>.

### **Desafios políticos: quais os espaços que a arte precisa conquistar no campo da educação?**

A presença das artes na educação e, mais especificamente na escola, é continuamente negociada desde os “microespaços” como a sala de aula e as grades curriculares até espaços políticos mais amplos como associações científicas ou na legislação educacional. Aqueles de nós que se encontram na linha de frente desses inúmeros espaços se veem continuamente em torno de argumentos em defesa das artes na educação. Em uma sociedade marcada por uma lógica capitalista e competitiva perguntar se a arte é necessária ou não, é ainda uma recorrência. Os argumentos em defesa do ensino de arte variam em consistência e no enfoque teórico que os sustentam, como bem aponta Tourinho (2002). Visitar tais argumentos, já tão conhecidos, nos traz alguns indicadores de algumas batalhas e atravessamentos da presença da arte na educação:

1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo;
2. ensino de arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento;
3. Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente;
4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente;
5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e

descansar os alunos das disciplinas consideradas ‘sérias’, importantes e difíceis (TOURINHO, 2002, p.31).

Se, como sublinha Tourinho, é evidente que argumentações como essas não produziram “uma fundamentação educacionalmente sólida para o ensino desta disciplina” (TOURINHO, 2002, p.31), apesar de ainda serem bastante presentes, que caminhos seguimos se queremos a consolidação do espaço da arte na educação? Não estamos sós, no entanto, não nos desesperemos. A discussão sobre o espaço da arte na educação não é um “privilégio” de brasileiros. Hernández (2000), por exemplo, aponta o que ele chama de “formas de racionalidade para justificar a arte na educação” a partir do contexto espanhol, tais como uma “racionalidade industrial”, “racionalidade histórica”, “racionalidade forasteira”, “racionalidade moral”, “racionalidade expressiva”, “racionalidade cognitiva”, “racionalidade perceptiva”, “racionalidade criativa”, “racionalidade comunicativa”, “racionalidade interdisciplinar”, “racionalidade cultural” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 44-45). É fácil identificar-se com várias dessas justificativas que assumem contornos semelhantes em muitas das disputas que travamos em nosso país<sup>9</sup>. Poderíamos acrescentar outras justificativas mais recentes como “arte como tábua de salvação” ou como uma forma de “sensibilização” de contornos quase ingênuos – armadilhas novas (ou nem tanto) que criamos para nós mesmos. A análise de Pereira é contundente nesse sentido:

(...) Dada a crise do sujeito, logo apareceram possibilidades de encaminhar a arte como tábua de salvação. Por um lado, o ensino de arte vinha sendo tido como alternativa capaz de abrir horizontes nunca antes acessíveis (como, por exemplo, a penetração em esferas superiores de emoção e intuição). Por outro lado, ao defender uma experiência estética integral, proporcionar o contato do sujeito consigo mesmo e, ainda, em função da defesa da sensibilização (o que significa a estratégia máxima de desobstrução dos canais de manifestação da esfera emocional). Enfim, nas últimas décadas, a arte-educação tem-se apresentado como alternativa maiúscula na trajetória da delineação e resgate das particularidades da cultura contemporânea. A ingenuidade persiste, principalmente, ao formular-se concepções mágicas do ato estético. Como se trata de um estado de crise, os sujeitos são tidos como inferiores e passivos. O equívoco está em acreditar (e, com isso, reforçar) que os oprimidos são passivos e estáticos diante da dominação. A noção de poder (e de relações de poder) tomada, a essa altura, como referência pertencente ao senso comum; ainda é pré-foucaultiana: o poder é tido como algo negativo, maléfico e como puro argumento das ações dominativas (PEREIRA, 2008, p.503).

Talvez sejamos ainda um pouco ingênuos, talvez queiramos que a arte resgate algo que já perdemos em meio às crises do sujeito fragmentado dos tempos ditos pós-

modernos, talvez nos faltem já palavras para nomear o que nos falta, talvez queiramos apenas gritar para que enfim sejamos ouvidos, talvez precisemos apenas de crenças que nos impulsionem e que não nos façam desistir, talvez etc.

Muitas destas lutas por mais espaço das artes na educação manifestam-se de forma bem concreta em instituições das mais variadas, tais como associações de arte-educadores e associações científicas. Tenho acompanhado de perto muitas destas batalhas, protagonizando algumas delas com parceiros de várias partes do país. Um espaço político importante no Brasil continua sendo a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), entidade criada em 1987 em meio a crise deflagrada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71) em plena ditadura militar. A criação da entidade polarizou um movimento que já se ensaiava com a criação de associações de arte-educadores pelo Brasil, tais como a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo), ANARTE (Associação Nordestina de Arte/Educadores) e AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação). As associações de arte-educadores tem tido certa dificuldade de organização e agregação atualmente, embora os problemas políticos de garantias de espaços para a arte na educação permaneçam. Uma das conquistas mais importantes da FAEB e das diversas associações do país foi a garantia da obrigatoriedade do ensino de arte na LDB 9394/96 e a presença da arte em suas diferentes especificidades (artes visuais, teatro, dança e música) nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação brasileira, mas há ainda muitas outras batalhas a enfrentar. Apenas para citar algumas dessas disputas, poderia elencar as seguintes: a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica não garante a sua presença em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio; ainda vemos nas salas de aulas de artes professores sem uma formação específica ou professores de outras áreas complementando carga horária com essa disciplina e, talvez mais grave, encontramos docentes com formação em artes nas escolas que deixam muito a desejar, reforçando práticas bastante tradicionais. Além disso, há certo retorno da polivalência já rechaçada desde quando ainda estava em vigor a última LDB (5692/71)<sup>10</sup>, o que se traduz atualmente em editais confusos de concursos públicos para professores de artes que precisam atuar igualmente em artes visuais, música, teatro ou dança. A FAEB realiza congressos com regularidade anual ou com espaçamento de dois anos, sendo os últimos ocorridos respectivamente em Belo Horizonte (2009), Goiânia (2010), São Luís (2011) e em São Paulo (2012)<sup>11</sup>.

Um breve histórico da FAEB, dos congressos e da atuação da entidade nos últimos anos é traçado por Richter (2008). Ao expor um olhar retrospectivo sobre uma história vivida por muitos de nós que testemunhamos de perto essa narrativa, a autora não se exime em lançar mais alguns desafios para a nossa já crescente lista. Como sugestões para futuras pesquisas, Richter enumera:

1. Pesquisar sobre o histórico da formação das associações e núcleos estaduais e municipais, principais tendências político-educacionais e personalidades que deram vida a estas associações;
2. Buscar outras perspectivas sobre o histórico da FAEB, lançando novos e esclarecedores olhares sobre a nossa trajetória;
3. Relatar outras experiências e novas perspectivas sobre os congressos da FAEB (...);
4. Estudar as temáticas dos congressos, procurando compreender a evolução do pensamento dos arte/educadores brasileiros ao longo de vinte anos de lutas e reflexão teórica (RICHTER, 2008, p. 334).

Contar essas histórias, esmiuçar as conquistas, assim como os recuos, os pontos frágeis e fortes, ajuda a nos fortalecer, alimenta nossas lutas, desde as mais antigas às mais recentes, além de apresentar às novas gerações um pouco do que já foi feito, para não precisarmos reinventar tudo novamente e abrir espaço para os avanços de que tanto precisamos. Algo que ainda precisamos pensar: quais as mudanças ocorridas nesses últimos 25 anos de organização associativa em torno da arte e educação no Brasil? A arte e a educação continuam as mesmas? O que aprendemos com nossos avanços ou retrocessos teórico-práticos? O que chamamos de arte ou de educação hoje, é a mesma coisa com que lidávamos há 30 ou 40 anos atrás? O que mudou em relação às formas de organização das pessoas em torno de desejos comuns em tempos de interação via *internet* e a expansão das redes sociais virtuais?

Nas duas últimas décadas, um importante espaço para as discussões em torno da arte e educação foi se consolidando em Programas de Pós-Graduação em Arte e de Educação, a partir de linhas de pesquisa específicas ou a partir de pesquisas encaminhadas por alguns docentes. O número de mestres e doutores com pesquisas em torno de educação e arte tem aumentado significativamente nos últimos anos, e esta produção tem desembocado em importantes associações de caráter científico do país, tais como a ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e ABRACE (Associação Brasileira de Artes Cênicas).

Uma das conquistas mais recentes da área de arte e educação foi a criação de um GT (Grupo de Trabalho) de Educação e Arte em uma das principais entidades ligadas a educação no cenário nacional, a ANPEd. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação é uma entidade que já alcançou sua maioridade, tanto pelo seu tempo de atuação, como pela sua respeitabilidade no cenário educacional brasileiro. Neste sentido, vem atuando na divulgação de pesquisas da área de educação, bem como assumindo papel importante na proposição de políticas públicas para a educação no Brasil. Em 2007, ano em que a entidade completava 30 anos de atividades ininterruptas, tivemos a satisfação de inaugurar um espaço há muito tempo desejado por pesquisadores atuantes, principalmente em Faculdades de Educação: um Grupo de Estudo de Educação e Arte. Em 2009, consolidamos o grupo como o GT 24 – Educação e Arte.

As atividades da Associação são estruturadas em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM; e os Grupos de Trabalho — GTs —, que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante dois anos no formato de Grupos de Estudo (GE), com aprovação prévia da Assembleia Geral. Após dois anos, e com a apresentação de uma produção acadêmica consistente nesse período, o grupo é novamente avaliado pela diretoria e pela assembleia, sendo desta forma consolidado como Grupo de Trabalho<sup>12</sup>.

Sentia-se há muito tempo a ausência de um espaço específico para estas discussões na ANPEd, levando em conta principalmente a ampliação do número de novos mestres e doutores na área de pesquisa que abrange a interface Educação e Arte, cuja formação tem acontecido principalmente em Programas de Pós-graduação em Educação, além do incremento de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq que privilegiam de algum modo esta temática.

Depois de várias reuniões desde 2005, conseguimos aprovar na Assembleia Geral da ANPEd em 2006, a criação de um GE (Grupo de Estudo) Educação e Arte, com o apoio de 588 assinaturas de sócios. O GE iniciou suas atividades em 2007, já com um número significativo de trabalhos inscritos, abrangendo vários aspectos da relação entre arte e educação, oriundos de várias partes do país. Após dois anos de funcionamento como GE, o grupo demonstrou sua maturidade ao agregar pesquisadores da área, além do constante intercâmbio com os demais GTs, inserindo na pauta da

entidade aspectos ligados às nossas próprias pesquisas. Desta forma, conseguimos aprovar a criação definitiva do GT Educação e Arte em 2008, consolidando um espaço há tanto tempo esperado. O GT 24 – Educação e Arte teve o início de suas atividades efetivas em 2009, mantendo um bom número de trabalhos inscritos, relacionados às artes visuais, teatro, dança, música e literatura<sup>13</sup>. Uma das intenções do GT é marcar a importância da presença da discussão sobre as artes no campo ampliado da educação, não simplesmente como uma discussão específica e disciplinar, mas contribuindo efetivamente para as principais e atuais pautas educacionais no cenário brasileiro.

A criação do grupo na ANPED nacional impulsionou também a abertura de espaços para a discussão sobre Educação e Arte nas ANPEds regionais, conhecidas como as “Anpedinhas”, tais como a ANPED Sul e ANPED Centro-Oeste, entre outras. Da mesma forma, este espaço começou a aparecer com mais força nos eventos do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

Além dos limites geográficos nacionais, vale lembrar também a atuação do Brasil na INSEA (International Society for Education Through Art), no CLEA (Conselho Latino-Americano de Educación Artística) e na Rede Ibérica de Educación Artística.

É importante destacar também certo incremento recebido para área de arte e educação de recentes programas do Ministério da Educação como o *Mais Educação*<sup>14</sup>, e do Ministério da Cultura, com o *Mais Cultura nas Escolas*<sup>15</sup>. Um dos macrocampos a serem trabalhados nas escolas públicas participantes do *Mais Educação* é Cultura, Artes e Educação Patrimonial. E em relação ao *Mais Cultura nas Escolas* é incentivado que as escolas realizem projetos envolvendo diferentes iniciativas culturais desenvolvidas por artistas, grupos e mestres da cultura popular e tradicional, arte educadores, cinemas, pontos de cultura, museus, bibliotecas entre outras.

Retomando os desafios políticos elencados aqui, vemos avanços e conquistas importantes, embora seja preciso que continuemos alertas diante dos espaços alcançados. A visibilidade política da área de arte e educação não se efetiva apenas a partir das grandes lutas, da ampliação de linhas de pesquisa e produção bibliográfica, da formação de novos mestres e doutores, mas em conjunto e a partir dos microespaços que ocupamos, na atuação de qualidade que imprimimos em nossas práticas artísticas e pedagógicas cotidianas. O grande desafio político é que a luta por espaços da arte na educação seja enfim desnecessária e que este espaço seja absolutamente indispensável. Novos e velhos, micros e macros espaços para arte na educação: muita coisa foi feita, e há muito ainda o que fazer.

## Desafios epistemológicos: de que é feito o conhecimento em arte e educação?

De que é feito o conhecimento em arte? E, que conhecimento surge no amálgama entre arte e educação? Possíveis e inúmeras respostas para estas perguntas estão no cerne da consolidação do campo e da defesa do espaço da arte na educação<sup>16</sup>.

A arte é mais do que um “divertido acessório” ou um “tintinar de guizos que se pode dispensar ante a ‘seriedade da existência’” já bradava Nietzsche (2003, p.26) em uma de suas primeiras publicações, em 1871. Se o menosprezo em relação a arte, diante da ciência, causava tanta indignação ao filósofo, ainda no final do século XIX, o que resta a nós, em pleno século XXI, lutando ainda para encontrar argumentos consistentes que justifiquem a presença da arte na educação?

Como já apontamos aqui, o crescente incremento de Programas de Pós-Graduação tanto na área de arte como de educação, a criação de linhas específicas de pesquisa, além de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq<sup>17</sup> nessa área tem impulsionado muito a produção acadêmica em torno do tema arte e educação. A cada ano o número de publicações aumenta, somado aos anais de eventos como CONFAEB, e reuniões anuais de associações científicas. Em relação a periódicos específicos ainda deixamos a desejar, embora tenha crescido o número de publicações eletrônicas como a da Revista Digital Art (<http://www.revista.art.br/>), a Revista do LAV (<http://www.ufsm.br/lav/>) e a recente publicação da Revista Invisibilidades, da Rede Ibérica de Educación Artística ([http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades\\_0](http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0)). É importante destacar também as publicações de dossiês específicos sobre a temática, tal como o *Dossiê Arte, cultura, educação: mutações* na Revista Educação da PUCRS<sup>18</sup>.

Não temos ainda no Brasil a força de periódicos científicos como os existentes nos Estados Unidos, tais como *Art Education* e *Studies in Art Education* (com a discussão específica do ensino de artes visuais), e nem a presença de publicações de peso tais como os *handbooks* (EISNER, 2004; BRESLER, 2007). Em território nacional a produção acadêmica da área é publicada esparsamente em periódicos de áreas variadas, principalmente de artes e de educação, além de livros e coletâneas temáticas.

Sobre a crescente produção acadêmica na área, nos falta ainda uma avaliação do que já foi feito: quais os avanços? Quais as brechas, as flechas a seguir? Quais as lacunas? Quais são as nossas fragilidades? Quais as nossas demandas? Quais os principais autores que balizam nossas discussões? Ou ainda, que autores, pesquisadores e pesquisadoras somos?

Ana Mae Barbosa apresentou, em livro publicado em primeira edição em 1997, um breve panorama das teses e dissertações em arte e educação concluídas até aquela data, procurando identificar quais eram os principais autores estrangeiros utilizados nas pesquisas citadas (BARBOSA, 1997). Um início de análise sobre questões de pesquisa foi esboçado por Irene Tourinho a respeito da produção acadêmica apresentada no Comitê de Educação em Artes Visuais na ANPAP de 2008, baseada também no levantamento realizado por Analice Pillar e Moema Rebouças (2009), apresentado na mesma reunião daquele ano. A autora identifica alguns tópicos e “ideias de percurso” como os que se seguem: paradigmas epistemológicos e pedagógicos; processos e especificidades e autocriação e criação de novos mundos (TOURINHO, 2009, p. 3352).

Nas análises das questões de pesquisa apresentadas em uma das edições do evento, chamam a atenção duas inquietações da pesquisadora: um “certo sabor de apaziguamento, um tom conciliador que transparece nas nossas questões e, em decorrência, nas concepções de pesquisa e sua prática” e “a questão, ainda central, sobre o valor e as justificativas para a educação nas artes visuais” (TOURINHO, 2009, p. 3359).

Sobre a primeira inquietação, a autora reflete:

A ideia de arte como motor para refletir, experimentar e explicitar conflitos e ambiguidades ainda tem merecido pouca atenção. Essa inquietação é acrescida da observação de que a prática, a experiência de produção/construção de arte ganha pouco espaço nessas questões. Será que a história de uma pedagogia centrada no fazer, quase sempre irrefletido e repetitivo, que dominou o ensino e a aprendizagem de arte, serviu para acalmar - em demasia - as ondas que poderiam nos levar a investigar porque, como e para que precisamos e experimentamos este fazer? (TOURINHO, 2009, p. 3359).

Estaríamos ainda imersos em um fazer artístico irrefletido? De que forma nosso percurso histórico em torno de um ensino de arte espontaneísta ainda nos marca e aprisiona? Ousaríamos sair do nosso modo apaziguador e conciliatório, quase edulcorado, para provocar rupturas com modos de fazer e dizer sobre arte e educação?

E por que ainda precisamos tanto justificar a presença da arte na educação? Precisamos de uma moral, de uma finalidade que enfim, convença aos mais céticos, aos “homens sóbrios” a quem já se dirigia o filósofo Nietzsche? Precisamos ainda convencer a nós mesmos? Talvez se suspendêssemos essa necessidade constante de justificar nossas ações em torno da arte e da educação, teríamos mais tempo para enfim, avançar e cessar de andar em círculos.

Em trabalho encomendado apresentado em 2011 no GT 24 – Educação e Arte, Célia Maria de Castro Almeida analisa a produção acadêmica em torno de educação e arte apresentada no grupo nos últimos quatro anos<sup>19</sup>. Apesar de nos constituirmos como um grupo recente na ANPEd, olhar para trás pode nos indicar muitas vezes alguns rumos a seguir. Dentre as questões levantadas pela autora, está a preocupação com a ausência de reflexões mais aprofundadas a respeito das práticas educativas em arte, com a prevalência de trabalhos que priorizam as formulações teóricas, sem necessariamente vincular-se a discussões mais práticas. Isso é bom ou ruim? Por um lado, vemos a prevalência de um discurso conciliador e superficial em tom de relato sobre as práticas pedagógicas em arte, por outro, um discurso teórico apartado das práticas. Há, no entanto, que se desconfiar das dicotomias, dos binarismos e das falsas oposições. As teorias são práticas e as práticas estão completamente encharcadas de teoria, de discursos travestidos de práticas, por mais que nem desconfiem disso. Sem pensar em um lado ou outro, ponderando múltiplos pontos de vista, há aquilo que tem se chamado arte e suas prováveis e improváveis relações com o que nomeamos como educação. E existe o que acontece nas escolas, nos espaços educativos, nas salas de aula, nas práticas pedagógicas, muitas vezes totalmente (ou quase) alheias e impermeáveis às grandes discussões conceituais que nos acompanham há tempos: essencialismo ou contextualismo, polivalência ou interdisciplinaridade, artes visuais e cultura visual, ensino de arte, arte/educação (com ou sem hífen ou travessão) ou educação artística, ensino de arte modernista ou pós-modernista, livre-expressão ou arte como conhecimento e tantos etcetera<sup>20</sup>. Pareço continuar ouvindo insistentemente a pergunta dos alunos nas aulas de arte: *sora, o que é mesmo pra fazer?*

Sem dúvida, amadurecemos em torno das pesquisas em arte e educação. No entanto, temos um longo caminho a percorrer. Muito ainda nos espera em torno de temáticas pouco exploradas tais como: gênero, sexualidade e artes visuais; avaliação em arte; arte e inclusão; multiculturalismo ou interculturalidade; novas metodologias de pesquisa baseadas em arte; formação estética de docentes; história do ensino da arte no Brasil; ensino de arte na educação infantil e anos iniciais e, principalmente, produções teóricas mais consistentes que de algum modo reflitam-se no que acontece nas escolas, apenas para citar algumas possibilidades entre tantas outras<sup>21</sup>.

Aliando-me a Charlot (2006), quando analisa o teor das pesquisas educacionais realizadas no Brasil, acredito que carecemos de memória em relação às pesquisas sobre

arte e educação, refazendo as mesmas pesquisas (teses, dissertações etc.) sem saber exatamente o que já foi feito antes, dentro e fora do Brasil:

Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores "da moda". Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação. De minha parte, defendo, há dez anos, a ideia de definir uma *frente* da pesquisa, que seria também uma memória. O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais os resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade, para que se definam, pouco a pouco, "pontos de partida" e pontos de apoio, existe um trabalho a ser feito (CHARLOT, 2006, p.17).

Sim, existe um trabalho a ser feito, uma produção teórica a ser consolidada, um caminho epistemológico a ser percorrido, se queremos que a discussão e a produção de conhecimento em torno da relação entre arte e educação obtenha mais visibilidade e respeitabilidade no cenário acadêmico brasileiro e, direta ou indiretamente, que contribua para gerar políticas educacionais mais satisfatórias para área e práticas pedagógicas mais consistentes. Filio-me aqui nas inquietações levantadas por Pereira (2010) a respeito desse campo interminável que envolve arte e educação:

Minha proposição é que nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas como o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com os jeitos como lidamos com os problemas. O lugar da arte na educação, a relação entre arte e educação, o lugar da arte na vida, o sentido da educação, as implicações entre a vida, a arte e a educação, quem vem antes, quem vem depois, quem depende de quem, quem se serve de quem: não tanto o conteúdo dessa problematização, não tanto as respostas, mas é o nosso movimento que me interessa sobremaneira aqui (PEREIRA, 2010, p. 5).

O grande desafio epistemológico em torno da consolidação do campo traduz-se talvez não tanto pela replicação das mesmas perguntas, mas a invenção de novos modos de perguntar e olhar para as respostas que já conseguimos produzir em cada momento, identificando quais problematizações e movimentos realmente importam para os contextos em que atuamos.

## **Desafios pedagógicos: que arte inquieta a escola?**

Enquanto isso, nas salas de aula... que arte acontece por lá? Quais são as sonoridades que se ouve ao falar de arte na escola? Que arte, afinal, inquieta as salas de aulas deste imenso país? Há muitas pesquisas, inovações metodológicas, congressos, publicações, mas a escola parece ainda impassível diante de tudo isso. Como a escola interpreta o que se diz e pesquisa sobre arte e educação? Como chegar até a escola, às professoras, às salas de aula e práticas pedagógicas?

Se de um lado temos percebido avanços em relação ao trabalho de mediação em museus e exposições como as bienais e ao aprimoramento dos docentes em relação ao seu trabalho<sup>22</sup>, por outro lado, ainda vemos as artes chegando à escola com contornos “pedagogizados”, no sentido mais restrito ou conservador que essa palavra pode ter. Dessa forma, enquanto o mundo da arte vibra e recria-se em proposições artísticas ousadas e instigantes, não é incomum encontrarmos nas aulas de artes das escolas, atividades ligadas a datas comemorativas como Páscoa e Dia das Mães mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, as quais podem envolver pintar coraçõezinhos fotocopiados ou desenhar livremente os símbolos da Páscoa<sup>23</sup>. Considerando o público jovem contemporâneo, cujos interesses multiplicam-se através das inúmeras pedagogias culturais disponíveis que vão, no mínimo, desde os modos de se vestir e agregar-se em grupos identitários diversos até aos modos mais interativos de comunicação e de informação (BUJES, BONIN, 2010; COSTA, 2006), podemos pensar no pouco efeito que aulas de artes como essas podem ter na formação dos alunos.

Exemplos tais como esses evidenciam que há ainda muito que pensar sobre a formação docente precária, especialmente em artes, sobre a qual ainda se acredita que uma formação mais consistente e mais elaborada é desnecessária. A formação de professores em arte (inicial e continuada) é um dos pontos cruciais para qualquer tipo de mudança na escola, aliada a melhor valorização profissional e melhores condições de trabalho, em especial, nas escolas públicas.

Nesse sentido, é preciso considerar as disparidades geográficas de formação e oferecimento de cursos de graduação na área, assim como o imenso número de docentes com formações distintas atuando nas aulas de arte. Dados apresentados na pesquisa de Araújo (2009a, 2009b) a respeito da oferta de cursos de graduação e atuação de professores de arte no país, nos dão um panorama mais claro do cenário que enfrentamos. Segundo a autora, o ensino de Artes Visuais encontra-se privilegiado em

relação às demais áreas de arte, como música, dança e teatro. Se há poucos professores com formação em arte atuando no país, menos ainda dessas linguagens específicas. Chama a atenção nos dados levantados pela autora a grande desigualdade geográfica em relação à oferta de cursos de licenciatura em artes, em que a região sudeste principalmente, seguida da região sul, tem um número bastante superior de cursos em relação às demais regiões brasileiras, tanto em instituições públicas como privadas<sup>24</sup>. Sabemos, no entanto, que mesmo nessas regiões em que há mais oferta de formação específica em artes, não há garantia que todas as vagas docentes sejam ocupadas e nem que a qualidade do ensino esteja presente. A partir desse quadro, nos resta perguntar: Por que há tão poucos docentes de arte, se já temos garantida pela LDB a obrigatoriedade deste ensino? Por que se julga que não há necessidade de formação para atuar nessa área? Por que tanto desinteresse por esse tipo de formação em várias regiões do país? E para onde vão os licenciados formados?

Além disso, outro aspecto importante é a formação continuada, ainda mais em uma área em constante mutação (LOPONTE, 2007, 2006a, 2006b, 2005). Sobre a formação docente, ainda cabe indagar também sobre que tipo de formação em arte tem os docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais, estes que são os responsáveis em introduzir as crianças aos seus primeiros recursos expressivos. Como se dá esta formação nos cursos de Pedagogia?

Em relação ao pensamento mais comum sobre a arte na escola, não é raro pensar naquela arte que consola, acalma, decora e ilustra, com poucos e raros espaços para as provocações da arte contemporânea (FAVARETTO, 2010). Mais um dos paradoxos e desafios que precisamos encarar: a efervescência das produções contemporâneas em arte, visíveis em mostras como a Bienal do Mercosul, Bienal de São Paulo ou outras grandes exposições (tratando-se de artes visuais), ou ainda a crescente produção acadêmica em torno da arte e educação e o modo como tudo isso é digerido pelas interpretações escolares. Um desafio que se interliga com todos outros mencionados desde o início do texto. É como se puxássemos uma linha e dela se desenrolasse um longuíssimo fio que puxa outro e mais outro.

### **Novos cenários estéticos**

Volto ao cenário das salas de aula de arte dos meus estagiários na sua inauguração como professores lembrando a minha própria estreia há tantos anos atrás. A estética jovem mudou um pouco: mochilas e bonés coloridos como extensões do

próprio corpo, estilos de vestir e usar o cabelo inspirados em ídolos *teens*<sup>25</sup>, brincos em meninos e meninas, correntes grossas, tênis, e aquele ar de *quem-não-precisa-nada-disso*.

Professores de arte nas escolas com aquele ar cansado: *tenho muitas turmas, falta tempo, não entendo a Bienal, faço esse trabalho do mesmo jeito há anos, não adianta fazer muita coisa diferente, eles não querem, não faz diferença nenhuma*. Nas escolas públicas, pouco espaço para as artes nos corredores e paredes das salas de aula. Enquanto a cultura visual explode aos nossos olhos cada vez mais em quase todos os lugares (MARTINS, TOURINHO, 2011), a visualidade nas escolas é primária, infantilizada, pouco instigante. Sim, há algo que vibra na escola, mas nem sempre é mesmo a vontade de aprender ou de ensinar (apesar de encontramos olhos brilhantes e desejosos em alunos e professores). Uma escola-*fake*, como diz minha aluna aprendiz de professora, uma escola em que falsamente professores e alunos se ocupam de querer livrar-se logo das tarefas, em que poucos levam a sério o que acontece por ali. Como diz Obregón, a escola não é qualquer lugar: “constitui um campo de forças, sedimentado historicamente, que conjuga as mais sutis e eficazes formas de poder/saber para a produção de formas pré-desenhadas, não para a criação de formas impensadas” (OBREGÓN, 2007, p.81). Educa-se, ensina-se, nos parece, para que ninguém saia do próprio lugar, para que ninguém ouse ir além de si mesmo. Contraditoriamente, o ensino das artes, apesar de alimentar-se de uma forma ou outra da produção impensada e inusitada do campo artístico, domestica-se, apazigua-se, acomoda-se a estética *fake* escolar.

Talvez possamos encontrar nas próprias artes visuais alguma nova inquietação para pensar em possíveis saídas, ainda que provisórias, de que tanto precisamos. George Deem, em uma série de imagens intituladas “Art School” (DEEM, 2005), nos apresenta salas de aula inspiradas em vários artistas ou períodos artísticos. Mesmo sem ver as imagens, podemos pensar nas obras intituladas “School of Mantegna”, “School of Caravaggio”, “School of Vermeer”, “The fauve school” ou “School of Matisse”. Cada sala de aula recriada pelo artista, que mantêm em comum aquelas classes antigas organizadas em forma de audiência (como se estivessem em direção a um palco italiano ou a um altar), nos faz pensar nas aulas que teríamos ali, ou em que aulas seríamos capazes de criar naqueles espaços. A obra do artista, mais do que oferecer releituras simpáticas e escolares dos chamados “grandes mestres”, nos indica o quanto as escolas e suas salas de aula nos ensinam diferentes modos de ver e de pensar, valorizam certos

objetos ou organizações espaciais, adotam certos critérios estéticos e de pensamento que, por sua vez, produzem efeitos distintos naqueles que habitam esse espaço, não importando qual posição nele ocupem, sejam alunos ou professores. Cada escola e cada sala de aula, ou mais especificamente, cada aula de arte oferece uma “estética”, entendendo estética como “uma sensibilidade, uma maneira de articular o singular e o universal, uma forma de compartilhar e de dividir, no duplo sentido (...) de compartilhar (por em comum e dividir)” (FRIGERIO, 2007, p.35). No entanto, aprendemos já com os artistas e suas ousadias, que sempre há novas possibilidades estéticas a serem criadas. A escola não é uma matéria-prima tão rígida e impassível que não possa ser provocada a ser diferente, ou que se recuse para sempre em apresentar-se esteticamente de modo a instigar um pensamento que vá além do óbvio e do já esperado. Qual afinal a estética que imprimimos na escola com nossas aulas de arte e com nossas pesquisas?

Os desafios são muitos, difícil saber por qual começar a enfrentar. Desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e talvez desafios estéticos que, interligados, nos impelem a seguir adiante e a instigar nossos modos de pensar sobre ensino de artes visuais. Os desafios dirigem-se a nós que pesquisamos, que ensinamos e aprendemos, que insistentemente acreditamos nas potências dos encontros entre arte e educação. Nomear os desafios, esmiuçá-los, problematizá-los, pensar a partir e além deles são tarefas que proponho com as indagações lançadas nesse texto. Que esses e outros não nos paralisem, já que há sempre as urgências que não esperam nossos devaneios: *sora, o que é mesmo pra fazer?*

## Referências

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. Percursos históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais. In: *Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador, Bahia, 2009a, p. 3150-3162. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/anna\\_rita\\_ferreira\\_de\\_araujo.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf). Acesso em 05 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: *Anais 32ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2009b, p. 1-18. <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2013.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

- \_\_\_\_\_. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3 (7), p. 170-182, 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 de maio de 2012.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- BRESLER, Liora. *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss, BONIN, Iara Tatiana. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: ULBRA, 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. p. 177-195.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas, e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 12 de maio de 2012
- DEEM, George. *Art School*. London: Thames & Hudson, 2005.
- DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. (Org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. UFSM: Santa Maria, 2013.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), p. 5-17, 2008.
- EISNER, Eliot W., DAY, Michael. D. *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: NAEA, Lawrence Erlbaum, 2004.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J., BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.
- FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2012.

- FRIGERIO, Graciela. Grölþ. In: FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela. *Educar: (sobre) impressões estéticas*. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p.25-43.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte - MG, n. 43, p. 35-55, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 31, n.2, p. 295-304, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, 2005.
- \_\_\_\_\_. As vidas dos "artistas famosos" educam? Produção de discursos sobre arte, artistas e gênero. In: Corrêa, Ayrton Dutra. (Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Unijuí, p. 337-356, 2004.
- MARTINS, Mirian Celeste Dias et al. Arte na Pedagogia. In: *Anais do XXII CONFAEB – Arte/Educação: corpos em trânsito*, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/475.pdf>. Acesso em outubro de 2013.
- MARTINS, Mirian Celeste Dias. Arte, só na aula de Arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779>. Acesso em 11 de maio de 2012.
- MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. (Org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: UFSM, 2011.
- NIETZSCHE, Friederich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- OBREGÓN, Javier Sáenz. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela. *Educar: (sobre) impressões estéticas*. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p. 73-86.
- PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, n. 4 (3), mar. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2205>. Acesso em 05 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. A prática educacional em arte como experiência de resistência: inquietações de fim de século. In: QUARTIERO, Elisa Maria, SOMMER, Luís Henrique. (Org.). *Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul*. Canoas: ULBRA, 2008. p. 501-516.

PILLAR, Analice Dutra; REBOUÇAS, Moema. Panorama de pesquisas - Comitê Ensino e Aprendizagem da Arte. In: RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; MAKOWIECKY, Sandra. (Org.). *O estado da arte da pesquisa em artes plásticas no Brasil*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2008, v. 1, p. 21-34.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

SARDELICH, Maria Emília. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 137-152, 2001. de Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 06 de maio de 2012.

TOURINHO, Irene. Comitê de educação em artes visuais: Uma análise das questões de pesquisa da Anpap 2008. In: *Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador, Bahia, 2009, p. 3347-3361. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/irene\\_maria\\_fernandez\\_silva\\_tourinho.pdf](http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf). Acesso em 19 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez: 2002. p. 27-34.

Submetido em maio de 2012

---

<sup>1</sup> *Fake* pode ser traduzido do inglês como imitação, falsificação, falso. É um termo muito utilizado em redes sociais na internet referindo-se a perfis falsos de personalidades ou celebridades ou ainda que, propositadamente, escondem a real identidade do usuário.

<sup>2</sup> Como possível perceber em alguns Colégios de Aplicação ligados às Universidades Federais.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, os anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em especial o GT 24 – Educação e Arte) e alguns anais de CONFAEBs (Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil) disponíveis on-line, além de periódicos com dossiês temáticos sobre arte e educação tais como os realizados nos últimos anos pelas revistas *Educação* (PUCRS) e *Educação e Realidade* (Faced/UFRGS).

<sup>4</sup> Nos últimos vinte anos, temos visto o crescimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* ligados tanto a Faculdades de Educação como de Artes em várias universidades públicas do país, com linhas de pesquisa específicas de arte e educação, a saber: UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação), USP (Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação e Escola de

Comunicação e Artes), UNESP (Instituto de Artes - Universidade do Estado de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação), UFU (Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação e Instituto de Artes), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais - Escola de Belas Artes), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação), UFG (Universidade Federal de Goiás - Instituto de Artes), UFPB/UFPE (Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco). Este último é o primeiro programa deste tipo na região Nordeste.

<sup>5</sup> Para uma discussão mais detalhada a respeito dessas situações, ver Loponte (2004, 2005), Barbosa (1989, 2002), Sardelich (2001).

<sup>6</sup> A esse respeito, conferir o Art 26, da LDB 9394/96 e seus parágrafos 2º e 6º: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)” e “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)”. Ver site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

<sup>7</sup> Este texto retoma e atualiza algumas discussões realizadas em um trabalho apresentado em sessão temática no XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em Belo Horizonte em abril de 2010, e em mesa-redonda no XXI CONFAEB (Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil), realizado em novembro de 2011.

<sup>8</sup> Grande parte das temáticas levantadas neste texto dizem respeito à área das artes na escola que compreende as especificidades de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No entanto, devido a minha principal atuação em ensino e pesquisa, a ênfase do texto recai principalmente no ensino de Artes Visuais.

<sup>9</sup> A esse respeito, o site da INSEA (International Society for Education through Arts) criou uma seção chamada “Promoting Art Education” - <http://www.insea.org/resources/advocacy> - na qual são disponibilizados vários documentos com argumentos sobre a importância da arte na educação e na formação de crianças e jovens, tal como “Arts education: creating student success in school, work and life” (“Arte educação: criando estudantes de sucesso na escola, no trabalho e na vida”). Este documento, assinado por mais de vinte entidades internacionais ligadas às artes, é endereçado diretamente aos legisladores de vários países, comunicando e argumentando a respeito dos benefícios da arte na educação.

<sup>10</sup> Sobre essa discussão, ver um dos primeiros livros de Ana Mae Barbosa, publicado originalmente em 1984, em que a autora argumenta em torno da diferença entre polivalência e interdisciplinaridade. Embora a citação a seguir refira-se a um contexto específico, em que a área de artes na escola ainda era nomeada como Educação Artística e vigoravam as licenciaturas em modalidade curta, vale a pena revisitar as ponderações da autora à luz do contexto atual: “ (...) a *polivalência*, instituída pela reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor” (BARBOSA, 1988, p. 69).

<sup>11</sup> Mais informações sobre a FAEB e seus congressos, conferir o site [www.fieb.com.br](http://www.fieb.com.br)

<sup>12</sup> Atualmente, os GTs em funcionamento abrangem um amplo leque de temáticas ligadas ao campo educacional: GT 02 – História da Educação; GT 03 – Movimentos Sociais e Educação; GT 04 – Didática; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 06 – Educação Popular; GT 07 – Educação de Criança de 0 a 6 anos; GT 08 – Formação de Professores; GT 09 – Trabalho e Educação; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 – Política de Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; GT 15 – Educação Especial; GT 16 – Educação e Comunicação; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 – Educação Matemática; GT 20 – Psicologia da Educação; GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais; GT 22 – Educação Ambiental; GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação e **GT 24 – Educação e Arte**.

<sup>13</sup> Ver mais detalhes sobre os trabalhos apresentados nos últimos anos no site [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

<sup>14</sup> O programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e, segundo o site do programa, é considerado como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação  
Integral. Fonte:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)

<sup>15</sup> O programa *Mais Cultura nas Escolas*, lançado em 2013, consiste de iniciativa envolvendo o Ministério da Cultura e Ministério da Educação, com a finalidade de incentivar o encontro entre experiências culturais e artísticas realizadas nas comunidades locais e o projeto pedagógica de escolas públicas, que já

---

participam dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Fonte: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

<sup>16</sup> A esse respeito, ver Eisner (2008), Favaretto (2010).

<sup>17</sup> CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico.

<sup>18</sup> Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced>

<sup>19</sup> O texto “A produção científica apresentada no GT Educação e Arte da ANPEd”, trabalho encomendado do GT 24 de 2011, na 34ª Reunião Anual da ANPEd, ainda não foi publicado.

<sup>20</sup> Sobre estas discussões ver principalmente Barbosa (2002, 2005), Efland (2005), Martins (2011).

<sup>21</sup> Em relação a algumas temáticas citadas, destaco o movimento coordenado por Mirian Celeste Dias Martins em torno de um grupo de pesquisa sobre Arte nos cursos de Pedagogia (MARTINS et al, 2012) e a publicação recente de Dias, Irwin (2013) a respeito de metodologia de pesquisa educacional baseada em artes.

<sup>22</sup> Conferir os Projetos de Ação Educativa da Fundação Bienal do Mercosul - <http://www.bienalmercosul.art.br/>; Fundação Bienal de São Paulo - <http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Paginas/home.aspx> ; e também os projetos educativos envolvendo arte e educação selecionados nos Prêmios do Instituto Arte na Escola - <http://www.artenaescola.org.br/premio.php>

<sup>23</sup> Conforme Relatórios de Observação de aulas de arte produzidos por futuros professores e estagiários de artes visuais.

<sup>24</sup> Esse quadro tem mudado rapidamente com o incremento de cursos de Licenciatura em várias linguagens artísticas em universidades federais, devido ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Ministério da Educação. Os efeitos da expansão e da criação desses cursos novos ainda serão sentidos no futuro.

<sup>25</sup> Em geral, nas salas de aula observadas, a estética adolescente incorpora o visual de ídolos oriundos do futebol ou da música pop, tais como o jogador Neymar, atualmente no time Barcelona, ou de cantores de rap, funk, rock ou música sertaneja.