

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Sheila de Oliveira Hansen

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO:
experiências de quem rema contra a maré

Rio de Janeiro

2017

Sheila de Oliveira Hansen

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO:
experiências de quem rema contra a maré

Dissertação apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,
como parte dos requisitos necessários
para obtenção do grau de mestre em
Educação e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio
Carvalho Santos

Rio de Janeiro

2017

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

H249r Hansen, Sheila de Oliveira
Reflexões sobre o ensino da arte no ensino
médio: experiências de quem rema contra a maré /
Sheila de Oliveira Hansen. - Rio de Janeiro,
2017.
184 f.

Orientador: Marco Antônio Carvalho Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
2017.

1. Educação. 2. Arte. 3. Cultura. 4. Ensino
Médio. I. Santos, Marco Antônio Carvalho.
II. Título.

CDD 379

Sheila de Oliveira Hansen

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO:
experiências de quem rema contra a maré

Dissertação apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,
como parte dos requisitos necessários
para obtenção do grau de mestre em
Educação e Saúde.

Aprovada em 27/04/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho Santos (FIOCRUZ / EPSJV)

Prof^a Dr^a Luciana Pires de Sá Requião (UFF / Instituto de Educação de Angra dos Reis)

Prof^a Dr^a Carla Macedo Martins (FIOCRUZ / EPSJV)

Para meus pais, Telmo e Maria Helena
(*in memoriam*),
pela vida e tanto amor.

AGRADECIMENTOS

Em tudo e tanto, à minha preciosa companheira, que na alegria e na tristeza, nas enchentes e na seca, é a água que rega meu solo, a terra em que semeio os sonhos, meu sustento, meu perfume e a palavra certa.

À minha grande família, que povoa minhas horas de lembranças e aprendizado, com a mão firme e a ciranda de risos, sempre diversa e intensa, entornando o caldo da vida que segue (em outras dimensões). Vamos formulando novas perguntas, sugerindo caminhos de amor, abrindo as portas da poesia. Graças ainda ao meu meio-irmão Sönke Backens, pela visita de anjo, enviado com o sorriso que me ensinou a estudar. Graças à vida com a grande família.

A todos os professores que me fizeram encantada pela escola, como lugar de descoberta e crescimento, iluminando a imensidão do mundo e aguçando meu olhar hipermetrope. No pedestal de muita gratidão e saudades, Celeida Tostes. E aos amigos professores Adriana Facina, Alexandre Lopes, Angela Deeke Sasse, Fatima Wachowicz, Juliana Crispim, Patrícia Bett e Salizete Freire, que indicaram cuidadosamente meus entrevistados e fizeram a ponte para histórias e pessoas deliciosas. E também agradeço à delicadeza de Michelli Giovanelli, que conheci pelas mãos de Adriana, na longa conversa sobre cultura e as ocupações de secundaristas na escola pública, em 2016.

Às amigas, que me incentivaram desde antes de saberem meus desejos, nas conversas intermináveis, nos serões de mesas e brindes, nas leituras compartilhadas. Especialmente Lilia Sodré, Mina Quental, Luciana Grisolli, Cl dia Thurler Ricci, Luiz Antonio Lopes, Eliane Jordi, Maria Aparecida Bezerra, Jorge Castro, Francisco Correa, Maria Valdés, Alyne Castro, Guilherme Nery, Ana Paula Fontoura, Antonio Pinheiro, Ana Cristina Engstrom, Ana Lúcia Feitosa, Cl dia Regina Andrade, Fátima Rocha, Luis Estrela de Matos, Amalyn Nascimento, Helena Garbin. Amigas que fortaleceram as minhas esperanças, nas noites em que eu desanimava, muito obrigada.

Em especial, às insubstituíveis e queridíssimas Bianca Antunes Cortes e M rcia Teixeira que me ouviram com toda generosidade, que foram minhas primeiras leitoras e críticas, enquanto as ideias ainda se apresentavam em croquis, me estimulando o pensamento, resgatando o prazer e mantendo a perseverança. Aproveito para agradecer ao Alexandre Moreno e sua equipe, pela acolhida nas invasões ao forte apache, vez por outra, o que ainda rendia boas risadas junto ao café.

Ao meu orientador, o professor Marco Antônio Carvalho Santos, não há como agradecer pela tanta paciência e compreensão de minhas sínopes e recomeços, pela leitura cuidadosa e atenta, pelo conforto nas duras páginas percorridas. Bem como as estimulantes contribuições que as doutoras Carla Martins e Luciana Requião, trouxeram para o resultado da dissertação, desde que participaram da banca para qualificação de meu projeto e do primeiro capítulo deste trabalho, até os inestimáveis comentários feitos na defesa, que preciso agradecer mais uma vez. Muito obrigada.

Ao meu chefe Orbílio Abreu, por seu carinho e amizade, ao me conceder a liberação oficial por um ano, para que eu pudesse desenvolver com mais tranquilidade meus estudos – e, definitivamente, tranquilidade não foi propriamente o que se viveu neste ano de 2016. E, também por isso, é imprescindível agradecer à doutora Salete Salles, minha ouvidora semanal, que acompanhou meus passos, tropeços e pequenas conquistas, e sem a qual eu certamente teria me perdido no caminho.

Quero agradecer ainda às queridas colegas de equipe da vice de gestão da Escola, Adriana Ricão, Andreia Nicolay, Katia Cardoso, Patrícia Silva, que ficaram firmes na torcida diária, bem como a todos os demais companheiros da direção. E além da torcida, agradeço o carinho e eficiência das meninas-maravilhas do serviço de gestão de pessoas (Mayrilan, Shirley, Carla) e da coordenação de pós-graduação do curso (Micheli, Cláudia, Erica, Patrícia, Regina), e aos colegas da Biblioteca Emília Bustamante.

Por fim, mas certamente não menos importantes, preciso agradecer muito aos professores do curso que nos ajudam a fazer a grande magia de acessar tantos conteúdos em tão pouco tempo; e aos adoráveis amigos que fiz entre os colegas de turma, desde 2015, com quem dividi minhas angústias e conquistas, em todos os momentos (online, pelo whatsapp).

A conversa do pensamento com a poesia busca evocar a essência da linguagem para que os mortais aprendam novamente a morar na linguagem.
(Martin Heidegger)

Quanto ao meu trabalho, dir-te-ei francamente a verdade. Ainda me falta escrever três capítulos para finalizar a parte teórica (os primeiros três livros). Isto significa que ainda está para ser redigido o quarto livro, o histórico-literário, que é para mim a parte mais fácil, já que todos os problemas foram resolvidos nos primeiros três livros e este último é, mais propriamente, a sua reiteração sob forma histórica. Mas não posso fazer nada antes de concluir tudo. Whatever schortcoming they may have, o mérito dos meus escritos é que constituem um todo artístico e isto só se pode lograr com o meu método de não publicá-los enquanto não os tenha terminado.
(Karl Marx)

RESUMO

Este trabalho pretende investigar experiências no ensino de arte de docentes comprometidos com uma prática pedagógica libertadora e como estas se dão em escolas públicas, no município do Rio de Janeiro. O campo em que se inscreve é a Arte-Educação, inserido no processo de disputas de interesse pelo projeto de Educação dentro da escola pública, no ensino médio. O estudo se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico, tomando-se de Karel Kosík o conceito da arte como *práxis* na produção e compreensão da cultura de uma sociedade e de *práxis* pedagógica em suas relações, partindo principalmente de Raymond Williams e Paulo Freire. Para realizar um estudo descritivo e exploratório, foram entrevistados docentes de arte que, diante de uma realidade educacional tão adversa, persistem no projeto de uma *práxis* transformadora. Após a análise dos relatos colhidos, utilizando-se a teoria da análise do discurso, foram observadas estratégias comuns, a partir da construção de discursos que valorizam o potencial transformador da educação e da arte, assim como de uma prática ancorada na perspectiva de mudança social.

Palavras-chave: Arte. Educação. Práxis. Cultura. Ensino Médio. Prática Docente.

ABSTRACT

This study intends to investigate experiences of art teachers, all committed to a pedagogical liberation practice, and how it takes place in the public schools they teach, in the city of Rio de Janeiro. The field of knowledge in which this study is inscribed is Art Education, inserted in the process of disputes of interests within the Education project for the public High School. The work is based on the perspective of historical materialism, taking from Karel Kosík the concept of art as 'praxis' in the production and understanding of the culture of a society, and of pedagogical praxis in their relations, taking as main references Raymond Williams and Paulo Freire. To conduct a descriptive and exploratory study, art teachers who persist in the proposition of a transforming praxis, even when faced with such adverse educational reality as ours, were interviewed. After analyzing the collected reports, using the Discourse Analysis theory, common strategies were observed, based on the construction of discourses that value the transforming potential of education and art, as well as a practice anchored in the perspective of social change.

Keywords: Art. Education. Praxis. Culture. High School. Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ARTE E EDUCAÇÃO	20
1.1 ARTE, TRABALHO E PRÁXIS	22
1.2 PRÁXIS EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO	32
1.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLITECNIA	38
1.4 O MOVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO	51
2. CULTURA	65
2.1 IDEOLOGIA E CULTURA	65
2.2 CULTURA COMO ALGO COMUM	78
3. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL	92
3.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA	93
3.2 O MOVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	106
3.3 POLÍTICAS VIGENTES PARA O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA PARA O ENSINO MÉDIO	109
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	132
4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS	136
4.2 LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO NAS FALAS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	138
4.2.1 Bloco 1 – Formação	139
4.2.2 Bloco 2 – Atuação	149
4.2.3 Bloco 3 – Situação Profissional	161
5. CONCLUSÕES	168
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXO – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	184

INTRODUÇÃO

O contexto em que se deram minhas indagações e a partir de quais questões se foi construindo meu objeto de estudos, de inicia no percurso de minha experiência profissional, em que tive algumas chances de exercitar a criação na arte. Estimulada desde cedo por mãe educadora, participar das tardes de artes nos pilotis do Museu de Arte Moderna-Rio é memória recorrente, desde sempre e ainda hoje, como experiência de prazer e brincadeira, da alegria de criar livre e no coletivo. O crítico Frederico Morais concebeu os *Domingos da Criação*¹, tendo convidado diversos artistas para realizar manifestações em linguagens variadas, com a participação pública. Eram utilizados diferentes materiais como o papel, a terra, o tecido, o corpo, o som e o fio. Para cada domingo, foi dado um título ligado ao questionamento crítico sobre o dia da semana consagrado ao ócio inerte das famílias. A proposta era oferecer novas formas de lazer criativo para a população da cidade, aliando arte e socialização.

Em paralelo, o interesse pela música e o estudo de flauta doce, me iniciava na teoria musical e posteriormente no canto, possibilitando a participação em alguns grupos corais e de música antiga (com pesquisa histórica).

A opção profissional pela arquitetura me apresentou o mundo na produção de cultura, no contexto histórico e mundial, além de proporcionar a prática de algumas técnicas de representação criativa através do desenho, das cores e da luz, da construção de volumes, materiais e espaços, fundamentos da arte-arquitetura. A formação em arquitetura, realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos 1980, desde o início deixa explícito o caráter “tríplice” deste campo de conhecimento: estética, técnica construtiva e função social do espaço. O arquiteto capixaba Paulo Mendes da Rocha, recentemente laureado com diversos prêmios internacionais, por ocasião de seus 80 anos, reforça este pensamento, em entrevista, ao refletir sobre a profissão:

Tudo o que fazemos os homens, é sempre arte, ciência e técnica a um só tempo. Estamos condenados a transformar sempre ideias em coisa, porque você só vê coisas e não pode ver as ideias. É uma questão curiosa, enquanto

¹ *Domingos da Criação*, atividade proposta por Frederico Morais, crítico e curador do MAM, realizada entre janeiro e julho de 1971. Os *Domingos da Criação* chegaram a reunir milhares de pessoas em suas edições e foram amplamente registrados na imprensa da época. Disponível em: <http://encontros.art.br/domingos-no-mam> (acesso 24/05/2016).

indagação sobre o que se chama público e privado. Para a arquitetura, não há privado. Se há espaço, é público.²

Dessa forma, na formação do arquiteto de fins do século XX, o pensamento é empurrado para a construção mental – o projeto –, aprendem-se as regras de representação das ideias nos desenhos e as técnicas para a solução de problemas espaciais, construtivos, de iluminação e conforto ambiental, e as relações com o terreno e com o entorno social. Além disso, as disciplinas obrigatórias de história da arte, história da arquitetura e história da arquitetura no Brasil, totalizando oito semestres de estudos, são direcionadas para a contextualização social e política da produção cultural nacional e no mundo. Estes fundamentos ajudaram a construir um panorama histórico geral, não apenas imagético, mas articulados com as questões do pensamento de cada época. Este era um percurso que pretendia observar os registros de cada povo, num dado momento de sua história; identificar as condições que determinaram cada expressão e suas transformações; e como reconhecimento das “heranças” em que o presente está imerso e com as quais é preciso dialogar, na criação de um novo projeto.

É importante também considerar a proximidade da Faculdade de Arquitetura com a Escola de Belas-Artes (EBA)³, fato que me possibilitou ainda a oportunidade de frequentar algumas disciplinas teóricas e as oficinas de gravura, escultura e cerâmica, certamente, enriquecendo minha posterior prática profissional e percepção de mundo.

Em especial, no final do curso, o encontro com a escultora e mestre Celeida Tostes, na oficina de Cerâmica, da qual fui monitora, foi marco crucial na experiência da prática tanto da docência quanto do fazer artístico, e para as minhas posições de vida. É dessas experiências que brotam algumas de minhas convicções, e que servem de norte para o desafio desta pesquisa. Celeida atuava em sala de aula coerente com seu conhecimento teórico, provocando processos criativos no coletivo, nas relações, entendendo o fazer do artista como “um processo de conhecimento, um processo pedagógico, no seu sentido mais amplo” (TOSTES, 2014), valorizando a curiosidade sobre a vida e o humano.

Esta motivação para a vida do presente, das relações do humano, se distingue da visão do artista recolhido, solitário, sem destino e isolado, como analisado pelo crítico e filósofo alemão Rainer Gruenter (1992, p.158-162), ao descrever o trabalho de

² Paulo Mendes da Rocha, in: **O Globo** – Segundo Caderno, p.1. Domingo 30.10.2016.

³ A Escola de Belas Artes faz parte da decania do **Centro de Letras e Artes-UFRJ**, em que estão também a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, a Escola Nacional de Música e a Faculdade de Letras.

escritores e artistas, em suas próprias impressões, atuantes do início do séc. XX, como Proust, Musil, Cézanne, e em especial, Rilke:

A *indiferença íntima do coração* protege a existência estética dos ofuscamentos e distrações, das conseqüências de toda participação na vida e do *destino*, e possibilita a concentração na atenção unânime ao que reclama o que Rilke chama '*as coisas*'. A analogia feita por Rilke desse processo com amor e auto sacrifício do santo é a secularização estética de um ato religioso elementar. O procedimento artístico de expressão segue o esquema de extremos exercícios religiosos: a solidão, o silêncio que anula toda falação, a pobreza que rechaça toda doença e distração material, a abstinência como escola da inspiração. (GRUENTER, 1992, p.162, grifos do autor, em tradução livre).

Embora com foco na expressão dos artistas do século passado, a ideia mostrada por Gruenter ainda envolve, no imaginário popular e no senso comum, nos nossos dias, a persona do artista, romântico, de certa forma alienado da realidade social, do aqui-agora. Ou ao menos, se justifica sua alienação com a visão de alguém que se isola em questões “internas” e se afasta dos problemas cotidianos. Se este autor faz a crítica de uma produção mercadológica da arte, ligada ao luxo, refere-se ao artista como um trabalhador cuja tarefa “desmoraliza” as misérias da sociedade, e se pergunta pelo “artista como *desmoralizador*? Como acusador, desmascarador, como cronista ferrenho dos infernos interiores e exteriores?” (GRUENTER, 1992, p.157, grifo do autor, em tradução livre), citando Flaubert ou Baudelaire. Para Gruenter, não será intenção do artista o deleite, a sedução ou fascinação, mas resgatar “o *pathos* do espanto e do terror frente os abismos da miséria humana [que] é o que desperta a faculdade criativa” (1992, p.157, grifo do autor, em tradução livre).

Esta intenção de atuar no presente, pensar e criar sobre a realidade, não alheia aos problemas sociais, foi, dessa forma, uma constante em meu percurso formativo. Mais tarde, em breve experiência como docente e também nos ensaios em algumas linguagens de criação, diversos momentos de reflexão me levaram a formular algumas das perguntas que trago para este trabalho: a arte possibilita o acesso ao conhecimento de si e do mundo (tanto na fruição quanto no fazer artístico)? A arte não é construtora de conhecimento? O olhar e o ouvido atentos contribuem para a valorização de raízes e bagagem cultural trazida pelo aluno, na identificação com a expressão do outro e no fortalecimento do sentimento do coletivo ao encontro com outras expressões culturais (outras realidades, outros momentos históricos)? Será possível a construção de novos horizontes, através de uma disciplina de criação e poesia, aliadas ao exercício do rigor técnico dentro das possibilidades (e desejos) de cada um? Será possível inventar um

tempo⁴ no correr dos processos escolares em que os alunos sejam sujeitos de seus tempos e de seus caminhos, para que experimentem suas potências criativas, no olhar crítico a seu entorno?

Com certeza, professores de qualquer disciplina poderão despertar a curiosidade (e o desejo) dos alunos para essa possibilidade do novo: da reflexão a respeito dos múltiplos sentidos que a realidade possa ter, de como ela nos afeta e de que forma(s) se pode manifestar nesta relação dialógica. Ao apontar para a possibilidade de construção do novo, quero me referir à construção do devir, talvez uma utopia, no sentido de transformação de um presente, na direção de uma realidade outra, mais justa e mais igualitária.

Nesta pesquisa, se escolheu estudar essas possibilidades no escopo do docente de arte, acreditando no grande potencial de mudança, para os jovens, no campo da cultura. Gramsci (1999) entende que, no curso de crises estruturais do capitalismo, as transformações sociais podem ser desencadeadas a partir de ações político-culturais e, por isso, essas ações devem ser fortalecidas. Como uma das tarefas do intelectual das classes subalternas é a construção de um projeto para disputa de hegemonia, pode-se, então, considerar que o docente da escola pública poderá abraçar esta função.

O conjunto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas pelo CNE em 2006, sistematiza uma revisão histórica de diferentes iniciativas teóricas, metodológicas e práticas, realizadas no ensino da arte e propõe a análise das diferentes “tendências”, ou tradições, no ensino deste campo de conhecimento: a pedagogia tradicional, a escola nova, a pedagogia crítica e o tecnicismo. O intuito declarado seria reconhecer o acúmulo dessas linhas metodológicas para o ensino de arte e acolher elementos de matizes das diferentes tradições, a partir de uma crítica que as atualizasse, para constituir uma linha geral e consistente:

O que se busca com esse olhar histórico é o exercício de compreensão do próprio trabalho docente, um posicionamento crítico em relação às tendências metodológicas mais recorrentes, resgatando-as, revisando-as, transformando-as e inovando-as de acordo com as demandas de cada contexto ou atuação, mediante a atualização e a análise teórica. (BRASIL, 2006b, p.170).

A recomendação deste documento oficial é a de receber e reconhecer as diferentes tradições pedagógicas, fazendo-se revisões e recortes que permitam a elas a

⁴ **Demerval Saviani** costuma se referir às origens da palavra escola: “a própria origem etimológica da palavra escola – ligada ao ócio, ao lazer – está relacionada a essas condições sociais de produção da existência humana” (SAVIANI, 2003, p.133).

“convivência pacífica”. O ensino da arte é incluído no currículo escolar de forma a realizar o encontro de “conhecimentos afetivos”, com uma análise mais abrangente da realidade, fortalecendo a percepção da riqueza de suas diferentes realidades culturais e nelas o adubo para a mudança. No entanto, essa costura não tem rebatimento na prática, já que o papel da escola não apresenta profundas mudanças e as ideias hegemônicas se estabelecem como fundamento de concepções mais arraigadas.

Acreditar e projetar que seja possível uma docência libertadora, que surja de uma realidade adversa e contraditória, são os desafios para construir o novo a partir do desejo, que acolhe o que há, em suas contradições, e inventa novos sentidos possíveis. Pensar uma escola pública que seja portadora de mudanças, criadora de autonomia, potencializadora da emancipação dos jovens, será abraçar o projeto de uma formação humana integral e politécnica. A ideia é que se a arte e a cultura são atividades humanas, são modos de se relacionar com a realidade, portanto, atuar na cultura, será exercer essa humanidade mais plenamente. E a escola poderá se tornar o palco introdutório para esse exercício.

Imbuída desse espírito, e considerando o princípio gramsciano defendido por Kuenzer (2010, p.863), de que “em todo processo contraditório, há espaço para processos emancipatórios”, foi elaborada a minha hipótese de partida. Apesar de todas as dificuldades e precariedades tanto na formação deste docente quanto da própria realidade da escola pública, e em especial, no segmento do ensino médio, levanto a hipótese de que haverá alguns docentes que se mantêm atuando engajados, junto a professores das demais disciplinas, na perspectiva de uma educação integral para a conquista de autonomia, como proposta por Paulo Freire.

A construção e manutenção de um pensamento contra-hegemônico dentro da escola pública, na atual realidade escolar, é um desafio imenso. Para muitos autores, há a percepção de que esta perspectiva não seja realizável no capitalismo, porque a escola assume, exatamente, o papel de “disciplinamento da força de trabalho, tendo em vista o processo de acumulação” (KUENZER, 2007, p.3), sendo inviável a prática de uma pedagogia emancipatória em seu interior.

Desde os primeiros desenhos desta pesquisa, percebi que era preciso delimitar com maior clareza, a questão que me instiga: será possível, na realidade da sala de aula, se desenvolverem experiências artísticas? O sentido emancipatório da arte pode ser

desenvolvido em sala de aula? Como isso se daria? Reconheço os enormes limites para uma pedagogia libertadora nas escolas da rede pública, cuja realidade escolar tão adversa aparece como pano de fundo necessário para a análise que nos interessa. Este é um cenário que tem sido demonstrado por diversos autores e apareceu muito claramente nos relatos colhidos.

No entanto, tive o interesse de ir além, ao tentar identificar as possibilidades para espaços de resistência e desenvolvimento de processos emancipatórios, neste cenário que, se constitui ainda mais adverso, no momento em que se realizou a pesquisa (2015-2017). Neste período, ocorreu o processo de *impeachment* da presidente eleita, referido nas ruas e redes sociais como golpe e efetivado em 31/08/2016. Neste contexto, foram encaminhados ao Congresso Nacional diversos projetos de “reformas” bastante conservadoras, para todas as áreas de atuação do Estado, num movimento de desmonte das políticas sociais que vinham sendo implementadas pelos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores, desde 2003. Em relação à educação, apoiada principalmente pelo movimento empresarial de cunho privatista “Todos pela Educação”, a proposta de reforma do ensino médio aponta para um retorno a políticas que estiveram em vigor, no Brasil, entre os anos 1950 a 1980, sugerindo a retirada das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia do currículo obrigatório⁵.

Em suma, as condições da escola pública são muito precárias, a realidade de vida dos alunos dessa escola também os deixa muito fragilizados, o reconhecimento social da disciplina Artes é bastante baixo. Como afirma Kuenzer (2010), a respeito da dualidade estrutural⁶ da educação no Brasil, “não é uma questão pedagógica, mas socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho” (KUENZER, 2010, p.862), pois a escola é elemento essencial na reprodução desta contradição.

No entanto, nessa escola há trabalhadores engajados, militantes da educação libertária e herdeiros do ideário freiriano, que atuam com potência criativa, tentando

⁵ A **Medida Provisória 746/2016** foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada em 08/02/2017, regulamentando uma nova estrutura curricular para o percurso formativo do ensino médio, distribuídos em 5 itinerários diferentes (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica) a escolha do estudante. Entre outras mudanças, foi retirada a obrigatoriedade das disciplinas acima listadas.

⁶ Expressão utilizada pela autora para definir o sistema dual de educação no Brasil, em que são ofertados diferentes modelos de ensino para as classes: aos filhos da classe dominante, a formação geral e propedêutica direcionada às carreiras acadêmicas e autônomas; aos filhos da classe trabalhadora, a formação para o trabalho técnico e subalterno.

“tirar leite de pedras” e, eventualmente conseguem furar o muro que restringe suas ações, alcançando a humanidade e os corações de seus alunos. Observando os últimos movimentos de ocupação da escola pública⁷, vi que não devem ser relacionados diretamente como resultado dessa militância. Pelo contrário, os estudantes verbalizam sua autonomia e demonstram maturidade em relação às suas ações. Entretanto, em sua expressão, temos visto criativos esquetes teatrais, versões de música e eventos culturais com muita riqueza, realizados pelos alunos do ensino médio, o que talvez, sejam frutos de uma educação mais voltada para o pensamento crítico da realidade, no uso da linguagem artística.

Desse modo, fui ao encontro desses professores para, ouvindo seus relatos, tentar compreender como e porque se mantem a esperança na prática pedagógica desta disciplina, a despeito de uma realidade tão adversa. O que os faz ainda remarem contra a maré? O interesse foi analisar como imaginam traduzir para prática docente, suas concepções de arte e de educação; se há e quais são as contradições nesta tradução entre as concepções e a prática docente; e, finalmente, como a reflexão sobre estes casos pode contribuir para a pedagogia da arte na escola pública, no sentido de potencializar outras experiências e fortalecer o projeto de uma escola pública emancipadora.

A pesquisa se insere no campo de discussão das relações entre arte e educação. Este trabalho parte de uma concepção do ensino de arte como uma prática emancipatória, mobilizadora de forças que dão sentido à luta da vida e da arte como *práxis*, na produção e compreensão da cultura de uma sociedade, no contexto das disputas de sentidos e interesses pelo projeto de Educação dentro da escola pública, cujo papel de disciplinamento da força de trabalho se acirra no ensino médio. Considerando o caráter contraditório dos diferentes projetos de formação escolar numa sociedade de classes, o estudo se apoia no princípio de que a contradição dá espaço a processos de emancipação. Ao se tratar desta questão na escola, se alude aos conceitos de emancipação ligados à crítica ao capitalismo: seja como superação da alienação do trabalho capitalista (Marx); seja na dimensão utópico-ontológica, para a conquista de autonomia, humanização e liberdade (Freire); seja na dimensão político-programática, no sentido de utopia e transformação social (Gramsci e Freire).

⁷ Movimento em âmbito nacional, iniciado em São Paulo, em 2015 e no Rio de Janeiro em março de 2016, principalmente, nas escolas públicas de ensino médio, em que os estudantes têm sido os protagonistas.

A pesquisa pretendeu, então, analisar as concepções que professores de arte apresentam sobre os sentidos do ensino de arte na escola pública e as formas de enfrentamento das atuais políticas de ensino para arte, em escolas de ensino médio, no Rio de Janeiro. A partir dos conceitos – trabalho e *práxis*; arte como *práxis*; educação como agente de mudança – se quer analisar o que pensa o docente de arte sobre a relação entre arte e trabalho; como vê sua relação com a escola e sua prática; como entende seus desafios em sala de aula? Será possível uma pedagogia de *práxis*?

Nos primeiros capítulos, tomei a tarefa de fazer o levantamento das teorias hoje dominantes para o ensino da arte, em relação aos campos da Educação e da Arte e apresentar os conceitos conflitantes para estas mesmas áreas de conhecimento, a partir da perspectiva de análise do materialismo histórico-dialético, como referencial para a compreensão dos processos históricos em que se situam estes conflitos. Quis focalizar também a forma imbricada, que se articulam Arte e Educação com a Cultura, sendo a articulação deste tripé, o ponto de partida da estrutura teórica que fundamenta as discussões dessa pesquisa.

Assim, no capítulo Arte e Educação, em que foram abordados estes conceitos, os distribuí nos seguintes itens: *1.1. Arte, trabalho e práxis*, em que trabalhei principalmente com o pensamento de Karel Kosík para me guiar pelas formulações que Lukács produziu a partir dos escritos de Marx e Engels a esse respeito. *1.2. Práxis educativa e emancipação*, onde foram apontadas as principais ideias de Paulo Freire, que me interessam para pensar um ensino emancipador. *1.3. Educação integral e politecnicia*, em que fiz o resgate histórico desses termos, me remetendo a seus primeiros usos, até o entendimento atual. *1.4 concepções atuais de arte e de educação no movimento Arte-Educação*, por onde identifico os pensamentos de John Dewey e Herbert Read nas raízes mais consistentes do ideário que domina, atualmente, para o ensino de arte no Brasil, e contei ainda com algumas noções da artista plástica e teórica Fayga Ostrower, que nas décadas de 1980-1990, foi importante referência para a formação e debate acadêmico de artistas e arte-educadores.

No capítulo Cultura, apresentei *2.1. Ideologia e cultura*, item em que abordo esse par teórico fundamental para o entendimento da constituição de nosso campo de estudos. Busquei abordar três tradições da discussão sobre a ideologia, a partir do materialismo histórico: *a filosofia da linguagem*, proposta por Mikhail Bakhtin para

discutir a própria constituição da consciência, considerando a ideologia; *as formas da ideologia no materialismo histórico*, propostas por Antonio Gramsci, como produções sociais de coesão e construção de projetos de sociedade; e, ainda, aponte a *análise de discurso*, apresentada pelas lentes de Eni Orlandi, que parte de Althusser, como um modo de conceber as estruturas, as inversões, as contradições dos discursos, onde as ideologias se invisibilizam, operam e se fazem presentes. E por fim, em 2.2. *Cultura como algo comum*, discuti a concepção de cultura em Raymond Williams, autor com o qual articulei o conjunto teórico deste capítulo com o anterior, consoante com as proposições de Gramsci e de Freire.

A seguir, no capítulo Panorama das Políticas para o Ensino de Arte no Brasil, em 3.1 *breve histórico das políticas públicas para a educação no Brasil e o ensino de arte na escola*, elaboro uma breve análise histórica dessas políticas, do modo como a arte foi incluída nos currículos escolares, buscando as raízes dos problemas que a escola pública enfrenta hoje, no sentido de se estabelecer como educação democrática e integral. No bojo das lutas pela redemocratização do país e das discussões para a nova Constituição Federal de 1988, o fundamento de uma educação pública e universal foi pactuado, e em 3.2 *o movimento da Arte-Educação e a Constituição Federal de 1988*, busquei identificar na construção dos documentos oficiais as influências teóricas do movimento no país. E, em 3.3 *alguns apontamentos críticos às políticas vigentes para o ensino da arte na escola no ensino médio*, se fez a leitura dos principais pontos das LDB, PCN, DCNEM, em vigor no período da pesquisa (até 2016⁸), relativos ao tema de nosso trabalho, bem como os documentos estaduais que fazem eco normativo ao arcabouço proposto pela União.

Finalmente, no capítulo Análise das Entrevistas, se trata especificamente dos relatos coletados em entrevistas com docentes da disciplina Arte para o ensino médio, que atuam na rede pública, no Rio de Janeiro. Neste capítulo, em 4.1 *questões metodológicas*, é feita a caracterização geral dos docentes participantes, da estrutura de perguntas para alcançar os objetivos desta pesquisa e do modo de abordagem aos relatos ouvidos, em que se realizou um estudo descritivo e exploratório para análise do material coletado. Em 4.2 *Liberdade e emancipação nas falas dos docentes entrevistados*, foram tratados cada um dos blocos de perguntas (da formação, da atuação e da situação

⁸ Como visto na nota 5 (p.14), a MP 746/2016 da Reforma do Ensino Médio foi sancionada em 08/02/2017.

profissional) em que observo as motivações relatadas, seleciono, dentro do pretendido, os elementos surgidos em cada uma das questões propostas; e onde desenvolvi algumas reflexões sobre os eixos de análise abordados (das concepções, da escolha pela docência de arte, das dificuldades e motivações para resistir).

Nas Conclusões, foram reportados os resultados de meus esforços, minhas dificuldades de percurso e as construções que foram possíveis a partir das análises realizadas no capítulo anterior. Em relação à hipótese de partida desse estudo, qual seja, de que a prática de uma educação com perspectiva emancipatória é o que motiva o docente de arte a enfrentar a difícil realidade da escola pública, apresentei apontamentos que corrigem essa visão, observando outras questões envolvidas.

Nas Considerações Finais, indico algumas portas que me pareceram ter sido abertas, com novas perguntas formuladas em outras direções, a partir do próprio percurso da pesquisa e, talvez, em novas ocasiões de estudo, o aprofundamento de algumas questões apontadas na análise dos elementos trazidos nesta dissertação.

1. ARTE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, algumas premissas teóricas são assumidas na construção dos fundamentos para o que será desenvolvido a seguir, no estudo das questões que provocaram esta pesquisa. Entendendo que todas as práticas humanas são históricas, do mesmo modo, também os conceitos deverão estar referenciados historicamente. Neste capítulo, apresento os conceitos que julguei mais adequados para a abordagem de Arte e Educação, partindo do materialismo histórico.

A noção de arte como trabalho que, ao transformar a realidade material em uma nova realidade, transforma também o agente desta ação, neste sentido, para Marx, este trabalho será *práxis*. Além disso, a arte, como elemento expressivo da cultura e que tomada como linguagem, se utiliza dos códigos e símbolos compartilhados, mas também é capaz de alguma liberdade para criar possibilidades de ultrapassamento dos sentidos hegemônicos. Segundo Williams, educar é o trabalho social de disseminar conhecimento e cultura às novas gerações, reproduzindo modos de produzir relações sociais e oferecendo chaves para seu desmascaramento, dialeticamente. No sentido contra-hegemônico do papel que o capitalismo reserva à escola, pode-se considerar uma convergência conceitual entre Williams e Freire, abrindo-se possibilidades de se traçar paralelos entre as concepções de uma *práxis* pedagógica, em busca da emancipação social.

Paulo Freire realizou, em sua *práxis* educativa, atuação e reflexão para uma educação popular emancipatória, em busca da autonomia dos sujeitos, para que sejam capazes do pensamento crítico, concebendo uma pedagogia dialógica contra a “pedagogia bancária” (FREIRE, 2011 *passim*). Assim como Williams, Freire considera o valor dos saberes comuns, produzidos na escola ou não, vendo seus alunos como portadores dos códigos de relevância cultural para um grupo social. Dessa forma, ele concebe o processo de aprendizado como compartilhamento desses valores, desmontando estruturas hierárquicas de saber e categorias ideológicas de opressão, para construção de relações sociais verdadeiras, autênticas e mais igualitárias.

Entende-se ainda que o docente seja trabalhador e, se seu trabalho é *práxis*, sua ação estará engajada na transformação da realidade social. Esta é a visão da educação que busco em Paulo Freire, como *práxis* pedagógica – a educação para o pensamento crítico da realidade, como dimensão de emancipação e luta pela liberdade. Além deste

militante da educação popular, referência brasileira para se pensar uma educação emancipatória, é preciso pensar sobre as possibilidades e limites da emancipação através da educação, numa sociedade capitalista: os conceitos de politecnicidade e educação integral, buscados em suas origens, são fundamentais para este estudo.

Para uma análise do contexto teórico, referente a essa possibilidade, utilizei, essencialmente, os conceitos de trabalho e *práxis* da teoria crítica marxista, o materialismo histórico. A teoria crítica não é neutra. Ela se propõe a ser instrumento de mudança da realidade social. Sabemos que Marx e Engels não se dedicaram diretamente a pensar sobre a estética, mas em seus escritos podem ser encontrados preciosos conceitos sobre seu entendimento da arte e do papel do artista, e principalmente, da literatura. O russo Mikhail Lifschitz iniciou sua pesquisa na década de 1930, realizando uma coletânea com a compilação minuciosa destes textos e, posteriormente, colaborou com György Lukács, em sua grandiosa obra *Estética*, publicada em 1963.

Tomei por base a leitura da *Dialética do Concreto* de Karel Kosík, que desenvolve as concepções que Lukács trouxe das leituras de Marx e Engels, em que a arte é identificada como *práxis*. Neste texto, observamos o aprofundamento e a atualização dos conceitos do sistema marxista, cuja “*essência do método dialético, de fato, está exatamente em que para ele o absoluto e o relativo formam uma unidade indestrutível: a verdade absoluta possui seus próprios elementos relativos, ligados ao tempo, ao lugar e às circunstâncias*” (LUKÁCS, 2010, p.12, grifos meus).

No entanto, a corrente de pensamento preponderante que trata do ensino de arte no Brasil faz referência a outras questões, específicas do fazer artístico e da sua pedagogia. Neste contexto, *Criatividade e processos de criação* de Fayga Ostrower, me servirá também como ponto de partida, como representante de um raro grupo de artistas-teóricos no Brasil, cuja influência se dá principalmente nas décadas de 1980-1990. Além de Ostrower e, dialogando com os postulados dos educadores John Dewey e Herbert Read, Ana Mae Barbosa foi atuante no movimento das Escolas de Arte do Brasil e embasa, atualmente, o corpo conceitual nos documentos oficiais de políticas para o ensino de artes no país. Seu ideário se debruça na expressão do indivíduo (ou do coletivo) e nos conteúdos internos a que eles acessam, através da leitura do texto artístico produzido e na contextualização histórica e cultural desta expressão. Este modelo tripartite – produção, leitura, contexto –, é denominado “abordagem triangular”

do ensino da arte. Deste modo, ainda que a autora privilegie o estudo das artes visuais, torna-se inevitável visitar os fundamentos dessa teoria.

Mais uma vez, e a despeito das críticas que se pode fazer à educação na instituição escola, no mundo capitalista, no sentido da reprodução de modelos para manutenção do modo de produção social hegemônico, reitera-se o potencial transformador de que o ensino é capaz, mesmo nessa escola.

1.1 ARTE, TRABALHO E *PRÁXIS*

Focando na disciplina Arte em particular, no contexto da escola, pude observar como ela pode ser portadora das diferentes possibilidades de experimentação e sua capacidade para projetar novas realidades, em direção a uma sociedade mais justa e democrática. Conceber a arte como *práxis* é perceber essa atividade como trabalho, tão essencial e próprio do humano. A atividade trabalho se realiza num processo dialético, em que a ação humana cria o mundo humano e o transforma, ao mesmo tempo em que o agente dessa mudança também que se transforma. Meu entendimento de que arte é *práxis*, que é produção da cultura de uma realidade social, e herdeira da produção histórica da sociedade, se assoma à premissa de que a educação pode ser transformadora na relação com o outro, na construção dialógica de saberes sobre si e sobre a realidade.

Inicialmente, é preciso reconhecer que o papel fundamental da escola na sociedade capitalista é o de reproduzir o modo de produção capitalista. Neste sistema, a escola é voltada a disciplinar para a submissão às regras de exploração do trabalho, a operar um treinamento das classes trabalhadoras para o trabalho, a disseminar a ideologia dominante que naturaliza as condições para que o sistema de produção capitalista se mantenha e se reproduza. Considerando-se a escola pública, sendo por excelência, a escola dos filhos da classe trabalhadora, esse papel é amplamente consolidado na rede de escolas públicas brasileira.

Da mesma forma, no sistema de produção capitalista, todo produto do trabalho se transforma em mercadoria, assim, o produto da arte é também transformado em mercadoria. Isso faz com que se perca o aprendizado do processo de criação e seu potencial crítico e libertador seja reduzido a quase nada. Mas, resgatada a arte como atividade sensível, trabalho próprio do humano, que crie e transforme a realidade, transformando também o agente desta ação, a arte não será totalmente limitada à lógica

do capital. E, desta forma entendida, como produto do trabalho do artista, que é quem manipula este patrimônio social da cultura, atravessado pela construção da coletividade, a obra de arte, torna-se fruto do esforço social. A arte é a expressão do artista que “lê” esta realidade social e devolve à sociedade outros sentidos, que podem desarmar, ou desvelar, os sentidos dominantes.

Ao lançar os conceitos básicos relativos ao trabalho, Marx associa o trabalho à própria essência do homem, à “condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996, p.172). Mas diferencia essa atividade “natural” do homem das habilidades de aranhas que tecem suas teias, ou de abelhas que constroem suas colmeias. O autor identifica a diferença entre essas construções do trabalho humano: é que o homem idealiza antes de realizar, constrói “em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador” (MARX, 1996, p.298). Então, o trabalho é mediação entre homem e natureza, é fruto de um projeto anterior à execução de seu objetivo, é uma intenção, ou vontade, que se realiza na transformação da matéria natural e nas condições da realidade sob as quais se realiza. Marx sintetiza: “os elementos simples do processo de trabalho são a *atividade orientada para um fim*, ou o trabalho mesmo, *seu objeto e seus meios*” (MARX, 1996, p.298, grifos meus).

Desta forma, pode-se elaborar um paralelo entre arte e trabalho, associando cada uma dessas categorias em que o trabalho se estabelece no vocabulário teórico marxista, aos processos do fazer artístico. Poderíamos substituir a expressão acima: *os elementos simples do processo artístico são a atividade orientada para um fim, ou a arte mesma, seu objeto e seus meios*. O interesse aqui, em fazer este paralelo, é o de retirar o resultado do trabalho do artista, a obra de arte, de um lugar ideal e “superior”, de um pedestal, trazendo sua produção para o mundo das pressões do cotidiano, do mercado e das ideologias, e como produto de expressão cultural, sujeito às contradições que esta condição confere.⁹

Ao discorrer sobre os escritos estéticos de Marx e Engels, Györg Lukács (2010) nos lembra de que o materialismo histórico concebe a história como uma ciência

⁹ No mesmo sentido, mais adiante (p.77), veremos a concepção de *cultura como algo comum*, apresentada por Raymond Williams.

unitária, que busca descobrir na “evolução da natureza, da sociedade, do pensamento, etc. [vistos] como um processo histórico único, as leis gerais e as leis particulares desse processo” (LUKÁCS, 2010, p.11-12). De tal forma, que este método estabelece uma conexão única entre o geral e seus elementos relativos, vinculados “ao tempo, ao lugar e às circunstâncias” (idem, p.12), não havendo um processo histórico autônomo e específico para cada elemento relativo, seja para a filosofia, a arte, a ciência política ou a economia.

Do mesmo modo, Marx concebe o trabalho como “objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático”, sendo preciso “tornar humanos os sentidos do homem, como para criar um sentido humano adequado à inteira riqueza da essência humana e natural” (MARX apud LUKÁCS, 2010, p.15). Dessa forma, podemos entender que, para Marx, a própria percepção dos sentidos físicos é constituída, como elemento de cultura, em cada momento histórico, quando são humanizados na relação social.

Outro campo de articulação entre a arte e o trabalho está ligado, de alguma forma, à ideia de liberdade. Partindo da teoria de Marx, a liberdade está, *grosso modo*, conectada à superação das necessidades da vida; e ao nos libertarmos destas, alcançamos condições de novas conquistas. Assim, ontologicamente, a ideia de liberdade estará vinculada ao trabalho: da mesma forma que o ser humano é um ser de necessidades, ao superá-las, pelo trabalho, conquistará a liberdade. Portanto, o trabalho é tomado, em princípio, como fruto da necessidade humana e, através do trabalho, superadas as necessidades concretas, alcançamos as condições de liberdade. Assim, trabalho é necessidade e também condição de vida. O trabalho é criação e construção da vida humana.

Abstratamente, o trabalho é conceituado, na Física, como o esforço ou energia que, posta em movimento, transforma o estado de um elemento. Portanto, é próprio do trabalho transformar o objeto, ou os meios, ou as situações a que a ele estão sujeitos. O trabalho humano, a princípio, transforma a natureza para satisfação de suas necessidades e, ao mesmo tempo, transforma o próprio homem, tanto pela sujeição ao trabalho, como pela criação de novas possibilidades de satisfação para as necessidades criadas. Karl Marx irá insistir ainda na *determinação histórica* da natureza do trabalho, considerando que, ao longo da história, foram as diferentes relações sociais de produção da vida do homem que proporcionaram o surgimento de diferentes formas de trabalho.

Assim, em *A Ideologia Alemã*, sobre as premissas da concepção materialista da história, Marx esclarece, distinguindo os homens dos animais:

Assim que começam a *produzir* os seus meios de vida (...) os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (...) de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com *o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX, 1982, p.4-5, grifos do autor).

Ao analisar a teoria econômica marxista, Lukács (2010) identifica o fundamento da vida social, o ser econômico, em categorias do humano, nas formas em que se manifestam na realidade: “como relações entre homens e homens, e através destas, como relações entre sociedade e natureza” (LUKÁCS, 2010, p.18-19). E aponta a demonstração feita por Marx de que, no sistema capitalista de produção, essas categorias se apresentam sempre reificadas, ou tornadas objetos. Assim, o autor esclarece que é esse processo de reificação das relações entre os homens o que oculta a essência do humano – o que Marx vai nomear “fetichização”, isto é, a inversão ou deformação das categorias fundamentais, ou seja, o ser em suas relações com outros homens e com a natureza.

Se o capitalismo esconde o que é próprio da essência humana, Lukács admitirá que “*torna-se necessário um peculiar trabalho mental para que o homem do capitalismo penetre nessa fetichização e descubra por trás das categorias reificadas, (...) a sua verdadeira essência*” (LUKÁCS, 2010, p.19, grifos meus). Enfim, o autor postula, a partir do conceito de *humanitas* (o que diz respeito à substância do humano), desenvolvido por Marx e Engels, a atuação essencial e necessária da autêntica arte e literatura. Ele descreve desta forma:

Não basta, para que sejam chamadas humanistas [*a arte e a literatura*], que estudem apaixonadamente o homem, a verdadeira essência da sua substância humana; *é preciso também, ao mesmo tempo, que elas defendam a integridade do homem contra todas as tendências que a atacam, a envilecem e a adulteram. Como todas essas tendências (e, naturalmente, em primeiro lugar, a opressão e a exploração do homem pelo homem) não assumem em nenhuma sociedade uma forma tão inumana como na sociedade capitalista – exatamente por causa de seu caráter reificado e, portanto, objetivo –, todo verdadeiro artista ou escritor é um adversário instintivo dessas deformações do princípio humanista, independentemente do grau de consciência que tenham de todo esse processo.* (LUKÁCS, 2010, p.19, grifos meus).

A partir desse entendimento, busquei a leitura da *Dialética do concreto*, de Karel Kosík, que, ao discorrer sobre as relações entre arte e trabalho, elabora uma síntese

brilhante de Marx. Partindo de Lukács para elaborar os conceitos de trabalho e de *práxis*, apontados para a arte, o pensamento de Kosík será nossa bússola.

Para Kosík (2002), é característica universal do trabalho a conexão dialética do par necessidade-liberdade, como visto em Marx, mas também dos pares real-ideal, teoria-*práxis*. O processo dialético do trabalho se dá de forma objetiva: o resultado do trabalho humano é produto de uma finalidade prévia, que tem duração, que gera uma transformação presente e perspectivas de trabalho futuro. Além disso, o caráter objetivo do trabalho é expressão do homem como ser prático, pois “no trabalho o homem deixa algo permanente, que existe independentemente da consciência individual. A existência de criações objetivadas é pressuposto da história, isto é, da continuidade da existência humana” (KOSÍK, 2002, p.204).

Se o trabalho é uma atividade do homem que responde a uma determinada pressão de necessidade e, que satisfeita, assegura sua subsistência, uma mesma atividade poderá ser ou não trabalho, dependendo se é ou não necessária à vida. Essa distinção estará definida em relação ao momento histórico em que se avalia a medida dessa necessidade concreta. Kosík (2002) fará esta distinção, correlacionando o trabalho físico-material à necessidade da existência e o “reino da liberdade” às atividades do trabalho espiritual, como a arte e a política. Assim, dirá Kosík:

Enquanto a consciência é prisioneira dessa divisão, isto é, enquanto não lhe percebe o caráter histórico, ela opõe trabalho à liberdade, a atividade objetiva à imaginação, a técnica à poesia, como dois modos independentes de satisfazer as aspirações humanas. (KOSÍK, 2002, p.208).

Kosík julga necessário aprofundar o que considera “o grande conceito da moderna filosofia materialista” (KOSÍK, 2002, p.217): a *práxis*. Admitida pelo senso comum de forma banal, como agir prático ou técnica de manipulação material (humana ou das coisas), e que vai modificando seus sentidos ao longo da história, a noção se estende até ser postulada como questão filosófica. O autor torna às concepções da filosofia clássica, sugerindo que a filosofia materialista poderia ter apenas recolhido “concepções esparsas e isoladas, formuladas por épocas precedentes, sobre *práxis* como agir humano, como indústria e experimento, como astúcia histórica da razão”, e se utilizado desta síntese para postular sua “teoria dialética da sociedade” (idem, p.219). Sua crítica irá se ocupar da relação teoria-*práxis*, onde ideias limitadas de teoria e de *práxis* levam à formulação equivocada de que haja precedência de uma sobre a outra, ou que uma categoria definiria a outra. Kosík esclarece a questão dessa forma:

A problemática da *práxis* na filosofia materialista não se apoia na distinção de dois campos da atividade humana nem numa tipologia das possíveis e universais intencionalidades do homem (...) ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?* No conceito da *práxis*, a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser* humano. (...) [Portanto] a *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (...) e que (...) compreende a realidade (...) é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSÍK, 2002, p.221-222 grifos do autor).

Como a realidade humano-social é criada pela *práxis*, “a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano” (KOSÍK, 2002, p.222), onde estes elementos (humano e não-humano) não são predeterminados. A *práxis* se articula, então, com todo o homem e o determina em sua totalidade. Ela é própria do ser do humano – o não-humano não conhece a *práxis*, assim como não se angustia diante do nada, não teme a morte, nem se alegra diante da beleza. E, ao construir a realidade humano-social pela *práxis*, o homem manifesta a própria finitude e mortalidade, na objetivação da realidade, e o conhecimento da dimensão do futuro na existência.

Assim, desvincula-se a necessidade da oposição do par teoria-*práxis*, tornando esta última uma categoria autônoma e geradora da própria natureza do que é ser humano, em sua humanidade: o produzir a existência, na objetivação da realidade, no fazer para enfrentar o devir, na estruturação subjetiva do projeto de vida. Desse modo, a *práxis* não se contrapõe à teoria, mas é o que determina a própria “existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSÍK, 2002, p.222, grifos do autor).

Ao resgatar de Hegel o pressuposto da *história*, em sua formulação da premissa da dialética do senhor e do servo, Kosík compreende a *práxis* além do momento *laborativo*, o momento *existencial*. Ele nos chama atenção para esse ponto, que considera fundamental e que passa despercebido da maioria dos intérpretes de Hegel: “na formação da subjetividade humana, (...) os momentos existenciais (...) não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas fazem parte do processo da realização da liberdade humana” (KOSÍK, 2002, p.224). Assim, na *práxis*, toma-se consciência de ambos os aspectos do ser do homem e “esta tomada de consciência constitui um incalculável potencial revolucionário” (idem *ibidem*). Por isso, Kosík defenderá que “a *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (idem, p.225).

Assim, se a *práxis* é atividade humana sensível que parte da necessidade, se utiliza de conhecimentos da realidade e de um projeto para alcançar uma finalidade e resulta na transformação da realidade, o trabalho será *práxis*. Porém, uma vez no modo capitalista, o trabalho se tornou alienação. O trabalhador se aliena, se separa, do produto de seu trabalho, e não se reconhece neste produto ou na finalidade de seu trabalho. Perdeu-se aquela “coincidência” postulada por Marx, entre o produto do trabalho e o próprio ser do homem. Então, será na luta pelo reconhecimento, que a *práxis* será considerada exatamente esse potencial de liberdade, sendo na dominação da natureza pelo homem, enquanto realiza seus objetivos, a própria realização de sua liberdade.

Seguindo o mesmo raciocínio, ao escrever sobre a filosofia da *práxis*, Leandro Konder (1992) resgata dos gregos a dimensão política e ética do termo e recupera de Marx e de Gramsci a ideia de que a filosofia da *práxis* está em constante revitalização pela história e pela cultura. Konder também apontará as relações de teoria e *práxis*, propondo uma aproximação necessária com o processo de conhecimento:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, de autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p.115).

Para apresentar suas conclusões em relação a um dos conceitos mais fundamentais para a filosofia materialista, Kosík se utilizará de uma expressão bastante heideggeriana: a *práxis* “é a abertura do homem diante da realidade e do ser” (KOSÍK, 2002, p.226) e dirá ainda:

A filosofia materialista (...) sustenta que o homem, sobre o fundamento da *práxis* e na *práxis* como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e (...) de estar aberto para o ser em geral. (...) Conhecemos o mundo (...) somente na medida em que os “criamos” (...). Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a *reprodução* espiritual e intelectual da realidade. (KOSÍK, 2002, p.226-227 grifos do autor).

Por meio deste raciocínio, entendemos que é na *práxis* e baseado na *práxis*, que o homem ultrapassa seus limites e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. O conceito de totalidade, trazido de Lukács, propõe que o conhecimento humano totaliza a realidade, que se renova a cada instante, porque a totalidade concreta da realidade é totalidade aberta, nada está dado. Kosík conclui, então, que “à totalidade do mundo pertence também o homem com sua relação de ser finito com o infinito e

com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber.” (KOSÍK, 2002, p.227).

Se Kosík define a *práxis* como o centro ativo onde se realizam os intentos humanos e também onde se desvendam as leis da natureza, também apresenta as duas funções essenciais da *práxis* na realidade social: a consciência humana registra e projeta, verifica e planeja, “é simultaneamente, reflexo e projeto” (KOSÍK, 2002, p.128). O caráter dialético da *práxis* imprime, assim, esta marca em todas as criações humanas, portanto, também na arte:

Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo, cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou, antes da obra, mas precisamente apenas na obra (KOSÍK, 2002, p.128, grifos do autor).

O conceito marxiano de *práxis*, como “atividade humana sensível”, não permite que se separe o aspecto subjetivo da vida humana (psicológico, ideológico, cultural) de um lado e as condições econômicas (relações numa situação concreta dada) de outro. Do mesmo modo, Kosík se refere ao caráter da obra de arte como construção indissolúvel de expressão da realidade e criação da realidade.

Ao estudar como a questão da representação da realidade é expressa na estética de Marx, Lukács se refere à “teoria do reflexo da realidade”: “a concepção marxista do realismo afirma que a arte deve tornar sensível a essência. Ela representa a aplicação dialética da teoria do reflexo ao campo da estética” (LUKÁCS, 2010, p.28). Nas palavras de Konder (2013), “a perspectiva de Lukács estabelece que o reflexo da realidade na arte é sempre um ‘reflexo totalizante’, é sempre um reflexo que simultaneamente ‘aprofunda’ e ‘amplia’ o conhecimento do mundo humano” (KONDER, 2013, p.204).

Lukács esclarece a questão da objetividade da representação da realidade e acredita que para Marx

O grande artista não representa coisas ou situações estáticas, mas investiga a direção e o ritmo dos processos, cumpre-lhe, como artista, definir o caráter de tais processos. E, numa tomada de consciência desse gênero, já está implícita uma tomada de posição. (LUKÁCS, 2010, p.30, grifos meus).

Para Kosík, a realidade humano-social não se revela por si só, como a realidade da natureza, o homem comum tem em mãos apenas a superfície da realidade (ou uma falsa aparência). Há algo para além das aparências, a ser desvelado: o que Kosík chamará de “realidade autêntica”. A autenticidade da realidade se manifesta *no seu*

conjunto e pela análise de partes da realidade humano-social, coerente com o princípio de unicidade em que o geral (o conjunto) e seus elementos relativos estão indissociavelmente conectados.

Dessa forma, para descobrir a verdade da realidade, o homem dispõe da filosofia e da arte. A função da arte (e da filosofia) seria, então, revelar a realidade autêntica ao homem: é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária. A arte e a filosofia autênticas revelam a verdade da história, em que “a humanidade se defronta com sua própria realidade” (KOSÍK, 2002, p.130). O autor exemplifica este modo de dar forma e revelar a realidade através da *Guernica* de Picasso, sobre a qual se refere como “evidentemente não é nem uma incompreensível deformação da realidade, nem uma experiência cubista ‘não-realista’.” (idem *ibidem*), considerando sua enorme capacidade de expressão de uma realidade autêntica.

Assim, arte e filosofia poderão dizer da realidade algo que não está aparente, mas apontarão sinais que nos façam perceber que algo subjaz nas entrelinhas da realidade. Efetivamente, pode-se entender que o significado da arte (e da filosofia) se dá num contexto histórico, e por isso, como processo em constante transformação, se atualiza a cada novo momento em que são interpretados.

Se, ao mesmo tempo *exprimem* a realidade e *criam* realidade, as obras de arte podem sobreviver ao mundo histórico em que foram criadas, trazendo para o presente o caráter específico daquela realidade. Nas obras de arte, a realidade fala ao homem, talvez porque “exprimam um mundo que na sua historicidade já desapareceu, mas que nelas continua a sobreviver” (KOSÍK, 2002, p.131), posto que através delas seja possível fazer deduções sobre a verdade daquela realidade: “é possível adivinhar a posição do homem na natureza, o grau de realização da liberdade individual, a divisão do espaço e a expressão do tempo, a concepção da natureza” (idem, p.131-132). Kosík não aponta a dimensão interpretativa da obra de arte, e não indica que o “relato histórico” que a obra faz não é um dado imutável, mas tem um significado naquele contexto. E que, ao fazermos a leitura daquela realidade, aos nossos olhos presentes, atualizamos aqueles sentidos, imprimindo também as percepções que o presente tem daquele momento histórico.

Citando Marx, para discorrer sobre o sentido objetivo da sensibilidade humana, Kosík observa que o homem capta a realidade, e dela se apropria com todos os sentidos;

e estes sentidos, que reproduzem a realidade para o homem, são eles próprios produtos histórico-sociais. Assim, “o homem *descobre* o sentido das coisas porque ele se cria um sentido para as coisas.” (KOSÍK, 2002, p.134, grifos do autor). Se ele entende a realidade social como uma totalidade concreta, segundo a noção de Lukács, critica a cisão que as teorias sociais fazem entre “espírito, psiquismo, sujeito” e “totalidade concreta”, ou situação dada, circunstâncias e condições econômicas.

O interesse deste debate – a respeito dos conceitos de *totalidade* e de *historicidade* – feito por Kosík aqui, nos serve de auxílio para compreender o papel relevante que a obra de arte ocupa, na produção cultural de uma sociedade, segundo a perspectiva do materialismo histórico-dialético, no sentido de ser elemento constitutivo da existência humana histórico-social, e não um elemento que paira sobre a realidade.

Em relação à questão da sobrevivência da arte às condições em que surge, o autor discute sua *permanência* e sua *supratemporalidade*: para Kosík, arte é um testemunho de uma situação determinada e também é documento; e, além de testemunho e documento, a obra de arte, é um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo (independentemente do tempo e das condições dadas em sua gênese). Para o autor, a obra de arte tem autêntica historicidade, por isso, sua capacidade de concretização e de sobrevivência.

Assim, a ação da obra de arte é a “expressão da íntima potência da própria obra, potência que se realiza no tempo” (KOSÍK, 2002, p.142). Se nem sempre se pode dizer o significado que o artista concebeu, ao realizar a obra, a obra vive e, exatamente porque *exige* interpretação, ela *cria* vários significados.

Kosík se perguntará ainda: por que a obra, embora viva nas suas concretizações e por meio delas, sobrevive, entretanto a elas e se liberta de todas elas, se tornando independente? A obra não se tornará independente de sua realidade, pois se é parte de seu tecido. No entanto, ainda que afirme a *exigência da interpretação*, Kosík não entende a interpretação se dando em um contexto histórico, portanto, que os *diversos significados criados* pela obra de arte, não se referem intrinsecamente à obra, mas às diversas possibilidades de interpretação dadas, em contextos de diferentes realidades histórico-sociais.

Neste sentido, Kosík conclui:

A única realidade do mundo humano é a unidade da situação empírica e da sua criação, de um lado, e dos valores transitórios ou vitais de sua criação, de outro; mas depende do caráter *histórico* da realidade se a unidade de ambos se realiza na harmonia dos valores encarnados (KOSÍK, 2002, p.148, grifo do autor).

A questão da memória humana é apontada, ainda, como uma das formas de superação do perecível e do momentâneo. A obra de arte será, portanto, testemunho e documento, e a memória é a capacidade de tornar presente: “ela é também uma determinada estrutura ativa e uma organização da consciência humana (conhecimento)” (KOSÍK, 2002, p.149). O sentido da memória na história da humanidade, para Kosík, é *fazer presente*. É função da memória, então, superar a transitoriedade: mediante a atividade criativa, mediante a *práxis*, vai se conectando o passado continuamente integrado ao presente. Desse modo, conclui que se os mundos de Heráclito, Shakespeare ou Hegel estão vivos e existem de modo vital no presente é porque enriquecem continuamente o sujeito humano. A realidade humana não será apenas a produção do novo, mas também a reprodução do passado.

1.2 PRÁXIS EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO

Após haver me debruçado sobre o conceito marxista de *práxis*, entendido em suas conexões com o trabalho e com a arte, neste tópico, será abordada a ideia de *práxis* educativa, como uma ação de humanização e desmistificação dos processos ideológicos de inversão produzidos no capitalismo, e por isso, emancipatória.

Antonio Gramsci aprofundou, em seus principais estudos sobre ideologia, os sentidos da cultura e as formas pedagógicas contra-hegemônicas. No entendimento de Gramsci, a hegemonia é uma estratégia de dominação das classes dominantes e é dada pela organização da cultura, sendo organicamente ligada ao poder dominante. A hegemonia é o nexo entre política e educação. O agente desta conexão é o “intelectual”, que é uma função social, independente do trabalho que exerça: “importa a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2004, p.25). A função do intelectual, então, será exercer a direção técnica e a organização política do grupo com o qual se relaciona, e esta sua função é *educativa*. Em sua definição inicial, Gramsci dirá:

Todo grupo social, nascendo no território originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de *intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função*, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2004, p.15).

Portanto, para Gramsci (2004), a função do intelectual dentro da sociedade será sempre, inseparavelmente, educativa e política de um grupo, seja de um grupo dominante, seja de um grupo que aspire a posição de dominação. O autor estabelece duas categorias de intelectuais, os intelectuais orgânicos e os tradicionais, e mostra que embora mantenham a função de liderança política e organização de um grupo, para cada uma dessas categorias, há uma origem e uma tarefa educativa diferente.

Os intelectuais orgânicos emergem como *prepostos* que se especializaram em aspectos de uma atividade produtiva e atuam diretamente no grupo social que é seu fundamento; e os mais típicos intelectuais, os tradicionais ou eclesiásticos, se originaram de estruturas históricas preexistentes, representavam uma *continuidade*, e seus serviços estiveram, por muito tempo, ligados à *ideologia religiosa* (por isso o nome, ligado à igreja), assim como à “filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc.” (GRAMSCI, 2004, p.16). Aqui, Gramsci identifica o docente clássico, como intelectual tradicional.

No entanto, o autor afirma que a distinção entre ‘trabalho manual’ e ‘trabalho intelectual’ é ideológica, pois que “qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe o mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2004, p.18). Efetivamente, existem diferenças reais entre trabalho intelectual e trabalho manual: o capitalismo hierarquiza estas diferenças, desvalorizando as atividades onde predomina o trabalho físico.

Gramsci afirma ser esta distinção ideológica, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, um elemento importante para se pensar uma nova teoria da educação e aponta a escola como “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2004, p.19) bem como as instituições de *alta cultura*, que promovem a criação e maior ampliação “possível da base para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais” (*idem*, p.20). Deste modo, na concepção de Gramsci, pode-se dizer que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (*idem*, p.18). Este fundamento reaparece na teoria freireana, ao ser postulado o respeito ao educando como portador de saberes, de sua capacidade de emancipação da ignorância, e sua potência como agente de transformação social.

O filósofo e educador Paulo Freire empenhou sua vida em desenvolver a *Educação como prática da liberdade*. O conjunto de sua obra influenciou a pedagogia crítica em diversos países, em especial os do chamado Terceiro Mundo, onde Freire teve oportunidade de atuar em seu exílio – na África e na América Latina –, além do Brasil. Sensibilizado com os profundos ciclos de pobreza e de opressão que vivenciou no nordeste brasileiro e dos povos nos países que visitou, preocupou-se em desenvolver uma pedagogia que os libertasse da alienação em que viviam, através da alfabetização e da formação política.

A comoção de Freire com a violência de opressores, com a injustiça e exploração dos povos e seus apelos à *ética universal* do ser humano¹⁰, à defesa de sonhos e utopias, sempre provocaram críticos, que o viam como um idealista ingênuo. No entanto, ele rebate essas críticas com sua prática e suas palavras: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2006, p.104). Nesse sentido, Freire assume uma prática de lutas e embates, em nome de uma educação que seja transformadora da realidade, alimentada pela filosofia da *práxis* e formadora de uma docência combativa.

Ao estudar a escola para as juventudes brasileiras, no âmbito do ensino médio, Oliveira (2016) afirma que, no campo da Educação, Paulo Freire é um dos autores que se instituem como fundamento e referência para que se possa “vislumbrar a escola como um espaço possível para a construção da aprendizagem de forma dialógica, por meio das relações e experiências dos sujeitos no campo da cultura escolar” (OLIVEIRA, 2016, p.27).

No livro *Pedagogia da autonomia*, publicado em 1976, Freire se preocupa com a ação do docente, com a formação desse trabalhador que será agente da pedagogia que prega. Assim, apresenta a lista de *saberes necessários à prática educativa*. Ao desenvolver o tema “Não há docência sem discência”, o autor informa que esses saberes fundamentais para o educador com os quais quer trabalhar, os saberes de que fala, são:

Indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (...) é exigência

¹⁰ Para Freire, é próprio do humano a busca pela liberdade de saber.

da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica (FREIRE, 2007, p.21)

Estes saberes entendidos com os “indispensáveis” para Freire são o rigor metódico, a curiosidade e a pesquisa, o respeito pelos saberes dos educandos, o olhar crítico, a estética e a ética – “educar é substancialmente formar” (FREIRE, 2007, p.33) –, a *corporeificação*¹¹ da palavra pelo exemplo, o risco do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a própria prática, e finalmente, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do corpo discente.

Dentre estes saberes listados, ao abordar “Ensinar não é transferir conhecimento”, Freire discorre sobre sua recusa ao que chama de “ensino bancário”, conceito fundamental de sua teoria, desenvolvido no livro *Pedagogia do Oprimido* (2011). A concepção da educação “bancária” identifica uma relação de *depósito* de narrativas e saberes, feito pelo docente, sobre um *recipiente vazio* de saberes do aluno. Desta forma, a educação “bancária” é vista por Freire como modo de dominação e reprodução da ideologia de submissão dominante.

Freire apresenta o tópico “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2007, p.76), especialmente importante para nosso trabalho, pois pretende encorajar os educadores frente à realidade dramática que a maioria das escolas públicas apresenta. Freire lembra que, para não sermos levados ao sentimento de impotência, é preciso:

[ver o] futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, inferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (2007, p.76-77, grifos do autor)

Deste modo, sua proposição considera o processo histórico como uma construção, em que os dados não são determinados e inexoráveis, e que a realidade está em transformação permanente. Da mesma forma, também não é possível estar neutro, pois que estar no mundo implica “*decisão, escolha, intervenção* na realidade” (FREIRE, 2007, p.77, grifos do autor). Se entendermos a *práxis* como a ação social transformadora, podemos dizer que a teoria freireana propõe uma pedagogia da *práxis*.

¹¹ Termo usado pelo autor, ao invés de *corporificar*. Apesar de não discorrer sobre esta forma, imagino uma conexão de sentidos, conjugando *dar corpo* e *reificar* (tornar coisa, realizar).

As construções conceituais de Freire e sua prática são feitas *práxis* para a produção de mudança social.

No âmbito das relações humanas, Freire levanta ainda as questões relativas ao encontro do professor com os alunos. Percebe-se, mais uma vez, a ratificação da proposta desta *práxis*, desenvolvida no tópico “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Neste trecho, o autor reforça que se a educação é uma prática especificamente humana, ela é intervenção no mundo, é dialética e contraditória, e por isso, “não poderia a educação ser só uma ou outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (FREIRE, 2007, p.98, grifos do autor). Além disso, não será neutra ou indiferente. Para Freire, “é um erro decretá-la [*a educação*] como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é toma-la como uma força de desocultação da realidade” (*idem*, p.99).

Neste pensamento, Freire nos chama atenção para o fato de que, embora o papel da escola no sistema de produção capitalista seja o de reproduzir a ideologia dominante, é possível, dentro dela, uma atuação emancipadora. Mas, da mesma forma, não se deve esperar apenas dela, escola, e nem da atuação de alguns docentes engajados, ou da educação artística, mesmo quando admitimos uma concepção de arte como *práxis*, a tarefa de “reveladora da realidade”, considerando-se as forças dominantes da ideologia, que agem para mantê-la em todas as dimensões da vida social.

É certo que ingênuo Paulo Freire não é: “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação [para os oprimidos¹²] deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades” (FREIRE, 2007, p.99, grifos do autor). As mudanças serão aceitas pelas forças dominantes, sempre que não firam seus interesses. Não se poderia esperar, por exemplo, “que a bancada ruralista aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético” (*idem ibidem*). É preciso observar que nas críticas lúcidas que faz ao capitalismo, este autor aponta um ultrapassar desse modo social de produção da vida, ou um processo revolucionário através da luta de classes, e numa percepção gramsciana, através da construção de uma ideologia que possa fazer frente à exploração, disputando a hegemonia.

¹² Freire se refere à classe trabalhadora como *oprimidos* e/ou *dominados*.

Para superar a educação “bancária”, modo de reprodução da ideologia dominante, Freire propõe a educação problematizadora, dialógica, de onde se poderão produzir as condições para uma transformação social. Em referência a esta proposta, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p.71). Uma ideia que está aqui presente é a da solidariedade entre os oprimidos, a unificação de classe, e a comunhão como forma necessária de libertação: “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (idem, p.72).

A respeito da questão da liberdade, Freire acredita que o “diálogo crítico e libertador (...) tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja sua luta por libertação (...) a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade” (FREIRE, 2011, p.72-73) E faz uma crítica importante às táticas dos líderes revolucionários, pois que quando afirmam

A necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém (...), terminam usando, na ação, métodos que são empregados na ‘educação’ do opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer. (FREIRE, 2011, 75).

A concepção *bancária* de educação como instrumento de opressão; e a concepção *problematizadora* e libertadora da educação, ambos os conceitos são centrais na teoria de Freire, sendo opostos em seus modos de operar e em seus resultados. Em que consistem:

A educação “bancária” refere-se ao modelo tradicional de reprodução da ideologia dominante, onde o professor é um narrador da realidade e essa narrativa é feita segundo o ponto de vista da classe dominante. Ele deposita essas narrativas sobre os educandos, como se fossem construções estáticas, indiscutíveis. Prescrevem, domesticam. Os conteúdos são petrificados, mortos, de-historicizados, “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e ganhariam significado” (FREIRE, 2011, p.79-80). Sendo os docentes donos de um “saber” que é doado, sujeitos deste processo educacional, transformam-se “numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de

alienação da ignorância” (idem, p.81). Neste sentido, Freire aponta também a ignorância deste ‘docente instrumental’ (por isso, absolutização da ignorância) em relação à sua própria condição de instrumento que reproduz uma ideologia.

Quanto à concepção problematizadora e libertadora da educação têm por pressuposto: “se os homens são seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2011, p.86) Dessa forma, e acreditando no poder criador de todos os homens, os docentes se identificarão aos alunos, no sentido de ambos se humanizarem.

Como contraponto às narrativas e dissertações da educação bancária, Freire propõe a dialogicidade como a essência da educação como prática da liberdade. Os princípios da teoria da ação dialógica são apresentados em suas características: colaboração – laborar-juntos, quando os “sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a transformação”; união para a libertação; organização das massas populares, lideradas por um sujeito não messiânico, mas comprometido com a liberdade; e síntese cultural como “uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la (...) ora no de transformá-la” (FREIRE, 2011, p.226-245).

1.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLITECNIA

Entre os diferentes modelos pedagógicos propostos e pensados para a educação no Brasil, em especial, a princípio, a educação integral e a politecnia se orientam para uma educação emancipadora, no sentido de considerar os alunos como sujeitos portadores de um devir, como potência para transformar a realidade social. No entanto, historicamente, o significado desses termos foi disputado e teve sentidos ideológicos diversos, de acordo com as correntes político-filosóficas de quem os defende e em que contexto histórico eles se dão. O que se depreende é que diferentes projetos pedagógicos e políticas educacionais, estão vinculados a diferentes projetos de sociedade. Deste modo, as concepções desses modelos serão visitadas para subsidiar a reflexão sobre a educação emancipatória, discutida neste trabalho, como projeto de sociedade mais justa, pelas lentes do socialismo.

Um apanhado histórico do conceito de educação integral, feito por Lígia Coelho (2009), toma seu aparecimento na concepção de educação pelos gregos, na Antiguidade. Os gregos elaboraram o conceito da *Paidéia*, em que se deseja a formação ideal do homem completo e livre, é a formação do homem para o espaço público. A *Paidéia* é a conjugação de atributos necessários ao homem: intelectuais, físicos, metafísicos, estéticos e éticos. Esta seria uma formação do corpo e do espírito, do homem pronto a exercer a cidadania e requeria-se também a dimensão ética para a vida política do homem adulto. A formação clássica do homem grego (livre) se preocupava com o desenvolvimento do físico atlético, tanto quanto do pensamento pelo domínio da linguagem, da gramática e da retórica; e o espírito através da poesia, da música e da dialética. Portanto, desenvolver o físico, a capacidade de pensar e se expressar bem, e de se conduzir de forma ética, necessários para a vida pública.

Esta noção da formação humana parte de uma perspectiva em que “há um sentido de *completude que forma*, de modo *integral*, o Ser do que é humano e que *não se descola de uma visão social de mundo*” (COELHO, 2009, p.85, grifos da autora), sem constituir estratos hierárquicos de saberes, conhecimentos e experiências. Para Coelho, esta concepção parte do princípio que são saberes complementares e se remetem diretamente às condições sociais desse homem.

Saviani (2007) apresentará um dado para análise, correlacionando educação e trabalho, definindo-os em seu caráter ontológico, próprio do humano:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que um homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo formativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154).

A partir desse entendimento, historicamente, ao ocorrer a divisão social do trabalho, e a divisão dos homens em classes – entre proprietários e trabalhadores – Saviani (2007) dirá que também haverá uma divisão na educação. Se antes dessa divisão havia uma educação plena relacionada aos processos de trabalho, com a separação entre trabalhadores e proprietários (os que vivem do trabalho dos trabalhadores), a formação para a classe de proprietários se identifica com a educação dos homens livres e a dos demais homens, uma educação para escravos e serviçais. A primeira se identifica com os princípios da educação integral: formação intelectual, estética, física, e deu origem à

escola propriamente; e a segunda coincide com os próprios processos do trabalho. E é desse modo que, para Saviani, se separam definitivamente educação e trabalho, escola e produção.

Efetivamente, desde os gregos, a ideia de uma educação integral foi pensada para o homem livre, isto é, para uma pequena parte da população, de homens proprietários (e livres). Estão excluídos deste grupo: as mulheres e os homens “não livres” ou escravos. Assim, desde a sua concepção, a formação global do homem livre, a educação integral, está associada à educação de uma elite, ociosa, separada da formação para o trabalho. Neste sentido, desde aí está dada também a ideia da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Desde as preocupações com a formação do homem livre na Antiguidade, a ideia de educação integral vai perdendo a centralidade como campo de reflexão da sociedade, até que no século XVIII, com a Revolução Francesa, a constituição da escola pública, para as crianças do povo, demande uma formação do “homem completo”. Esta concepção, defendida pelos jacobinos, estará voltada aos direitos de toda criança, relativos a uma educação que se ocupasse do aspecto físico, do moral e do intelectual. Tendo como noção de fundo a *Paidéia* grega, os jacobinos tinham a consolidação da educação nacional como meta, mas *esquecem* da dimensão estética para a formação do homem completo.

Os grupos anarquistas, ou “socialistas revolucionários”, procuraram estabelecer as bases teóricas para a educação a partir de conceitos políticos mais amplos, para uma sociedade integral. Motivados a pensar na formação integral, ao longo dos séculos 18, 19 e 20, resgatam a dimensão estética e a incluem à perspectiva jacobina, buscando o entrelaçamento desta ao desenvolvimento de faculdades físicas, morais e intelectuais dos alunos. Remetendo-se ao pensamento de Proudhon e Bakunin, já no século XIX, Coelho (2009) afirma que sob a ótica anarquista, a educação integral é “*forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia* são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir” (COELHO, 2009, p.86, grifos meus).

Estes filósofos libertários, ambos anarquistas, discutiram a formação da classe trabalhadora para que se emancipasse do jugo e exploração burguesa. Proudhon influenciou Bakunin e foi lido por Marx, que o chamava socialista utópico, por acreditar

na revolução social por vias pacíficas. Bakunin, no entanto, foi criticado por sua concepção de revolução violenta, mesmo se dedicando à educação libertária, por acreditar que a *revolução nas mentes e nos corações do povo* deveria preceder qualquer revolução social. Este pensamento, crítico e emancipador, levado às escolas públicas, formaria a classe trabalhadora com a mesma instrução integral dada aos burgueses. “Bakunin parte de uma concepção de sociedade – igualitária – para requisitar essa mesma educação para todos, ou seja, não apenas para os burgueses” (*idem ibidem*).

No entanto, estes pensadores não puderam pôr em prática suas ideias e, apenas no início do século XX, seus seguidores experimentaram sua pedagogia: as “escolas modernas”¹³, seguindo o modelo da escola criada em Barcelona, por Ferrer i Guardia. Em seu modelo pedagógico, a Escola Moderna de Ferrer i Guardia pretendia ser racional, laica e libertária, se contrapondo ao rigor das escolas religiosas. Nessas escolas, patrocinadas por associações operárias ou sindicatos, se privilegiava a educação infantil, nas séries primárias, mas seu objetivo de educar a classe trabalhadora acabou por oferecer também, em alguns casos, a educação de adultos em cursos noturnos.

Ampliadas com as novas pesquisas na psicologia infantil, na primeira metade do século XX, as ideias da educação integral passaram a se preocupar com o processo de aprendizagem da criança e a instigar a curiosidade infantil. A autora esclarece que neste período “reina a espontaneidade, evidenciada pelo trabalho com os sentidos e a sensibilidade” (COELHO, 2009, p.87). Assim, é proposta a metodologia dos jogos, em que se associam de forma lúdica, o aprendizado das linguagens, o desenvolvimento de habilidades manuais e perceptivas, e as atividades artísticas em diversas formas e variadas expressões. Estas atividades deverão ser consideradas e estimuladas “enquanto experiência educativa, mas também como deleite estético” (*idem ibidem*).

Então, além das preocupações com a teoria e a prática pedagógica, são desenvolvidas “a saúde física dos alunos –, além da instrução profissional, e teremos a *educação integral* nos moldes anarquistas” (*idem ibidem*, grifos da autora). Segundo Coelho, esta noção libertária do processo educativo

Provém de um cunho altamente político emancipador (...) objetivam a formação *completa do homem* para que ele o seja, na plenitude *filosófico-social* da expressão. É assim que se faz concomitantemente sensitiva,

¹³ Modelo pedagógico de inspiração anarquista, criado na Catalunha pelo pedagogo **Francesc Ferrer i Guardia** (1859-1909), a proposta da *Escola Moderna* foi desenvolvido a partir das ideias de Proudhon e Bakunin, para educar a classe trabalhadora.

intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional, e obviamente, política. (COELHO, 2009, p.87-88, grifos da autora).

Na perspectiva marxista, o autor que mais se dedica a pensar sobre a educação é Antonio Gramsci. Entre tantos textos dispersos, os escritos de 1932, reunidos no *Caderno 12*, concentram uma parte importante de suas reflexões sobre o assunto. Ao discorrer sobre a formação do intelectual, Gramsci (2004) observa uma tendência de que a formação geral se destina a uma pequena elite que não precisa se preocupar com a preparação profissional. Partindo do trabalho como princípio educativo, Gramsci irá defender uma escola unitária, descrevendo uma possível solução para essa “crise”, com a seguinte proposta:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades para o trabalho intelectual. (...) A escola unitária ou de formação humanista (...), deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2004, p.33;36, grifos meus).

Detalhando esta proposta para a escola unitária, Gramsci se aproxima da concepção anarquista da escola integral, sem o componente artístico, mas preocupado com o amadurecimento dos jovens para a vida social e política. Apontará a necessidade de remodelação da instituição, seja em suas dimensões e distribuições espaciais, na relação de número de professores por alunos, sugere a organização e conteúdo das disciplinas na progressão etária, o foco nas atividades coletivas como seminários mesmo para os momentos do estudo individual. Enfim, conclui que esta escola unitária deveria ter funcionamento em horário integral para que se abarquem todas as necessidades formativas dos alunos, seja no aprendizado teórico-prático (nos saberes sobre a natureza e da história do mundo), seja no amadurecimento moral e político (“os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil”) (GRAMSCI, 2004, p.42).

O projeto socialista de educação propõe o debate da escola e dos projetos pedagógicos. Celso Ferretti (2009) abordará a educação na perspectiva do marxismo, em que a ideia de uma

Escola ‘única’ proposta pela burguesia não significava o mesmo que educação integral, objeto de enfoque socialista. Não obstante (...), os trabalhadores viam no sistema escolar unificado uma medida de democratização do acesso à educação e o reivindicavam (FERRETTI, 2009, p.110, grifos meus).

Ferretti chama atenção para o fato de que nem Marx e Engels, nem Gramsci, ao se referirem à educação, têm em mente uma “perspectiva meramente técnico-

pedagógica, mas eminentemente histórico-política, a qual tem por referência principal o embate de classes na sociedade capitalista” (FERRETTI, 2009, p.110). Observando o contexto histórico em que se dão as teorias marxiana e gramsciana, a preocupação com a relação educação e trabalho produtivo, aparece em diversos textos destes autores. O debate é travado sobre as propostas de educação na fábrica, para crianças e adultos, no projeto burguês, e a crítica à exploração do trabalho infantil.

No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx defenderá a “união entre ensino e trabalho (...), a par da proposição da educação pública e gratuita e da abolição do trabalho infantil nas fábricas” (FERRETTI, 2009, p.112). Ou, em outros momentos, segundo o autor, “Marx reafirma que o trabalho infanto-juvenil somente poderia ser admitido se articulado com a educação (...) que se combinasse o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos com a *formação politécnica*” (*idem ibidem*, grifos meus).

As concepções de Marx creditam sempre à combinação de ensino e trabalho o elemento crucial para a formação da classe trabalhadora. Porém, entende que os projetos de educação para a classe trabalhadora, propostos pelos burgueses, são de interesse do capital, pelas transformações tecnológicas do processo produtivo. A discussão gira em torno da modernização dos processos de produção, em que os donos dos meios de produção necessitam que os trabalhadores sejam educados para as novas organizações do trabalho industrial. Marx considera uma pequena concessão do capital para conjugar a instrução primária à manutenção de crianças nas fábricas e afirma:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; (...) as escolas de ensino profissional [também] onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (MARX apud FERRETTI, 2009, p.113).

Concebendo a história como um processo, Marx não crê em uma continuidade, sem rupturas, e aposta nas lutas que a classe operária deve empreender para transformar as condições concretas existentes. Dessa forma, acredita que somente a educação politécnica poderia responder à dialética de continuidade-ruptura do processo histórico. Assim, para Marx, a educação para os filhos da classe trabalhadora deveria constar de: “a) educação mental; b) educação corporal (...), exercícios ginásticos e militares; e c) educação tecnológica (...) iniciando as crianças e os adolescentes no manejo de instrumentos elementares de todos os ramos industriais” (FERRETTI, 2009, p.115). Por

educação mental, Marx indicará a gramática e as ciências da natureza, para os conteúdos de formação intelectual; a *educação corporal*, para disciplinar o corpo; e a *educação tecnológica* é considerada fundamental – como o caminho para relacionar o domínio dos princípios científicos dos processos e a sua aplicação ao se utilizar das ferramentas corretas para o processo. É dessa forma que Marx formula a mediação possível para a “relação de teoria e prática, trabalho manual e intelectual, ensino e trabalho” (*idem*, p.116).

Em relação a Gramsci, Ferretti indica a necessária contextualização das preocupações do pensador italiano, entre os anos 1920-1930, em relação à educação: a ideologia e a luta por hegemonia. Gramsci considera a escola, assim como a imprensa, a igreja e o partido, “organizações da sociedade civil, responsáveis pela elaboração e divulgação de ideologia” (FERRETTI, 2009, p.120). Em sua concepção, o papel da escola oscila entre a reiteração da visão de mundo das classes dominantes e a possibilidade de reformar intelectual e moralmente a massa trabalhadora, no sentido de superar a sociedade capitalista. Para uma escola que promovesse a educação das massas populares, Gramsci projeta uma atuação para a luta por hegemonia que as liberte “da visão folclórica de mundo e dos mitos, tendo em vista a *construção de uma consciência unitária*.” (*idem ibidem*, grifos meus).

Desta forma, mesmo reconhecendo que a escola é importante aparelho de divulgação e reiteração da ideologia dominante, Gramsci acredita que é no espaço contraditório dos processos da luta hegemônica, que se dá a formação de consciência da massa trabalhadora. Portanto, é possível que este processo se dê precisamente na escola, onde se pode promover uma “elevação do nível cultural das massas” (FERRETTI, 2009, p.119), uma das condições para articulação de novo bloco hegemônico. Gramsci verifica uma crise no modelo clássico de educação escolar, “a qual seria reflexo da crise mais ampla da sociedade em função das transformações ocorridas no campo do trabalho e da vida política, social e cultural” (*idem*, p.120). O autor italiano observa que a escola tradicional, clássica, destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida” (GRAMSCI, 2004, p.32), que chama *humanista*, vai sendo substituída por um sistema de escolas voltadas a especialidades profissionais.

Assim, aponta uma tendência de que a escola clássica, formativa e desinteressada (de uma determinada formação profissional), vai sendo abolida, em

detrimento da crescente difusão de um modelo de “escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 2004, p.33). Gramsci não tem uma visão crítica moralista quanto a isto. Entendendo ser parte do processo histórico que as escolas se estejam estruturando desta forma, projeta, então, uma escola libertária, que chamou de *unitária* ou *ativa*.

Será no desenvolvimento do princípio formativo do trabalho que apoiará os fundamentos para uma escola com a formação *omnilateral*, entendendo o caráter ontológico do trabalho “como mediador das relações homem-natureza e das relações entre os homens na vida social” (FERRETTI, 2009, p.122). Assim, aponta a necessidade do conhecimento tanto das leis naturais quanto do ordenamento da vida social, concebidos historicamente.

O pensamento gramsciano para a escola humanista é detalhado, dividido entre o ensino de nível primário e de nível médio, em cuja formação Gramsci se contrapõe ao modelo “jesuítico” e “mecanicista”, mas também ao modelo “romântico” e “idealista” da escola nova. Ferretti dirá que seu entendimento da relação entre ensino e trabalho é diverso de Marx. Se para ambos a educação escolar é a “possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores” (FERRETTI, 2009, p.126), os caminhos que tomaram para pensar a relação entre educação e trabalho são distintos.

Ferretti aponta o contexto histórico e seus desafios diretos como fator importante nessa diferença. No século XIX, Marx e Engels enfrentam um quadro de profundas conturbações políticas e sociais, os filhos da classe trabalhadora mal tinham acesso à escola. Por isso, a combinação entre educação geral sistematizada e trabalho, definida pelas leis fabris, era vista como avanço e alternativa educacional. A concepção gramsciana, formulada no início do século XX, se dá no contexto de maior urbanização e industrialização, além de uma ciência que efetivamente contribuía para o processo de acumulação do capital. Assim, Gramsci se volta para as noções científicas que libertam o aluno dos mitos e folclores, e vincula a vida humana historicamente às relações do homem com a natureza. Entende, dessa forma, que “o conhecimento da vida social e suas determinações, [são] mediadas pelo trabalho” (FERRETTI, 2009, p.123).

Por fim, Ferretti destaca o estudo desenvolvido por Gramsci, que o faz identificar este modelo pedagógico da escola unitária ou humanista, como uma escola ativa: “a constituição de hábitos de estudo como condição indispensável para a

conquista da autonomia intelectual-moral” (*idem*, p.125). Será através do estudo e entendendo o esforço necessário do estudo como trabalho árduo, que a escola ativa é vista por Gramsci como capaz de produzir as condições para superar o próprio “modo de produção que a constituiu” (*idem*, p.127).

Assim, os primeiros teóricos da politecnicidade que, pelas lentes do materialismo histórico, fundamentam o projeto de uma formação emancipadora para a classe trabalhadora, estão ancorados numa concepção de educação integral, preocupados com as mudanças nas “relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p.40). A politecnicidade é entendida como a formação humanista, *omnilateral*, integral, que prepara para o trabalho profissional e para a conquista da autonomia.

No Brasil, no início do século XX, diferentes correntes ideológicas irão confrontar suas visões para uma educação integral, mas nenhuma na perspectiva socialista. Na década de 1920, os integralistas, movimento político conservador, propõem a formação moral do homem como princípio para completar o ser físico e intelectual. Um dos mentores do movimento, junto a Plínio Salgado, Leopoldo Aires, dirá: “*o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual*” (CAVALARI apud COELHO, 2009, p.88, grifos meus). Enquanto os fundamentos anarquistas para a educação integral enfatizavam *a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas*, num viés revolucionário, os princípios integralistas visavam *a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina*, com claro fundamento conservador, defendido por quase três décadas.

A partir da década de 1930, enquanto se refletia sobre um sistema de ensino para o país, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e outros intelectuais irão propor o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), por um sistema que fosse público, abrangente e de qualidade. Nesta concepção, a educação integral é entendida como *formação completa do ser humano*, em que serão desenvolvidas “atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçadas em um horário que contemple, também, uma alimentação saudável” (COELHO, 2009, p.89). Com isso, se estabelece uma associação de educação completa com tempo integral. Anísio Teixeira está interessado em uma instituição pública que, além de educar,

Forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma

civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA apud COELHO, 2009, p.89).

Nos documentos que fazem a defesa da formação completa, pela Escola Nova, é possível perceber que se está focalizando o ensino fundamental e que tem suas bases voltadas para o pensamento liberal da época, visando a “*formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial*” (COELHO, 2009, p.89, grifos da autora). Sendo assim, a educação escolar da criança “teria como meta a construção do adulto *civilizado*, pronto para encarar o *progresso* capaz de alavancar o País” (*idem ibidem*, grifos da autora).

Dessa forma, as concepções escolanovistas são progressistas em relação ao conservadorismo dos integralistas, mas não se propõem libertadores como os socialistas. As ideias escolanovistas estão engajadas nos movimentos econômicos e sociais ligados à industrialização e à urbanização do país. Pode-se associar à situação histórica vivida por Marx, quando a burguesia inglesa concedeu a educação para a classe trabalhadora, por necessidade que ela adaptasse às novas condições de trabalho.

É fácil perceber, então, que o sentido da educação integral se volta, nas três diferentes linhas filosóficas, para a busca de uma *formação completa*, no entanto, para cada projeto de sociedade, são relacionados diferentes fundamentos teóricos e metodológicos que a engendrarão.

Nos anos 1950, Anísio Teixeira criará em Salvador, Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, visando implantar o projeto de uma escola pública, com formação completa e jornada em tempo integral. Embora sua intenção fosse iniciar um piloto para o sistema público, esta experiência não se multiplicou, sendo modelo, no entanto, para as escolas-parque e escolas-classe, no Distrito Federal. Essa experiência de Anísio Teixeira, concebida no final dos anos 1950, para uma Brasília recém-construída, era composta de dois blocos ou espaços (para dois turnos e atividades diferentes): na “escola-classe” ou “escola de letras”, as atividades do currículo de aprendizagem formal e, na “escola-parque” ou “escola ativa”, as outras atividades relacionadas às práticas artísticas, esportivas, de estudos e leitura e as oficinas.

Somente após os anos da ditadura civil-militar de 1964-1985, já nas décadas de 1980-1990, novas tentativas foram propostas para um sistema educacional público “com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa” (*idem*, p.90): os Centros Integrados de Educação Pública

(Cieps), no Estado do Rio de Janeiro, nos anos 80; e os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, nos anos 90. Estas tentativas foram as mais recentes e emblemáticas, na direção de práticas de educação integral, porém a autora lamenta afirmando que “o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura” (COELHO, 2009, p.90).

Criador dos Cieps no governo de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro era amigo de Anísio Teixeira, participaram juntos da criação da UnB e certamente foi influenciado pelos pressupostos escolanovistas. No entanto, com projeto de Oscar Niemeyer, os Cieps trazem uma concepção de espaço integrado para as diferentes atividades, enquanto as escolas de Anísio têm espaço bipartido. Na formulação de Darcy Ribeiro, está expressa uma intenção em consolidar as *outras atividades* educativas, ou complementares, “como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse *espaço escola*” (*idem*, p.91, grifos da autora), radicalizando o entendimento da formação integral e consolidando o debate em relação à necessidade da ampliação da jornada escolar.

Coelho cita outras experiências de educação integral e tempo integral, feitas no Brasil, desde a década de 1990 e analisa os casos da rede municipal de Juiz de Fora/MG, que teve o apoio de um grupo de estudos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) junto à Secretaria Municipal de Educação; e da política educacional de Apucarana/PR, articulando, através de pactos com a sociedade organizada, com programas integrados em quatro frentes: “1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável” (*idem*, p.93).

Observa-se que, mesmo sendo um conceito arraigado e presente nos debates sobre o funcionamento da escola e do princípio educativo, estas experiências mais recentes da educação integral em redes públicas carecem de um apoio solidário, seja do meio acadêmico, seja de um programa político educacional específico, para que se desenvolvam minimamente.

Entre os dilemas atuais para uma educação integral, Coelho destaca alguns desafios: a concepção de educação integral necessariamente vinculada à ampliação de jornada escolar; a separação ou integração das atividades cognitivas curriculares e atividades complementares (também chamadas atividades diversas) e o enfrentamento da fragmentação curricular; as relações entre teoria e prática experimentadas no

cotidiano da escola. As questões relativas ao tempo integral e às atividades diversas dentro da escola remetem ao ingresso de outros agentes educativos, “parceiros” privados¹⁴ da escola pública, que ofertam atividades *fora da escola*.

O que é percebido pela população muitas vezes como “solução” para a educação, ideia disseminada largamente nos meios de comunicação, pode se configurar como um problema para o processo pedagógico formal. Embora essas atividades possam ser realmente “atividades educativas diversas, interessantes e instigantes”, há uma preocupação de que

O compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como *formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha*. (COELHO, 2009, p.94, grifos da autora).

Desse modo, é possível concluir que, nesta conformação híbrida, o trabalho do professor fica ainda mais fragmentado, a função da escola fica restrita à “transmissão de conteúdos” mínimos, sendo retirado da escola pública, da “instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças” (COELHO, 2009, p.94).

Nos anos de 1990, na esteira de todos os debates para redemocratização no Brasil, os projetos de educação integral e politecnia voltam a ser defendidos, nas disputas de políticas para a educação, no contexto da Constituinte. Embora seus pressupostos tenham sido contemplados nos princípios da Carta Magna de 1988, o projeto de uma formação integral pública foi derrotado pela regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. No terceiro capítulo, farei a leitura crítica desse documento e o como frustrou as aspirações de uma educação emancipadora.

No bojo do movimento nacional pela reabertura democrática e orientada no âmbito da Reforma Sanitária, em especial, na demanda por uma reorientação na formação de profissionais de saúde, uma iniciativa da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), propõe a criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

¹⁴ “Vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente” (COELHO, 2009, p.94, grifo da autora).

A Fiocruz foi uma das instituições que protagonizaram a Reforma Sanitária, assim, a Escola, fundada em 1996, assumiu em seus fundamentos a politecnicidade, considerando os pressupostos político-ideológicos, tomada em sua concepção pela emancipação do trabalhador. Logo em seguida, é realizado um amplo seminário para resgatar a história e as motivações políticas para se utilizar a politecnicidade como seu modelo pedagógico.

O modelo da politecnicidade é entendido, então, como “uma utopia em construção” e está na raiz de uma opção teórica ancorada no materialismo histórico e na ideia da *práxis*. Assim, será também o tempo da utopia da nova democracia, numa perspectiva emancipadora, para a formação crítica de jovens, criando-se uma escola de ensino médio regular e técnico profissionalizante, através do *princípio formativo do trabalho* e da concepção da *formação omnilateral do ser humano*.

Para um dos mentores teóricos na criação da EPSJV, Gaudêncio Frigotto, a categoria *trabalho* está no fundamento da formação politécnica:

É uma relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade) (Frigotto apud EPSJV, 2016, p.25).

No documento inicial para o seminário “I Choque Teórico”¹⁵, em que se preparava a discussão mais sistematizada sobre a Escola Politécnica e seus pressupostos teóricos, a equipe organizadora deixa claro seu projeto de que é “possível superar a dicotomia existente entre a formação específica [profissionalizante] e a geral [propedêutica]” (EPSJV, 2016, p.28). E assim, se explicita a opção assumida para esta escola, no projeto de “uma *formação globalizante*, em que ele se aproprie de conhecimentos específicos necessários ao trabalho técnico em saúde, como também dos demais conhecimentos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade” (*idem ibidem*, grifos meus).

Ligada a uma visão em favor dos interesses da classe trabalhadora, a opção pela politecnicidade é defendida como “uma *educação integral*, que efetue sua instrumentalização profissional e capacitação intelectual (...) o homem terá oportunidade de *exercer seu trabalho como condição de humanização e transformação da sociedade*” (*idem*, p.29, grifos meus). São esclarecidas, dessa forma, as motivações para a escolha da politecnicidade

¹⁵ Seminário realizado em dezembro de 1987, mediado por Antenor Amâncio Filho, com a participação de Sérgio Arouca, Gaudêncio Frigotto, Mirian Jorge Warde, Nilda Alves e Zaia Brandão, convidados para aprofundar as bases pedagógicas da escola politécnica que se queria fundar.

como modelo pedagógico, amparadas numa vontade política de concretizar uma transformação social. Assim, a utopia que se quer é: estabelecer, a partir da noção de trabalho como *práxis*, uma formação que supere as dicotomias de trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, uma *formação integral* em que a classe trabalhadora seja humanizada, que se aproprie dos saberes elaborados historicamente pelo trabalho (a ciência e a tecnologia), e que possa construir uma visão crítica da sociedade, sendo capaz de transformar as relações existentes em favor de seus interesses.

Se os pressupostos da *educação integral* estão na base da concepção de *politecnia*, esta última ganha a ênfase na relação com o *trabalho*, tornando crítica a cisão entre o conhecimento da teoria e o da prática. Se as ideias da *educação integral* visam o homem completo (*omnilateral*), suas propostas de método se fixam nas séries iniciais escolares. Ao se aproximar da idade adulta, o aluno que entra no ensino médio também se aproxima do mundo do trabalho e as demandas pela profissionalização aumentam para os jovens das camadas populares. Assim, a *politecnia* se volta para este segmento escolar, o ensino médio, e enquanto ancorada na relação educação-trabalho, pretende realizar uma formação integral, ampliando os conhecimentos desses estudantes, tanto para o trabalho quanto para a cidadania.

1.4 O MOVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO

Para se referir ao ensino de arte na escola, hoje no Brasil, é preciso entender as concepções de arte que orientaram os movimentos e as motivações para que este campo de conhecimento fosse tornado parte do ensino na escola, até o momento em que passa a ser incluído nas grades curriculares regulares e oficiais.

Ao iniciar um estudo de como as concepções do fazer artístico se dão no ambiente escolar, de como se desenvolve um pensamento educacional para a arte no Brasil, foi importante visitar os estudos da educadora Ana Mae Barbosa, referência do campo da educação de arte no país. Além disso, esta pesquisadora se dedica, há muitos anos, ao mapeamento da história do ensino de arte e da formação deste docente. Barbosa é também herdeira do movimento Arte-Educação, cuja militância se deu principalmente nas décadas de 1970 a 1990, influenciando as diretrizes atuais para o ensino da arte nas escolas. Ainda que suas concepções não sejam unanimidade hoje, e

sua pesquisa privilegie a expressão visual, Barbosa participa dos fundamentos que os órgãos oficiais de Educação utilizam na construção das políticas vigentes até 2015.

Contudo, o movimento Arte-Educação no Brasil tem suas raízes na década de 1920, quando as ideias do filósofo norte-americano John Dewey e suas experiências pedagógicas desenvolvidas na educação infantil começam a ser lidas por aqui. A partir de um grupo de educadores liderados por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, os princípios de Dewey irão fundamentar fortemente uma das mais sólidas linhas de pensamento pedagógico no Brasil, o escolanovismo, e por isso, me detenho um pouco sobre Dewey. Sua concepção de educação, ancorada no caráter psicológico e sociológico, enfatiza o processo de aprendizado na experiência, e na reconstrução mental, na reflexão sobre essa experiência, para orientar experiências futuras. Em sua formulação do que seja “*uma experiência*”, Dewey propõe um processo, um fluxo de ações e escolhas, com um desejo ou finalidade inicial que chega a termo de forma integral e coesa. “Toda experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive” (DEWEY, 1980, p.95). O autor identifica o resultado deste processo, a experiência integral, como uma obra, seja na produção intelectual, prática ou artística. No entanto, para que considere *uma experiência* em especial, deve se realizar de forma completa:

Quando o material experienciado segue seu curso até sua realização (...) é tão íntegra que seu fim é *uma consumação e não uma cessação*. Tal *experiência é um todo* e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência (DEWEY, 1980, p.89, grifos meus).

Dewey irá relacionar a experiência do pensamento à experiência estética, entendendo que uma obra íntegra e completa traz em si o trabalho da inteligência e da emoção, ou afeto (*aisthesis*), e que ambas são a consumação de um processo. Dessa forma, identifica a *qualidade estética* da experiência intelectual, se realizando “por um movimento ordenado e organizado. Tal *estrutura artística* pode ser imediatamente *sentida*. Sob esse aspecto é *estética*” (DEWEY, 1980, p.91, grifos meus). Dewey identifica a atividade artística com esse ordenamento e organização (*estrutura artística*), traçando paralelos do pensamento e da ação com o fazer artístico, concluindo deste modo que sem a qualidade estética, “o pensar é inconclusivo. (...) o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa” (*idem ibidem*).

Do mesmo modo, a experiência da ação prática, se realizará na busca de “um término que é sentido como a culminação de um processo (...) sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância” (*idem*, p.92). O educador aponta a qualidade estética na ação moral, através da “proporção, graça e harmonia” da boa conduta. Neste sentido, assim como a emoção move e dá unidade à experiência, é a *finalidade* que rege as escolhas em cada momento da experiência, que avalia possibilidades e desvios, que “olha para diante desejando o resultado final” (*idem*, p.92); a finalidade é o norte e o nexo de todos os movimentos da experiência, tornada integral e completa.

Dewey demonstra que o aspecto estético não é integrado à experiência, *a posteriori*, “seja por meio de um luxo vão ou de uma idealidade transcendente, mas que ele é o desenvolvimento clarificado e intensificado de traços pertencentes a toda experiência normalmente completa” (*idem*, p.97).

Ao expor os processos da experiência artística, o autor descreve os movimentos dedicados ao fazer e ao “padecer” (sofrer ou perceber), relacionados à criação e à reflexão do artista, durante o processo de realização da obra e, após a obra de arte concluída, na apreciação do espectador. Dewey chama atenção para o importante fato de que, apesar do processo artístico ser uno, a língua (nem a inglesa, nem a portuguesa, diríamos) não tem uma palavra que sirva tanto para “artístico” relativo à produção da arte, como para “estético” ao ato de perceber e apreciar, gerando uma separação de sentidos. A consequência é uma percepção (equivocada) de que o artista não “aprecia” o processo durante a criação e que o espectador não “cria”, ao perceber e refletir sobre a obra.

Dewey esclarece que estarão sempre reunidos como elementos constitutivos e indissociáveis da arte (e do humano), a inteligência, a habilidade¹⁶ e a sensibilidade. Portanto, ao se realizar a experiência estética, ou para realizar uma obra de arte, é preciso pensar sobre as “relações de qualidades”, ter controle e domínio técnico de materiais e processos, e por fim, estar afeto às conexões entre a motivação inicial e a consumação da obra integral.

Assim, para Dewey a motivação ou finalidade, individual ou social, passa a ser relevante para o processo educativo na medida em que redirecionará a relação entre a

¹⁶ Aqui referida à noção de arte como *habilidade técnica*.

criança e o adulto educador, mas também, a orientação de futuro para a sociedade, feito pela escola. Ele defenderá a comunidade democrática como finalidade ideal, em que o “objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objetivo ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante” (DEWEY, 2010, p.73). O autor acredita que só esta escola (democrática) aceitará a renovação de hábitos, ou a reorganização das experiências socialmente compartilhadas, em nome do progresso permanente da comunidade¹⁷.

Dewey entende, então, que, na escola, a criança deverá experimentar livremente, ter respeitados seus interesses e experienciar suas iniciativas como aprendizagem, como parte do processo da vida. Assim, postula uma escola que aceita a espontaneidade da criança, promove um ambiente de liberdade criativa e valoriza o processo de aprendizagem, em detrimento de resultados. E, da mesma forma, um novo professor que seja mais dócil em relação aos experimentos infantis, orientando suas atividades, estimulando esse ambiente de liberdade criativa. Seus conceitos vão atravessar, então, toda uma construção do pensamento cultural brasileiro, tanto para a educação como para a arte, influenciando os fundamentos do movimento Escola Nova, na década de 1920 e 1930. Também os expoentes da Semana de Arte Moderna (SP, 1922), Anita Malfati em São Paulo e Mario de Andrade no Rio de Janeiro, em suas atuações como docentes, adotaram as referências e propagaram estes conceitos de Dewey.

Relacionado às ideias de John Dewey, nos anos 1950, encontra-se uma forte influência do crítico de arte e poeta britânico Herbert Read, que cunhou a expressão “Arte-Educação” e foi um dos precursores desse movimento iniciado na Inglaterra. Read desenvolve suas propostas, principalmente, no livro “*A Educação pela Arte*”, consolidando-se uma longa tradição em que a arte é entendida como livre-expressão e caminho para o aprendizado humano, e por isso, deve ser estimulada na escola, desde a mais tenra infância. Identificado com este pensamento da arte como expressão de liberdade, Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, cria a Escolinha de Arte do Brasil, junto com Lucia Alencastro Valentim e Margaret Spencer. Assim, a conjugação dos princípios de Dewey e Read foi adaptada para o Brasil e difundida pelo que se chamou de Movimento das Escolinhas do Brasil.

¹⁷ É interessante notar uma filiação desta formulação para o “progresso social”, em direção a uma sociedade “melhor, mais rica e mais bela”, com a teoria darwinista de evolução e melhoria das espécies: Dewey parece conceber este progresso como um “processo natural”.

Para Read (2001), o caminho de aprendizado estará vinculado à ideia de autoconhecimento e ao “desenvolvimento espiritual” (READ, 2001, p.3), ao mesmo tempo em que afirma o significado de *estética* relacionado à percepção física. Desta forma, além de interiorizar ainda mais a atividade artística, como algo transcendente, a percepção das sensações do próprio corpo reforça um caráter eminentemente individual da arte. Esta linha de pensamento, desenvolvida na esteira das novas descobertas da psicologia infantil, é uma construção liberal, em que são aprofundadas as teorias individualistas do período pós-guerras.

Herbert Read aponta direções para a educação do indivíduo, considerado em sua relação com a coletividade, dando o sentido *integrador* entre indivíduo e humanidade, universos separados e independentes. Para o autor, o processo de educação não apenas acompanha a individuação da criança, mas também, a “reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social” (*idem*, p.6).

As conexões entre educação e arte, através das quais a arte é vista como uma atividade exclusivamente ligada à sensibilidade e à criatividade, ou ao gesto espontâneo, se constituirá na tradição de um pensamento que permeia até hoje a formação neste campo. Estas concepções foram afastando a arte do mundo do trabalho e tornando-a uma atividade apenas lúdica e imaginativa, ou expressão de um gênio singular, como se a arte pudesse ser apartada dos sentidos da cultura [comum] e do fazer coletivo, sendo esvaziado seu potencial de transformador da realidade, ou *práxis*. Ao conceber o artista como um ator “especial” da sociedade, por uma pretensa “maior sensibilidade”, retira-se deste trabalhador essa dimensão política da *práxis*, e seu engajamento como produtor dessa cultura comum, em relação à qual podemos todos ser sujeitos partícipes.

Se Read se propõe, por um lado, a “mostrar que a função mais importante da educação diz respeito a essa ‘orientação’ psicológica, e que, por esse motivo, a educação da sensibilidade *estética* é de fundamental importância” (READ, 2001, p.8, grifo nosso), ele acredita não estar defendendo apenas uma educação “plástica ou visual”, mas outras linguagens de expressão, numa

Abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de *educação estética* – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a integração e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (READ, 2001, p.8, grifos meus).

Em nome de um “ajustamento dos sentidos” para adequar, ou *integrar* o indivíduo ao meio ambiente, Read utiliza termos como empatia, imagens psicológicas, imaginação, construídas a partir do sentido sensorial de “estético”. Assim, ao falar de estética, está se referindo aos sentidos físicos, relativos ao corpo, portanto, das percepções através da visão, da audição, do tato, da fala e, por isso, as expressões se dão nas linguagens que correspondem a esses sentidos: as formas visuais ou plásticas, a dança e a música, o teatro e a poesia, e em relação a atividades construtivas, o “engenho” ou artesanato.

Vale ressaltar que esta noção de que o sentido sensorial, relativo ao corpo, se constitui como “natural”, deve ser contraposta à ideia de Marx de que os sentidos são produzidos historicamente:

A educação dos cinco sentidos é trabalho de toda história universal até nossos dias. (...) A objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária tanto para tornar humanos os sentidos do homem como para criar um sentido humano adequado à inteira riqueza da essência humana e natural. (MARX apud LUKÁCS, 2010, p.15)

Read assume também o privilégio do desenho como linguagem, em que as “imagens psicológicas” vão gradualmente sendo “traduzidas” pelo adestramento manual, fazendo uma conexão entre o pensamento, que para o autor é imagético e pode ser abstrato, e a representação pictórica, a realização da imagem no traço e na cor, no papel. Nesse sentido, o autor dirá que “a educação tem tido como seu principal objetivo *ensinar a criança a se disciplinar* desse modo finalista” (READ, 2001, p.60, grifos meus).

Em relação à noção de aprendizado, Read rejeita a distinção feita entre o conhecimento através da arte e da ciência, entendendo que esta visão se deve a uma limitação do passado. Para o autor, “a arte é representação, a ciência é explicação – da mesma realidade” (READ, 2001, p.12). No entanto, irá postular que a arte é um modo de expressão, e que todos nos expressamos de alguma forma, portanto, “o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (*idem ibidem*). Além disso, que, se há diversos “tipos e graus de artista, mas sempre se trata de pessoas que dão forma a algo” (*idem*, p.17), o professor deverá incentivar a imaginação, ser o “atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico” (*idem*, p.231) de cada estudante, relacionando a ética das finalidades à estética, em suas experiências de aprendizagem, dando “coerência e direção ao lúdico [para] convertê-lo em arte” (READ, 2001, p.246).

Percebe-se, dessa forma, que Herbert Read não tem uma visão política da arte, apresentando nos princípios propostos algumas limitações, ao conceber tanto o aluno e o docente, como a realidade escolar, de forma idealizada e descontextualizada das forças histórico-sociais que se relacionam na realidade concreta. E, além disso, ao apresentar uma “ética das finalidades” de cunho moral, Read conecta estas finalidades ao interesse do indivíduo apenas, retirando da arte e da educação as potencialidades para a transformação social.

A gravadora brasileira nascida na Polônia, Fayga Ostrower, foi aluna do austríaco Axl Leskoscheck e atuou em outras linguagens visuais. Fayga foi importante teórica das artes, dedicando-se também à docência no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Na condição de artista plástica que se debruça com profundidade sobre a teoria de forma analítica, crítica e histórica, Fayga é raro expoente da produção artística, que reúne o domínio tanto da teoria quanto da prática. Seu pensamento apresenta proximidade com as concepções de Read e o atualiza, dando mais ênfase no fazer, que na percepção. Ostrower expressa algumas noções em relação à arte, bastante presentes na formação de muitos docentes de arte, especialmente no Rio de Janeiro, onde atuou. Por este motivo, tomarei alguns conceitos de seu livro *Criatividade e processos de criação*, publicado em 1977, entendendo que foi referência para os debates acadêmicos das décadas de 1980 e 1990, ao desenvolver questões específicas do ato criativo. Este também foi um importante afluente do movimento Arte-Educação no Brasil, anterior à Constituição de 1988, que dialoga diretamente com a realidade do ensino de arte na escola hoje.

Na perspectiva marxista, a atividade artística se constitui como um fazer dialético, como trabalho: a criação de um objeto produz mudança na realidade e em quem o produz, da mesma forma, o processo de trabalho do homem que cria uma nova realidade, um novo sentido do mundo, também se transforma a si mesmo. Mas esse sujeito é constituído pela cultura e sua produção é parte dessa cultura. A arte é feita, então, na relação entre um sujeito, sua herança cultural, e seu contexto presente, numa tentativa de superação de um conflito com suas questões subjetivas (e objetivas presentes), portanto, sua produção se relaciona historicamente com o contexto em que se realiza. Neste sentido, o interesse de Marx e Engels no campo da arte [e principalmente da literatura] se voltava “para a determinação dos traços essenciais do presente, da evolução moderna” (MARX, ENGELS apud LUKÁCS, 2010, p.18). Seu

entendimento de que a arte possui também a função de reflexo de uma dada realidade é, por isso, valorizada para análise da realidade presente, bem como por seu potencial de transformação inerente à criação de novos sentidos para a realidade.

As concepções defendidas por Ostrower, no entanto, estão associadas a outra perspectiva, interessada numa abordagem ontológica do fazer criativo, preocupada com os processos humanos da criação e de estruturação das formas na realização artística, como a superação das condições impostas pelo material que suporta sua linguagem, resultando em novos significados. Em sua abordagem, vê a ação de um sujeito, que desenvolve e realiza um potencial individual, sem perder de vista as determinações culturais, como elaborações socialmente construídas. A relevância de seu pensamento permanece e sustenta, ainda hoje, grande parte das formulações teóricas relativas ao fazer do artista.

A autora demonstra que a criatividade é “um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial é uma de suas necessidades (...), os processos criativos não se restringem à arte” (OSTROWER, 1983, p.5). Desta forma, pretende desmistificar o fazer artístico, como uma atividade portadora de amplitudes emocional e intelectual, e que sua liberdade de ação seja tamanha, sendo “inexistente nos outros campos da atividade humana” (*idem ibidem*). Ao contrário, defende que “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural” (*idem ibidem*), relacionado a uma realidade social, com suas formas de operar valores e significados.

Nessa abordagem, Fayga não se dispõe a uma discussão política, mas de um entendimento da cultura em seu caráter simbólico, cujas estruturas formais e signos, como moldura e vocabulário, determinam *formalmente* a produção da arte. Percebe-se a identificação de sua concepção de arte como linguagem que comunica conteúdos internos de um indivíduo e a concepção da cultura como estrutura dessa linguagem, como na percepção estruturalista de Saussure. Vale lembrar que, como produção do simbólico e como parte da cultura, a arte é atravessada por valores ideológicos e que não há valores eternos ou universais, mas construídos historicamente nas relações sociais e determinados pelas visões de mundo e de classe do artista.

Ostrower dirá que “a maneira pela qual o indivíduo aborda e avalia certos problemas [da vida] traduza algo exclusivo de sua personalidade” (OSTROWER, 1983, p.101), porém, existem aspectos valorativos que estão fora do âmbito pessoal, são

coletivos. “A sua criatividade, que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação, que será a realização dessas potencialidades” (*idem*, p.5), se dão dentro do caldo de sua cultura. A ideia base de Ostrower se constitui na necessária interligação dos níveis individual e cultural, para compreender os processos de produção criativos, em configurações de caráter simbólico atravessados pelos significados construídos socialmente.

Na especificidade da construção artística, a autora desenvolve o conceito de que criação corresponde a um formar, ou dar forma a algo. Assim, “ao se criar algo, sempre se ordena e se configura” (*idem ibidem*), no sentido de uma estruturação, e não necessariamente se refere à imagem visual. No entanto, nos alerta que neste ordenamento, “o sentido da forma, dos limites e do equilíbrio, o fator cultural valorativo atua sobre as configurações individuais e já preestabelece certos significados” (*idem ibidem*). Reafirma, assim, uma importante função da arte: a comunicação de conteúdos expressivos, aspecto que, como linguagem, pressupõe o domínio de códigos, regras e significados comuns, em valores coletivos que

Originam-se nas inter-relações sociais em um determinado contexto histórico. Formando a base das instituições e das normas vigentes, constituem o *corpo de ideias predominantes em uma dada sociedade*. São as valorações da cultura em que vive o indivíduo, os chamados ‘valores de uma época’. (...) O indivíduo talvez discorde de certas aspirações formuladas pelo contexto cultural; mesmo assim, é desse contexto que ele partirá para a crítica. (OSTROWER, 1983, p.101, grifos meus).

Pode-se supor que a autora se refere às ideologias, como este “corpo de ideias predominantes em uma dada sociedade”. Ao abordar a necessidade da contextualização social e histórica para a análise da arte e da produção da cultura, de uma forma de certo modo contraditória, a construção teórica de Ostrower se distancia da compreensão dialética de cultura. A autora entende que “é em função do contexto e com possibilidades que surgem no contexto, que a contestação se dá. E se dá a partir das formas latentes no contexto” (OSTROWER, 1983, p.102).

Aqui, pode-se dizer que as contradições estariam subjacentes na formulação relativa às “formas latentes no contexto”. E, ainda, lembrar Bakhtin que nos alerta sobre “toda história literária confessa pelo que cala” (apud SANTAELLA, 1995, p.18) ao se referir a toda produção fora dos cânones, que foi calada e reprimida por apresentar o ponto de vista dos dominados. No entanto, ao tratar das possibilidades do contexto, Ostrower (1983, p.101-146) aponta a existência dos elementos distintos, no caldo da

cultura, como formas culturais de diferentes estilos: “os estilos correspondem a visões de vida” (*idem*, p.102). A autora abordará as questões de estilo ligadas tanto a determinações técnicas e materiais, quanto a determinações históricas e políticas sobre a forma de tratamento de temas e padrões estéticos. A rigor, ela indica que as questões da estética estão, fundamentalmente, imbricadas no conjunto de valores e significados histórico-sociais da cultura:

O contexto cultural representa o campo dentro do qual se dá o trabalho humano, abrangendo os recursos materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações. São a um só tempo os dados do trabalho e os referenciais dos dados. Com eles se defronta a criatividade do homem. (OSTROWER, 1983, p.147)

A arte será, então, um modo de comunicação simbólica num contexto histórico-social, mediando conteúdos de significação do mundo interno e do externo, dando materialidade a esses conteúdos através de formas ou ordenações. Ostrower explica: “por meio de ordenações, se objetiva um conteúdo expressivo. *A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada* (...) o formar, o criar, é sempre um ordenar e comunicar” (OSTROWER, 1983, p.24, grifos da autora).

Ao apresentar a perspectiva histórico-social da criação artística, a autora vincula à estruturação das formas e ordenamentos os aspectos de espaço e tempo, para qualificar essas formas como “formas simbólicas”:

São configurações de matéria física ou psíquica (...) em que se encontram articulados aspectos *espaciais* e *temporais*. As figuras são percebidas como um desenvolvimento formal que contém seqüências rítmicas, proporções, distanciamentos, aproximações e indicações direcionais, tensões, velocidade, intervalos, pausas.

Figuras de espaço/tempo traduzem momentos dinâmicos do nosso ser, ritmos internos de vitalidade, de acréscimo ou declínio de forças, correspondendo a certos estados de ânimo (...). É em termos de um movimento interior que avaliamos a percepção de nós mesmos e nossa experiência de viver. (...) Por isso, as categorias de espaço e tempo são indispensáveis para a simbolização. (OSTROWER, 1983, p.25, grifos da autora).

Estas definições articulam os conteúdos internos, e nossa percepção deles, com uma estruturação formal de “ordenações interiores, de processos afetivos, de formas do íntimo sentimento de vida (...) as ‘nossas formas’ psíquicas.” (OSTROWER, 1983, p.25). Porém, devemos notar que o vocabulário de sentidos e significados que utilizamos tanto para esta estruturação como para a “tradução” dessas formas internas, *precede* a nossas percepções e fazem parte do vocabulário comum da cultura daquele tempo e daquele grupo social.

A abordagem do materialismo histórico, em relação aos significados da cultura aponta, necessariamente, para as construções ideológicas. Como na concepção de Marx para a construção dos próprios sentidos humanos, já comentada anteriormente em nossa leitura de Herbert Read, quando apresentamos o contraponto para a percepção de que os sentidos físicos tem um caráter “natural”, e não construído social, histórica e culturalmente, segundo a leitura do materialismo histórico.

Se “toda forma é forma de comunicação, ao mesmo tempo [em] que [é] forma de realização” (OSTROWER, 1983, p.5), o aspecto de expressão de conteúdos internos irá demonstrar os processos de crescimento e de maturidade no acesso à complexidade de ordenamento desses conteúdos internos (ou formas psíquicas). Assim, segundo Ostrower, estes processos de maturação e consciência “são indispensáveis para a realização das potencialidades criativas” (*idem*, p.6).

Ao desenvolver essas ideias a respeito dos processos de maturação, é identificada uma necessidade do domínio cada vez maior da linguagem artística para alcance progressivo da liberdade no criar, afirmando “a maturação como processo essencial para a criação” (1983, p.130):

O indivíduo amadurecendo progressivamente, se diferencia dentro de si e, em níveis coerentes embora mais complexos, se reorienta em seus componentes diferenciados. (...). O processo de maturação envolve uma unificação maior em maior diversificação; envolve na busca de identidade a possível individuação da personalidade. (OSTROWER, 1983, p.130, grifos da autora).

Esse aspecto, em especial, nos parece muito relevante, uma vez que nosso trabalho se volta para o docente que atua no ensino médio, justamente com jovens, em franco processo de “maturação”, em busca de identificação e individuação da personalidade, da consciência de si. Neste momento, de descobertas para os jovens em formação, tanto o conhecimento de si, como o conhecimento de seu contexto histórico-social, estão simultaneamente em jogo e em experimentação.

É importante notar, ainda, que estas concepções assumem a criação, “em seu sentido mais significativo e mais profundo, [e] tem como uma das premissas a percepção consciente” (OSTROWER, 1983, p.6). A autora afirma ter consciência das críticas a que está sujeita, mas, ao argumentar, lamenta que atualmente o “consciente esteja sendo reprimido, manipulado, massificado, enrijecido” (OSTROWER, 1983, p.6), por isso, acredita que pessoas rígidas, cuja filosofia de vida seja racionalista e reducionista, não sejam capazes de criar.

Fayga entende “essa consciência [altamente racionalizada], repressiva e esmagadora, como uma deformação do consciente” (OSTROWER, 1983, p.6). Contudo, a autora não faz propriamente uma crítica à razão, ainda que admita que existam teorias “que veem no consciente um fator negativo para a criação, dada sua eventual tendência de reprimir a criatividade espontânea. Consideramos isso uma meia-verdade” (*idem ibidem*). Entretanto, ela identifica esta “deformação” ou “repressão” da criatividade com os processos de alienação, próprios da sociedade contemporânea.

Fayga, no entanto, não coloca em questão o modo de produção capitalista, cujo princípio é a exploração do trabalho e sua alienação, mas os processos de “aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida (...) [em que o homem] sofre um processo de desintegração” (OSTROWER, 1983, p.6), aparentemente inerentes à modernidade. Será importante, também, referenciar historicamente este texto, produzido em plena ditadura civil-militar no Brasil, quando os processos de repressão social não poderiam ser explicitados.

Ao abordar os temas *espontaneidade e liberdade*, a autora torna a defender os processos de amadurecimento da consciência para alcançar maior liberdade criativa. Para Ostrower, espontaneidade não é estar independente e desvinculado das influências culturais (contexto histórico-social), pois que para ela, isso é impossível. Entendendo esta condição de estar numa situação histórica concreta, Ostrower (1983, p.147) dirá que “ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo”, mas que um homem espontâneo e autêntico deverá enfrentar os valores do contexto cultural “seletivamente”. A autora expressa seu entendimento de ideologia (os valores do contexto cultural) na concepção de uma possibilidade “consciente” de escolha (seleção) dos valores culturais que estariam “dados” em determinado contexto histórico. Chama essa escolha, ou seletividade, à forma (afetiva) como elaboramos internamente os códigos, cada significado e regra social de nosso tempo e meio social.

Continuando, Fayga afirma que ao fortalecermos nossa consciência sobre esses códigos e dos afetos que a eles vinculamos (eu diria, de forma crítica), atinge-se uma “crescente complexidade intelectual e emocional [que] corresponde também [a] uma ordenação superior” (OSTROWER, 1983, p.148) na produção criativa. Dominando esta consciência de si e das influências a que está sujeito, o homem estará aberto para os acontecimentos, “sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível” (*idem ibidem*), a isso Ostrower chama *espontaneidade seletiva*. Mas o processo criativo

certamente, não é todo consciente. Estar consciente de si, ser coerente, constrói uma confiança¹⁸ em escolhas internas inconscientes: “identifica-se com o *coerente* e com o *intuitivo*, com tudo o que, ao elaborar-se em nós, concomitantemente se *estrutura* em nós” (*idem*, p.150, grifos da autora).

O fato de este corpo conceitual privilegiar o “trabalho interno” no processo de criação artística faz com que se restrinja a própria percepção do processo de trabalho sobre a matéria da arte. No percurso deste pensamento, a autora apresenta ainda a questão relativa à espontaneidade e à liberdade de criação: “ser espontâneo é, no sentido amplo que a palavra tem *poder ser livre*” (OSTROWER, 1983, p.150, grifos da autora). Se ela observa que o senso comum nos traz a ideia de espontaneidade no criar com sentido de “autonomia interior e um grau mais alto de liberdade de ação ante [as] possibilidades de viver e criar” (*idem ibidem*), esclarece que esta ideia vem da percepção atual de que a “liberdade de criação se confunde com a liberdade de expressão, uma vez que a criação é identificada unicamente com a auto-expressão” (*idem ibidem*), e que esta é uma problemática recente, que surge com o Romantismo¹⁹.

A questão da liberdade de criação, historicamente, remonta aspectos interessantes na cultura de outras épocas, e Fayga nos mostra que as mudanças estilísticas originam-se “em uma visão nova para a época, em uma atitude espiritual diferente” (OSTROWER, 1983, p.154), mas não em atitudes puramente individuais:

O potencial da renovação sempre existe, mas necessita de condições reais para ser exercido. Essas condições reais se reportam a conteúdos de vida, pois é ao nível de *valores interiorizados* [da cultura] que se dá a criação. (OSTROWER, 1983, p.159, grifos da autora).

Pode-se apontar a visão contraditória em relação ao conjunto de condições que um contexto histórico imprime à realidade cultural do artista. Conclui-se, por hora, que se as formulações desta autora convergem para uma visão do indivíduo (romântico), sem uma posição que se oponha à ideologia hegemônica no sistema de produção capitalista, ao mesmo tempo, ela afirma a impossibilidade de uma ação autônoma desse sujeito, sem que sejam considerados os valores da cultura em que vive.

Assim, neste primeiro capítulo, ao apontar os conceitos de Arte e Educação sob a ótica do materialismo histórico, para o entendimento crítico desses campos, insisti no

¹⁸ A autora se refere a “equilíbrio” e “desenvolvimento harmonioso”.

¹⁹ Fayga informa que se trata do momento histórico em que o indivíduo passa a ser o protagonista da nova sociedade burguesa.

projeto de uma *práxis* emancipadora tanto na produção artística quanto na formação humana. A partir da categoria marxista do trabalho e de seu caráter dialético, que transforma a realidade e o próprio agente desta transformação, a formulação de arte como trabalho e arte como *práxis*, eleva o potencial transformador da arte. Do mesmo modo, tomar a educação em seu papel de compartilhamento de conteúdos históricos e coletivos e potencializador de mudanças sociais, através da pedagogia dialógica, é vislumbrar uma prática que emancipa e liberta.

No entanto, também foram abordadas as concepções que perduram no Movimento Arte-Educação, vinculados a outra tradição de pensamento, em que a arte é entendida como uma forma de expressão individual, interna, ligada à visão romântica do artista e que busca uma “liberdade de expressão” de conteúdos psicológicos. Neste sentido, as iniciativas educacionais formuladas nesta matriz não se direcionam a construções sociais e condicionam suas atividades ao desenvolvimento do indivíduo e seus talentos.

2. CULTURA

Neste capítulo, busquei os conceitos de realidade e de cultura em Raymond Williams, onde a arte se insere como prática social, de expressão individual em conjunção com as tradições do coletivo, reintegrando-se dialeticamente aos significados comuns da sociedade, produzindo novos sentidos nas brechas e contradições da realidade social. Williams dirá que cultura é algo ordinário, comum a todos, patrimônio de todos e construído histórica e coletivamente. Além disso, no olhar de Gramsci, cultura é o que agrega e unifica os sentidos do mundo, para um grupo social. As ideias de ideologia e hegemonia se inscrevem na discussão do estudo de cultura e *práxis* social.

Depois de observar, no capítulo anterior, os diferentes significados encontrados para a expressão “educação integral” e os embaçamentos provocados pela análise das relações entre o artista e a cultura, em Fayga Ostrower, para uma concepção mais precisa de cultura, sob a lente do materialismo histórico, o conceito de *ideologia* será fundamental. Pelo fato de ideologia ser também um termo altamente polissêmico, muitos autores se debruçaram sobre ele para analisar seus diferentes significados, nos diversos momentos ao longo da história do pensamento ocidental. Assim, inicialmente, apresento uma síntese de três das tradições da discussão de ideologia, sob o materialismo histórico: a filosofia da linguagem que discute a questão da consciência, a partir da leitura de Bakhtin, as formas de operar da ideologia segundo Gramsci e, ainda, a abordagem da análise de discurso, desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi.

2.1 IDEOLOGIA E CULTURA

A teoria da lingüística, que estuda a própria estrutura da língua, vai se preocupar com os sentidos que a estrutura da linguagem traz do sistema de organização social humano e devolve para este sistema. Assim se dá a relevância da ideologia para possibilitar o entendimento da própria constituição da estrutura da linguagem em seu contexto social e histórico, e/ou a constituição da realidade histórico-social a partir da linguagem.

Além disso, a filiação destas questões ao universo teórico do materialismo histórico – determinações recíprocas de sentidos entre a realidade histórico-social e a estrutura da linguagem e as formações discursivas –, apareceram como importante

contribuição à perspectiva desse estudo, considerando as articulações necessárias para a compreensão de língua e cultura, arte e linguagem. Torna-se relevante também o entendimento que os sentidos dados para arte, para educação e para cultura, estarão sempre atravessados pelo campo ideológico a partir do qual são produzidos os discursos a esse respeito.

Fiorin (1988, p.26) afirma que são os “fatores sociais que determinam a semântica discursiva” e que a realidade social apresenta um nível de essência, profundo e não visível, e um nível de aparência, superficial e fenomênico. Este modelo vai implicar na ideia de que ao se analisar a realidade haverá sempre algo por trás do que é visto (aparência, superfície), ou do que é dito, haverá sempre algo mais profundo (essência) e não-dito. Descobrir as relações entre essa superfície e o que está mais além na estrutura da linguagem – como e porque esta essência não se mostra; o que dessa essência não se mostra –, deverão ser observados na análise tanto das leituras feitas quanto dos relatos a serem ouvidos na pesquisa.

Desse modo, se diversos sentidos de ideologia apontam para essa essência escondida, ou que deve ser escondida, o materialismo histórico dirá que o que deve ser escondido é relativo à inversão necessária para que se mantenha a lógica de acumulação do capital, para que a classe de explorados aceite os termos dessa exploração. A ideologia tratará de naturalizar de tal forma esta lógica que, inclusive, a própria classe de explorados a defenda, para que se mantenham as condições de que esta lógica permaneça e seja legitimada. Então, buscar a conceituação de ideologia nos parece fundamental.

Na perspectiva marxista, Bakhtin é pioneiro na abordagem marxista da filosofia da linguagem, entendendo que seu esforço e o escopo de seu trabalho são inaugurais, como “orientações de base” e “procedimentos metodológicos” (BAKHTIN, 2006, p.24) para enfrentar a imensa amplitude dos problemas da linguística. O autor irá formular as perguntas: “em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?” (*idem*, p.15).

Por que este autor se pergunta pela consciência? Se a teoria do materialismo histórico pretende elucidar e desmontar as inversões produzidas pela ideologia no sistema de produção capitalista, para uma análise crítica do social, o pensador russo se interessa, então, em estudar a própria consciência e de que modo ela é formada, ou

deformada, pela ideologia e/ou pela linguagem, e quais suas condições de transformação.

Assim, o fio condutor de “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, obra publicada em 1927, será a pergunta: língua é uma superestrutura? O interesse nas ideias deste autor aqui é contrapor uma acepção de arte como expressão subjetiva, como vista nas concepções dos teóricos Read e Ostrower, à perspectiva do materialismo histórico, lembrando que a “consciência subjetiva” é constituída pelas relações ideológicas, no contexto social e histórico dos sujeitos.

Bakhtin considera que a falta de conceitos específicos para o problema da ideologia, naquele momento, é aliada a uma noção pré-dialética e mecanicista do materialismo de Marx e Engels, Bakhtin observará a dificuldade em ultrapassar uma concepção de que a ideologia seja percebida como manifestação da consciência e, portanto, de natureza psicológica. O autor afirma que, por esse motivo, “o papel da língua, como realidade material específica da criação ideológica” (BAKHTIN, 2006, p.24), não é apreciado adequadamente. Ao se utilizar radicalmente do método histórico-dialético, indica que analisar uma língua, um fato social, como imutável, contribui para que a literatura marxista não alcance as questões vivas da língua.

O autor defende, assim, a importância da pesquisa no campo linguístico para aprofundar o arcabouço teórico do marxismo, entendendo que “*os problemas da filosofia da linguagem situam-se no ponto de convergência de uma série de domínios essenciais para a concepção marxista do mundo*” (BAKHTIN, 2006, p.25, grifos do autor). Bakhtin explicita que seu objetivo é demonstrar que os problemas da filosofia da linguagem ocupam um privilegiado lugar para o entendimento e a formação da visão de mundo para o marxismo.

Ao desenvolver seu “*Estudo das ideologias e a filosofia da linguagem*”, Bakhtin aponta as limitações que a teoria marxista encontra para aprofundamento do campo ideológico, sem que sejam considerados os fenômenos linguísticos:

Todo produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) (...) [e] também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN, 2006, p.29, grifos do autor).

Partindo dessa premissa, o autor vai discorrer sobre os objetos da realidade, que podem desempenhar (ou não) papel ideológico, seja um produto de consumo, um instrumento de produção, um objeto artístico, chamando a esse universo de “*universo dos signos*” (BAKHTIN, 2006, p.30), sujeitos à avaliação ideológica. Dessa forma, entende que “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (*idem*, p.30, grifos do autor). Bakhtin faz desse modo, uma correspondência direta entre o domínio dos signos e das representações e a esfera ideológica, que passa a se referir a “*signo ideológico*”.

O autor pretende indicar o modo sub-reptício de conformação da ideologia, no que há de mais constitutivo da consciência, que é a linguagem. Mas também quer afirmar que, do mesmo modo, “*todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material*” (*idem*, p.31, grifos meus). Ele afirma, então, a concretude deste poderoso agente de ideologia, que atravessa as classes e se afirma diariamente, sendo também estruturante das próprias formas sociais. Pensar a estrutura da linguagem, suas relações com as estruturas sociais e suas dinâmicas, foi o projeto do autor nesta obra.

Assim, Bakhtin concebe os fatos da língua como a realidade social, sujeitos a contradições, implicando “*conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder*” (*idem*, 2006, p.15). Entendo que sua concepção para os fatos da língua e suas relações com a realidade social constitui os desdobramentos teóricos que servem de apoio nas conexões entre ideologia e cultura desse trabalho.

Bakhtin fará a crítica direta ao estruturalismo de Saussure. Para o autor, a língua não é um objeto abstrato, mesmo se entendido como fato social real necessário à comunicação, apontando que Saussure identifica na fala apenas uma manifestação individual. Bakhtin afirmará que exatamente os atos de fala são a enunciação de sua natureza social, pois são indissociáveis das “*condições da comunicação [...] sempre ligadas às estruturas sociais. Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne aos indivíduos*” (BAKHTIN, 2006, p.15).

O autor se interessa nas variações da língua, no interior de sistemas, e nos conflitos internos que emergem na fala e geram a variação linguística, pois entende que se “*todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua*” (BAKHTIN, 2006,

p.16). Entende que a língua é plurivalente e regida pela realidade social: o signo é “dialético, dinâmico, vivo” e, embora obedecendo a leis internas à língua, as variações da língua são “regidas por leis externas, de natureza social” (*idem ibidem*). Por isso, rejeita a noção do sistema sincrônico saussureano e acredita que uma visão objetiva e homogênea da língua, como um *corpus* unívoco e reificado, só interessa à classe dominante.

Desta forma, também se pode conceber que a cultura vista como um corpo unívoco e reificado, classificado segundo a suas origens sociais, serve como eficiente modo de engessar sua natureza profundamente dinâmica e permeável, seu caráter dialético e mobilizador de diversas forças sociais, em permanente transformação, em nome de construções hierárquicas da expressão cultural, com escalas de valor que privilegiam algumas formas de produção cultural em detrimento de outras.

Bakhtin aponta ainda o caráter normativo da linguística descritiva, que se torna prescritiva ao identificar o enunciado padrão e indeferir os usos “inadequados”, reduzindo, dessa forma, o potencial dialógico social da língua. Portanto, denuncia o caráter ideológico da concepção normativa, que reforça a hierarquia dos usos, discriminando, em adequação / inadequação, os enunciados de classes dominantes e dominadas. Em relação à consciência e ao pensamento, condicionados pela linguagem, o autor afirma que “o psiquismo e a ideologia estão em interação dialética constante” (*idem*, p.17), posto que “o pensamento não existe fora de sua expressão social e, por consequência, [não existe] fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento” (*idem*, p.18).

Na década de 1930, Bakhtin irá criticar Nicolau Marr, cuja ideia da evolução das línguas é construída para justificar unificação da conformação cultural dos povos soviéticos, identificadas aos processos revolucionários da base. Bakhtin defende os processos contínuos, que a língua é veículo de ideologia e que a palavra é um indicador das mudanças. Essa divergência com Marr acarretará, nos anos 1950, uma condenação stalinista de Bakhtin, quando é publicado “*A Propósito da Linguística Marxista*” pelo próprio Stálin, para afirmar a unidade das línguas soviéticas. Isso ajuda a explicar o relativo ostracismo de Bakhtin, até hoje, entre os russos.

A partir daí, Bakhtin passará a se dedicar à análise estilística de alguns autores, principalmente, Dostoievski, Zola, Mann, Púchkin, para aplicar no “discurso de outrem”

as teorias que apresenta no livro de 1927. O autor tratará do discurso indireto e das construções linguísticas do herói e do narrador, no texto da criação literária. Bakhtin quer identificar a orientação social manifesta nas obras individuais, assim como nos discursos e interferências dos narradores. Este, o exercício que fez até o fim da vida, pesquisando e reafirmando que “a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Assim, é ponto pacífico para Bakhtin que, para estudar a ideologia, comete-se um grande erro partir da consciência individual. E é um erro cometido tanto pelo positivismo psicologista, por idealistas e pelo marxismo mecanicista, por suas concepções equivocadas da própria consciência. Pois que, para o autor

A única definição possível objetiva da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar da natureza. (...) A ideologia não pode derivar da consciência (...). *A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.* (...) A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 2006, p. 33-34, grifos meus).

Bakhtin adota radical defesa desta materialidade concreta da ideologia, na constituição das consciências no processo social, e apresenta sua tese da realidade ideológica como superestrutura: as leis da comunicação semiótica “são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. (...) A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas o inquilino do edifício social dos signos ideológicos”. (BAKHTIN, 2006, p.34).

Será possível postular, então, a partir dos princípios de Bakhtin, que também a obra de arte, como uma forma de “enunciação” e constitutiva do arcabouço cultural, que se expressa pela linguagem simbólica, não poderá ser entendida como uma manifestação individual, mas como enunciação de natureza social, porque impregnada de conteúdos ideológicos.

Outro importante pensador a se debruçar sobre o conceito de ideologia foi Antonio Gramsci. Porém, sua abordagem tem preocupações diferentes de Bakhtin. Seu interesse são as formas de construção das ideologias e as formas de ação ideológica como práticas de transformação social.

Um rico panorama histórico sobre o conceito de ideologia é feito por Guido Liguori (2007), em seus “*Roteiros para Gramsci*”, onde busca as origens do termo e a que sentido(s) de ideologia se referia Gramsci. Associado inicialmente à “ciência das ideias” e ao uso “sistema de ideias”, o termo “ideologia” aparece no sentido de *ideia* em oposição ao *real*. A este conceito anterior a Marx, Liguori aponta o uso negativo do termo por Napoleão, já vinculado ao caráter político, quando definiu “ideólogos” os intelectuais que se opunham a seu sonho imperial, pois que faziam “considerações *abstratas*” da política, sem conexão com a “política *real*” (LIGUORI, 2007, p.77).

Marx e Engels, na *Ideologia Alemã [1845-1846]*, obra cujo eixo central é a crítica do “reino dos sonhos”, das *ilusões ideológicas*, em detrimento das *condições materiais de produção* da vida, fazem paralelo com o fenômeno físico de inversão ótica da imagem (câmara escura), para definir a ideologia como algo que apresenta o fenômeno, a aparência, como a inversão da realidade concreta da vida material:

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX e ENGELS, 2006, p.94).

Esta dicotomia entre matéria-espírito, superfície-essência, se desdobrará nos pares de categorias como ação-pensamento e realidade-ideologia, vistos como oposições, seguindo o modelo filosófico racionalista que define o ser e o não ser, em valores de positivo e negativo. Esta cisão será mantida por diversos teóricos da época e sustentada inclusive por Marx, quando este se esforça em elaborar o socialismo científico, apartado da abordagem filosófica-idealista, para responder a seus críticos (embora sempre imerso na exigência da ação política). Desta forma, concebiam-se, então, visões negativas de ideologia: seja associada à fisiologia (câmara escura, visão invertida da realidade); ou, associada à *falsa consciência* (ideologia burguesa, para Marx e Engels) e, em seguida, a adoção da afirmativa de que a ideologia dominante é a da classe dominante.

Liguori (2007, p.78) afirma que o jovem Gramsci provavelmente não teve acesso ao texto marxiano de 1845-1846, cujo sentido de ideologia é negativo, mas garante que Gramsci se debruçou sobre o *Prefácio* de 1859, do texto *Para a Crítica da Economia Política*, de onde destaca a distinção feita por Marx entre o ritmo e o modo de percepção da transformação das condições materiais – da base econômica de

produção – e as formas de representação ideológica da realidade. Assim, Gramsci observa que Marx indica, neste texto, a utilidade das formas ideológicas. É uma inflexão importante, em relação à ideia de 1845, além dos comentários posteriores feitos em cartas de Engels: enquanto se podem analisar cientificamente as mudanças das condições materiais, as formas ideológicas são o que permite aos homens *conceber* e *combater* os conflitos de classes, nos movimentos de mudança.

A partir deste ponto, somando suas leituras de Marx e Engels às de outros pensadores seus contemporâneos – segundo Liguori, seriam Labriola, Croce e Sorel –, a visão de Gramsci se amplia: há um aspecto positivo da ideologia, relativo à ação de *conceber* uma realidade e à possibilidade de *combater* as condições da realidade. Gramsci entende, então, a ideologia como o conjunto de ideias de um grupo social (não só da consciência, mas de gestos e comportamentos sociais, cultura), que o identifica e o unifica.

Desta forma, a classe dominante terá a ideologia burguesa, em que a sociedade é representada como se fosse uma universalidade (a questão dos direitos iguais é um ícone), para esconder e naturalizar a divisão de classes. Ao inverter a realidade, a ideologia burguesa tenta mascarar a essência contraditória da sociedade de classes e da expropriação do trabalhador pelo capital. É preciso torná-la “natural” para construir a aparência de uma relação de igualdade entre as classes (Marx, Engels). Gramsci acredita que compreender o funcionamento da ideologia burguesa faz emergir essa inversão e possibilita a construção da crítica contra ela. A ideologia socialista, então, se constitui numa visão de futuro emancipadora da classe trabalhadora e a anima para a luta.

Gramsci formula, assim, uma concepção positiva, e também instrumental da ideologia, como uma forma utópica de uma sociedade em que a classe trabalhadora constrói sua visão de mundo na perspectiva socialista, sendo ainda a formulação com que pode se identificar como classe e que gera sua coesão. Esta é a possibilidade da construção de uma nova ideologia, a ideologia socialista. Deste modo, o pensador italiano estabelece os caminhos para definir um dos conceitos fundamentais de sua teoria: a hegemonia. Ele considera que a ideologia é uma construção prática, e que a ideologia socialista anima para a luta e emancipa o trabalhador: ao ser constituída a ideia de uma sociedade igualitária e esta visão é dirigida e disseminada pelas massas, se fortalece a luta rumo à construção desta sociedade utópica até que se alcance a

hegemonia política. Na luta pela direção da sociedade, por hegemonia política, as concepções de mundo, portanto, as formas ideológicas são instrumentos fundamentais dessa disputa.

Pode-se dizer, então, que Gramsci concebe as ideologias como *construções práticas*, sendo utilizadas como *instrumentos de direção política*; que se aproxima de algum modo da *Ideologia Alemã* ao interpretar que “não são as ideologias que criam a realidade social, mas a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias” (GRAMSCI apud LIGUORI, 2007, p.82); porém, sendo uma realidade objetiva e operante, as ideologias serão agentes diretas da história. O marxismo é compreendido por Gramsci também como uma ideologia cujo objetivo é “fazer com que uma classe, o proletariado, ‘tome consciência’” (*idem ibidem*) de seu papel histórico, na luta de classes.

Além disso, Gramsci distingue ainda os campos de disputa entre o marxismo e o que chama *as outras ideologias*:

São inorgânicas porque contraditórias, porque voltadas para a conciliação de interesses opostos e contraditórios [enquanto o marxismo] não tende a resolver pacificamente as contradições existentes (...) é a própria teoria de tais contradições. (LIGUORI, 2007, p.83-84).

No entanto, contaminado pelo pensamento de sua época, Gramsci não abandona totalmente a concepção negativa de ideologia, fazendo uso da noção de “*ideológico*” como “*abstrato*” em oposição a “*real*” e “*concreto*”, bastante comum em seus primeiros escritos. Mas compreende a ideologia como uma “*concepção do mundo* e lugar de construção da subjetividade coletiva” (LIGUORI, 2007, p.86, grifo nosso) que será relativa a todos os diferentes grupos sociais. Assim, para o autor dos *Cadernos*, ideologia será sistema de ideias políticas, o eixo das disputas e sustentará a “luta pela hegemonia que atravessa toda a sociedade”. (*idem ibidem*).

Porém, Gramsci vai além da teoria de Marx, no estudo da concepção de ideologia: ele se aprofunda no campo da cultura e das crenças populares, como formações de uma “consciência coletiva”, considerando sua importância para identificação na classe proletária e sua força de comunicação e coesão. Seu objetivo é ultrapassar as “incrustações economicistas” existentes no marxismo. Ao considerar a “consciência coletiva” como capaz de organizar e superar a ideologia dominante, o

autor propõe uma noção de “ideologia social” que não se restringe mais às ideias políticas.

Gramsci alargará ainda mais esta noção, ao entender a ideologia ou “concepção de mundo” como “movimento cultural” que produzirá “uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como ‘premissa’ teórica implícita (uma ‘ideologia’...)” se manifestando de forma implícita “na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1999, p.98-99).

Do “sistema de ideias políticas”, passará a se referir à ideologia como “família de conceitos” que dá unidade e coesão a um grupo social, ou “bloco ideológico”. Ideologia para Gramsci será, então, a “representação da realidade própria de um grupo social” (LIGUORI, 2007, p.94). De seu ponto de vista, não é possível não participar de uma concepção de mundo, mesmo que não se tenha consciência disso. Por isso, se esta visão é do grupo social, o sujeito não tem *sua própria* visão do mundo. Assim, os sujeitos são coletivos e sempre serão “definidos pelas ideologias. Sem ideologia, não há sujeito. A ideologia é o lugar de constituição da subjetividade coletiva, mas também – de modo mais contraditório – da individual, no âmbito da luta hegemônica” (*idem*, p.95). Percebemos aqui uma convergência com o postulado de Bakhtin.

Por esse motivo, é importante se tomar consciência das ideologias; e está dada a tarefa do intelectual, de se fazer o esforço da crítica às concepções de mundo, para contribuir na elaboração de novas visões de mundo (tarefa realizada de forma original e integral por Marx) e participar mais ativamente na luta por hegemonia.

Um importante instrumento para análise da ideologia é a teoria vinda da linguística, a análise de discurso. Este trabalho busca nesta teoria o apoio para entender as relações conflituosas entre os enunciados individuais e as construções discursivas em que estamos socialmente imersos, apontando as contradições, que são sinais das operações ideológicas que se concretizam em cada discurso. Dessa forma, se teve em mente que, tanto a arte como uma enunciação, os documentos normativos de educação, como os próprios relatos colhidos na pesquisa, não têm transparência e nem literalidade, mas são construídos com arcabouços ideológicos.

No Brasil, a precursora dos estudos de análise de discurso, na chamada linha franco-brasileira, afiliada ao pensamento de Louis Althusser, Eni Orlandi dirá que o discurso é a forma mais concreta em que a ideologia se apresenta. Então, o que é ideologia para esta teoria?

Em sua *Introdução* ao “*Discurso e textualidade*”, Orlandi (2006, p.13) esclarece as bases da análise de discurso (AD), concebidas a partir de três campos de conhecimento que operam rupturas na construção de seus fundamentos teóricos: a linguística, a psicanálise e o marxismo, que trabalham respectivamente com a língua, o inconsciente e a história. Nos três campos, algo em comum no tratamento de seus objetos (a língua, o inconsciente e a história): ganham *materialidade* o que lhes confere a *não transparência*.

Ainda que se possa dizer que “a análise de discurso pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo” (ORLANDI, 2006, p.13), a autora alerta que não se trata de juntar os três campos de saber e imaginar o discurso como o objeto somatório para a teoria da AD, mas que “se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação” (*idem ibidem*). Assim, Orlandi entende que o discurso é a materialidade específica da ideologia.

Se a AD pressupõe a materialidade e a não transparência do discurso, se o que se expressa é opaco, a linguagem é opaca, é necessária a tarefa da interpretação. “Na análise do discurso²⁰, a interpretação tem a ver com a questão da ideologia” (ORLANDI, 2006, p.24). Seja tanto porque o sujeito produz um discurso que só faz sentido *na relação histórica com uma rede de significações* (objetos simbólicos) e como *memória* dessa rede, que para fazer sentido precisa ser interpretada, seja ainda pelo fato de que o próprio analista é também atravessado por ideologia.

No entanto, para a AD, ideologia não é “ocultação” de sentido, não se quer “descobrir os ‘verdadeiros’ sentidos do discurso que estariam escondidos” (ORLANDI, 2006, p.25), mas o modo de produzir uma tal interpretação como se fosse a natural, universal e evidente. A ideologia estará, dessa forma, ligada ao *funcionamento* do discurso e não ao seu conteúdo. A afirmação de Orlandi esclarece seu objetivo:

²⁰ Embora Orlandi se refira à “análise *do* discurso”, o artigo definido indicaria um dado discurso específico, e assim, o uso de “análise *de* discurso” será mais adequado para utilização geral da teoria.

Procurar compreender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o *processo de produção de um imaginário*, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado. (...) Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos, mas de *apagamento do processo de sua constituição*. (ORLANDI, 2006, p.25, grifos meus).

Assim, Orlandi entende que a análise de discurso irá propor uma ressignificação à “noção de ideologia a partir da consideração da linguagem” (ORLANDI, 2006, p.45), relacionada à operação da interpretação: um texto só faz sentido se podemos interpretar este sentido. O uso da metáfora no texto é como o uso de um objeto simbólico que *está em lugar de algo* e, diante dele, coloca-se a questão “o que isto quer dizer?”. A autora chama atenção para o fato da aparente evidência do sentido quando interpretada a metáfora. Exatamente porque esconde o sentido determinado historicamente, e até mesmo a necessidade de interpretação, este processo de apagamento que tenta aparentar uma transparência de sentido é um processo ideológico.

Pode-se articular esta noção à interpretação do “texto artístico”, em que o sentido da obra de arte é dado numa rede simbólica, em determinado contexto histórico e social a que se remete esta obra, ao ser produzida. A obra de arte opera como um enunciado metafórico que *está em lugar de algo* e por isso, diante de uma obra de arte também se pergunte pelo seu sentido, na demanda por interpretação. Os sentidos interpretados na obra não são associações dadas “por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas” (ORLANDI, 2007, p.46), mas *são produzidos na relação* entre o histórico e o simbólico.

O movimento da interpretação do texto não é indeterminado, mas faz com que o sentido apareça como evidente, “interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação (...) naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico” (*idem ibidem*). Desta forma, a ideologia produz o apagamento destas relações históricas e simbólicas envolvidas na interpretação e na necessidade dessas relações que são a condição para que o texto faça sentido. Ou, como afirma a autora, é “trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” e se torna “a função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2007, p.46-47). A autora elabora deste modo, a articulação sentido/ linguagem/ história como efeitos materiais do discurso:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação do sujeito com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados [pela língua] (ORLANDI, 2007, p.47).

Deste modo, a teoria da análise de discurso não vê a ideologia como “conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há, aliás, realidade sem ideologia” (ORLANDI, 2007, p.48). Para a análise de discurso, “enquanto *prática significante*, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (*idem ibidem*, grifos meus).

Orlandi diz que, para a AD, a ideologia é o que constitui o sujeito, porém é importante lembrar que não se está considerando a “noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo” (*idem ibidem*): o sujeito é atravessado pela linguagem e pela história, mas não tem domínio desta condição, “o sujeito discursivo é pensado como uma ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2007, p.49). Então, o trabalho da ideologia é apontar a referência material histórica para um sentido (trabalho da memória) e apagar esta operação (trabalho do esquecimento) de uma determinada interpretação para que haja um dado sentido. A ideologia, então, conecta o sujeito e o sentido e é o que possibilita a própria relação entre a palavra que nomeia e a coisa que é nomeada:

Para isso, têm-se as *condições de base*, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. (...) Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia. (ORLANDI, 2007, p.96).

Assim, percebem-se os aspectos mais amplos a que está vinculado o conceito de ideologia, seja a partir da filosofia da linguagem e da análise de discurso, mas também seja pelo interesse na fórmula de ação a ele dada por Gramsci, como instrumento de luta para as disputas de hegemonia e como instrumento de emancipação e produção de uma visão de futuro da classe trabalhadora. Os desdobramentos para se entender a cultura, nessas diferentes concepções, são conjugados no princípio comum do materialismo histórico.

2.2 CULTURA COMO ALGO COMUM

Ao ser discutida a produção da obra de arte como elemento constitutivo da realidade histórico-social da cultura, para Kosík, é perceptível uma conexão muito próxima da proposição do crítico Raymond Williams (2015), da cultura como algo comum. Williams faz a crítica da cultura de massas no pós-guerra, e em 1958, suas ideias tiveram grande repercussão para o debate de cultura, principalmente, no movimento da “Nova Esquerda” europeia. No Brasil, o autor vem sendo revisitado, principalmente, na última década, quando recebeu novas traduções pela Editora UNESP e pela Boitempo Editorial. Ainda que sejam concepções inicialmente cunhadas no contexto inglês dos anos 1950-1960, e reconhecendo a distância social e histórica da realidade brasileira, sua abordagem teórica se desenvolve num caminho que me pareceu se aproximar da concepção de cultura estudada em Kosík e dos argumentos que construo neste trabalho.

Williams apresenta sua tese afirmando que “a cultura é algo comum, ordinário (...) comum a todos” (WILLIAMS, 2015, p.4-5). Um panorama dos elementos comuns que constitui o conjunto de sua concepção de cultura inclui o lugar de origem, a configuração geográfica, as atividades, os modos de pensar, os relacionamentos sociais e as transformações ao longo dos anos, sejam da paisagem, entre familiares, ou com a vizinhança. Para o autor, a cultura apresenta dois aspectos: “os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados.” (*idem*, p.5).

Dessa forma, a cultura é concebida em dois sentidos que se conjugam: seja na designação de todo *um modo de vida*, que são os significados comuns e ordinários de uma sociedade; seja na designação *das artes e do aprendizado*, chamados “os processos especiais de descoberta e esforço criativo” (*idem ibidem*), que abarcam até mesmo os significados individuais. Por cultura comum, o autor entende, então, o que seja comum a todos, que todas as sociedades têm uma cultura comum e, ainda, o que é concernente a todas as formas de pensar. Williams insiste em que as duas condições (os significados comuns ou coletivos, e os processos individuais) devem ser entendidas sempre de forma conjunta.

Da mesma forma que Kosík, pode-se depreender o caráter constitutivo da realidade histórico-social que a cultura ganha aos olhos de Williams, ao se referir aos

significados e modos de vida existentes (dados) e, *simultaneamente*, aos “processos especiais de descoberta e esforço criativo” (WILLIAMS, 2015, p.5), onde se criam novos significados e modos de vida.

Williams faz considerações críticas sobre duas acepções correntes de cultura, para o senso comum. A primeira, que entende a cultura como uma distinção social, ou sinal exterior e ostensivo, de *pessoas cultivadas* que podem (ou mostram que podem) pagar um alto preço para ocuparem posições de destaque, ainda que não sejam propriamente eruditos. Nesta acepção, está a crença de que “a civilização depende da existência de uma elite ociosa²¹” (WILLIAMS, 2015, p.7), separando o que chamam de cultura, como se fosse joia rara, de algo que é próprio “das pessoas comuns e do trabalho comum” (*idem ibidem*). Na segunda acepção corrente, que toma a cultura como coisa morta, que identifica universidades e museus como *sepulturas da cultura* e seus apreciadores como “beneméritos da cultura” e “pedantes com complexo de superioridade”. (*idem*, p.8)

A questão da propaganda e da disseminação de uma cultura “para a massa”, também foram abordadas pelo autor. Ele critica a utilização de “resíduos de linguística, psicologia e sociologia” para influenciar o linguajar das pessoas, e cujos interesses “descarados e gananciosos” são a “exploração da falta de experiência das pessoas comuns” (*idem*, p.9). Pode-se observar esta realidade, no que diz respeito aos atuais meios de comunicação de massa, em que uma forma rebaixada e caricata de cultura, e voltada principalmente ao entretenimento da classe trabalhadora. Assim, é identificada pelo senso comum como sendo produto de uma “cultura popular”. Como uma espécie de ‘antídoto’ ao pensamento do senso comum, disseminado por uma elite, o autor lembra: “a cultura é comum. O interesse em aprender ou nas artes é algo simples, agradável e natural. O desejo de conhecer melhor, fazer o que é bom, é parte da natureza positiva do ser humano.” (WILLIAMS, 2015, p.9).

O autor deixa claro as suas influências teóricas: Marx e F. R. Leavis, seu mestre, assumindo o ideário marxista e o embasamento da educação e a crítica literária inglesa de seu tempo, mesmo que posteriormente tenha formulado algumas críticas a respeito dessas bases. Dos marxistas, o autor assume a radicalidade do pensamento como forma de construção de transformação social e traz a premissa de que

²¹ Nota da tradutora (Maria Elisa Cevasco), a partir da referência que o autor faz ao livro *Civilization* (1928) do crítico de arte Clive Bell (1881-1964), membro atuante do **grupo de Bloomsbury**.

A cultura deve ser interpretada em relação ao sistema de produção subjacente [ou dizendo de outra forma] a cultura é todo um modo de vida, e as artes são partes de uma organização social que é claramente afetada, de forma radical, por mudanças econômicas (WILLIAMS, 2015, p.10).

No entanto, Williams fará também uma observação crítica a respeito das conseqüentes leituras feitas a partir deste postulado, quando se referiam a “uma cultura de dominação de classe”, pois assim restringia-se a “herança comum a uma classe pequena, deixando para a massa a pecha de ignorantes” (WILLIAMS, 2015, p.10). A rigor, se poderia identificar sua crítica à substituição da ideia de *ideologia* (da classe dominante) por essa compreensão de uma “cultura de dominação de classe”.

Pessoalmente identificado com a classe trabalhadora, o autor relata sua indignação ao ouvir seus amigos comunistas falarem sobre as “massas ignorantes”. Williams entende que “há uma cultura inglesa burguesa, com suas poderosas instituições educacionais, literárias e sociais, em conexão estreita com os centros reais do poder” (*idem ibidem*), mas argumenta que os trabalhadores não estão excluídos da cultura inglesa. Dirá que as instituições e os significados comuns não são produtos exclusivos da classe média comercial e que fazem parte de uma herança inglesa comum, produzidas pelas diferentes pessoas e classes. Conclui ainda que, em relação à aristocracia que a antecedeu, a burguesia deixa um legado, “um sistema moral restrito, mas real (...), muitas coisas de valor cultural” (*idem*, p.11).

Fazer uma analogia direta da bagagem histórica da burguesia inglesa com a burguesia brasileira é um exercício que deve considerar os diferentes contextos históricos. Como países de centro e de periferia, que desempenham diferentes papéis no sistema capitalista, assim também os processos de industrialização e de constituição das classes burguesas de Inglaterra e Brasil se deram em percursos diversos. A história mais recente do Brasil, o fato de ter sido colonizado e se organizado como um país capitalista dependente, ou de periferia, fez com que sempre estivéssemos voltados para os valores culturais do centro. Contamos nossa própria história a partir da chegada de europeus, denegando toda existência, história, organização social e patrimônio cultural que antecede a esse marco.

Coerente com as noções de ideologia vistas anteriormente, a herança europeia certamente ocuparia aqui o lugar da “aristocracia inglesa”, sendo o padrão dominante para a “alta cultura” no Brasil. Os traços culturais de todos os grupos marginalizados restam invisibilizados, ou depreciados, porém estão presentes no conjunto de nossa

cultura. As raízes culturais ligadas às matrizes indígenas e africanas, apenas recentemente têm sido realmente reconhecidas e de algum modo valorizadas, mas esse reconhecimento ainda se dá de forma homogênea, como se todas as tribos e nações indígenas, ou as de África, fossem um corpo cultural uno, coeso e exótico. O que os homogeneiza é justamente o lugar social de oprimidos. Apesar disso, nossa constituição cultural é tão diversa e acolhe as influências, mesmo que invisibilizadas, de todas as classes, como concebe o autor em relação à Inglaterra.

Então, alguns valores da classe trabalhadora são apontados por Williams como possibilidades positivas, para servirem de base a uma sociedade melhor, no futuro, como suas relações solidárias, vistas pelo autor, na “ênfase na vizinhança, obrigações mútuas e progresso comum” (WILLIAMS, 2015, p.12). Conjugando na cultura as artes e a educação, incluindo a produção artística em todas as linguagens e as diversas formas de compartilhamento do aprendizado, Williams dirá que a cultura é, portanto, “herança nacional que deveria estar disponível para todos” (*idem ibidem*), lançando a ideia de patrimônio comum.

Quando aborda a relação entre cultura e produção econômica, o autor rejeita, como erro teórico, a posição marxista de que se “a cultura e a produção estão relacionadas, a defesa um modo diferente de produção é, de algum modo, uma diretriz cultural” (WILLIAMS, 2015, p.12), de forma prescrita, politicamente. Ele dirige sua crítica ao olhar mecanicista e o caráter prescritivo nesta defesa marxista de transformação social e de como se entende o papel da cultura para isso. Williams afirmará que uma “cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo” (WILLIAMS, 2015, p.12). Portanto, será “arrogante presumir” que esses significados podem ser prescritos de alguma forma: “eles se constituem na vida, nos feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão” (*idem ibidem*).

Por outro lado, acredita que o propósito do pensamento, na acepção do materialismo histórico, está em se “disponibilizar um sentido”, como proposição de um futuro possível, como na concepção gramsciana da ideologia com instrumento de construção de uma visão de futuro. Williams aponta, como visão de futuro, a socialização dos meios de comunicação, para que sejam “abertos e acessíveis, de forma

que toda vida real, (...) possa estar disponível para a consciência e para a significação” (WILLIAMS, 2015, p.13).

É preciso atentar para o fato de que este texto foi publicado em 1958, bem anterior ao aprofundamento do neoliberalismo dos anos 1990-2000. Portanto, o autor não trabalhará com as questões atuais ligadas especificamente à cultura, como a globalização e a xenofobia, que são consequências diretas da expansão global do modelo capitalista neoliberal. Mesmo assim, tendo um cenário atual mais difícil, no que diz respeito à democratização de meios de comunicação, as ideias propostas por Williams parecem permanecer válidas como categorias de análise de nossa realidade.

Para defender sua tese, o autor se detém em desarmar algumas formulações de seus críticos, relativas ao “empobrecimento cultural” no bojo da industrialização (WILLIAMS, 2015, p.16). Sem polarizar seu pensamento com as concepções de indústria cultural e as questões de gosto, elaboradas por Horkheimer e Adorno, em *Dialética do Esclarecimento*, Williams tenta desmontar o que chama de “falsas proposições” e “falsas equações”, utilizadas pelo senso comum em relação à cultura popular, fruto do processo de industrialização.

Ao assumir que a *cultura é algo comum*, meu interesse é rejeitar os juízos relativos à oposição entre “alta cultura” e “cultura popular” e evitar seus reflexos na valoração de “boa arte” e “má arte”. Da mesma forma, compreender que a cultura é relativa a uma dada realidade concreta, que constitui e é constituída por um grupo social em um determinado contexto histórico. E, ainda, que a utilização desta divisão de pares opostos serve para manutenção de uma ideologia hegemônica que organiza a sociedade de forma hierarquizada, em que a produção cultural aceita e legitimada pela classe dominante é privilegiada em detrimento da cultura produzida pelas classes populares.

Assim, Williams apresenta a primeira falsa equação: “*a nova cultura comercial é consequência inevitável da educação popular*”, para justificar que a ampliação do acesso das massas à cultura gera “hábitos e gostos vulgares e triviais” (WILLIAMS, 2015, p.16). O autor traz duas razões para contra-argumentar: assume que “*por uma questão de fé*” não acredita que as pessoas comuns se pareçam com a descrição estereotipada para “massas” – e observa: “massas’ não existem de fato, mas um modo de se ver pessoas como massas” (*idem ibidem*); e, por uma “*razão histórica*”

demonstrará que não existe uma relação de causa e efeito entre educação popular e cultura comercial.

Ao fazer a análise do termo “massa”, o autor aponta sua função no campo das comunicações: o uso de “massa” com sentido de “turba, os outros, o desconhecido, os sujeitos, a multidão que não me inclui” (*idem*, p.17). Identificando a audiência como esta *massa desconhecida*, os novos meios de comunicação (de transmissão múltipla de notícias e de diversão) partem do pressuposto de que essas pessoas são vulgares no gosto e nos hábitos. A partir desta “fórmula”, aqueles que possuem o poder econômico para acessar as novas tecnologias da comunicação construíram a *nova cultura* da sociedade industrializada. Mas Williams insiste que a vulgaridade projetada para as classes populares pelos meios de comunicação “não é inerente às pessoas comuns” (*idem ibidem*) e que, em sua experiência, estímulos diferentes produzem respostas diferentes.

Este argumento também me é caro, no sentido de atentar-se para alguns juízos de valor, relativos à cultura popular, disseminado em programas televisivos, de conteúdo preconceituoso e caricato. A programação da TV aberta nacional é farta em exemplos desse tipo, em que é feita oferta para o *público popular* aliando novelas, *reality shows*, noticiários de 1 minuto ligados a temas policiais, futebol, humor rasteiro e diversos programas de auditório. Do mesmo modo como as periferias são abandonadas e privadas de todos os equipamentos urbanos (sanitários, educacionais e serviços) pelo poder público, também a oferta de equipamentos culturais (cinemas, teatros, museus, bibliotecas, parques) para essas populações é quase nula e o que se apresenta como “evento popular” tem caráter de entretenimento barato para os períodos de lazer. É desta forma que a programação da TV aberta passa a ocupar um importante espaço de acesso à cultura por esta população, fazendo deste veículo de comunicação um poderoso criador e difusor de hegemonia sobre o que se denomina “cultura de massa”. Por isso, a importância da defesa de uma comunicação pública democrática e de qualidade.

A segunda falsa equação: “*a má qualidade da cultura popular seria um guia seguro das características essenciais (ideias e sentimentos) da vida de seus consumidores*”, é apontada por Williams como um desafio. Entendendo a dificuldade em enfrentar esta proposição, o autor recorre novamente à experiência familiar para

garantir que certamente se está pensando “naquela massa”: vulgares são as pessoas que não conhecemos. Para Williams, entre pessoas comuns encontra-se “tanta delicadeza de sentimentos, tanta rapidez de discriminação, tanto entendimento claro de ideias quanto em qualquer outro lugar” (WILLIAMS, 2015, p.19). Argumenta que a inteligência não se restringe a uma classe, mesmo que haja limites em sua formação; e acrescenta que algumas “pessoas com alta qualidade de vida pessoal [parecem] satisfeitas com a baixa qualidade de sentimento e de opiniões da imprensa” (*idem*, p.20).

Derrubadas estas críticas mais comuns ao seu pensamento e as teses do senso comum em relação à cultura, Williams propõe um sentido para um futuro possível, seguindo o “*ethos* de nosso movimento da classe trabalhadora”, com três desejos que gostaria de ver realizado, com os quais podemos ainda hoje nos identificar.

O primeiro dos desejos é *Educação para todos*, para que a educação seja reconhecida por todos como algo comum e ordinário:

Trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns (WILLIAMS, 2015, p.21).

Com esta proposição, o autor pretende questionar a ideia de que devam ser restritos os ingressos à carreira universitária, ou mesmo aos cursos nas áreas de humanidades, por limitações de inteligência que pudessem ser comprovadas pela biologia e pela psicologia. Para ele, a estratificação do sistema educacional inglês se parece com sua estratificação social – “uma camada superior de líderes, uma média de supervisores e uma grande camada de baixo, dos operadores” (*idem*, p.22).

Atualmente, diversos movimentos que se autodenominam inovadores da educação no Brasil, acolhem essas premissas formativas para um sistema binário de ensino, em que são propostas escolas diferentes para estratos de classes distintos da população, direcionando o percurso formativo das classes abastadas para a universidade e o ensino técnico profissionalizante para as classes trabalhadoras²². Este modelo de ensino destina-se claramente ao aprofundamento das diferenças sociais e, por isso, é

²² Em outubro de 2016, no debate travado no Congresso Nacional em relação às alterações constitucionais e às reformas orçamentárias e os impactos na saúde e no ensino, o deputado Nelson Marquezelli (PTB-SP), deu uma declaração de que “*a universidade é para quem tem dinheiro, quem não pode pagar, não faz universidade*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fuLhuDyWJ9M> [Acesso: 19/10/2016].

defendido pelos movimentos conservadores que vêm se tornando preponderantes na proposição de políticas nacionais²³.

Williams recusará uma educação que “seja treinamento para um emprego, para formar cidadãos úteis” (WILLIAMS, 2015, p.22) e adaptados ao sistema. Defendendo uma escola comum, Williams ratificará que “a educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los” (*idem ibidem*); portanto, “uma *educação comum* dará coesão à nossa sociedade, e impedirá que ela se desintegre em uma série de departamentos especializados, a nação transformada em uma firma” (*idem ibidem*, grifo meu). O autor defende, assim, uma educação humanística para todos e que as especializações para sustento de cada um, deveriam ser ofertadas posteriormente, acreditando que “especialidades serão muito melhores se vierem de uma cultura comum, ao invés de serem distintas dessa cultura comum” (*idem*, p.23).

O segundo desejo de Williams, *Artes e Educação de adultos* é complementar ao primeiro, para que haja “*mais e mais subsídio público eficiente para as artes e para a educação de adultos*”, ou seja, mais recursos públicos para a cultura. Para que se realize seu intento, Williams (2015, p.24) apresenta três condições: *a*) que não seja uma “forma disfarçada de manter o consumo”, mas algo feito em benefício do público; *b*) que mesmo sendo necessário manter e estender as instituições existentes é preciso descentralizar esses investimentos²⁴; e *c*) que “*não deveríamos buscar propagar uma cultura pronta para uma massa ignara*”, condição que o autor adverte ser controversa. Com esta última condição, Williams quer alertar para o fato de que disseminar cultura é aceitar que será modificada, criticada e até mesmo rejeitada, pois nem todos os valores serão aceitos por todo o país. Além disso, pode-se acrescentar que a cultura se dá num processo histórico e não é um conjunto homogêneo e estável. Assim, Williams acredita que a oferta de cultura deva ser contínua para uma consolidação gradual de valores, observando que “o verdadeiro crescimento será lento e desigual” (WILLIAMS, 2015, p.25). Propõe ainda que não se deve determinar de antemão o que será ofertado, “*mas desobstruir os canais e permitir todos os tipos de oferta*” (*idem ibidem*, grifos meus), mesmo para o que parece ser difícil, pois é preciso “dar tempo suficiente para o que for

²³ Conforme apresentado na nota da p.14, a MP 746/2016, aprovada em fevereiro de 2017, estabelece este modelo, entre outras mudanças na legislação vigente até então, fracionando o percurso formativo do ensino médio, desmontando o projeto de uma educação integral e completa para todos.

²⁴ Williams diz: se “*a cultura é ordinária, não deveríamos ter de ir a Londres para isso*”.

original, de modo que se tenha seu desenvolvimento real, e *não apenas a confirmação ampliada de antigas regras*". (*idem ibidem*, grifos meus).

Finalmente, o terceiro de seus desejos seria a *criação de um modo alternativo de financiamento para as instituições da "cultura de massa" (jornais, rádios, tevês)*. Williams se preocupa com a proposição de novos modelos de sustentação para os meios de comunicação, na perspectiva de uma sociedade socialista. O autor analisa o fato de que "todo impressionante conjunto de instituições culturais de massa repousa em uma pedra fundamental: o dinheiro dos anúncios" (WILLIAMS, 2015, p.26) – ou que "nossa cultura de massas atual está firmemente entrelaçada com a organização da sociedade capitalista" (*idem ibidem*), num estímulo crescente ao consumo. Além disso, as notícias e opiniões veiculadas estão costuradas às negociações do mercado, sofrendo desvios e trazendo "uma nova escravidão e prostituição da venda de personalidades" (*idem*, p.27).

Assim, se acreditarmos em democracia e na possibilidade de uma economia socialista, se quisermos uma imprensa livre e diversa, nos aproximaremos de Williams quando afirma haver alternativas e nos convoca a pensar agora:

Em maneiras de arcar com nossos serviços em comum que garantam liberdade àqueles que são efetivamente os provedores desses serviços e, ao mesmo tempo os protegesse, e a nós também, da dominação de uma minoria, seja financeira, seja política (WILLIAMS, 2015, p.27).

A respeito da democratização dos meios de comunicação no Brasil, não se conseguiu avançar suficientemente nas discussões, quando o governo propôs, em 2010, a revisão da legislação vigente para as comunicações. A Constituição de 1988, ainda não regulamentada neste tema, manteve vigorando a legislação de 1962, já há muito ultrapassada. Por pressão das organizações sociais ligadas ao tema da democratização da comunicação, reunidas há 25 anos no Fórum Nacional da Democratização da Comunicação (FNDC), foi constituída uma comissão interministerial, coordenada pela Casa Civil, para estabelecer um amplo debate, aproveitando as diretrizes propostas pela Conferência Nacional de Comunicação (CONFECOM), instituída em 2009, pelo governo anterior.

O Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), um dos participantes da Conferência, ao defender o marco regulatório das comunicações, aponta o monopólio dos meios de comunicação no país e a ausência de veiculação da cultura popular, inclusive na criminalização de rádios comunitárias, gerando restrições importantes à

liberdade de expressão²⁵. Especialistas e acadêmicos da área reclamam maior paridade na distribuição do espectro eletromagnético para a difusão de informações²⁶, questão de grande relevância para o país de nossas dimensões.

A CONFECOM indicou quase 600 propostas de revisão e as minúcias fizeram com que se pulverizassem os projetos na Câmara Federal. No entanto, entre 20 pontos prioritários para revisão da Constituição, estão: a demanda por pluralidade e participação popular, elementares numa cultura tão diversa como a nossa; a criação de mecanismos para restringir monopólios e oligopólios; a proibição de propriedade de meios de comunicação por parlamentares; a garantia da complementaridade entre os sistemas público, privado e estatal de comunicação; a garantia de livre manifestação e expressão intelectual, cultural e artística, sem censura prévia, observados os princípios constitucionais de igualdade e da laicidade do Estado. Em 2015-2016, foram feitas diversas denúncias de parcialidade no tratamento de todo o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, pelos grupos empresariais da grande mídia, apoiadores das mudanças de projetos de poder.

Desta forma, confirma-se a posição de Williams, ao crer que nem os capitalistas, nem os intelectuais da elite, nem muitos líderes de partidos de trabalhadores acreditam realmente em democracia, pois que de formas diferentes, cada um desses grupos imagina a sociedade e a cultura dividida entre uma especialização (ou sofisticação) remota e complacente de um lado, e de outro, uma massa alienada e entorpecida, sujeita às proposições externas a sua realidade. O autor aponta deste modo como são desvalorizadas as expressões culturais das classes populares e como, mesmo entre alguns pensadores mais progressistas, são vistas como passivas e incapazes de produzir seus próprios rumos. Williams define: “a tarefa do escritor ²⁷ é entrelaçada com significados individuais e com a difusão de tais significados, tornando-os comuns” (WILLIAMS, 2015, p.28).

²⁵ As diretrizes fundamentais apontadas pelo **MNDH** estão disponíveis em: <http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3133> [Acesso: 18/11/2016].

²⁶ Comentário do **Observatório do Direito à Comunicação**, vinculado ao FNDC, na página **Intervozes**, disponíveis em: <<http://intervozes.org.br/>> e <<http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=26400>> [Acesso: 18/11/2016].

²⁷ Poderia se identificar como tarefa também do artista. No livro **Palavras-chave**, no verbete Arte [*art*], Williams esclarece que a palavra *artista* passou, desde meados do séc. XIX, a ser utilizada na língua inglesa não apenas para designar pintores e escultores, mas também escritores e compositores.

Dez anos mais tarde, em 1969, Williams publica “A ideia de uma cultura comum”, para comentar algumas questões colocadas por seus críticos, a partir do conceito de *cultura comum*. Neste pequeno artigo, o autor aprofunda sua visão da tarefa da educação e reafirma os contornos de sua proposição para um futuro democrático, partindo da concepção socialista, mas apresentando algumas críticas e novas formulações teóricas.

Williams falará em “comunidade” e “não comunidade”, se referindo ao sentimento de *pertencimento* e de *identidade de classe*. Assim como alguns valores de uma comunidade identificam o que está fora dela e servem como instrumento de exclusão, também funcionam como elemento de coesão social por trazer referências, códigos e sentidos comuns àquela comunidade. O autor afirma que este debate teórico sobre “o alcance da noção de cultura na natureza da comunidade em geral” (WILLIAMS, 2015, p.51) sempre se colocou na tradição do pensamento social inglês.

Ao apresentar os três principais autores, que influenciavam o estudo da cultura quando era estudante de literatura, Eliot, seu mestre Leavis e Marx, Williams identifica suas distintas posições. Eliot, como representante de um pensamento conservador, acredita que as transformações sociais (industrialização, ampliação do acesso à cultura pela educação e o modo de vida urbano) destruirão o significado da cultura. Leavis também valoriza a cultura de uma minoria, enfatizando as questões acadêmicas da literatura; ele estimula o olhar crítico de seus alunos, mas é reticente quanto a uma expansão demasiada. E Marx, cujos princípios inicialmente haviam sido adotados por Williams, serviu de premissas de suas análises e definia seu posicionamento político frente às questões sociais. Assim, o que era válido para ele, no debate da cultura, a partir das concepções de marxistas:

Cultura é inseparável da natureza de nossa vida em geral, que, em uma sociedade dividida em classes, a cultura terá inevitavelmente um conteúdo de classe e uma posição de classe e que, na evolução histórica de uma sociedade, uma cultura necessariamente mudaria à medida que mudassem as relações entre homens e classes (WILLIAMS, 2015, p.51, grifos meus).

No entanto, mesmo aceitando a “ênfase na história, na mudança, nas relações inevitavelmente próximas entre classe e cultura” (WILLIAMS, 2015, p.52) do pensamento marxista, Williams reitera sua perspectiva ao formular que a cultura é algo comum, como uma *cultura em comum*. Williams parte do pressuposto que “não existe uma classe específica, ou um grupo de homens, que esteja envolvido na criação de

significados e valores, seja em um sentido geral seja especificamente arte e crença” (WILLIAMS, 2015, p.53). Dessa forma, o autor afirma que *a cultura é uma produção de todos* e radicaliza sua concepção de cultura como algo comum (a todos), criticando a forma de leitura da cultura como algo segmentado, segundo classes. Assim, propõe a noção de *comunalidade*, como elemento comum da cultura e como ferramenta crítica: a criação dos valores culturais não se restringe a uma minoria, mas provém do “conjunto da experiência comum e da sua complexa articulação coletiva” (*idem ibidem*).

Para demonstrar essa forma de criação coletiva, sendo Williams crítico literário, usará o exemplo da língua: “não é a criação de um indivíduo, embora alguns indivíduos ampliem e aprofundem suas possibilidades” (WILLIAMS, 2015, p.53). Nesta acepção, vê-se o aspecto da *comunalidade* – “era o modo de vida do povo, bem como as contribuições essenciais e indispensáveis de pessoas talentosas e identificáveis” (*idem ibidem*). O autor é incisivo no esclarecimento desta noção, indicando que, no entanto, era “perfeitamente claro que *a maioria do povo (...) era excluída*, pela natureza do sistema educacional, do acesso à gama completa de significados de seus predecessores nesse lugar e, por toda a estrutura das comunicações (...), de qualquer participação” (*idem* p.54, grifos meus).

Desta forma, Williams mantém a verdade geral que afirmava (a comunidade de cultura) e a crítica à “sociedade específica que limitava, e em muitos sentidos impedia, a autorrealização dessa comunidade” (*idem* p.54). Enfim, ao fazer uma crítica social e política, deixa claro que esta concepção de uma cultura comum, não se constitui como uma expansão (voluntária) dos valores minoritários de um grupo dominante às outras pessoas. O autor reafirma a necessidade de que haja uma ação participativa, que inclua a todos na criação do viver. Essa cultura comum deverá ser criada e entendida na condição em que “o povo como um todo participe da articulação de significados e valores e das consequentes decisões entre este e aquele significado, entre este e aquele valor” (WILLIAMS, 2015, p.54).

Essa concepção deverá resultar na ideia de que tanto as instituições de Comunicação como as de Educação, com métodos segregadores, devam ser reconceituadas, como formas de efetiva remoção dos obstáculos materiais à participação. Um plano de comunicação não pode ser “o plano de poucos comunicarem a muitos”. Da mesma forma que a educação não poderá continuar sendo o sistema de

separação do “padrão dominante de classificar as pessoas, desde a mais tenra idade, em pessoas ‘educadas’ e as outras, daqueles que emitem e os que recebem, para uma compreensão dos processos entrelaçados de determinação de significados e valores” (WILLIAMS, 2015, p.55), mas um acordo comum que envolva a contribuição de todos.

Para Williams, é claro que a educação e a comunicação se apoiam em “uma estrutura social sólida de propriedade privada” (*idem ibidem*). Essa relação direta atua influenciando tanto na troca de informação como na restrição do acesso do povo às instituições governamentais, e comandando os rumos das atividades da comunidade, principalmente, do trabalho. Portanto, a propriedade privada dos meios de trabalho mantém a uma pressão rigorosa sobre as pessoas, decidindo sobre suas vidas e, da mesma forma, influenciando sobre os “processos pelos quais significados e valores poderiam ser criados e permutados” (*idem ibidem*).

Se Williams afirma não ter dúvidas de que “os meios para mudar a sociedade seriam socialistas e que seriam as instituições socialistas as capazes de nos conduzir a uma sociedade diferente” (*idem ibidem*), por outro lado, percebe a dificuldade no entendimento da capacidade de participação popular. Para argumentar a esse respeito, o autor propõe “a noção de uma *democracia educada e participativa*” (WILLIAMS, 2015, p.56, grifos do autor): “ninguém está plenamente qualificado para participar ativamente desse processo, a menos que a educação (...) tenha sido extensamente disponibilizada” (*idem*, p.56). Dessa forma, não haverá um processo realmente democrático se não há acesso de todos aos termos da discussão. Por isso, ele defende a tarefa da educação: prover os meios imediatos – fala, escrita, leitura desenvolvida –, amplamente disponibilizados, para que todos possam participar plenamente das decisões e determinações da comunidade.

Deve-se atentar ainda para uma questão (e neste caso, explicitamente, podemos incluir o Brasil): na defesa feita pelo autor, de uma “determinação mútua de valores e significados” (*idem ibidem*), para que seja possível a *comunalidade cultural*, é preciso estar aberto para a complexidade da sociedade. Portanto, a cultura comum não será, em absoluto, unitária – numa situação em que “todas as pessoas deem à mesma coisa o mesmo significado e o mesmo valor, ou nessa abstração usual de cultura, tenham igual domínio da mesma propriedade cultural” (WILLIAMS, 2015, p.56). Assim, o autor conclui (*idem*, p.57): “ninguém poderá ‘possuir propriedade cultural’ da mesma forma;

inevitavelmente, as pessoas alcançarão aspectos diferentes da cultura”, e poderão escolher este ou aquele aspecto.

Para Williams, o processo de uma “determinação comum de significados e valores feita por todo o povo” (WILLIAMS, 2015, p.57) é aberto e não consumado, num fim determinado. O único absoluto necessário será a “preservação de canais e instituições de comunicação transparentes de modo que todos contribuam e sejam ajudados a contribuir” (*idem ibidem*). Ao falar de cultura comum, o autor reivindica “precisamente esse *processo* livre, contributivo e comum de participação na criação de significados e valores” (*idem ibidem*, grifo do autor). Entendemos que é neste processo de construção coletiva, e assumindo esta proposta, sobre o qual acreditamos ser possível atuar, no ensino de arte nas escolas.

Assim, neste capítulo, apresentei as relações entre os conceitos de ideologia e cultura discutidos por autores que se inscrevem na tradição teórica do materialismo histórico, reiterando o caráter coletivo da cultura, como uma *práxis* social. Assim como a língua, a produção cultural é elaborada como fruto de uma herança que grupos sociais têm em comum, estruturante de valores e significados, que ultrapassa a consciência individual e se estabelece como materialização da ideologia. Sendo a arte uma expressão de enunciado na cultura, também será entendida como produto de um patrimônio social, constituído historicamente, atravessada pela ideologia. Importante, ainda, a construção teórica de Gramsci que entende a ideologia operando como identificador e agregador social, sendo dessa forma, potencial instrumento de luta, nas disputas por hegemonia, como a ideologia socialista.

3. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Neste capítulo, farei uma sistematização histórica concisa das concepções de educação, de arte e do ensino de arte que foram pano de fundo e fundamento para a constituição das políticas para a educação no Brasil e, em especial, para o ensino de arte. Em seguida, farei um recorte para a leitura crítica da normatização então vigente²⁸, relativa ao sistema educacional brasileiro, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 até o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido para o período de 2014-2024, focalizando o ensino de arte para o segmento do ensino médio.

A música e educadora Maura Penna (2008), dedicada ao estudo do ensino de música e envolvida, nos anos 2006-2008, no debate nacional sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas²⁹, irá discutir as políticas de ensino da arte, mesmo dando ênfase na educação musical. Deve-se lembrar de que embora as políticas e a legislação não atualizem automaticamente as práticas pedagógicas, servem “para respaldar ações promotoras de mudança, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para delas nos reapropriarmos” (PENNA, 2008, p.137).

Assim, deve-se considerar que, se em geral, os documentos normativos são fruto de processos de disputa e tendem a consolidar algumas práticas já em curso a serem legalizadas, estes documentos poderão servir de base para alavancar novos avanços. Da mesma forma, nas disputas permanentes, os pequenos avanços alcançados na concretização de parâmetros legais podem ser desorganizados caso sejam invertidas as correlações de força política, ou se alterem os métodos decisórios para definição das políticas de educação.

²⁸ Esta pesquisa se realizou no período entre **2015-2017**, momento histórico do país em que diversas políticas sociais estruturadas na última década, sob os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), foram atacadas e desmontadas. Notadamente, em relação à educação, é possível verificar que tanto a Emenda Constitucional que estabelece o **Teto dos Gastos Públicos (EC95/2016)** congelando por 20 anos os investimentos da União em programas sociais, quanto a **Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016)**, produziram importantes impactos e transformaram completamente as diretrizes e parâmetros legais aos quais me dediquei neste capítulo, estabelecidos a partir da LDB/96 e do PNE/2014. Por impossibilidade de aprofundar os estudos sobre estas transformações, limitei minha abordagem aos documentos vigentes até então.

²⁹ Este debate foi determinante para a constituição e aprovação da **Lei 11.769/2008**, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (ensino fundamental e médio).

3.1 BREVE HISTÓRICO DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

A história do ensino das artes remete à formação de artesãos em oficinas, desde o medievo europeu. Como visto no primeiro capítulo desta pesquisa, a relação entre trabalho e arte é fundamental para a elaboração pretendida neste estudo, assim como a inscrição deste trabalho no campo da cultura. Assim, se está tratando da formação para um determinado trabalho e do papel que este trabalhador desempenha na estrutura social e de seu reconhecimento.

Ana Mae Barbosa dirá que “a história do ensino de artes no Brasil está marcada pela dependência cultural” (BARBOSA, 1983, p.1077), se referindo ao período, no século XVIII, em que se produzia o barroco europeu em nossas terras. No entanto, a própria autora indica que artistas e artesãos no Brasil desenvolveram um estilo com diferenças formais, em relação à expressão do barroco português. O ensino do barroco aqui adquiriu gosto popular e se dava nas oficinas da Bahia, Minas Gerais e Pernambuco, onde se aprendia fazendo, sob a orientação do mestre, até o início do século XIX. Este é o modelo tradicional de aprendizado das corporações profissionais, dos artesãos.

Toda a tradição do ensino de “artes e ofícios”, direcionada ao domínio da técnica, definirá o cenário nacional. Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, e logo em seguida, da Missão Francesa, em 1816, se institucionaliza pela primeira vez, de forma sistemática o ensino de arte no Brasil. É criada a *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*³⁰, importando o modelo do que havia de mais avançado em França, o Instituto de França. Porém, aqui recebeu do mestre Le Breton, planos “de cunho mais popular que a orientação seguida no Instituto de França, onde ele ensinava” (BARBOSA, 1983, p.1078), seguindo o modelo de Bachelier para a *École Royale de Dessin*³¹, dedicada apenas às artes decorativas e aos ofícios mecânicos.

Observa-se, desde então, na leitura histórica feita por Barbosa, o entendimento de um modelo “enfraquecido e desgastado”, quando relaciona os modelos da metrópole

³⁰ Esta denominação segue até 1822, quando passa a se chamar *Academia Imperial de Belas Artes*, até 1889; e em 1931, perdeu sua autonomia e foi chamada *Escola Nacional de Belas Artes*, incorporada à Universidade do Brasil (UB). Hoje, a *Escola de Belas Artes* continua sendo uma das unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro, antiga UB.

³¹ Barbosa informa que esta escola existe até hoje, com o nome *École Nationale des Arts Décoratifs*.

e da colônia, sem levar em conta os diferentes contextos. Além disso, não considera que as motivações e os processos de trabalho lá e aqui são diferenciados, e que no Brasil, a mão de obra negra, índia ou mestiça traz seus próprios elementos constitutivos em outros processos históricos que não os europeus.

Segundo Barbosa (1983, p.1078), o método pedagógico que combinava o que se ensinava nas corporações e nas academias (de belas-artes), foi desenvolvido na França por Bachelier, em 1767, e foi disseminado com sucesso na Europa. Como tentativa de conciliação entre o ensino para artistas da elite e para trabalhadores, Bachelier valorizava o ensino do desenho criativo e da geometria descritiva na formação comum tanto em escolas para artistas quanto para trabalhadores manuais. Barbosa afirma que este era o modelo que Le Breton, responsável pela *Escola Real*, pretendia trazer ao Brasil, promovendo um casamento entre a educação popular e a burguesa. No entanto, iniciando seu funcionamento apenas em 1826, a Escola já havia mudado de nome para *Escola Imperial*, adquirido a perspectiva elitista e restringido o acesso das camadas populares (*idem ibidem*).

Este modelo foi comum na escola secundária para meninos e meninas das classes abastadas, incentivando-se o desenho de cópia de retratos e paisagens europeias, como um aprendizado de ilustração e valorização dos padrões europeus. Barbosa (1983, p.1079) chama atenção que não era comum, no Novo Mundo, o ensino de arte para meninos de classe alta (no máximo, para meninas). Mas, como no Brasil a própria corte portuguesa esteve, em pleno século XIX, presente no país, nossa elite procura manter uma cultura aristocrática. Assim, incluiu-se a arte no ensino das crianças da elite brasileira, como adotada na formação que era dada aos príncipes.

Em 1856, então, foi inaugurado, no Rio de Janeiro, o primeiro *Liceu de Artes e Ofícios do Brasil*, concebido pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, também docente da *Escola Imperial*, como alternativa para “que se proporcionasse a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias” (BETHENCOURT, apud CUNHA, 2000, p.92). Assim, o Liceu passou a ser modelo reproduzido em outros estados, recebendo um número amplo de candidatos não apenas para a formação de artífices, como artistas que vinham da classe operária, e consolidando uma tradição nacional.

A partir de 1870-1880, alguns liberais passam a defender que o ensino de arte na escola deveria ter o objetivo de formação para o trabalho, iniciando uma campanha para inclusão do desenho técnico nas escolas primárias e secundárias de forma obrigatória. Seu intento era “desenvolver um conhecimento técnico de desenho acessível a todos os indivíduos” (BARBOSA, 1983, p.1081) para libertá-los da ignorância e capacitá-los à invenção. Convém lembrar que, em fins do século XIX, as transformações econômicas no Brasil propiciaram diversos movimentos sociais contestadores, abrindo espaço para ideias republicanas e abolicionistas. Assim, as críticas severas ao Império incluíam propostas de uma educação para o povo e para os escravos (já sendo projetada a sua condição de libertos), através do ensino da leitura e escrita e da educação para o trabalho urbano. Mais uma vez, o ensino da arte é visto como necessário na preparação para o trabalho na indústria, numa sociedade que vai se tornando, aos poucos, cada vez menos agrária.

No início do século XX, o modelo do inglês Walter Smith, introduzido em Massachusetts, nos EUA, é trazido pelos liberais e divulgado principalmente pelo jornal *O Novo Mundo*, publicado em Nova York, mas escrito em português. Este jornal, impregnado da moral protestante, tinha grande impacto cultural no Brasil, vendendo o *american way of life*, como modelo ideal de sociedade. A educação era a mais elogiada instituição americana e as experiências de Smith se destacavam em vários números da revista.

Smith concebia o ensino do desenho geométrico com aplicações na indústria como forma de popularização do ensino de arte. Seu intuito era promover, dessa forma, a arte, com o sentido criativo, na educação popular. Porém, aos poucos, seu objetivo foi sendo desvirtuado para apenas funcionar como um verniz cultural para atender a uma classe média caprichosa. Percebemos que, na época, o entendimento de “arte na educação popular” se identifica com o sentido de habilidade técnica (a ser aplicada na indústria) e, que ao ser tornada “verniz cultural” para uma burguesia que se fortalecia, ganha a função de ilustrar (com as referências estéticas das metrópoles europeias).

Rui Barbosa e seu mestre Abílio Cesar Pereira Borges foram defensores de Smith no Brasil, publicando traduções e manuais, utilizando suas ideias como justificativa para uma reforma educacional. O manual de *Geometria prática popular*, de Borges, praticamente reproduzia, com os mesmos gráficos, o *Teacher's manual for free hand drawing* de Smith, com método progressivo de treinamento de traços que iam se

complexificando até os elementos arquitetônicos e decorativos. A versão de Borges foi reeditada até 1959, com o objetivo de “propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial” (BARBOSA, 1983, p.1083).

Dessa forma, a corrente liberal que dominou o pensamento educacional no Brasil, conseguiu impor, contra os positivistas, sua visão do ensino de desenho na escola secundária, consagrada no *Código Epiácio Pessoa*, de 1901. O texto da lei se utiliza das palavras de Rui Barbosa, transcrevendo trechos traduzidos de Smith. Barbosa (1983) nos informa que, ainda na década de 1970, eram editados livros para educação artística infantil, com elementos dos modelos gráficos de Smith, remanescentes do *Código Epiácio Pessoa*.

O filósofo e educador americano John Dewey revolucionou o pensamento educacional no Brasil. Baseava-se nos recentes conhecimentos sobre a psicologia infantil, do início do século XX, e defendia uma “maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias etapas de seu desenvolvimento, colocando o ‘interesse’ como principal motor da aprendizagem” (LEMME, 2005, p.167) e não mais imposição do professor, como a tradição repressora da educação jesuítica.

A partir de 1927, após o movimento dos Modernistas de 1922 e em meio às turbulências políticas-sociais contra a oligarquia agrária no poder, novas discussões sobre o papel da educação vem à tona e o foco recai sobre a educação primária e a escola normal. Inspirados nos pressupostos teóricos de John Dewey, o movimento denominado “Escola Nova” defendia o ensino de arte integrada ao currículo, na escola para todos. Barbosa afirma que, ao contrário dos liberais que faziam a apologia da formação com desenho técnico para o trabalho industrial, os *escolanovistas* defendiam a “ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar algo ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA, 1983, p.1084). Lembramos, no entanto, que na visão liberal dos escolanovistas, era proposta uma formação completa (educação integral), mas voltada para o desenvolvimento da *civilização técnica e industrial*.

Nereo Sampaio havia sido o primeiro grande difusor das ideias de Dewey no Brasil. Em sua tese de cátedra, em 1929, Sampaio apresenta o “método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte” (BARBOSA, 1983, p.1085), em que a criança desenhava de memória e depois, ao observar o objeto real, refazia o desenho,

corrigindo-o. As experiências pedagógicas de Sampaio influenciam a *Reforma Educacional* de Fernando Azevedo, em 1929, no Distrito Federal (Rio de Janeiro).

Também a *Reforma Francisco Campos* (de 1927 a 1929, em Minas Gerais) foi influenciada pelas ideias de Dewey, porém utilizando interpretação diferente de Sampaio, voltada aos processos reflexivos da memória, Campos privilegiava a “*apreciação* como processo de integração da experiência” (BARBOSA, 1983, p.1086, grifo meu). Para a experiência mineira, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento para professores e foram contratados professores do *Instituto Jean-Jacques Rousseau*, de Genebra. O grupo de notáveis educadores era coordenado por Edouard Claparède e sua assistente Helena Antipoff. Helena posteriormente radicou-se no Brasil, atuando com educação de crianças excepcionais. Entre os integrantes do grupo suíço, vieram dois professores de arte: Jeanne Milde e Artus Perrelet. Ambos partiam das ideias de Dewey e atuavam no universo do ensino infantil.

A atuação e os estudos de Milde e Perrelet se disseminaram pelo Brasil, sendo importante influência para o ensino de arte (desenho) no Brasil. Em sua leitura de Dewey, Perrelet desenvolveu um método de ensino do desenho, concebendo uma integração física da experiência mental e a observação dos elementos a serem desenhados a partir do movimento. Barbosa (1983, p.1088) considera, porém, que na prática, ao longo do tempo, seus princípios acabaram sendo deturpados e a abordagem rítmica de linhas estruturais de Perrelet foi transformada em esquemas de linhas, numa tirania pedagógica que limitava a criação das crianças.

Em Pernambuco, outra reforma educacional utilizará os postulados de Dewey: a *Reforma Carneiro Leão*³². O educador deixava a expressão do desenho e dos trabalhos manuais como a última etapa complementar à análise de um tema estudado, adotando em extremo o princípio da *experiência conclusiva* de Dewey. Por exemplo, se a atividade era sobre peixes, explorava-se o assunto em várias dimensões, e por fim, os alunos eram convidados a desenhar a experiência com os peixes. Este método ainda hoje é utilizado para as escolas do ensino primeiro ciclo fundamental.

No longo e conturbado governo de Getúlio Vargas, os pensadores reformistas que atuavam nas Secretarias de Educação, no âmbito dos Estados, exigem a unificação de políticas e de financiamento, em disputa com a Igreja Católica, que centralizava a

³² Foi atuante defensor da educação popular, no Rio de Janeiro, e efetivou a reforma educacional em Pernambuco entre 1928 e 1930.

educação das oligarquias. No primeiro período de governo varguista (1930-1945), há uma tentativa de centralização do poder, cujo marco é o Estado Novo, em 1937. Neste período, ocorre um importante impulso para a industrialização. O apelo à modernização do país produz as leis trabalhistas (CLT/1941) e também novas demandas para a educação da classe trabalhadora.

Foi à luz dos ideais escolanovistas, de um ensino laico e sob a responsabilidade do Estado, que o grupo dos chamados Pioneiros gerou o movimento de reconstrução educacional, em reação contra o ensino empirista dominante. Suas bandeiras influenciaram o texto da *Constituição de 1934*, onde foi firmado o compromisso de se constituir um sistema educacional com diretrizes dadas pela União, para todo país. Pretendia-se que a escola recebesse todas as camadas sociais e que o secundário fosse “a escola para o povo”. (VIEIRA; FARIAS 2007, p.93).

Assim, em 1932, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira subscreveram, junto com outros educadores, o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* para uma nova educação pública. Contra o pensamento conservador do ensino católico, o manifesto pregava que um educador pode ser um filósofo e deve assumir a sua filosofia para a educação, defendendo a autonomia do professor. Trabalhando cientificamente nesse terreno, o docente deverá estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. Segundo o *Manifesto*, o professor:

Deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, *o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social e a posição que tem a escola, e a função que representa*, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. (MANIFESTO, 2010, p.34-35, grifos meus).

Pode-se considerar que, neste documento, está expressa uma percepção das condições materiais com que as determinações históricas são produzidas, inclusive, da “*função que [a escola] representa*” neste contexto. Porém, tomado de aspirações modernizadoras, sua terminologia mirava no desenvolvimento econômico e industrial do país, representados nas aspirações liberais daquele momento. A declaração de que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a *máquina* que prepara as democracias. Essa *máquina* é a da escola pública”³³ é atribuída, por diversas

³³ A frase é notória e a citação está disponível na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, que é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/revista.html>> [Acesso 27/03/2017].

fontes, a Anísio Teixeira. Compreende-se, então, que o sentido de democracia para Teixeira tem uma concepção curiosa, em que o ensino promove a reprodução da ideologia burguesa de trabalho e progresso social, ao mesmo tempo em que prega a ampla participação no jogo social, condicionada à garantia do direito à educação.

Como visto anteriormente, a ideia de educação integral defendida por este grupo incluía o ensino de arte na escola, como parte da formação geral, considerando as concepções correntes ligadas ao pensamento de Dewey, em que eram valorizadas as expressões espontâneas das crianças. Embora defendendo a educação unificada para todo o território nacional, gratuidade e obrigatoriedade até os 12 anos e, depois, progressivamente até os 18 anos, as aspirações dos Pioneiros não foram totalmente absorvidas na *Carta de 1934*. Algumas importantes competências da União foram estabelecidas: “manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal” (Art.150); como norma nacional “o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” e a “tendência a gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (Art.150, parágrafo único, “a” e “b”).

Mas, concessões foram feitas ao ensino religioso e outros estabelecimentos privados, de forma a contemplar o pensamento mais conservador e preservar os subsídios públicos ao setor privado. As autoras concluem que “no texto convivem orientações laicas e religiosas; a defesa da escola pública e a preservação dos privilégios da escola privada” (VIEIRA; FARIAS 2007, p.94-96).

A *Constituição de 1937*, homologada sob o regime ditatorial do Estado Novo, no contexto de muitos retrocessos políticos, consolida uma maior centralidade do Estado em relação ao ensino público para todo país. Enquanto o artigo 128º estabelece o que “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas públicas ou privadas”, o artigo 129º determina que seja dever da nação assegurar o ensino profissional às classes menos favorecidas, e deixa claro que, além da educação pública, o ensino profissionalizante é destinado aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. Além disso, a laicidade do ensino público também é enfraquecida com dispositivos ambíguos no texto, que reforçam a supremacia das escolas confessionais no cenário da época. Como nos diz Barbosa (2008), a política educacional do Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, caracterizando, como ensino de arte, a disciplina de desenho geométrico, necessária nos serviços gráficos, retrocedendo, assim, às concepções do início do século.

Na década de 1940, ocorre a *Reforma Gustavo Capanema*, ministro da Educação no Estado Novo. Esta reforma educacional foi sendo editada a partir de 1942, através do decreto de *Leis Orgânicas do Ensino*, relacionadas ao ensino industrial, ao secundário e ao comercial, até 1943. Em 1942, foi criado, em paralelo, e por decreto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. E após a queda de Vargas, em 1945, foram editadas as *Leis Orgânicas* relativas ao ensino fundamental, ensino normal e ao ensino agrícola, até 1946. Neste mesmo ano, foi criado também por decreto o Serviço Nacional de Aprendizado Comercial (SENAC). Este conjunto normativo consolida o projeto getulista de formação técnico profissionalizante, necessária ao empenho pela industrialização nacional. Na esteira da *Carta de 1937*, a *Reforma Capanema* acaba por acentuar o sistema dual de ensino, mantendo-se como norte até a LDB de 1961.

No entanto, a partir das décadas de 1930-1940 e até a deposição de Getúlio, em outubro de 1945, diversos movimentos sociais se mobilizam em prol de liberdades democráticas. A respeito dessa efervescência, que é também cultural, Santos (2004) aponta em especial no campo da música, a busca pela construção e defesa de uma cultura nacional. Mobilizaram-se compositores, intérpretes, musicólogos e educadores musicais em torno de movimentos que buscavam produzir, discutir, difundir a música brasileira e educar musicalmente, em especial as novas gerações. Em 1934, Villa-Lobos preconiza a necessidade inadiável do levantamento do “nível artístico de nosso povo”, defendendo o canto orfeônico como “um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos” (SANTOS, 2004, p.153).

Gilioli (2003) nos lembra de que outras experiências já vinham sendo desenvolvidas no Brasil, desde os anos 1910-20, com o ensino da música por meio do canto orfeônico, na escola. Estas experiências realizadas, notadamente, em São Paulo e também no Espírito Santo, apontam para os pioneiros desta modalidade de ensino de música nas escolas brasileiras: João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano e Lázaro Lozano, Honorato Faustino e Joao Baptista Julião que foram certamente, as fontes para a obra de Villa-Lobos, nas décadas de 1930-40. Gilioli afirma que o projeto deste método de ensino era o de “favorecer a construção de uma identidade nacional e ensinar uma *audição de mundo* associada aos padrões da música ocidental erudita” (GILIOLI, 2003, p.V, grifo do autor). Mais uma vez, vemos reforçada a percepção de que a bagagem cultural a ser valorizada se referencia nos padrões

“ocidentais eruditos”, mesmo quando o esforço seja pela “construção de uma identidade nacional”.

Em 1947, é criada a Escolinha de Arte do Brasil, a partir de uma iniciativa de Augusto Rodrigues e outros artistas. Após a queda do Estado Novo, e com argumentos de que a arte é uma forma de liberação emocional, verificou-se uma supervalorização da arte como livre expressão. Essa ideia, introduzida no Brasil pela Escola Nova³⁴, e praticada por artistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade, tinha como finalidade permitir que a criança expressasse sentimentos, sem perspectivas de aprendizagem relevantes em artes. No entanto, segundo Barbosa (apud LIMA, 2012), ocorreu uma espécie de neoexpressionismo que dominou diversos países no pós-guerra e que se revelou com muito ímpeto no Brasil, pós-ditadura de Getúlio Vargas.

No período de redemocratização pós-Vargas, o ensino de arte, aceito na educação como atividade extracurricular, era realizado, principalmente, em ateliês, e o ensino de música em conservatórios. Os educadores recorriam às literaturas disponíveis para o ensino de arte naquele momento: John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. Os ideais teóricos desses autores influenciaram o trabalho de professores de arte brasileiros, reafirmando em alguns grupos a tendência pedagógica de ensino escolanovista.

Vieira e Farias (2007) apontam que, junto aos anseios pela construção da identidade nacional, a modernização do país é absorvida por “projetos de industrialização apoiado no estímulo ao capital estrangeiro” (2007, p.104). Portanto, como país colonizado, nos constituímos, inclusive culturalmente, sempre dependentes e remetidos a um “capital estrangeiro”. São desenhadas concepções políticas e culturais que conjuguem linhas distintas e, às vezes, opostas, para que convivam as tendências liberais e as conservadoras.

Esta fórmula se traduz, novamente, na *Constituição de 1946*. Ocorrem “avanços relativos”, se considerados os textos de 1891 e 1934, lançando-se um projeto de lei para uma *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que será apenas promulgada em 1961. No texto de 1946, se reassume a educação como um ‘direito de todos’ sem que haja um “vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado, em que um mesmo artigo, como fizera o texto de 1934 (...) é a primeira vez que a expressão

³⁴ Paschoal Lemme (2005), um dos educadores que subscreveram o *Manifesto dos Pioneiros*, se refere à “*Escola Nova* ou *Escola Ativa*”.

‘ensino oficial’ aparece em um texto legal” (VIEIRA; FARIAS 2007, p.112-113). Da mesma forma, se considera o ensino religioso como facultativo, mas não se assegura a laicidade para a escola oficial. Um avanço real para a educação pode ser visto no texto de 1946: pela primeira vez, é descrito o vínculo obrigatório na destinação de recursos para a educação “a União deve aplicar nunca menos de 10% e Estados e Municípios, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 169)” (2007, p.113).

Em 1950, novamente, Getúlio Vargas volta ao poder, agora pelo voto popular, pelo Partido Trabalhista do Brasil (PTB), em oposição ao governo anterior. Retomando seu projeto de industrialização nacionalista, “cria o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a Petrobrás e a Eletrobrás. A exploração do petróleo e a geração de energia elétrica são decretadas monopólio estatal” (VIEIRA; FARIAS, 2007, 106). Com sua forma populista de governar, se apoia nas massas populares e esvazia o Congresso Nacional, evitando o confronto com oposicionistas. No entanto, o episódio com o jornalista Carlos Lacerda, em 1954, em que é assassinado um oficial da aeronáutica, reverte o protagonismo de Vargas, acusado pelos udenistas de ser o mandante do crime. Acuado e forçado a renunciar, o presidente se suicida, provocando grande comoção popular e mais um período de grande turbulência política.

Entre a Constituição de 1946 e a LDB de 1961, há o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (PSD), com a ampliação da indústria nacional, principalmente a automobilística e a de eletrodomésticos, apoiada fortemente pelo capital estrangeiro, além da construção de Brasília, inaugurada em 1960. Com seu Plano de Metas, projeta a construção de estradas e hidrelétricas e cria a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) visando à interiorização da economia nacional. Após seu governo, Jânio Quadros (UDN) é eleito com o discurso moralizador, criticando duramente o estado endividado e a elevada taxa de inflação deixados por JK. Jânio Quadros, em seus oito meses de mandato, adota a austeridade econômica e se submete às orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI). Ao renunciar, em agosto de 1961, seu vice João Goulart (PTB) assume em meio a novas agitações políticas.

No âmbito educacional, durante os debates para constituição da LDB, foram se acirrando as disputas que, desde a década de 20, católicos e liberais mantinham, em conflitos entre publicistas e privatistas. Em 1959, um segundo *Manifesto* de educadores é lançado, tomando posição publicista, endereçado à população e ao governo. Dos 164

signatários deste novo Manifesto, cunhado como “*Mais Uma Vez Convocados*”, 13 também subscreveram o *Manifesto dos Pioneiros* (1932). O texto assume a educação pública, laica e gratuita, apresentando a defesa de “uma educação liberal, democrática, voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico; uma educação que busque a transformação do homem e de seu espaço social” (VIEIRA; FARIAS 2007, p.111).

Homologada, finalmente, por João Goulart, em dezembro, a LDB de 1961 trouxe as influências desse debate, proporcionando largo favorecimento aos defensores da escola privada, autointitulados “*defensores da liberdade de ensino*”. Nascida de muitas divergências, seu texto servirá de base para os anos ditatoriais que se seguirão, recebendo “reformas” em 1968 e 1971, com a edição de leis que se dedicaram principalmente ao ensino superior (em 68, para direcionar as demandas universitárias) e ao ensino primário e secundário (para ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio), na reforma da LDB feita em 1971, pela Lei 5.692/71.

Ao analisar a LDB/61, Cunha (2007) verifica o forte apoio governamental aos empresários do ensino: imunidade fiscal, transferência de recursos através de bolsas e evitando-se concorrência do público com o privado para atender à demanda local. A seguir, com a reforma constitucional de 1965, foram ampliados dispositivos de isenção fiscal para aplicações em educação. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 confirmaram esses privilégios e as escolas privadas passam a gozar de imunidade fiscal, ampliando sua acumulação de capital.

Dessa forma, podemos entender porque, no ensino de arte, as ideias se mantiveram remetidas aos princípios colocados no *Código de 1901* e as “vanguardas” permaneceram defendendo as concepções de Dewey e Read, pois que os debates educacionais se voltaram ao sistema de ensino: se público, era defendido o ensino técnico para as classes trabalhadoras; se privado, o viés psicológico da expressão infantil era tido apenas como ilustração cultural para as crianças da elite. A LDB/61 elimina, assim, a unificação dos currículos escolares, aprofundando a dualidade do sistema nacional de ensino e iniciando a precarização da escola pública. Os ensinos fundamental e médio passam a ficar a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (organismos de composição mista) e, ao Conselho Federal, caberá a autorização e decisão de funcionamento das instituições de ensino superior.

Em paralelo às discussões do ensino oficial, em 1961, foi criado no Rio de Janeiro, um curso livre para professores na Escola de Artes do Brasil (CIAE – Curso Intensivo de Arte na Educação) que funcionou até 1981, independente da

profissionalização obrigatória para a disciplina de educação artística estabelecida na reforma educacional de 1971. Esse curso será modelo reproduzido em outros estados e sua experiência servirá de base para os cursos de formação universitária, obrigatórios a partir de 71. Desde 1968, porém, as escolas particulares de elite, em classes experimentais, têm artes no currículo, muitas seguindo os princípios das escolas-parque escolanovistas e das concepções da *educação pela arte*, com foco nos sentimentos e na criatividade artística. Coutinho (2006) sugere que “essa concepção é incorporada pelas propostas modernas de educação e dissemina a ideia de que todo sujeito em estado de livre expressão é capaz de criar, espontaneamente”.

Na escola pública, no secundário, permanecem os princípios do *Código Epitácio Pessoa* (1901) e da reforma da LDB/61 em 1971, em que a educação artística é disciplina obrigatória, visando atividades técnicas ligadas ao desenho, como artes aplicadas e artes industriais. A normativa oficial, a partir da Lei 5.692/71, havia inserido o ensino de arte, como atividade educativa, na área das linguagens, chamada *Comunicação e Expressão*. Em seguida, o Parecer 1.284/1973 do Conselho Federal de Educação cria o curso de *Educação Artística*, propondo uma formação do professor polivalente em arte. Para alguns críticos, realizar diversas atividades artísticas, sem o domínio de nenhuma linguagem em especial, é um problema. E, ainda hoje, como afirmado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio, em 2000, estas atividades são “muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar (...), deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram)” (BRASIL, 2000a, p.47).

No entanto, se falta ao docente polivalente o domínio de uma linguagem em especial, os cursos de “habilitação específica” demonstram que o “desconhecimento” de outras linguagens que não a de sua especialidade, imprime um olhar do saber técnico ao docente, que não abre espaço para a experimentação e articulação com outras linguagens artísticas, como se a experiência estética fosse compartimentada, uma nova disciplina entendida como as demais, em campos de conhecimento estanques.

De qualquer forma, na prática, a docência polivalente se estendeu até os anos 1990, e, de modo geral, as escolas brasileiras de ensino médio ainda apresentam “práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem em música, artes visuais/ plásticas, dança, teatro”. (BRASIL, 2000a, p. 47). Assim, ainda hoje, a crítica à docência polivalente não é unânime e levanta diversas questões importantes em relação à formação e à atuação do docente de arte.

Recorrendo ao esclarecimento de Rejane Coutinho³⁵ (2006), observamos que esta situação se deve também ao histórico de formação dos docentes de arte. As aulas de Desenho e de Música, sejam nas academias, ateliês e conservatórios, sejam nas escolas, desde meados do século XIX, consolidaram uma longa tradição em formar professores nas linguagens plásticas e musicais, influenciadas por diversas concepções ao longo dos anos. Como visto, o ensino do desenho tinha um objetivo instrumental – formar artesãos para a indústria nascente – e a música, “para elevar os espíritos – distinções que se apoiam nas concepções clássicas das ‘*artes liberais*’ e das ‘*artes mecânicas*’.” (COUTINHO, 2006, não paginado). Por outro lado, para as linguagens de dança e de teatro, novatas no ensino escolar, relegadas no máximo às atuações folclóricas e eventos festivos, as discussões pedagógicas atravessaram outras realidades e questionamentos, onde a formação de docentes era feita nas próprias companhias, às vezes chamadas oficinas, como no modelo de formação de artesãos para o trabalho pré-industrial. Coutinho dirá que, na década de 1970,

As Licenciaturas em Educação Artística são providenciadas para suprir essa demanda e os novos cursos recrutam docentes com qualificações nas diferentes linguagens, herdeiros deste amálgama de diferentes concepções. As artes plásticas e a música têm já seus tradicionais cursos de formação de artistas e professores, as academias e conservatórios. No entanto, as linguagens do teatro e da dança têm que buscar no meio artístico, profissionais capazes de se tornar docentes, pois essas duas linguagens pela primeira vez estavam entrando na escola como componentes curriculares, além do lugar por elas ocupado nas festividades escolares que já lhes eram próprias. (COUTINHO, 2006, não paginada).

Nesta situação crítica, fragiliza-se o espaço da arte nas escolas, conquistado como direito, ao se colocar o paradoxo de docentes especialistas formando polivalentes. Assim, para Coutinho (2006), “a ideia de polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos”. O crescente enfraquecimento da disciplina e o aprofundamento da fragmentação no currículo escolar culminam, em 1986, na reformulação do núcleo comum de currículos escolares³⁶, quando é eliminada a disciplina *Comunicação e Expressão*, onde se inseria o ensino de arte. Barbosa (2004) afirma que “o Conselho Federal de Educação condenou a arte ao ostracismo nas escolas” (BARBOSA, 2004, p.1). A autora aponta a contradição, pois que era mantido o ordenamento da obrigatoriedade dessa disciplina na escola, estabelecido pela Lei de

³⁵ Professora do Instituto de Artes, campus da UNESP de São Paulo, coordena o Arteducação Produções e também é representante da América Latina no World Council da Insea.

³⁶ Disciplinas básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática.

1971. Assim, Barbosa considera que a importância da arte na escola “foi dissolvida por esta ambigüidade” (2004, p.1).

Na década de 1980, após suas experiências na Escola de Arte do Recife, na UnB e tendo criado a Escolinha de Arte de São Paulo, Ana Mae Barbosa, ainda que tendo sempre privilegiado as artes plásticas, participa da criação da primeira linha de pesquisa em Ensino de Artes, em nível de lato-sensu no Brasil, na UNESP. O projeto pretendia “delimitar e fundamentar a área através de reflexão e pesquisas” (COUTINHO, 2006). Este grupo de arte-educadores protagonizou um movimento de renovação do ensino da arte no Brasil, absorvendo as ideias de Paulo Freire, associando-as às concepções correntes de John Dewey e Herbert Read (BARBOSA, 2006) e influenciando na inclusão da disciplina Artes, como área de conhecimento, definida na LDB de 1996.

3.2 O MOVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Fortemente engajado nos debates que se fortaleceram no âmbito dos movimentos preparatórios para a construção da Constituição Cidadã de 1988, o movimento Arte-Educação pode exercer uma pressão importante, na elaboração do arcabouço normativo atual do ensino de arte no Brasil, realizada na escola pública. O movimento fará a defesa de que a “arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (BARBOSA, 2004, p.2). A intenção era interferir nos debates sobre as políticas públicas, criticando o modelo de “volta ao básico”³⁷, importado dos EUA, para as nossas escolas. Barbosa aponta a permanência do sistema dual de ensino em que “excelentes escolas particulares para onde políticos e intelectuais enviam seus filhos (...), elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior” (2004, p.3), porém essa escola é negada aos filhos dos trabalhadores.

A partir de uma bolsa de estudos, no período de autoexílio na década de 1970, Barbosa havia entrado em contato com os resultados de experiências e pesquisas norte-americanas, financiadas pela Fundação Getty³⁸, no ensino de arte nas escolas e os utiliza para embasar seu pensamento:

³⁷ Na reformulação do núcleo comum curricular, é proposta pelo CFE/1986, a “volta às disciplinas básicas” nas escolas, concepção adotada nos EUA para reprimir o desenvolvimento de pensamento crítico, depois da contracultura de 1968 e os movimentos sociais contra a Guerra do Vietnam. Este foi o fundamento para a reforma de 1986 no Brasil.

³⁸ Fundação americana que administrava recursos do petróleo.

A arte está sendo vista nos EUA como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação artística associada ao fazer arte conscientizado. (...) Não apoio o ‘deixar fazer’ que caracterizou o modernismo na arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente, um componente da sua herança cultural. (BARBOSA, 2004, p.4)

Barbosa acredita que esta é uma forma renovadora de abordar o ensino de arte na escola: apontando sua conexão com o patrimônio cultural, para além do desenvolvimento individual da criança. Deste modo, para afirmar a “abordagem triangular”, a autora estabelecia três eixos norteadores associados no ensino da arte, desde os primeiros anos escolares: apreciação (leitura do texto artístico/estético), história (contextualização histórica, cultural, estética, etc.) e fazer artístico (produção artística, construção da expressão pessoal e/ou coletiva dos/as estudantes). A autora considera a arte como uma *linguagem sem palavras*³⁹, necessária à inserção no mundo: “arte não é enfeite, é cognição, profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor do ser humano” (BARBOSA, 2004, p.4).

Barbosa está convencida de que desenvolver as formas artísticas faz parte da formação intelectual mais global. E defende que, sob todos os aspectos da educação, seja “formal ou informal, de elite ou popular, sem arte é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento *presentacional*⁴⁰ que caracterizam a arte” (2004, p.5, grifo nosso). E assume claramente que pretende uma educação “não apenas intelectual, mas principalmente, humanizadora (...) necessária à modificação desta realidade” (2004, p.5).

Barbosa se posiciona em relação às críticas de que essa concepção voltada para a liberdade de criação, que parece definir a criatividade “como autoliberação e organização” (2004, p.7), utilizando-se de uma ideia do senso comum. Seu argumento é que este sentimento, comum aos professores de arte, se justificaria como uma resposta à situação social e política do país:

³⁹ A autora se esquece das outras linguagens artísticas que se utilizam da palavra, como a literatura, o teatro, e mesmo a música. Esta é uma crítica corrente a Ana Mae Barbosa: elaborar seus conceitos de arte focados apenas em artes visuais.

⁴⁰ Termo cunhado pela filósofa americana Susanne Langer, seguidora de E. Cassirer, que se dedicou à filosofia da arte. Langer definia a arte como “*criação das formas simbólicas do sentimento humano*”; e distinguia os “*símbolos presentacionais*” da arte em contraposição aos “*símbolos discursivos*” da linguagem verbal. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Susanne_Langer>

Em 1983, estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimiu a expressão individual [e coletiva!] através de uma severa censura. (...) Não é incomum que após regimes políticos opressores, a ansiedade de autoliberação domine as artes, a arte-educação e seus conceitos (BARBOSA, 2004, p.11).

Sua concepção de arte-educação, expressa na teoria triangular, foi adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, desde então, tem sido o norte para esta disciplina no país. Em 2009, o MEC atualizou esta abordagem do ensino da arte incorporando ainda “princípios como a multiculturalidade / interculturalidade e a interdisciplinaridade” (BRASIL, 2009, p.49) aos fundamentos desta área de conhecimento e atuação pedagógica.

No entanto, a letra da lei não consegue enfrentar os tão conhecidos e, reiteradas vezes repetidos, limites e dificuldades encontrados no “ensino de arte”, nas escolas públicas. Em verdade, as precariedades gerais da escola pública, obviamente reverberam também nesta disciplina, que além de tudo, tem pouco reconhecimento em relação às outras preparatórias para exames de conclusão de ciclo escolar e ingresso no ensino superior. A reduzida carga horária semanal⁴¹ e a percepção de desvalorização da disciplina frente aos exames; a concentração em uma especialidade⁴² ou a falta de professores especialistas⁴³; as salas de aulas raramente são exclusivas para as atividades artísticas, sendo disputadas por outros usos na rotina escolar; faltam materiais e infraestrutura adequados para as atividades propostas; faltam recursos para atividades externas (transportes e ingressos), etc. Esta é a realidade que foi apontada também nos relatos que ouvimos nesta pesquisa.

⁴¹ PNE-2011 propõe para o ensino médio a oferta de duas aulas de 45 minutos (90min.) semanais, para a disciplina de Arte, apenas para os dois primeiros anos deste ciclo, não sendo obrigatória para o 3º ano. A carga horária semanal deste ciclo prevê de 30 a 32 aulas para o total de disciplinas. Na Reforma de 2016, a disciplina deixa de fazer parte do currículo obrigatório, para o EM.

⁴² O *Observatório da Educação* divulgou em 2012 (números do Estado de São Paulo que se repetem pelo país sem muita variação), que apenas 2% dos 14.000 docentes de Artes da rede tinham formação em teatro e 80% têm formação em artes plásticas ou visuais. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004461-somente-ampliar-carga-horaria-na-escola-atual-nao-resolve-ensino-de-arte-diz-educador> [Acesso em: 08/02/2016].

⁴³ Pela escassez de recursos, também nos centros de formação de docentes, a busca por licenciaturas em Artes Visuais é maior (e a formação mais barata) do que as que dependem de espaço (teatro e dança) e de material específico (instrumentos musicais), por exemplo.

3.3 APONTAMENTOS CRÍTICOS ÀS POLÍTICAS VIGENTES PARA O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA PARA O ENSINO MÉDIO

Sabemos que as leis não têm o poder de atualizar ou modificar automaticamente as concepções e o comportamento de uma sociedade, muito menos nas instituições, e principalmente, na escola. No entanto, desde as mobilizações para a construção das bases para a Constituição Federal de 1988, foram-se acumulando forças no setor da educação, no sentido de uma pedagogia emancipatória. Segundo o professor Lobo Neto, “na redemocratização do país, o processo constituinte foi um importante instrumento de sistematização das discussões críticas e propositivas que já se vinham manifestando nos movimentos sociais sobre a questão educacional” (LOBO NETO, 2008, p.5). Postulados de Paulo Freire estiveram em pauta, trazendo os ares progressistas da educação popular desenvolvida por ele, para o debate das políticas públicas no Brasil.

Em especial, o segmento do ensino médio sempre esteve em disputa, entre o pensamento empresarial que espera de uma escola pública a formação da mão-de-obra jovem e as demandas de movimentos das classes trabalhadoras em busca de uma formação ampla e igualitária para seus filhos. Não sem muita luta, a chamada *Carta Cidadã* expressa, em seus fundamentos, um viés para o desenvolvimento social e para defesa da igualdade de direitos, da justiça social, da democracia. Foi neste ambiente que se estabeleceu o direito universal à educação básica, no compromisso do Estado, na oferta da educação básica na escola pública (CF 1988).

Convém lembrar, no entanto, que a *Constituição Federal de 1988* é uma importante carta de intenções, que deixou apontamentos para regulamentações futuras, a partir dos acordos firmados na época, com as correlações de forças que geraram os avanços de direitos e compromissos sociais pela democracia. Mas, como as *Leis Complementares*, assim como as *Emendas Constitucionais*, são propostas pelo Legislativo, ao longo dos anos, uma grande disputa política se estabelece de forma a neutralizar ou mesmo anular o sentido do texto constitucional, no interesse dos grupos dominantes.

A seguir, será feito um apanhado geral das normativas nacionais para o ensino de arte, no ensino médio: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), que constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) propostos a partir da LDB/1996. Estes são os documentos de referência e com os quais dialoga a legislação vigente até 2016. Vale contextualizar, sumariamente, para se entender tanto o Plano Nacional de Educação 2014-2024, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, quanto as discussões atuais para a Base Curricular Comum Nacional, que estes documentos, desde então, são fruto de um amplo debate (e muita disputa) na sociedade, em relação às diretrizes e às políticas, nos conselhos de educação e em todas as esferas do poder público.

Além dessa base nacional, será importante analisar, em seguida, também a normativa estadual, relativa ao ensino médio e às diretrizes para o ensino de arte, nos documentos estaduais específicos, editados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), nos últimos anos: a Reorientação Curricular de 2006; em 2010, a Proposta Curricular e, os mais recentes, relativos ao Currículo Mínimo, emitidos em 2013. O escopo legal na esfera estadual é orientado pela normativa federal, mas propõe alguns desvios que serão apontados.

Não será abordado todo o conjunto de propostas para reforma do ensino médio, levado ao Congresso Nacional, entre os anos 2015-2016, com uma grande mobilização popular de resistência, com mais de 1.100 escolas secundaristas ocupadas em todo o país⁴⁴. Deste modo, esta pesquisa circunscreve-se aos documentos que estiveram vigentes durante mesmo este turbulento momento da política nacional, em que os projetos de aprofundamento de políticas neoliberais vêm, rapidamente, ganhando força e promovendo um grande desequilíbrio nos processos de disputa por uma educação progressista para a classe trabalhadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996; mantém-se vigente, normatizando o sistema educacional brasileiro. A LDB/96 determinou a inclusão do ensino médio na educação básica, como etapa final (Art.36), estendendo a esse segmento diversas condições legais da educação infantil e fundamental. A Lei sofreu diversas modificações ao longo dos últimos anos e a principal alteração em relação ao ensino médio se deu pela *Lei nº 12.061/2009*

⁴⁴ Este número oscila nas diversas mídias, entre “quase mil” e “mais de mil e cem” escolas ocupadas, a depender da fonte de dados. Mesmo na comunicação oficial do governo, um balanço com divergências, como na matéria da EBC, publicada em 25 de outubro de 2016, disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>> [Acesso: 10/05/2017].

(BRASIL, 2009b), no artigo 4º, inciso II em que fica assegurado o acesso gratuito de todos os interessados no ensino médio público, onde a Constituição apenas apontava, no artigo 208º, inciso II, para “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. Em 2013, esta garantia de acesso passa a ser obrigatória, conforme a *Lei nº 12.796/2013* (BRASIL, 2013a), além de estender a alunos fora da idade própria⁴⁵ e especiais⁴⁶ nas redes regulares e ampliar a oferta de benefícios ao educando⁴⁷.

Assim como o Estado é palco de disputas de diferentes classes sociais, as políticas educacionais são fruto de disputas ideológicas e de visões de mundo dessas classes. Depois de muita luta para regular as diretrizes para a educação como direito de todos, firmado na Constituição Federal de 1988, o texto da LDB/96 vigente inclui o ensino médio na educação básica e define sua finalidade, nas Considerações Gerais do II Capítulo, artigo 22º:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Logo em seguida, o artigo 26º, referente à base nacional comum dos currículos para o ensino fundamental e médio, é específico e categórico para o ensino de arte, definido no parágrafo 2º, que recebeu alteração em 2006:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996). [Alterado em 2006 para] 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 (BRASIL, 2006a, grifos meus).

Além disso, na Seção IV – do ensino médio, da LDB/96, o artigo 35º registra como suas finalidades específicas, em especial, nos incisos II e III:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

⁴⁵ Art. 4º, inciso IV: acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

⁴⁶ Art. 58º: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁴⁷ Art. 4º, inciso VIII: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

III- o aprimoramento do educando como *pessoa humana*, incluindo a *formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifos meus).

Atualmente, em publicação do Portal do MEC, considera-se que a finalidade descrita para o ensino básico pelo artigo 22º deverá se desenvolver no ensino médio, e é explícita, uma vez que o inciso II prevê a “*preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*”. Esta preparação será desenvolvida por um currículo que destacará:

A educação tecnológica básica, a *compreensão do significado da ciência, das letras e das artes*; o *processo histórico de transformação da sociedade e da cultura*; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 2016, portal do MEC⁴⁸ grifos meus).

Em relação ao ensino de arte, a LDB de 1996 não fez mudança consistente no que já existia, desde as diretrizes da Lei 5.692 de 1971. O artigo nº 26 § 2º determinava que “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” (BRASIL, 2006), sem esclarecer qual o conteúdo a ser trabalhado em aula. Maura Penna (2008) indica a persistência da “indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com precisão” (PENNA, 2008, p.127).

Vale destacar que os diversos universos de cada uma das quatro linguagens que constituem a disciplina Artes (Educação Musical, Artes Cênicas, Dança e Artes Visuais) têm percursos históricos bastante diferentes. Enquanto as artes visuais (desenho) e a música foram introduzidas no universo escolar muito antes da configuração atual curricular, o teatro (artes cênicas) e a dança foram incluídos pela Lei 5.692/71, no contexto da polivalência, mas só tiveram sua inclusão explícita na LDB/96 (embora estivessem presentes como atividade artística, de expressividade, nos eventos festivos escolares). Portanto, para o segmento fundamental, se observa na prática a manutenção da polivalência instituída na década de 1970, e não se define de forma explícita para o ensino médio.

⁴⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13561>> [Acesso em 26/03/2016].

Seguindo o disposto no artigo 9º da LDB/96, relativo às competências da União, o MEC inicia a elaboração de documentos que irão servir de norte para escolas e profissionais da educação cumprirem as diretrizes da LDB. Assim, a partir de 1997 são emitidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao se referir a estes “guias”, Penna dirá que “embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica” (PENNA, 2008, p.127), servindo ao MEC também como critério avaliativo do desempenho da rede escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram os documentos elaborados pelo MEC para orientar a aplicação dos currículos em âmbito nacional, a partir das diretrizes definidas pela LDB/96. Destinados à normatização da prática pedagógica nas escolas básicas de todo o território, estruturam uma base de conteúdos mínimos para cada etapa de aprendizado. Conforme a apresentação do ministro Paulo Renato Souza, “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998a, p.5).

Assim, entre 1997 e 1998, o MEC lança dois conjuntos de orientações para o ensino fundamental: o primeiro para as séries iniciais e o segundo para as séries finais do ensino fundamental. Embora o ministro apresente o volume para professores como fruto de “um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e estudos” (BRASIL, 1998a, p.5) diversos especialistas estrangeiros colaboraram nos PCNs e o modelo utilizado foi o recém-implantado na Espanha, naquela ocasião.

As primeiras diretrizes editadas para o ensino médio só foram lançadas em 1999 e, num conjunto composto por quatro volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) foram publicados em 2000: I – Bases Legais (BRASIL, 2000a); II – a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, 2000b). A apresentação do volume *Bases Legais* esclarece as premissas utilizadas para a reforma dos currículos do ensino médio:

[Responder às] novas exigências do mundo do trabalho. (...) *as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.* (BRASIL, 2000a, p. 6, grifos do autor).

No entanto, é importante lembrar o cenário político e econômico do Brasil naquele momento: é a consolidação de uma forte onda neoliberal, com a política do Estado mínimo, privatizações e desregulamentação do mercado, da redução dos direitos sociais e financeirização dos fundos nacionais, e da influência de organismos internacionais na construção de políticas internas, em especial nas políticas de educação.

Luiz Antônio Cunha (2002) fez um estudo sobre os impactos das propostas destes organismos (Bird, BID ou FMI, e UNICEF), especificamente, nas políticas para reforma do ensino médio no Brasil. Conclui que, o “sucesso” na implementação dessas reformas não está apenas no caráter prescritivo nos documentos destas agências, mas, principalmente, numa adesão dos quadros governamentais aos pressupostos dos bancos. Apontando diversos integrantes do governo⁴⁹ que atuaram (ou passaram a atuar) nessas instituições, o autor dirá que “esses técnicos não são apenas executores, mas têm capacidade propositiva” (CUNHA, 2002, p.105). Os formuladores das agências são “ocupantes de cargos governamentais, federais e estaduais, membros de conselhos de educação, assim como alguns acadêmicos de sua confiança” (2002, p.106). Por isso, se os governantes adotam essa ideologia, suas políticas educacionais estarão de acordo com a ideologia oficial desses organismos.

Cunha sintetiza: “não são as agências financeiras internacionais que impõem ao Brasil, é a ideologia neoliberal a responsável pelas políticas educacionais” (2002, p.109) que defendem a separação entre ensino médio e ensino técnico, sob os argumentos: 1) que as escolas técnicas, em especial as da rede federal, têm custos muito elevados para seus resultados; 2) que seus efeitos são mais propedêuticos que profissionalizantes e inaceitáveis no ambiente de recursos escassos. Dessa forma, por um lado, faz-se a crítica ao uso de recursos públicos para uma formação profissionalizante de qualidade para a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, se conclui que “recursos escassos” não deveriam ser direcionados à classe trabalhadora que receberá condições de acesso ao ensino superior, se forem considerados os “efeitos propedêuticos” deste ensino público de qualidade.

⁴⁹ Agentes do governo FHC – o ministro da Educação Paulo Renato Sousa; o ministro do Trabalho Paulo Paiva; Cláudio Mora Castro e João Batista Oliveira, assessores do ministro Paulo Renato: Paulo Renato Sousa, veio do BID para o MEC; Paulo Paiva vai para o BID ao sair do Ministério do Trabalho. Cláudio M. Castro e João B. Oliveira foram consultores da OIT e do BID, antes de assumirem postos de assessoria a Paulo Renato Sousa.

De todo modo, as premissas comuns da cartilha neoliberal nortearão os documentos oficiais para o ensino médio, acatando de forma subliminar as demandas para a nova conformação no mundo do trabalho, globalizado e tecnológico. O artigo 1º § 2º da LDB/96 definirá que o ensino médio, como parte da educação básica, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), interpretado nos PCNEM como uma vinculação “orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. (...) [estabelecendo] uma perspectiva para esse nível de ensino que integra numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas” (BRASIL, 1999a, p.10).

No entanto, ao reconhecer um cenário da “*economia pautada no conhecimento* caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social” (BRASIL, 2000a, p.11, grifos meus) e mirar na “sociedade tecnológica” que modifica as relações produtivas e o mundo do trabalho, os autores dos PCNEM lamentam que “a aproximação entre as competências desejáveis de cada uma das dimensões culturais *não garante uma homogeneização das oportunidades sociais*” (BRASIL, 2000a, p.11, grifos do original). O documento do MEC identifica no ensino médio uma possibilidade de enfrentar “*essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos [sociais] terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação*” (2000a, p.11, grifos do original).

Dessa forma, para responder aos desafios da sociedade contemporânea, o ensino médio deverá desenvolver as seguintes competências:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000a, p.11-12).

Essas competências exigidas do trabalhador do mundo globalizado, o fazem parecer um “curinga”, apto para todo e qualquer serviço, ou que tenha capacidade de buscar o conhecimento necessário para tal; que saiba trabalhar em equipe e que seja líder, com autonomia; e que esteja pronto a correr riscos, em qualquer lugar do mundo, no mercado global. Este *trabalhador ideal* deverá se submeter a sistemas flexibilizados de proteção social, por isso, a necessidade de estar pronto a correr riscos, com a suspensão dos contratos trabalhistas e, no elogio ao empreendedorismo, com o aumento da competitividade.

O PCNEM apontará ainda as ações necessárias para a reforma curricular, que deverão contemplar o “investimento na área de macroplanejamento (...) na formação de docentes” da rede pública, buscando responder aos desafios do século XXI. A proposta deverá considerar o mundo contemporâneo em que “a crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais (...) estabelece um *ciclo permanente de mudanças*, provocando rupturas rápidas” (BRASIL, 2000a, p.12, grifos meus). Esta proposição justificará os pressupostos de “uma aprendizagem permanente, de uma *formação continuada* (...) em função dos processos sociais que se modificam”; a exigência de uma “maior precisão produtiva e *padrões de qualidade de produção dos países mais desenvolvidos*” (2000a, p.13, grifos meus).

Na abordagem das três áreas de conhecimento propostas pela reforma curricular – Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas –, o documento de base define a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* dessa forma:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000a, p.19).

Serão descritos brevemente cada um dos elementos desta área de conhecimento e, na definição do ensino das Artes, “incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (BRASIL, 2000a, p.19-20). Neste conceito genérico para o ensino de arte são ressaltadas as correlações “históricas, sociológicas e antropológicas” implícitas na linguagem e se reconhece “as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico” (2000a, p.20).

Vale ressaltar que o escopo dessa área de conhecimento e suas diretrizes, no que se refere ao ensino médio, permanecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵⁰. No entanto, Medida Provisória nº 746 proposta para a reforma do ensino médio, aprovada em 2016, pretendia retirar a disciplina Artes do currículo obrigatório, sem especificar o desenvolvimento dos elementos específicos de Artes, em outra disciplina. A Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que revisa a MP 746 de 2016, altera a LDB/96 e determina novo texto para o §2º do art. 26 em que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular

⁵⁰ A terceira versão da BNCC, publicada em 2017, faz alterações para a educação infantil e para o ensino fundamental, mantendo a normativa para o EM.

obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). Também o art. 35 da LDB/96 foi alterado, sendo acrescentado o art. 35-A, em relação à BNC para o ensino médio, onde estão incluídos, no §2º “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

Um tópico sobre “Interdisciplinaridade e Contextualização” valoriza a integração curricular e a transversalidade de conteúdos, indicando alguns preceitos pedagógicos que remetem à aprendizagem significativa, buscando-se a vinculação destes conteúdos, sempre que possível com a realidade do aluno, os assuntos e os problemas da comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, será demandada maior autonomia de docentes e alunos na escolha de seus temas de estudo. A organização dos PCNs em “áreas de conhecimento”, em lugar das disciplinas fechadas e estanques, também foi uma preocupação em ampliar esses temas, promovendo maior abrangência e articulação entre os conteúdos⁵¹.

Ancorado da LDB/96 e no *Parecer nº 15/98* (BRASIL, 1998) do Conselho Nacional de Educação e na Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), no volume destinado às *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, foram incluídos os guias curriculares para o desenvolvimento de “competências e habilidades” nos conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

As competências e habilidades serão descritas para estas linguagens desse modo: 1)representação e comunicação; 2)investigação e compreensão; 3)contextualização sociocultural (BRASIL, 2000b, p.14-15). Para cada uma das três habilidades serão sugeridas aproximações com as linguagens a serem desenvolvidas. Pode-se perceber que guardam coerência com a abordagem triangular definida pelo movimento de Arte-Educação para o ensino de arte: fazer/comunicar, ler/interpretar e contextualizar.

Na área específica de conhecimentos de arte, é apontado o objetivo e função para os alunos do ensino médio: “[devem se apropriar] de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (BRASIL, 2000b, p.46). Com intuito de dar

⁵¹ Esta preocupação é explicitada no *PCN de 1998 (para o ensino fundamental)*, ao ser feita a diferenciação entre os termos “atividades”, “área de estudo” ou de conhecimento e “disciplina”: “foram usados para definir o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries em que eram abordados. As *atividades* eram definidas como experiências vividas, as *áreas de estudo* eram as constituídas pela integração de áreas afins e as *disciplinas* eram compreendidas como conhecimentos sistemáticos” (BRASIL, 1998a, p.58).

continuidade aos conhecimentos desenvolvidos na educação infantil e fundamental, o ensino de arte para os alunos adolescentes, jovens e adultos buscará “fortalecer a experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (BRASIL, 2000b, p.46).

Confirmados diversos pressupostos para o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, em 2006, foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, “elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos das redes públicas e representantes da comunidade acadêmica”⁵².

Em 2007, a *Portaria n.º 1189* da Casa Civil instituiu um GT Interministerial (Ministério da Educação e Secretaria de Assuntos Estratégicos) para estabelecer as bases de um plano de médio e longo prazo para o ensino médio, reconhecendo os desafios e a importância estratégica deste segmento formativo, na direção de uma educação integral e de qualidade, para superar a divisão entre ensino médio e educação profissional, entendidos de forma separada. Dessa forma, em 2008, este GT se estruturou com as seguintes metas:

- de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional;
- da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica (BRASIL, 2008 p.4).

A despeito do caminhar destas ideias para o ensino integral, tanto as pressões contrárias, do setor empresarial do ensino, como a própria tradição pedagógica brasileira, estruturada no sistema dual, resistem na prática a esse modelo (LOBO Neto, 2008). Deve-se considerar que na formação de docentes, embora já estejam incorporados em seus currículos os conteúdos da teoria de Paulo Freire, mantém-se como ideia hegemônica institucional, e entre os professores, o modelo conformador para adequação do aluno ao sistema vigente. Frente ao debate atual para legislação sobre “ensino ideológico” e formulações de uma “educação neutra”, em março de 2016, uma declaração do SEPE-RJ afirmava que “é princípio básico da educação

⁵² As orientações estão disponíveis em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>> [Acesso: 26/03/2016].

transformadora, que se baseia num processo contínuo de crítica e de construção de opiniões que rejeitam, por si só, qualquer neutralidade”⁵³.

Portanto, concepções bastante contraditórias atravessam o debate sobre educação e formação de docentes, em especial, para o ensino médio. Uma pesquisa de Shiroma e Lima Filho (2011), relativa ao trabalho de docentes para o segmento técnico, profissionalizante e PROEJA, aborda as disputas em jogo neste campo de formação: pressão de organismos multilaterais por implantação de suas políticas educacionais para o trabalho; condições precárias do trabalhador-docente que geram insegurança e sobrecargas de atribuições; dificuldades do trabalhador-aluno em garantir seu direito à formação básica integral, profissional. Embora não seja uma pesquisa específica para o ensino médio regular, é possível perceber muita confluência na realidade escolar de jovens, na escola pública. Os autores nos trazem anotações importantes, no entanto, sobre as possibilidades de transformação, acalentadas por professores aguerridos, comprometidos com a educação. Estas notas reforçam e estimulam os argumentos desta pesquisa, na busca das motivações para este engajamento de uma categoria de trabalho tão desvalorizada.

Planos Nacionais de Educação (PNE). Como uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que se atrasou em mais de uma década, a elaboração de um Plano Nacional de Educação passou a ser, com a *Emenda Constitucional nº 59/2009* (BRASIL, 2009c), uma exigência constitucional de planos plurianuais a serem atualizados a cada 10 anos. Em 2010, se realizou a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de onde saiu uma proposta para o Plano, com 20 metas definidas, acompanhadas das “estratégias para a sua concretização”. Sendo o primeiro, o PNE 2011-2020, foi tomado como referência e tornou-se também o “articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais⁵⁴, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE”⁵⁵.

⁵³ Disponível em: <http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6721> [Acesso: 6/03/2016].

⁵⁴ Até 2016, quase todos os estados haviam realizado seus processos de construção dos Planos Estaduais de Educação (PEE), tendo sido sancionados em forma de Leis. Com exceção dos estados de Minas Gerais (com o projeto de lei enviado ao Legislativo) e do Rio de Janeiro (apenas com o documento base elaborado). Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> [Acesso: 30/08/2016].

⁵⁵ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>> [Acesso: 30/08/2016].

Muitos desafios e grandes recuos em relação ao ensino público de qualidade são reportados nos diversos estudos críticos feitos sobre os resultados deste Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁶. No âmbito daqueles avanços, o componente Arte – na área de conhecimento *Linguagens, códigos e suas tecnologias* –, vai ganhando um escopo cada vez mais amplo e articulado, tendo de fazer frente às quase incontornáveis precariedades do ensino médio na escola pública. À primeira vista, são como sonhos e propostas inexecutáveis para a realidade concreta da escola pública, da fragilidade da formação docente e das grandes lacunas formativas do alunado.

Ao fazer uma análise do PNE 2011-2020, Kuenzer (2010) esclarece seu interesse e sua preocupação com as históricas mazelas do ensino médio:

Fortalecer as posições políticas comprometidas com a construção objetiva, e não apenas formal, dos direitos daqueles que vivem do trabalho: (...) o ensino médio público, uma vez que o ofertado aos filhos da burguesia e da pequena burguesia pela iniciativa privada atende aos interesses de seu público-alvo, não se constituindo em motivo de preocupação. (KUENZER, 2010, p.853)

Nesse sentido, a autora nos chama atenção para a concepção de obrigatoriedade e gratuidade para a educação básica entre 4 e 17 anos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, portanto até o ensino médio, já presente na LDB de 1996, mas retomada na Emenda Constitucional 59/2009 e reforçada como “categoria central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Gerais para a Educação Básica, constantes no Parecer CNE/CEB 07/2010” (KUENZER, 2010, p.854). Como já apontado por Cunha (2002), a autora reafirma que a LDB de 1996 trouxe como resultado de amplos debates junto à sociedade civil, um significativo avanço em relação a legislações anteriores:

No sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual (...). É a concepção de educação básica que assegura a organicidade da educação nacional, através do princípio de integração: das etapas – educação infantil, educação fundamental e ensino médio; e das modalidades – educação profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena. (KUENZER, 2010, p.854-855).

Compreender a educação como totalidade é percebido pela autora como o grande horizonte com que se deve pensar a educação básica, de forma integrada e

⁵⁶ Os artigos publicados por Acácia Kuenzer (2010 e 2011) e Eneida Shiroma (2011), por exemplo, trazem análises com detalhamento de dados sobre o ensino médio integral ou profissionalizante, sobre os recursos (ou falta deles), e sobre a precariedade do trabalho docente; é mostrada uma realidade bastante desanimadora para o ensino médio, na escola pública, com resultados muito aquém das propostas incluídas no PNE de 2011-2020.

orgânica: “esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (KUENZER, 2010, p.855).

Articula-se, desta forma, a educação básica como mediadora entre conhecimento, trabalho e cultura. Sendo reafirmada como exercício de cidadania, portanto, direito do cidadão e dever do Estado, pela Lei 12.061/2009 a democratização do acesso à educação básica ganha força constitucional, “garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência.” (2010, p.856). Assim, a União toma para si o papel de coordenadora da política nacional de educação e o PNE, se for resultado de “amplo debate entre governo e sociedade civil, expressa os acordos possíveis” (KUENZER, 2010, p.856) para enfrentar as contradições do modo de produção capitalista.

Na esteira dos preparativos para o processo eleitoral de 2014, o MEC acolheu as diversas críticas ao PNE de 2011 e se posicionou favorável a uma atualização, editando a *Lei do PNE* (Lei 13.005/2014), que reafirma as diretrizes e metas do PNE de 2011 e sistematiza o processo de revisão dos PNEs, para que os períodos decenais sejam solidamente renovados. Também foram elaboradas Notas Técnicas para leitura do PNE 2011-2020 e um caderno para disseminação das metas e estratégias do PNE “*Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*” a ser utilizado na elaboração dos planos estaduais e municipais.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segundo afirmação de Vanessa Castro (2015), a *Resolução nº 2/97* do CNE determina que os PCNs deveriam ser apenas “uma proposição pedagógica não obrigatória, mas consultiva” (CASTRO, 2015, p. 134). Assim, a partir do Parecer nº 15/98, a Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação homologa uma *Resolução CEB nº 3 de 1998*, instituindo as diretrizes curriculares (apontadas no Parecer) para o ensino médio. Em seu Art. 1º esclarece a visão de princípio para determinação do ensino médio, para o MEC/CNE: “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998b, grifos meus).

Afirmando os valores da LDB/96, no Art. 3º desta Resolução é considerada necessária para sua implantação, a coerência com os “princípios estéticos, políticos e

éticos” que abrangem: “I – a Estética da Sensibilidade (...) II – a Política da Igualdade (...) III – a Ética da Identidade (...)”. Aqui destacamos o inciso I, referente ao princípio estético, que transcrevemos a seguir:

I – a Estética da Sensibilidade que deverá substituir a da repetição e padronização, *estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade*, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da *imaginação um exercício de liberdade* responsável. (BRASIL, 1998b, grifos meus).

Pode-se observar, nesta linguagem pomposa, o princípio de base, em que a concepção do fazer artístico está ligada à “criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade”, entendendo que através de “formas lúdicas e alegóricas”, e além de conhecer o mundo, se faz da “imaginação um exercício de liberdade”. Assim, vemos reforçada a tradição da noção do ensino da arte associado a um *conteúdo interno* do aluno, e não como uma forma de acessar aos conteúdos culturais e conhecer outras formas de se expressar.

Além disso, Vieira e Farias (2007) nos lembram de que este momento da política nacional, na gestão FHC, o país está em meio às reformas vinculadas aos compromissos firmados com diversos organismos internacionais⁵⁷, com a criação de diversos programas federais de educação. Por isso, a necessidade em “suportar a inquietação, conviver com o incerto e imprevisível”, na preparação para a “flexibilização” típica do sistema neoliberal. Vemos no texto da *Resolução*, no Art. 7º, I – c, ainda a preocupação em regular as “articulações e *parcerias entre instituições públicas e privadas*, contemplando a preparação geral para o trabalho” (BRASIL, 1998b, grifos meus). E também podemos verificar o motivo da insistência na conexão com o mundo do trabalho e na formação de “competências e habilidades” para o crescimento tecnológico.

O artigo 10º, que diz respeito às áreas de conhecimento, das nove “habilidades e competências” a serem desenvolvidas na área *I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, as três primeiras se remetem à compreensão e uso de “sistemas simbólicos” e “recursos expressivos das linguagens”, a alínea (d) é sobre “compreender e usar a língua materna”, a (e) para “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s)

⁵⁷ Devemos, contudo, tomar cuidado com este argumento, a partir das considerações apontadas por Cunha (2002), a que já nos referimos no tópico anterior, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em relação à preponderância dos projetos nacionais alinhados à ideologia das agências internacionais.

moderna(s)” e as demais se destinam a entender os princípios, a natureza, o impacto e a aplicação “das tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 1998b). Mais uma vez, o texto não explicita a abordagem pedagógica, apenas prevendo uma “interdisciplinaridade e contextualização” entre as áreas, em especial, no § 2º do Art.10, é explicitado:

As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e *Arte, como componentes curriculares obrigatórios*; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b, grifos meus).

Em 2006, é oficializada a mudança da nomenclatura da disciplina, de “Educação Artística” substituída para “Arte”, pela *Resolução nº 1/2006*, que mantém a garantia da obrigatoriedade, com já previsto na LDB/96, mas se continua sem as orientações necessárias para se viabilizar esse ensino, deixando-se “a cargo das escolas a organização do ensino artístico” (CASTRO, 2015, p.135).

Em 2010, quando se completariam 11 anos de criação das Diretrizes Curriculares, o CEB revê as DCN e emite novo parecer, com as novas orientações para os currículos do ensino básico. É aprovado o *Parecer nº 7 de abril de 2010* e homologado pelo ministro, em julho do mesmo ano, sob a denominação de *Resolução CNE/CEB nº 4/2010* (BRASIL, 2010), tratando tanto da educação regular para o ensino infantil, fundamental e médio como da educação para jovens e adultos, da educação profissional e tecnológica, da educação especial, da educação básica do campo, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação à distância. No início deste *Parecer*, é apresentado um relatório em que são apontadas as motivações e os processos de discussão nacional para a revisão das diretrizes anteriores, além de explicitar os processos avaliativos de cada modalidade de ensino e a nova composição da Câmara de Educação Básica. Entre as questões de fundo, está a garantia de acesso a todas as etapas da educação básica:

O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a *Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade*, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, **até 2016**, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2010, p. 7, grifos no original, negrito nosso).

A intenção era a de garantir a universalização do ensino médio gratuito e o diagnóstico feito pela CEB indica uma “transição” no perfil dos jovens para esta etapa,

inferindo que, ao ingressarem no ensino médio, “já trazem maior experiência com o ambiente escolar e suas rotinas” (BRASIL, 2010, p. 15) além da percepção de diferenças nas relações de dependência do adolescente com a família, relativas ao período anteriormente analisado (ao longo dos dez anos). No sub-ítem 2.4.2 *Formação básica comum e parte diversificada*, mais uma vez, vemos incluída na base nacional comum, no inciso IV, a Arte como disciplina obrigatória: “na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música” (BRASIL, 2010, p 27).

Outras iniciativas são analisadas no relatório deste *Parecer*, preocupadas com a elaboração dos projetos político-pedagógicos (PPP) e regimentos escolares; os processos avaliativos e de aceleração de estudos; a organização e gestão democrática na escola; e a formação inicial e continuada do profissional docente. Em seguida, foi apresentado o projeto para a *Resolução* que foi homologada três meses depois.

Observa-se que, tanto nas *Referências conceituais* (Título II), quanto no Título IV – *Acesso e permanência para a conquista da qualidade social*, o termo arte passa a se aproximar da cultura, no bojo de uma tentativa de maior integração social, da valorização da diversidade cultural e da ampliação do papel da escola, como agente para a conquista da “qualidade social”. Assim, no Art. 4º, entre os princípios para a “sustentação ao projeto nacional de educação”, no inciso II – “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a *cultura, o pensamento, a arte e o saber*”; e no Art. 9º, entre os requisitos para que a escola de qualidade social adote o estudante e o aprendizado como centralidade, no inciso IX – “a realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, *cultura e arte*, saúde, meio ambiente” (BRASIL, 2010, p. 62-63, grifos meus).

Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Na esteira do debate sobre o papel da arte na educação básica e fruto de um intenso movimento de organismos ligados a docentes e profissionais da música, para definir a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, havia sido aprovada a Lei 11.769/2008, carecendo, no entanto, de regulamentação (CASTRO, 2015, p.139). Apenas no *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*, é feito um histórico do ensino da música no país, é apresentada a sua relevância “como parte de um projeto educativo” e os debates promovidos em diversos fóruns para discutir a questão; e, assim, é elaborado o projeto para definição das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

Em sua pesquisa, Castro (2015) conclui que embora ainda não homologado como *Resolução* do MEC, “a publicação desse parecer comprova que as legislações partem da prática cotidiana da sociedade e se convertem em documentos oficiais” (2015, p.139), demonstrando que a mobilização social organizada pode alcançar resultados concretos. Infelizmente, essas mobilizações e o escopo das discussões se mantêm fragmentados, em cada um dos grupos das diferentes linguagens artísticas, o que resulta em processos separados de conquistas (e retrocessos), não ensejando uma transformação mais ampla para o ensino de arte nas escolas.

Normativa Estadual de Educação. No Estado do Rio de Janeiro, o conjunto dos documentos oficiais emitidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), abarcando o ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM), é denominado de Reorientação Curricular. Este conjunto foi editado pela primeira vez, em 2006, e é composto de seis livros destinados às três áreas de conhecimento (I – Linguagens e Códigos; II – Ciências da Natureza e Matemática; e III – Ciências Humanas), para o EF e o EM, mais o livro IV – Curso Normal, o livro V – Educação de Jovens e Adultos (EF) e o livro VI – Educação para Jovens e Adultos (EM). Os conteúdos se remetem às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, então em vigor. Todos os livros podem ser acessados pelos professores da rede estadual, no formato digital, a partir do sítio da SEEDUC⁵⁸. Assim, as orientações para Artes constam no volume I – *Linguagens e Códigos*.

Em um dos documentos preliminares da *Reorientação Curricular* que tivemos acesso (a segunda versão⁵⁹, referente à área de *Ciências Humanas*), na *Apresentação* assinada pelo então secretário estadual de educação Cláudio Mendonça, é mostrado o processo de construção do texto:

A elaboração deste documento encerrou vários desafios. Foi preciso considerar a diversidade de níveis e modalidades de ensino, as diretrizes da política educacional e, sobretudo, a participação dos professores regentes, pois *acreditamos que a realidade das escolas e as práticas docentes constituem o ponto de partida de qualquer reflexão curricular*. Para tanto, foi estabelecido um planejamento criterioso que atendesse às diversas especificidades.

Assim, no ano de 2004, foram constituídos *grupos de trabalho compostos por consultores de instituições de ensino superior e professores de escolas da*

⁵⁸ Acesso na sessão destinada apenas para professores:
<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/orientacoes2.asp>

⁵⁹ A primeira versão havia sido elaborada em conjunto por pesquisadores da UFRJ e pedagogos da SEEDUC, e em novembro de 2004, apresentada a professores da rede estadual para debates em *workshop*. (RIO DE JANEIRO, 2005, p.7).

Rede Estadual de Ensino, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O objetivo fora elaborar um documento para cada área de conhecimento, dos diferentes níveis e modalidades de ensino: Fundamental (5ª a 8ª séries), Médio, Normal e Jovens e Adultos (5ª a 8ª fases e Ensino Médio). (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 7).

Assim, se afirma o método de estruturação do texto, por meio de grupos de trabalhos para cada área de conhecimento, coordenados por “consultores” da UFRJ. Mas observamos também a relevância dada ao trabalho coletivo entre acadêmicos e docentes da rede, no intuito de que os debates refletissem a realidade escolar e aproximassem as concepções e práticas pedagógicas entre os docentes da educação básica e os do ensino superior. O documento nos informa de que a última normativa estadual em relação aos currículos havia sido publicada em 1994, portanto, anterior à LDB/96, o que justificaria a dificuldade em cumprir as orientações do MEC. Depois das discussões de 2005, a versão final, com os livros de 2006, foi acrescida dos volumes *Materiais Didáticos*, utilizados como sugestões para as atividades em sala de aula.

Desta forma, o volume publicado pela SEEDUC, em 2006, para *Linguagens e Códigos*, discorrerá na Introdução, sobre a relevância do ensino de artes na escola, encontramos a seguinte afirmação:

As linguagens de artes, por serem atividades que integram a *função simbólica e a emoção*, têm grande significado no processo de desenvolvimento humano, propiciando o amadurecimento de *funções psicológicas superiores, indispensáveis para a aprendizagem de conhecimento* em outras áreas, como a própria escrita. (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 31, grifos meus).

As definições de princípio para o conceito de arte que o documento traz nos remetem às questões vistas no *Capítulo 2*, em que discorreremos sobre as linhas dominantes de se pensar a arte e o ensino da arte, na tradição brasileira ligada ao escolanovismo e às ideias de Read: a associação aos processos psicológicos e emocionais, como “*funções psicológicas superiores*”. No entanto, Castro (2015) acrescenta outra questão crítica: a ideia de que a arte possa ser instrumento para “o desenvolvimento de racionalidades e outras competências não propriamente artísticas, como a escrita” (CASTRO, 2015, p.149). Este ponto tem sido debatido por arte-educadores, que argumentam ser este objetivo (o uso da arte para desenvolver outras habilidades que não estéticas) desfavorável ao entendimento de sua importância na escola, posto que haja disciplinas de outras áreas que poderiam também realizar este intento. A autora acrescenta que “a arte na escola deve ser justificada por ela mesma” (2015, p. 149), devendo proporcionar ao aluno o desenvolvimento do interesse pela criação e a sensibilidade estética. Também observamos a ausência de conteúdos

relativos à Dança, embora esta linguagem esteja incluída nos PCN, juntamente com Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas.

Além disso, Castro (2015) aponta a imprecisão com que os autores do volume *Linguagens e Códigos* se utilizam de terminologia (*artes* ou *educação artística*) para se referirem à área de conhecimento *Artes*. Considerando que o ordenamento a esse respeito já havia sido definido na LDB de 1996, em oposição à noção utilizada na LDB de 1971, a autora identifica que o conceito de polivalência, associado à *educação artística*, ainda não está ultrapassado. Lembramos que a questão se relaciona à educação fundamental, posta nos PCN como marco de avanços no currículo, como uma “reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (BRASIL apud CASTRO, 2015, p.151).

A SEEDUC emite em 2010, uma nova Proposta Curricular para atualizar os documentos de 2006 e readequar às normativas do MEC, o texto de referências de ensino para a rede estadual. É declarado, na introdução, que se buscava “*ressignificar* essa antiga Reorientação Curricular, tendo em vista a necessidade de compatibilizá-la, quando pertinente, a referências oficiais” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5, grifo nosso). De princípio, se observa que a nomenclatura relativa à área de arte se mantém denominada “educação artística”. De forma pertinente, porém, é apontada a situação que a rede apresenta em relação à formação do professor de arte. O texto não apresenta alterações significativas em relação ao anterior, mas em seus termos, nos chama atenção para a motivação da inclusão da modalidade Dança, entre as linguagens a serem realizadas: “a partir da observação e adaptação das orientações sobre essa linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de *Educação Artística*, no Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 7). Vemos que é inserida a expressão “educação artística” ao título dos PCN, e consideramos não ser justificativa razoável a “observação” dos PCN, já que o texto do MEC é anterior à versão estadual de 2006.

Finalmente, em 2013, a SEEDUC publica novo conjunto de volumes com orientações pedagógicas para todas as etapas e modalidades, com intuito de servir de norte para elaboração dos planos de curso, na rede estadual. O chamado Currículo Mínimo foi sendo emitido sob a forma de Resoluções, entre 2011 e 2012, abarcando em cada momento as doze diferentes disciplinas, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio regular, priorizados por ser considerada a necessidade de maior

“urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.2). A disciplina Arte foi incluída no conjunto publicado em 2012. E neste ano também foram editados textos “específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos e para o Ensino Médio Normal – formação de professores” (2013, p.2).

No ano seguinte, a partir de uma revisão geral para todo o conjunto, a *Resolução SEEDUC nº 4.866 de fevereiro de 2013*, sem alterações profundas em relação às emitidas em 2011 e 2012, por isso, em relação à Arte, nos deteremos apenas na leitura do texto hoje em vigor, que determina a utilização em todo o Estado, do Currículo Mínimo⁶⁰ que:

Serve de referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2).

Apesar de o documento informar que sua elaboração se deu entre “equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de universidades do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.2), Castro nos chama atenção para o fato de que, já na confecção das Resoluções de 2011-2012, o processo foi diferente da primeira versão, de 2006, elaborada durante dois anos, com amplos debates. A autora afirma que a ampla participação dos professores da rede foi prejudicada tanto pelo método adotado para redação e revisão dos textos quanto para a composição das equipes da segunda versão, que eram formadas por:

Especialistas externos de cada área com alguns professores da rede selecionados através de um processo de análise curricular e entrevista aberto aos interessados. Após essa elaboração, a proposta inicial foi divulgada e *abriu-se um [curto] período de consulta virtual (...)*

Para 2013, (...) o processo de consulta ao corpo docente da rede foi feito da mesma forma que o anterior, em um curto período de tempo e em épocas não propícias à participação dos docentes [fechamento de notas e férias], *provocando uma repercussão negativa em sua divulgação e repulsa à sua utilização pelos professores* (CASTRO, 2015, p. 164, grifos meus).

O descompasso entre as Resoluções da SEEDUC e os professores da rede que se sentiram desrespeitados se agrava com a exigência de lançamentos do cumprimento de metas no sistema *Conexão Educação*, para coleta de dados para a secretaria, agregada ao movimento do “choque de gestão” no governo do estado.

⁶⁰ Todos os livros, referentes a cada disciplina, estão disponíveis no sítio da SEEDUC, com acesso livre, em: <<http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>> [Acesso: 30/06/2016].

O livro de Arte é destinado ao segundo ciclo do EF (de 6º à 9º ano) e ao 2º ano do EM, e logo na *Introdução*, se oferece o entendimento da função da arte na escola, entendida pela SEEDUC:

Importantes razões para a presença da Arte no currículo escolar. Até bem pouco tempo, o *senso comum* afirmava que a arte desenvolve a sensibilidade; mas, sabe-se hoje que *não se trata apenas disso*. Há muitos outros aspectos, intelectuais, afetivos e sociais, envolvidos nesse campo de conhecimento: percepção sensorial, curiosidade, fruição, experimentação, imaginação, *capacidade de argumentar, refletir, criticar, confrontar ideias, abrir mão do individual em prol do coletivo*; criar algo novo com palavras, linhas, cores, sons, gestos, e surpreender a si mesmo e ao outro com a própria inventividade. Por meio da arte, aprende-se que *há inúmeras respostas para as nossas perguntas e problemas; a arte amplia o nosso universo e nosso olhar sobre o universo*, ajudando-nos a saltar sobre as coisas do cotidiano, abrindo caminho para o novo. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3, grifos meus).

Percebemos uma alteração do conceito oficial, em relação à arte, com a incorporação de uma visão um pouco mais ampliada em relação à pura expressão de criatividade e sentimentos individuais, que tenta ir além do “senso comum”. Agora está sendo incluída a “capacidade de argumentar, refletir, criticar, confrontar ideias, abrir mão do individual em prol do coletivo” e entre as funções da arte está a de ampliar “o nosso universo e nosso olhar sobre o universo”. Se há uma renovação no entendimento oficial da função da arte na escola, que nos parece fruto do olhar dos “especialistas consultores”, as condições concretas para que esta proposta se realize na escola continuam precárias, bem como as relações políticas entre a SEEDUC e os professores da rede escolar pública.

O documento é dividido em *eixos temáticos* para cada uma das quatro linguagens abordadas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Além de reafirmar os princípios da *Proposta Triangular para o Ensino da Arte* de Ana Mae Barbosa, indicada pelos PCN, o texto aponta as questões relativas à composição dos docentes da rede, em função de suas formações acadêmicas:

A diversidade da formação acadêmica dos professores de Arte na rede estadual de ensino exige que o Currículo Mínimo voltado para essa área do conhecimento contemple as quatro linguagens artísticas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – *ainda que o processo educativo em Arte, proporcionado pela comunidade escolar, ocorra por meio de uma única linguagem* – aquela na qual o professor de Arte atua efetivamente, em sala de aula. Nesse sentido procurouse, neste documento, *fugir à superespecialização que a formação específica do docente licenciado poderia acarretar*, propondo competências e habilidades que permitam o exercício da interdisciplinaridade e a polifonia entre aquelas distintas linguagens e outras disciplinas da matriz curricular. (...)

Por fim, ressaltamos que, embora esta proposta apresente as quatro linguagens artísticas acima descritas, *a sua obrigatoriedade se vincula apenas àquela a qual o professor de Arte possui formação específica* (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3;5, grifos meus).

Aqui, observamos que a “polifonia” sugerida às vezes se faz passar próximo à polivalência que, como se viu, ainda parece vigorar em muitas escolas, no ensino fundamental. Além disso, em especial, duas leis federais editadas pelo MEC em 2008 deverão ser atendidas. A Lei nº 11.769/08 é lembrada, para reforçar a obrigatoriedade dos conteúdos de Música em todas as escolas, por isso “os eixos temáticos das demais linguagens foram elaborados de modo a articularem-se àquela, por meio de suas respectivas competências e habilidades”; e em referência à Lei nº 11.645/08, se deu “especial atenção à arte brasileira e suas matrizes afro-ameríndias” (2013, p. 5).

Assim, tanto o primeiro segmento do volume, dedicado à Arte nos anos finais do EF, quanto o segundo segmento, dedicado ao segundo ano do EM, têm distribuição das orientações para habilidades e competências, por bimestre, em cada uma das quatro linguagens, a partir da *Proposta Triangular*. Para cada série, há um *eixo temático ou tema* a ser desenvolvido transversalmente, nas diversas disciplinas. O tema definido para o EM é “*Arte, Cultura e Sociedade*”, sendo abordado desta forma, em cada bimestre para Artes Visuais: 1º) artista, arte e sociedade; 2º) movimento pós-modernista; 3º) arte, tecnologia e novas mídias; e no 4º) cinema como arte. Em seguida, para Música: 1º) a música e a propaganda; 2º) a música no universo da arte; 3º) música e tecnologia; e no 4º) música e produção cultural. Depois, para Teatro: 1º) teatro e suas relações histórico-culturais; 2º) teatro como campo profissional; 3º) teatro e suas implicações sócio-econômicas [*sic*]; e no 4º) teatro, tecnologia e ideologia. E por fim, para Dança: 1º) profissões e funções da dança; 2º) formação profissional em dança; 3º) composição coreográfica; e no 4º) projeto artístico.

Observa-se, apenas pelos temas bimestrais, um desequilíbrio entre as propostas para as diferentes linguagens artísticas. Se a orientação é a “interdisciplinaridade” e há um conceito de que “o processo educativo em Arte ocorra por meio de uma única linguagem”, é flagrante o descompasso entre as abordagens para “as dificuldades do campo profissional” em Teatro e Dança, por exemplo. Ou, quando no 1º bimestre se estuda “artista, arte e sociedade” para Artes Visuais, por que não é visto como tema comum para Música, Teatro ou Dança? Caso fôssemos nos aprofundar em cada tema

bimestral, em cada um dos três componentes da *Proposta Triangular*, essas discrepâncias apareceriam ainda mais agudas.

É claro que, na prática, o que está descrito como orientações do documento da SEEDUC encontra outros desafios, mais graves e de maior dificuldade de transposição, como a falta de recursos nas escolas para que sejam realizadas as atividades sugeridas. No entanto, essas desigualdades encontradas numa leitura superficial do *Currículo Mínimo* denotam o descompromisso, ou despreocupação da SEEDUC com a coerência entre o escrito e a real possibilidade de realização de um ensino de arte de qualidade.

Assim, neste capítulo, apresentei como o conjunto normativo nacional avançou, no sentido de reconhecer o conhecimento específico das Artes, na formação humana do alunato, no ensino médio. Mesmo em contexto de disputas frequentes, no âmbito nacional, o arcabouço político-teórico para o ensino de arte se manteve consistente, apresentando, inclusive, com a *Resolução CNE/CEB nº4/2010*, a ampliação da abordagem triangular, quando, são incorporados os elementos de valorização da diversidade cultural brasileira e do estímulo a realização de trabalhos transversais para concretizar a interdisciplinaridade. Também apontei as dificuldades e desafios para a implantação das orientações nacionais, no Estado do Rio de Janeiro, local em que se realiza esta pesquisa. E, por fim, fui pontuando, ao longo do capítulo, sempre que necessário, algumas das suspensões e esvaziamentos curriculares promovidos pela Reforma de 2017, sobre a qual é preciso se aprofundar em futuros estudos.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na pesquisa foram realizadas entrevistas com 15 docentes da disciplina Arte – que englobaria a Música, a Dança, o Teatro e Artes Visuais – para identificar suas concepções de arte e de educação e, de que maneira estes conceitos são formulados para sustentar sua atuação na escola pública hoje. Todos são professores que atuam em escolas da rede pública, com alunos do ensino médio. Ministram aulas para jovens na faixa etária, entre 14 e 20 anos. Destes, três docentes também atuam tanto em turmas dos últimos anos do 2º segmento do fundamental como em turmas dos anos de ensino médio, às vezes na mesma escola, assim como há outros que são professores também na Educação de Jovens e Adultos (EJA e PEJA). Em relação à EJA, tentaremos, quando for possível, aproveitar as experiências dessa modalidade, considerando que a faixa etária da maioria⁶¹ dos alunos para este segmento é de jovens⁶² em defasagem de idade-série (INEP, 2016).

Meu objetivo inicial foi ouvir os docentes de arte sobre suas experiências em sala de aula e o que pensam sobre arte e sobre educação, para saber se havia entre eles uma perspectiva de uma pedagogia emancipatória, no contexto atual da educação pública. Quais as suas motivações e expectativas para o ensino de arte e como lidam com as condições concretas da escola e dos alunos? Para compreender os depoimentos, levei em consideração as possíveis contradições entre enunciados e, a partir dos relatos colhidos, identificar os significados de arte e de educação que utilizam e como relacionam esses sentidos com suas práticas.

Assim, de que forma planejam suas aulas, que fundamentos teóricos utilizam, como lidam com a relação de autoridade com os alunos, qual seu grau de autonomia na escola? Se for possível uma educação emancipadora, como isso se daria no ensino de arte? Os docentes pensam sobre essas questões? O objetivo principal dessa pesquisa é analisar as concepções de alguns professores de arte sobre os sentidos do ensino de arte na escola pública hoje e como enfrentam as atuais políticas de ensino para arte, no Rio de Janeiro.

⁶¹ A *Estatística da Educação Básica para 2014*, publicada pelo INEP em 2016, indica que no município do Rio de Janeiro havia um universo de **32.964 alunos no EJA-EM**, em 2014. Destes, **46%** das matrículas eram preenchidas por jovens (defasagem de até 4 a 10 anos, ou seja, de 15 a 28 anos), EF e EM, e **25%** estão entre 21 e 29 anos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso: 30/09/2016.

⁶² Idade referência de jovens para o MEC vai de 14 a 29 anos; a LDB/96 define a idade mínima para o EJA do ensino médio a partir de 18 anos (Art. 38, § 1º - II).

Com esse universo de questões, fui à busca dos participantes da pesquisa. Estabeleci, como pré-seleção, que os docentes que me interessava ouvir se apresentassem comprometidos com o que faziam. Minha expectativa era de que, qualquer que fosse o sentido desta posição, estes seriam docentes que teriam algo a dizer. Os primeiros professores contatados, em abordagem inicial, me indicaram outros docentes, que em sua perspectiva, tinham perfis de profissionais que consideravam comprometidos com a educação, por apresentarem alguma reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nos encontros com 11 dos 15 entrevistados, com quem tive o primeiro contato, todos se apresentaram entusiasmados participantes das discussões sobre cultura, arte e educação. Sem a preocupação de fazer uma amostragem estatística entre os docentes de artes do Estado do Rio de Janeiro, ao todo, foram feitas 11 entrevistas com profissionais que atuam no Rio de Janeiro: 11 professores (identificados sequencialmente como RJ1 a RJ11).

Além disso, considerei que, a situação política extraordinária que se constituiu ao longo da realização da pesquisa (2015-2017), em que se discutiam as bases do ensino médio, a partir dos movimentos contra as reformas propostas pelo governo, busquei contatar alguns docentes de arte também em outros estados – SC, PR, MG, BA, RN. Para estes, encaminhei no formato digital o Roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando-os livres para a resposta, da forma que lhes parecesse melhor. Foram recebidas, então, quatro respostas aos Roteiros enviados, vindas de dois docentes de artes visuais, uma docente de Orleans/SC (identificada como SC1) e um de Belo Horizonte/MG (identificado como MG2); uma docente de educação musical de Curitiba/PR (identificada como PR3); e uma docente de dança de Natal/RN (identificada como RN4). As respostas vieram bem mais sucintas que a linguagem direta das entrevistas feitas pessoalmente, mas surgiram considerações interessantes, como ilustração de um universo um pouco mais ampliado, mas que não se diferencia substancialmente da realidade de nosso Estado.

Assim, trabalhei sobre os relatos dos 15 docentes entrevistados, caracterizados segundo o quadro a seguir:

Docente	Linguagem	Tempo/atuação	Formação	Cidade	Rede
RJ1	Artes cênicas	19 anos	Teatro-mestre em Educação	Rio de Janeiro	Município/Estado
RJ2	Artes cênicas /visuais	31 anos	Teatro/AV-lato sensu em Expressão corporal/ Dança	Rio de Janeiro	Município/Estado
RJ3	Artes cênicas /visuais	20 anos	Artes visuais	Rio de Janeiro	Estado
RJ4	Educ. musical	16 anos	Jornalismo/ História/Música-doutor em Música	Rio de Janeiro	Federal
RJ5	Educ. musical	28 anos	Jornalismo/ Música-mestre em Psicologia	Rio de Janeiro	Federal
RJ6	Educ. musical	10 anos	Música-mestre em Educação e Política	Rio de Janeiro	Federal
RJ7	Educ. musical	10 anos	Publicidade/ Música-mestre em Educação musical	Rio de Janeiro	Federal
RJ8	Educ. musical	10 anos	Música-doutor em Educação musical	Rio de Janeiro	Federal/Estado
RJ9	Artes visuais/ cênicas	22 anos	Artes visuais/ teatro-mestre em Estudos das artes	Rio de Janeiro	Município/Estado
RJ10	Artes visuais	17 anos	Artes visuais-mestre em Cotidianos da escola (Arte)	Rio de Janeiro	Estado
RJ11	Artes visuais	25 anos	Artes visuais-lato sensu em Gestão escolar	Rio de Janeiro	Estado
SC1	Artes visuais	20 anos	Artes visuais-lato sensu em Ensino de artes	Orleans	Município
MG2	Artes visuais	18 anos	Artes visuais-lato sensu em Design contemporâneo	Divinópolis	Estado
PR3	Educ. musical	10 anos	Música-mestre em Educação Musical	Curitiba	Estado
RN4	Dança	10 anos	Dança-mestre em Expressão do corpo no espaço	Natal	Estado

Assim, perfazendo um total de 15 participantes docentes, o conjunto é composto de 8 homens e 8 mulheres. Foram entrevistados cinco docentes de artes visuais, seis de educação musical, três de teatro e uma de dança (do Rio Grande do Norte). Estes profissionais têm, em média, entre 10 a 20 anos de atuação no magistério. Em relação à formação, nove deles tem título de mestre em educação ou área afim, sendo três destes em área específica de arte, estética ou cultura (RJ9, RN4 e RJS); quatro têm titulação como especialistas (pós-graduação *lato sensu*) em áreas ligadas à educação; dois têm doutorado em história da cultura e música brasileira (RJ4) e em educação musical (RJ8). Apenas um professor (RJ3) não tinha curso de pós-graduação, mas se disse encorajado a fazer o mestrado em educação.

Ao fazer contato com os entrevistados, não privilegiei as linguagens a que se dedicam, na tentativa de identificar alguma unidade ou coerência no entendimento de arte e cultura, independente das especificidades de cada linguagem. No entanto, não tive acesso a professores de dança no Rio de Janeiro, por isso, não foi possível entrevistar um docente desta linguagem que atue aqui. Em relação ao ensino da dança na rede estadual do Rio de Janeiro, as dificuldades para desenvolvimento desta linguagem são visíveis⁶³. Mesmo tendo entrado em contato com a Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC), em busca de informações sobre docentes de dança que atuam no município do Rio de Janeiro, não obtive resposta até o momento. Apenas recebi uma orientação de que buscasse a Secretaria Municipal de Educação (SME) para maiores informações e o encaminhamento para a página oficial da SEEDUC, onde não foi possível encontrar qualquer informação a respeito.

Além desse aspecto, também foram entrevistados docentes que realizam experiências com mais de uma linguagem em sala de aula, independente da categoria formal (linguagem) a que se vinculam na escola. Uma docente de artes visuais (RJ9) tem interesse no trabalho com o corpo e, em sua formação, se dedicou também a estudos de teatro. Assim, realiza atividades de expressão corporal e dramatização com seus alunos, com o objetivo de pensar as formas de ocupação do espaço, identificando em sua pesquisa com os alunos, conexões entre o visual e o tátil. Outros dois docentes

⁶³ A partir da dificuldade que encontrei para contatar docentes de dança, uma professora da Escola de Dança (UFBA), me indicou duas Dissertações recém defendidas, orientadas pela professora Lúcia Helena Alfredi de Matos, que abordam algumas questões que podem explicar esta situação: ASSIS, Thiago Santos. ***Avaliação da aprendizagem em dança***: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador; e CURVELO, Marília Nascimento. ***A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador***.

(RJ2 e RJ3), que já realizavam profissionalmente atividades no teatro até que, ao fazer uma graduação, se decidiram pela Educação Artística, na licenciatura de artes visuais. Estes se utilizam de sua experiência em artes dramáticas na sala de aula, propondo jogos, construção de argumentos, roteiros e música. E, ainda, há um professor de artes visuais com experiência no teatro (RJ10), que foi desenvolvendo sua pesquisa para o audiovisual e animação, também realizando a produção coletiva, em sala de aula, do enredo e da trilha sonora para os vídeos e filmes elaborados na escola.

4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Os relatos foram analisados em relação às concepções de arte e de educação, ao percurso formativo e às expectativas que os docentes participantes da pesquisa apresentaram a respeito da disciplina de artes para o ensino médio na escola pública. Como base para a análise dos relatos produzidos sobre a realidade atual da disciplina de artes nas escolas, sobre a formulação de suas práticas e sobre os principais desafios que estes docentes encontram na vida profissional, realizei um estudo descritivo e exploratório, partindo de sua expressão a esse respeito dos temas abordados.

Inicialmente, foram organizadas algumas perguntas básicas para caracterização dos profissionais, como linguagem a que se dedica, tempo de exercício do magistério, grau e área de escolaridade (titulação), tipo de vínculo trabalhista e em que rede atua. O intuito foi possibilitar a identificação do perfil geral destes entrevistados, sem a preocupação de uma abordagem estatística. As questões feitas em seguida abordaram, em três blocos de perguntas, a formação, a atuação e situação profissional dos docentes, no sentido de contribuir para a reflexão sobre a docência de arte na escola pública.

A partir de um roteiro estruturado, apresentado em anexo, discorreu-se nas entrevistas com os docentes participantes, nos três blocos: A) a respeito de sua formação, buscando entender suas motivações, suas concepções e se têm ou tiveram outra atividade, paralela à docência, que de alguma forma possa se relacionar com a prática de ensino. B) no bloco relativo à atuação, intenta-se ouvir o que dizem sobre suas práticas pedagógicas, sua relação com os alunos e com os projetos da escola, além de ouvir como se envolvem nos temas relativos às propostas de reforma para o ensino médio, encaminhadas pelo governo recentemente. Quis-se também saber se desenvolvem alguma atividade artística fora da escola, se estimulam os alunos a frequentar equipamentos públicos de cultura da cidade, procurando observar se havia de

alguma forma, uma proposta de ampliação da experiência estética realizada em sala de aula. C) no último bloco de perguntas, relativas à situação profissional, foi solicitado que dissessem o que pensam sobre suas condições de trabalho, reconhecimento profissional, remuneração e perspectivas de crescimento na carreira.

Inicialmente, tinha o intuito de localizar nos relatos colhidos, se havia entre os docentes alguma intenção de desenvolver o potencial emancipatório em algumas práticas do ensino de arte para jovens na escola pública e quais as condições para que isso ocorresse. No entanto, como apresentado a seguir, verifiquei que esta motivação não esteve presente, explicitamente, na maioria dos depoimentos. O termo emancipação (ou libertador), não é utilizado diretamente em relação à arte ou à educação, mas em alguns casos, foram feitos enunciados que denotam estes significados. Assim, de modo geral, sua ação em direção à emancipação é vista como limitada pelo sistema escolar e pode-se observar que os docentes demonstraram a percepção do papel disciplinador da escola e da existência de uma ideologia dominante que produz “padrões” estéticos, de comportamento, de forma de ver o mundo e de posição política.

Assim, busquei me restringir aos relatos ouvidos em nossas entrevistas e, embora me interessassem, especificamente, as concepções dos termos educação, arte e cultura, tentei manter uma escuta aberta para outras questões que tenham passado despercebidas ao longo da pesquisa e que se mostraram relevantes para o entendimento do conjunto dos depoimentos dos profissionais entrevistados. Também me interessou observar como se referem à realidade enfrentada no âmbito da escola, das políticas, do conjunto de alunos das escolas em que atuam. Entretanto, se originariamente buscava os sentidos de uma pedagogia emancipatória, houve o esforço de se observar o alcance dos conceitos utilizados, se no uso do senso comum ou dominante, se com alguma elaboração crítica.

Por isso, no capítulo 2.4, estudei os mecanismos ideológicos na produção de sentidos hegemônicos, para observar seus sinais nos depoimentos colhidos na pesquisa. Estive atenta às orientações de Orlandi (2007), de que a linguagem não é transparente, não é autoevidente, para interpretar os relatos trazidos, nos contextos em que foram produzidos, em suas contradições. Não é demais atentar para a dificuldade que eu própria, como pesquisadora, encontrei em produzir um distanciamento, e mesmo, para a impossibilidade de um olhar isento ou neutro, ao fazer as análises do que ouvi. E, ainda, se nesta pesquisa me propus a realizar a análise crítica do material levantado, à luz da

filosofia de Marx, com a intenção de refletir sobre as possibilidades de transformação da realidade, não me despojei, em minhas percepções e em meus discursos, das concepções mais profundas em que fui formada.

A grande riqueza das questões levantadas no conjunto dos relatos me obrigou a fazer algumas escolhas, selecionando dentre um material tão volumoso o que se inseria no espectro de perguntas dessa pesquisa. Assim, elegi como eixos para análise as abordagens que convergiram ou trataram 1) das concepções de arte e de educação; 2) da escolha profissional da docência da arte; e 3) das dificuldades de atuação e motivações para continuar a investir energia nesta carreira.

Outros temas relevantes para o debate sobre o ensino da arte na escola pública e das condições de trabalho destes profissionais foram apontados, no entanto, não será possível, no escopo deste trabalho, um aprofundamento acerca da atuação artística dos docentes, das técnicas didáticas que realizam, de como tratam a bagagem cultural de seus alunos, de como lidam com suas próprias bagagens culturais em sala de aula, como observam a relação entre sua formação na escola pública e sua atuação pedagógica neste espaço formativo, das especificidades de cada linguagem, das percepções de transformações da escola nos anos de governos petistas, ou das perspectivas de transformação do sistema escolar brasileiro hoje.

Deste modo, primeiro, será feita a descrição geral das respostas a cada conjunto de perguntas (formação, atuação, situação profissional), trazendo alguns recortes apenas do que julguei mais significativo, à luz do objetivo da pesquisa, apontando situações de falas que reforçam uma posição ou falas dissonantes dentro do conjunto. E em seguida, tecerei algumas considerações sobre o sentido que os participantes apresentam, em cada uma das três abordagens temáticas indicadas acima – concepções, escolha profissional, o que ainda os faz “remar contra a maré” –, buscando, ao final, costurar em torno dos temas educação e arte, os sentidos encontrados no material analisado.

4.2 LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO NAS FALAS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Para organizar a análise dos relatos, a seguir, apresentarei as questões distribuídas em três blocos de perguntas, relativas à formação, atuação e situação profissional dos entrevistados.

4.2.1 Bloco 1 – Formação

Em relação ao primeiro bloco de perguntas, relativo ao percurso formativo profissional e às motivações dos entrevistados, buscava-se observar não apenas a trajetória e o nível de escolaridade alcançado, mas também os seguintes aspectos: estímulo ou desestímulo familiar ao desejo artístico; realidade social e cultural para acolhimento dessa escolha; a existência, na motivação original, do desejo de exercer a docência; as perspectivas profissionais que eram vislumbradas no ingresso na universidade; as percepções da realidade estudantil e da profissional que encontraram ao se graduarem.

A maioria dos entrevistados relatou que o despertar do interesse pelo fazer estético ocorre em criança, como brincadeira. Os relatos buscam identificar, no passado, alguns “sinais” de suas vocações sendo estimulados, mas apenas quatro entrevistados fizeram referência ao apoio dos pais, da família. No entanto, duas se remetem a esse estímulo de forma determinante para sua escolha profissional:

Desde criança eu brincava de teatrinho, com minha irmã, meus primos. Na escola, era a melhor hora e brincadeira... Então, quando eu tinha uns 11 anos, eu queria ser atriz, de cinema. (...) Mas dar aulas estava no meu sangue, meus avós fundaram várias escolas, pelo país inteiro, isso da educação era muito forte lá em casa, *tava* no meu DNA. (RJ2).

Quando eu tinha uns 10, 11 anos, eu dava trabalho pra minha mãe (...) eu acordava de madrugada para pintar. Meus pais sempre, diferente de outros pais, me incentivaram muito. Meu pai saía na feira, lá em Goiânia tem umas feiras de artesanato e tal, e ele saía comigo pra comprar telas, comprar tintas, aí eu passava a noite pintando... (RJ9).

Se as escolhas pela área artística parecem aflorar numa infância idílica, e as experiências infantis são relatadas por quase todos os entrevistados, como algo natural, lúdico e prazeroso, que nem sempre são despertadas pela escola, mas desenvolvidas, principalmente, em seu espaço:

Desde criança que brincava muito, construía os brinquedos, com imaginário muito lúdico; brincava de teatro com minhas primas, sem nunca ter sabido o que era teatro - a gente gostava de brincar, aproveitando os lençóis estendidos no quintal, como se fossem cortinas... Na escola [*interior da Bahia*], eu descobri o que era teatro, eu era levado, mas era chamado pra cantar, pra interpretar, tudo eu ia. E a gente inventava histórias pra montar as peças, compunha as músicas, fazia tudo, no "espetáculo". (RJ3).

Desde pequeno, a gente brincava de teatrinho. (...) minha irmã se formou, a formatura foi num teatro, eu nunca tinha ido num teatro! (...) um pouquinho mais velho, eu comecei a ir mais a cinema. Tinha o grupo jovem [*da igreja*] e eu sempre me envolvi com o teatro. De uma certa forma, sempre existiu uma curiosidade, alguma coisa dentro de mim que borbulhava. Na escola, eu

sempre participava, gostava dos trabalhos de educação artística, os melhores trabalhos da turma eram meus, as professoras nunca devolviam, rs. (RJ10).

Percebe-se, nos depoimentos, que a articulação das experiências infantis de curiosidade e brincadeiras com a criação artística é reforçada pela concepção de arte associada à sensibilidade e expressão de um “talento nato”, como as proposições de Herbert Read, para quem a arte é vista como uma atividade exclusivamente ligada à sensibilidade e à criatividade, ou ao gesto espontâneo. Esta conexão é observada mais claramente, no bloco seguinte (4.2.2) com as questões sobre a atuação em sala de aula, quando é perguntado “qual é o papel do professor de arte”.

Excepcionalmente, a docente de música RJ5 nos aponta as raízes conceituais do escolanovismo, que vivenciou na escola pública, como o principal mobilizador para sua escolha profissional:

Fiz a escola primária numa escola pública que tinha a proposta da Escola Nova: hora integral 3x por semana, com música, artes plásticas, literatura, educação física numa proposta muito diferente do que é hoje. Isso foi me estimular para a área de arte. Também, no ensino médio, fui para uma escola com projeto novo de educação, que tinha música, teatro, e eu gostava muito, participava de tudo... Nessa época [fim dos anos 1970], já se discutia política na escola, aí fiz o vestibular para jornalismo. Mas, como a UFRJ tem um horário terrível pra quem quer trabalhar, e eu estava fazendo curso técnico de piano no Conservatório Nacional, comecei também a dar aulas de piano. Depois, na Unirio, fui fazer o curso de música, na oficina de piano em grupo, que era o curso de licenciatura... Era o estudo da harmonia na prática.

Se o desejo de “ser artista” permanece na idade da escolha profissional, para fazer o vestibular, um dado de realidade se apresenta: a grande maioria dos entrevistados tem origem na classe trabalhadora e a questão da sobrevivência é apontada, como elemento de definição, por todos. Então, uma possibilidade de solução conciliadora do desejo de se manter na atuação artística, se apresenta pelo magistério. Assim, a ideia da docência surge como que resultado da consciência da necessidade de trabalhar e de uma busca por trabalho mais estável, para se manter ou, para a própria formalização da atividade artística:

Eu fiz a licenciatura porque eu precisava de um trabalho, mais formal mesmo. (RJ2).

Sou baiana, mas quando vim pra cá, (...) pra fazer faculdade de gravura e fiquei no alojamento da UFRJ. Lá no alojamento, logo de cara, eu já me envolvi com muitos projetos comunitários. E logo no segundo ano, (...) comecei um estágio de educadora num projeto lá [no campus] na Praia Vermelha, com bolsa. Depois, (...) eu emendei direto na Licenciatura, porque eu tinha bastante experiência já, porque durante a gravura eu peguei vários trabalhos nessa área da educação. Inclusive na oficina de gravura, tinha esse incentivo aos alunos, pra se envolver com (...) educação e também, porque eu

precisava. [Com] a licenciatura a gente rapidamente consegue trabalho. (RJ9).

[sobre a vontade de fazer a graduação de belas-artes] Não posso fazer uma faculdade de artes e sair de lá, “quero ser pintor”, isso era jogar na sorte. Então a ideia de ser professor era uma coisa que eu gostava. (RJ10).

A escolha pelo magistério, assim, não é a intenção primeira, não surge do desejo de “ser professor”, mas como uma alternativa de sobrevivência percebida pelos entrevistados, sem que a opção pela arte seja completamente descartada. E esta solução se dá, mesmo, quando o curso já está em andamento e é a própria experiência na faculdade que esclarece sobre as dificuldades de viver de arte. Seja por um desejo de ter “um trabalho mais formal” (quando se entende que arte não é trabalho), seja pela necessidade de sustento, a definição profissional fica a cargo de uma situação precisa: não se pode sobreviver da arte, a docência não é a profissão do desejo.

Encontrei, no entanto, a exceção de três docentes que vislumbraram diretamente uma atuação política dentro da escola, optando pela carreira do magistério, pelo sentido de transformação e luta que lhes parecia ter, mesmo que assentada inicialmente na atuação artística:

Eu comecei fazendo (...) o curso de formação de atores na Universidade Federal de Pernambuco, (...) curso nível médio, (...) técnico, curso de extensão, na Universidade. Entrei, fiz ao mesmo tempo a licenciatura em artes cênicas. Comecei a fazer em Pernambuco, e depois transferi para o Rio, pra poder fazer a Unirio, que é considerada uma das melhores, mais bem equipadas escolas de teatro do Brasil. E aqui eu concluí a licenciatura em artes cênicas. (...) [a motivação para a docência] foi o desejo (...) de relacionar pedagogia com o teatro numa perspectiva política (...) quem me influenciou muito nisso (...) foi um autor, na verdade que até hoje é uma referência para mim, que é o Bertold Brecht. É a preocupação que ele sempre teve com o caráter pedagógico do teatro. (...) isso motivou muito. (RJ1).

Eu queria fazer teatro - não o comercial, o "teatrão", mas eu queria um teatro mais voltado pro social, pra transformação. Então, fui buscar alguns grupos que faziam teatro em comunidades, entrei na *Ação Comunitária do Brasil*. Construímos um teatro, veio minha memória emotiva, do teatro da congregação mariana [da infância]. Esse projeto foi vendido para a *Fundação Nabuco*⁶⁴ e eles aceitaram construir o teatro dentro da Cidade Alta. Era um projeto social voltado pra educação. (RJ3).

Sou filho de exilados, nasci fora do país, infância em Moçambique, criado num ambiente que se discutia muito política e ações que fossem em prol de uma sociedade mais justa, mais igualitária menos segregadora, ou não segregadora. Então, não descarto essa parte da minha formação, e ela me conduz nas minhas escolhas, na ideia de ser professor e de entrar na área de artes. (RJ6).

⁶⁴ A **Ação Comunitária do Brasil** é uma ONG criada em 1966 por empresários cariocas, tem entre suas ações, um Programa de Educação. A **Fundação Joaquim Nabuco** foi criada em 1949, idealizada em 1947 por Gilberto Freyre, é fundação pública de direito privado, vinculada ao MEC.

Ao se referir a seu passado, o docente RJ6 produz uma interpretação, a partir de sua condição de exilado e das discussões políticas em casa, como “parte da sua formação”, mas que não se conecta direta ou necessariamente à escolha pela música, por exemplo. Dessa forma, pode observar, mais claramente, essa interpretação que tenta reconstituir um momento inaugural da vida, em que emerge uma vocação ou se manifesta a predestinação para a atuação como artista, suplantando o próprio desejo.

Na escolha do percurso formativo em direção à educação, os demais entrevistados foram se aproximando da docência gradativamente, a partir do curso de graduação, mais ou menos interessados propriamente pelo ensino e pelas questões relativas à prática pedagógica, que vão se consolidando aos poucos:

Queria fazer faculdade de Artes, pelo prazer (...) fiz [*prova para*] PUC, UERJ, Estácio, ia sendo aprovado e me matriculava, cursava um período (...) optei pela UERJ [*Educação Artística, em artes visuais*] e o prazer de dar aula surgiu durante o curso (...) eu não tinha a menor ideia do que era dar aulas. (RJ11).

A minha motivação era muito na música, dando aula particular. Eu via que era uma coisa que eu tinha facilidade, a sensação era bacana, de você ter um conhecimento e poder trazer aquilo pra quem não tinha. (...) Depois, fui entendendo que [*isso*] não é ensinar exatamente, mas você produz uma série de relações e ali dentro pode-se até aprender, inclusive. (...) Então, a princípio, isso [*a experiência de ensinar*] me mobilizava muito, eram coisas que me motivavam mais do que na outra área que eu tinha estudado [*técnicas e teoria musical*], por exemplo. (RJ7).

Nestes recortes apresentados, destaca-se a associação permanente das experiências infantis de criação, do lúdico e da curiosidade, com a escolha pela atuação artística, que é reforçada pela concepção de arte associada à sensibilidade e expressão de um talento. E ainda que o desejo de “ser artista” encontra um obstáculo, quando se deparam com a percepção de uma impossibilidade de sobrevivência econômica nesta atividade. Então, o contato com a realidade social gera a percepção de que “ser artista” não é uma opção para quem precisa trabalhar para sobreviver. Portanto, há uma percepção de que “arte não é trabalho”, ou que “arte não dá sustento”, o que os dirige para uma carreira “segura”: a docência. Assim, ao analisarmos as motivações para a escolha da docência de arte, identificamos uma equação, dada a partir da realidade concreta percebida por esses professores, de que embora a arte seja um trabalho “que não dá sustento”, é possível se manter em sua órbita, optando pela docência da arte, em que se alcança um meio de sobrevivência.

Ao mesmo tempo, se o desejo de “ser professor” não surge inicialmente, o amadurecimento tanto do desejo de “compartilhar conhecimento” e do cenário profissional do artista que vem da classe trabalhadora, quanto das demandas por uma atuação política da própria ação artística, a função do docente é identificada como a de um profissional que pode transformar a vida do aluno, apresentando recursos para expressão ou ferramentas para conhecimento do mundo:

Arte na escola não tem função de formação de artista, ela tem que promover a possibilidade de [o aluno] experimentar aquela linguagem, entrar em contato com aquela linguagem e ver que tem outras formas de expressão; outros canais para além do visual (que tem muito apelo na atualidade), e mesmo o canal auditivo, é muito pouco utilizado. Então, a escola deve apresentar a possibilidade dessas outras linguagens que são recursos muito interessantes pra se conhecer o mundo. (RJ5)

Diante das ameaças às instituições artísticas feitas pelos novos governos, o professor de Arte tem uma função de resistência através da formação de pensamento crítico nos seus alunos. (PR3).

O papel de todo professor(a) seja educar para vida em sociedade, não importa a habilitação que ele atua. O mais importante é construir um alicerce que permita autonomia no educando. (RN4).

Percebe-se que ao serem perguntados sobre “qual o papel do professor de arte”, aparecem mais explicitamente suas concepções de arte e de educação, e às vezes, uma visão mais geral sobre cultura:

Papel do professor de arte [na escola?]: é o papel do professor de arte na vida: nós somos seres criadores, você conseguir entrar em contato com você mesmo e trazer a sua expressão é fundamental, pra todo ser humano. [Isso, na escola] é fundamental, independente de que nível, quanto mais cedo melhor. (RJ2)

A música como arte, o professor de música tem o papel de contribuir para o desenvolvimento estético do aluno. Não penso que vou mostrar a ele o que é bom, mas eu tenho como mostrar a ele algumas ferramentas, outras, em relação às que ele já tem, da cultura dele, que vão contribuir para que ele desenvolva outras percepções culturais, estéticas, e possa fazer suas próprias decisões. Isso é o mais importante: que o aluno, a partir de todas as nossas discussões, independente do que é bom, e o que é ruim, ele possa escolher o que pra ele é mais significativo pra ele. (RJ8)

Vejo a arte como transformação; é uma forma de pensar e ver o mundo de outra forma. Antes de trabalhar com animação, antes de trabalhar com a questão da orientação sexual e identidade de gênero, (...) trabalhei com o "folclore": eu queria trazer a cultura pra dentro da escola. Pra dar a oportunidade do aluno reconhecer na cultura brasileira, a sua cultura. (...) com isso, tento fazer um trabalho para o aluno se perceber, tentar quebrar padrões e preconceitos a seu próprio respeito. (...) trabalho com os alunos com a ideia de "eu posso": ele pode fazer arte, entender o que é arte, o processo de fazer, o processo de trabalho. (...) sempre estimulei a criação de hábitos: ir a museu, ir no teatro municipal... Trabalho em Campo Grande. Tem aluno que nunca veio no Centro [da cidade]. No início, eu ia junto, fazia um grupo, era pra mostrar o mundo, "o mundo não é uma redoma, ali na Zona Oeste". Mas depois, fui orientando, pra eles irem sozinhos. Acho legal

isso de deixar eles experimentarem a cidade. E também, eu dizia "*o mundo não é só isso, o mundo é ir além. E eles podiam ir além*". (RJ10).

Nas diversas respostas, em relação ao papel (ou função) do docente de arte, encontram-se as expressões “promover/possibilitar a experiência”, oferecer “outras ferramentas para que o aluno desenvolva outras percepções culturais e estéticas”, “instigar/ estimular o aluno a ver o mundo de outras formas (e traduzir em formas estéticas)”, “ultrapassar preconceitos, ir mais além”, ou “propositor de um jogo para a errância, sendo base segura”. Enfim, identificamos nessas noções, um solo comum, em que o docente de arte ocupa o lugar de disparador de percepções e de experiências do aluno, nas diversas linguagens, para se relacionar e compreender o mundo.

A docente de artes visuais RJ9 tem uma expressão interessante, em relação à “ambiguidade” do papel que o professor de arte ocupa na escola, sendo estimulador de um caminho para “furar” determinadas certezas, ou, como diz o professor RJ10, “tentar quebrar padrões e preconceitos”, mas, ao mesmo tempo, é dono das regras do jogo (uma base segura), como representante da autoridade do saber:

Primeiro, tem o papel do professor, que tem um lugar. Esse lugar do professor, eu acredito, que seja um lugar que ele precisa ocupar, estar ali, e ao mesmo tempo, de jogar com as pessoas que estão ali [*na sala de aula*], cada uma com suas histórias, mas é um jogar propondo. No caso da professora de artes, esse jogo se torna mais delicado, porque *é um jogo que precisa te levar para uma errância, para você furar determinados parâmetros, determinadas certezas (...) mas com uma base segura. (...) Arte pode ser um monte de coisas, mas não é qualquer coisa. Então, esse lugar ambíguo, impreciso [do professor de arte], o estudo de performance me ajuda nisso, é muito mais ser uma presença do que ter um monte de dogmas e teorias.*

Além disso, ao expressarem “vejo a arte como transformação”, “o mundo é ir além, e eles podiam ir além”, “ver o mundo de outras formas” ou “instigar o aluno a enxergar o mundo de ângulos diferentes”, ou “função de resistência através da formação de pensamento crítico nos seus alunos”, e “construir um alicerce que permita autonomia no educando”, nos pareceram sentidos em direção a um ultrapassamento e emancipação, onde o aluno poderá fazer suas escolhas, segundo suas próprias consciências, com pensamento crítico, e se percebendo capaz de ler os sinais do seu mundo e de autodeterminação.

Uma professora explicita o vínculo à concepção de Dewey, em relação à experimentação artística como caminho de aprendizado ou construção de conhecimento: “apresentar a possibilidade dessas outras linguagens que *são recursos muito interessantes pra se conhecer o mundo*”. (RJ5). Como visto no capítulo 2.3, o

pensamento deste autor tem sido acolhido entre os fundamentos da educação no Brasil, influenciando estruturalmente o movimento escolanovista e a Arte-Educação. Dewey postula que o conhecimento do mundo é construído pela *experiência*, entendida como uma experiência intelectual com qualidade estética, em que o homem conjuga a experiência estética ao pensamento.

Noutros relatos, ao responder sobre o papel do professor, encontra-se uma remissão da arte relacionada a um aspecto da nossa humanidade (RJ2), identificando a arte com a criação, componente ontológico do humano:

Papel do professor de arte [*na escola?*]: é o papel do professor de arte na vida: *nós somos seres criadores, você conseguir entrar em contato com você mesmo e trazer a sua expressão é fundamental, pra todo ser humano.*

Ou como RJ9, que descreve alguém que, ao propor um jogo para o aluno, mesmo que em “*uma base segura*”, “*precisa te levar para uma errância, para você furar determinados parâmetros, determinadas certezas*”, nos indicando a influência de Herbert Read, ao enunciar que a busca de “*uma atitude libertária*” (READ 2005, p.118) é necessária para conhecer o mundo, e intrinsecamente associada à experiência artística.

Também é perceptível o sentido e a preocupação em facilitar este “*ir além*” dos alunos, inicialmente, estando presente, sendo “*alicerce que permita a autonomia*” (RN4), e posteriormente, como relatado pelo professor de artes visuais RJ10, apenas orientando “*para eles irem sozinhos*”, para que estejam livres e “*experimentem a cidade*” a seu modo. Desta forma, percebe-se que as concepções misturam de modo harmônico, a herança escolanovista liberal com o pensamento de uma educação para construção de autonomia e emancipação. Uma questão importante se coloca a respeito da convivência de formulações ideológicas divergentes na escola, em que o discurso dominante sobre arte (não transformadora) é acolhido e admitido à visão da pedagogia freireana, para construção do pensamento crítico e transformador.

Ainda, em resposta a pergunta “qual o papel do professor de arte”, também o papel da escola foi apresentado no longo depoimento de um dos participantes (RJ1), onde foram abordadas diversas questões elaboradas de tal forma, que despertou meu interesse e novas indagações, relativas à própria relação entre arte e educação, ao papel da arte e do teatro na escola, ao papel da escola pública para as populações pobres e, ainda, do significado de cultura:

Educação e arte têm relações mais profundas do que (...), normalmente, se imagina (...), da arte ser suporte de mensagens edificantes, morais, políticas, com alguma coisa assim. Então essa dialética, essa dinâmica entre a arte e educação sempre me empolgou, (...) sendo professor de teatro, ou seja, no campo específico, não professor de alguma matéria que usava o teatro como recurso, não, mas sendo professor de teatro, me empolgava muito. (...) a arte existe (...), ela tem um papel muito importante de reinventar a escola e “desescolarizar” a escola, mas no sentido de reinventá-la, não é no sentido de destruí-la como espaço de produção de conhecimento. Eu acho que ela é [*espaço de produção de conhecimento*], e é importante que seja, mas de repensar a escola.

[RJ1 cita Roberto Japiassú, educador de teatro na Bahia, sobre o papel do teatro na escola]: “é um pouco esse *o papel da desmedida dionísica do teatro ao entrar na moldura apolínea da escola.*” Eu gosto muito dessa expressão.

No caso do teatro na escola pública, considerando que a escola pública, (...) já venceu a etapa da incorporação quantitativa dos jovens de origem popular (...), agora, a gente tá no meio da travessia para uma outra incorporação que ainda não se efetivou, que é a incorporação qualitativa.

[*Quando você fala “quantitativa” é o acesso?*]

É o acesso, exatamente, a democratização ou a massificação do ensino, como alguns preferem chamar, ocorrida nas últimas décadas. E agora o desafio é a incorporação qualitativa e considerando qualidade não apenas o que a escola pode agregar ao jovem de origem popular, mas também o que ele pode agregar à escola. (...) se a gente não entender que não é só a escola que tem algo a acrescentar à vida dos jovens de origem popular, mas ele tem muito a contribuir com ela também, (...), a gente vai ficar ali, naquele círculo vicioso. Então, (...) o teatro é um “pé de cabra” (...) interessante, poderoso pra permitir a entrada da riqueza das experiências desses jovens na escola. Pode ser. Não necessariamente. Mas vai depender dos compromissos pedagógicos, políticos, metodológicos do professor (...). De minha parte, acho que optei por esse caminho. De entender que, *ao contrário desses jovens serem a degradação da escola, eles são exatamente o que dá a ela a oportunidade de se reinventar, de se renovar, de entrar finalmente no mundo contemporâneo, porque ela ainda é jesuítica*, tá chegando agora atrasada à modernidade, quando alguns já estão falando de pós-modernidade, ela tá chegando atrasada na modernidade. Ainda tem algumas coisas que as pessoas acham que é super, (...) revolucionários, mas que na verdade ainda é o liberalismo da escola nova (...). Então, (...) o teatro tem um papel fundamental de contribuir para essa incorporação qualitativa, de trazer para dentro da escola essas experiências que a escola insiste em desperdiçar (...). Eu brinco dizendo que quando entro na escola, eu vejo experiências desperdiçadas por tudo quanto é lado, eu saio catando e levando pra dentro da sala de aula.

Aqui, pode-se ver a discussão da instituição escola em sua relação com a arte. Este professor entende a arte com a potência de trazer uma “reinvenção” da escola, ao acreditar no jovem de origem popular como agente capaz de agregar uma contemporaneidade à escola. Ao fazer a crítica à instituição que “ainda é jesuítica”, se refere a sua rigidez e ao papel de manutenção de valores e regras sociais, que rejeita a cultura desses alunos que promovem a “degradação da escola”. Ao se utilizar da linguagem mitológica para identificar o teatro (e a arte) com Dionísio e a escola com Apolo, este docente mostra que acredita na “desmedida” e potência do teatro, como seu

trunfo de ação, no “papel fundamental” para provocar e proporcionar um salto de qualidade para a educação, principalmente, na escola pública.

Sua preocupação de que não seja desperdiçada a “riqueza das experiências [*de vida*] desses jovens na escola”, indica seu desejo de atuar na transformação da instituição escola, o papel de agente provocador que deseja ocupar nesta transformação, a atitude de incluir a realidade do jovem popular no cotidiano da escola, e no entendimento de que a cultura desse jovem deva ser reconhecida (e valorizada) pela escola, como patrimônio comum de produção social. Pudemos também observar que, ao formular essa “inversão” de papéis, em que a escola deixa de ser a “doadora” de saberes, mas também “recebe” conhecimento dos alunos, o docente concebe a produção de conhecimento e de cultura de atores diversos (alunos e escola) de modo não hierárquico, onde o “lugar do saber” não está *unicamente* na escola. Sua formulação se relaciona com a concepção de educação dialógica de Freire, propondo a troca entre professores, alunos e escola. E, ainda, ao reconhecer a escola como o lugar para a construção de saberes, feitos no encontro desses atores, ela é “*espaço de produção de conhecimento (...) e é importante que seja*”.

Percebe-se a clareza com que este docente admite, no entanto, serem essas formulações (apenas) possibilidades, e não uma realidade inerente ao trabalho do professor de arte, pois dependem “dos compromissos pedagógicos, políticos e metodológicos” assumidos pelo profissional.

Desta forma, observou-se na maioria dos participantes, que a escolha pelo magistério vem posterior ao desejo de atuação na área estética, mais pela busca por meios de sobrevivência que pelo interesse mesmo pelo caminho da atuação pedagógica. Pude observar que a “consciência” desta escolha, pode ter sido despertada ao longo da formação superior, ou mesmo depois de concluída a graduação, pela necessidade de trabalho. No entanto, ao assumirem a função social de professor, esses docentes procuram desempenhar um papel de “iniciador” em *outra* linguagem para ler e se inscrever no mundo, para que o aluno ultrapasse os “*determinados parâmetros, determinadas certezas*” do que já é dado.

Assim, poderíamos conceber que são ecos do pensamento freiriano, no campo da educação, resgatado nas décadas que se seguiram ao período da ditadura civil-militar, de

1964 a 1985, bastante disseminado nas discussões sobre a prática pedagógica e na formação de professores.

Em especial, em dois casos, o interesse pela docência ocorreu junto à experiência artística (RJ1), ou mesmo antes, em meio à decisão por uma tarefa política (RJ6), quando foram relatados os interesses em exercer sua atuação no ensino de forma transformadora, utilizando o trabalho de educador como engajamento político. Nestes dois depoimentos, percebe-se que os sentidos de arte e de educação não se apartaram e são entendidos numa perspectiva de ação para transformação social, como foi explicitado no bloco seguinte.

Foi identificada ainda, a ocorrência das matrizes das concepções de arte dominantes, ligadas ao vocabulário idealista, que se tornou hegemônico nas escolas desde as décadas de 1950 e 1960, atestando a perenidade, ainda, do pensamento dos autores que tanto influenciaram a pedagogia brasileira, como Dewey e Read. Estas noções de arte como expressão de uma sensibilidade individual, se misturam, no entanto, em alguns casos, com as ideias (freireanas ou brechtianas, como o caso de RJ1) de uma pedagogia que se propõe a promover a transformação social. Assim, de algum modo, as ideias de educação entre os participantes aparecem em formas “híbridas”, e nesse sentido, em processo, como explicita um professor de música: “não acredito que formação é algo que termine um dia, a escola é um local que nos permite pensar todo dia uma nova escola” (RJ6).

Pode-se admitir, desse modo, que em geral, os relatos a que tive acesso parecem mostrar uma composição conceitual em que: (1) o tecido do pensamento hegemônico sobre a arte subjaz na maioria dos depoimentos que observamos, mas também que (2) alguns docentes acolhem em suas concepções, estruturas de pensamento com sentido emancipatório ligado à pedagogia. Neste sentido, seria possível admitir que essas estruturas conceituais para uma educação emancipadora, construídas sobre o edifício da formação tradicional da arte, facilitem o deslocamento de sentido da arte como uma expressão sensível de um indivíduo, para uma perspectiva de uma prática social e modo de atuação no mundo, em que são ultrapassadas as formas dadas, para transformá-lo.

4.2.2 Bloco 2 – Atuação

O segundo bloco de perguntas se direcionou à própria atuação pedagógica e às relações que o docente estabelece na escola, com os alunos, com os projetos coletivos e com a comunidade do entorno. A intenção foi identificar como o professor relata sua atuação na sala de aula e seus projetos pedagógicos; se avalia seu grau de autonomia e como apresenta seu entendimento da relação com os alunos. Também, observei se o professor relata propostas para ultrapassar os espaços da sala de aula, participar e interagir com a comunidade escolar e fora da escola. E, ainda, se promove o olhar do aluno para sua realidade espacial, social e cultural. A noção de engajamento em outras atividades culturais, extramuros da escola, foi analisada a partir da perspectiva de extensão das atividades escolares que as/os docentes apresentaram em seus depoimentos, abrindo espaço e indícios para a identificação de como aparecem suas noções a respeito de cultura, encontradas nos relatos.

Ao se questionar sobre sua atuação na escola, direcionava-se às propostas pedagógicas e às práticas realizadas pelos entrevistados, para se observar como relacionavam seus conceitos com as atividades práticas, em sala de aula. A pergunta tinha em foco também, além da própria proposta pedagógica do docente, se atuava apenas em sala de aula ou se exercia alguma outra função na escola. Dentre os participantes, viu-se que sete deles atuam (ou atuaram) também como diretores de escola, ou coordenadores de artes em suas escolas, ou orientadores pedagógicos ou coordenadores de área na Direção Regional. Quatro dos cinco docentes do Colégio Pedro II (CPII) exercem o papel de coordenador em seus diferentes *campi*.

Em relação a este fato, a professora de música RJ4 descreve seu entendimento da coordenação, ligada à “tradição” de projeto pedagógico dos CPII em que atuam os professores de música entrevistados. Para ela, o papel que exerce na coordenação é visto como uma oportunidade de troca (entre “a tradição” e o professor jovem “que vem cheio de ideias”) e de envolvimento nos projetos coletivos:

Estou inserida nos projetos da escola até o último fio do cabelo, rs. A gente discute o plano anual do departamento o ano todo, os outros professores são muito participativos, a gente troca muito... (...) o CPII tem uma história, antes da gente, muitos outros professores propuseram projetos interessantes. Então, cuidar da tradição, o PII é uma escola de tradição e vanguarda, já fomos a menina dos olhos do MEC. Mas também ouvimos muito o professor jovem, que vem cheio de ideias, então, ficamos entre a tradição e a vanguarda, tentando cuidar e equilibrar essas forças. E a escola tem uma

tradição que é a Mostra de Música, no final do ano. Então, nessa Mostra Anual Musical do PII, todas as turmas, de todas as séries oferecem um número, com arranjo feito no coletivo, em cada turma. Não é aquela história de selecionar os “melhores” de cada turma, para um concerto de escolhidos... Todos os alunos participam, no palco. *Os professores têm autonomia para sugerirem os temas e como querem trabalhar ao longo do ano com as turmas. Isso mobiliza a escola toda!*

Embora esta seja uma única resposta, percebe-se o mesmo engajamento nos demais docentes de música. Dessa forma, apenas se pode depreender que há um direcionamento neste sentido (da coordenação pedagógica como uma função articuladora e organizadora de ações coletivas), como vetor institucional estabelecido para o conjunto de escolas Pedro II, não sendo possível observar o mesmo projeto nos relatos dos demais docentes que atuam em outras redes públicas. Como expresso pela professora RJ5, “*o CPII está meio fora da realidade brasileira...*”, no entanto, esta era uma estratégia para realização da integração curricular proposta desde a última LDB/96 e da interdisciplinaridade no PNE 2014-2024.

Na pergunta sobre a atuação pedagógica, diversas respostas discorrem também sobre o desenvolvimento na linguagem específica a que cada um se dedica, sem dar detalhes sobre as práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Diante de muitas dificuldades, o improviso parece ser a tônica para a realização das atividades a serem propostas pelas turmas, sendo mesmo um exercício criativo também para os docentes:

A participação no PEJA é feita de forma absurda. É junto e misturado com "Linguagens": na grade, se juntou Língua Estrangeira com Artes Cênicas e Artes Plásticas. Então, os professores precisam inventar algo que seja uma proposta conjunta, ao mesmo tempo, na mesma aula. É um trabalho que depende da disponibilidade do, ou da, outra professora. E também da turma, porque deixaram esse horário de Linguagens pra sexta à noite, aí os alunos já estão cansados, faltam muito... Mas, quando dá certo, é muito legal! Porque é tudo linguagem, a gente pensa juntos, lê poesia, vê outras artes e cada um expressa o seu olhar sobre essas coisas que a gente experimenta juntos na sala. (RJ2)

Mas esta limitação das possibilidades de atuação deve ser considerada, diariamente, também, como forma de estímulo à criação de saídas (o “*pensamento fora*” a que se refere RJ9) para as limitações e parâmetros da realidade. E, dessa forma, se expressa a docente de artes visuais RJ9:

Eu sempre fui muito preocupada com essa questão de viabilizar, (...) tenho um pé no céu, outro no chão, pra mim não basta ter muitas ideias, preciso realizá-las. Então, eu penso que a vida é (...) dentro dessa ideia, e no que eu acredito em termos de educação em arte. (...) qualquer pessoa precisa ser estimulada no pensamento artístico, porque ela precisa ser estimulada num “pensamento fora”. “Fora” que eu digo é fora dos parâmetros, um pensamento que ele é fundante dos parâmetros, ele é fundante das regras. É

um pensamento que pode ser perigoso, mas por outro lado, é o próprio criador de tudo...

A percepção de que arte é diversão ou lazer (entretenimento), cristalizada e disseminada pelo senso comum, se reflete no entendimento da função dessa disciplina para a escola e interfere no reconhecimento deste campo de conhecimento a ser desenvolvido. Tentei destacar, quando possível, como o docente faz relação entre seus conceitos e sua prática, na realização dos seus projetos na escola:

Na escola, parece que se entende que a aula de arte é só lazer e diversão, e aí qualquer coisa serve. Mas a arte usa sensibilidade e consciência do mundo. As pessoas, na verdade, mesmo sem escola, tem consciência do perigo, de como se virar na vida. Mas a arte abre o olho, faz a pessoa ver a vida de uma forma menos ligeira, [menos] no automático. (RJ3).

[Atividades práticas de música, no segmento médio]. Contato com a prática, com a linguagem musical é muito importante pra eles. A apresentação que eles realizam é uma coisa bacana pra eles, eles se sentem capazes de produzir música mesmo não sendo um profissional. A música está ligada à ideia de que só quem tem o dom, uma formação especial, pode fazer. E eles descobrem que eles podem fazer também, que dentro das suas capacidades, podem produzir, fazer música. (RJ8).

Percebe-se que estes relatos traduzem alguns apontamentos sobre as ambiguidades que a realidade escolar traz para suas atuações, ao indicarem a situação esdrúxula da conjugação de três disciplinas num mesmo horário (RJ2), ou a “desigualdade enorme entre as condições” do conjunto de escolas de uma mesma rede pública (RJ4); e alguns pensamentos mais correntes, na comunidade escolar de que “arte é só lazer e diversão, aí qualquer coisa serve” (RJ3), ou a noção de que a música “só quem tem o dom, uma formação especial, pode fazer” (RJ8).

Também se observou que as conexões entre os conceitos e as práticas foram mais abordadas na pergunta seguinte “como é sua relação com os projetos da escola”, aprofundando-se alguns pontos que já haviam sido indicados pelos participantes na questão anterior:

Atualmente faço um trabalho com alunos especiais, relacionado à Dança e ao Teatro. Os projetos desenvolvidos na escola são interdisciplinares, e muitas vezes encabeçados por ideias que partem da disciplina de Artes. Quando me deparo com alunos rotulados de indisciplinados ou rebeldes, minha atenção se volta para eles, não para rotular, mas para fazê-los refletir sobre suas ações e atos. Acredito na pedagogia do amor e diálogo. Acredito em meus alunos. Educo pela reflexão, sempre! (RN4).

Nestes últimos recortes, observa-se um reforço das posições tomadas no início da entrevista, em que os docentes vão esclarecendo as concepções que tentam trazer para suas práticas pedagógicas. A curiosa posição da docente de música PR3, “atuo de

maneira a convencer às pessoas da importância da prática musical na escola”, demonstra muito claramente sua percepção da invisibilidade da música (e da arte) para a escola, e que é preciso “convencer às pessoas” da necessidade da disciplina. A professora não se pergunta qual o papel social da música para a sociedade e, talvez, não perceba que a ideia dominante é de que música é entretenimento, por isso, não é coisa séria (ou “*qualquer coisa serve*”) e não é necessária como disciplina formativa na escola pública. Da mesma forma, a dança e o teatro são vistas como atividades que se realizam apenas em datas festivas e as artes visuais são comumente identificadas como elementos decorativos.

Reproduzi, abaixo, o trecho do professor de artes visuais RJ10, com a intenção de chamar a atenção para as questões do reconhecimento de identidade e de pertencimento, estimuladas nos alunos, em relação a sua cultura, aspecto também identificado em outros relatos:

Antes de trabalhar com animação, antes de trabalhar com a questão da orientação sexual e identidade de gênero, (...) trabalhei com o "folclore": eu queria *trazer a cultura pra dentro da escola*. Pra dar a oportunidade do aluno reconhecer na cultura brasileira, a sua cultura. (...) com isso, tento fazer um trabalho *para o aluno se perceber*, tentar quebrar padrões e preconceitos a seu próprio respeito. (...) *trabalho com os alunos com a ideia de "eu posso": ele pode fazer arte, entender o que é arte, o processo de fazer, o processo de trabalho*. (RJ10).

Mais uma vez, observa-se que o docente de artes cênicas RJ1 traz em sua fala diversas questões que ampliam as possibilidades de reflexão sobre sua própria atuação e sobre a instituição escolar pública, para as classes populares, apresentando uma aguda elaboração crítica e clareza de suas posições políticas em relação à escola. É um trecho longo, mas decidi por trazê-lo integral, porque acredito ser de interesse para a compreensão de seus argumentos:

Olha, eu vou partir do conceito e depois eu vejo como é que a gente exemplifica com casos concretos, etc... Mas eu acho o seguinte: (...) *a escola é uma das instituições mais reguladoras, mais controladoras, mais conservadoras que existem, isso não resta dúvida*. E ela tem uma capacidade impressionante de neutralizar aquilo e de *desidratar*, digamos assim (...). Mas eu também acho que é importante estar nas instituições, *tem que estar nas instituições, porque a instituição é um lugar de você realizar coisas, então você tem que estar lá*. E também porque, no meu caso, *no caso da escola, é lá onde estão os sujeitos que podem reinventar essa sociedade, podem reinventar a cidade, que tem uma contribuição única, singular, original, insubstituível para dar. Onde está a potência criadora da sociedade, que são as classes populares*, na minha modesta opinião. Então, eu tenho que estar ali, né? E aí, como eu reconheço que ela é, por um lado, essa instituição conservadora, um dos aparelhos do Estado, é, mas ao mesmo tempo é onde estão os sujeitos com quem eu quero trabalhar. *E também, ela me dá*

legitimidade, porque, aí falando bem no caso específico dessa instituição que é a escola, *eu conheço poucas instituições que tem tanto prestígio, tanto valor para as classes populares como a escola, ao contrário do que dizem*. Que pobre não gosta de estudar, que os alunos são um bando de vagabundos, que não querem nada com a vida. *Eu não conheço lugar onde o professor tem mais valor, é mais respeitado, onde a escola tem mais importância, do que nas áreas populares*. É muito grande, é muito grande. Então, além de tudo, ela me dá esse crédito, *essa legitimidade. Inclusive para eu fazer o trabalho mais ampliado que eu faço, pra fora da unidade escolar*. Trabalho que eu faço, trabalho político cultural que eu faço dentro da comunidade. Ela me dá uma legitimidade que, assim, não sei se eu teria, se eu não tivesse na escola, entendeu? Se eu não gozasse desse prestígio de ser professor. Então, *a minha relação dentro da escola é uma relação de negociação permanente, permanente, permanente*. De encontrar até um caminho para, por um lado, permitir a vocalização dessas experiências dos jovens, mas por outro lado, negociando com a instituição, pra que isso não saia de um certo limite, não porque eu acho que tem que ter limite. Mas para não expô-los a confrontos que só vai ficar ruim para eles, eu vou sair dali com... (se eu ficar apostando em certos confrontos e usando eles como... pra usar uma expressão que se usa muito na comunidade, como buchas, como se diz), eu vou sair dali como? *“Olha como sou revolucionário! Meu Deus, como sou inovador!”* Mas não realizei nada e ainda expus os jovens numa situação de confronto prematuro para eles. Então é uma negociação permanente na escola, permanente.

Assim, em suas afirmações, pude observar uma crítica necessária à escola, o reconhecimento dos limites estruturais da instituição como *“aparelho de estado”*, opressor, conformador, conservador, mas, sobretudo, a potência que este espaço ganha para uma ação política, quando ele recebe os jovens das classes populares, identificados como sujeitos para uma transformação social – e que são *“os sujeitos que podem reinventar essa sociedade, podem reinventar a cidade”* – e este espaço *“é um lugar de você realizar coisas, então você tem que estar lá”*.

Desta forma, em sua concepção, novamente o professor de artes cênicas RJ1 inverte sentidos, *“positivando”* a instituição escolar em sua própria adversidade. Além disso, também contradiz a falta de reconhecimento social da escola pública, apontando que esta não é a impressão que ele tem, nas áreas populares, ao contrário. E inclui a possibilidade privilegiada de atuação política, para fora da escola inclusive, legitimado por ela. Ao assumir este papel que é político, junto à comunidade, RJ1 demonstra consciência de seu trabalho e sua capacidade de ação transformadora, sem descuidar dos alunos, não os utilizando como anteparos ou *“cabos-de-guerra”* nas relações com a escola. Como havia dito anteriormente, seu papel é o de *“trazer para dentro da escola essas experiências [de vida dos alunos] que a escola insiste em desperdiçar”*. Acreditamos que, infelizmente, esta postura profissional seja extraordinária, mas nos

mostra a possibilidade de ação, mesmo dentro de uma instituição cujo “*projeto é feito para dar errado*”, como diz a docente RJ9, citando Darcy Ribeiro.

Especificamente, quanto à pergunta “sua relação com os projetos da escola”, a maioria dos entrevistados se apresentou numa posição colaborativa, aberta à interação das propostas pedagógicas feitas pela direção. O propósito desta questão era que o docente discorresse sobre as práticas em sala de aula. No entanto, da precariedade de condições de trabalho surgidas em algumas falas, foram ouvidos relatos de uma busca por autonomia em relação à direção, para decisão do plano de aulas, e a decisão de transformar as dificuldades em possibilidades, ou “fazer o menos virar mais”:

Ao longo dos anos, eu fui me dando conta de que trabalhar na escola é bem diferente de trabalhar fora [*da escola*]. Eu consegui fazer muito mais coisas como educadora de projetos sociais. Eu ganhava muito menos, do que como professora concursada [*na escola*] pública, *porque como professora concursada é tanta burocracia, entende? Você vê, a escola instituição, parece que ela impõe um corpo ao aluno, e do mesmo jeito, ela impõe um corpo ao professor. Isso é muito difícil... Você acaba se [submetendo], você “tem que” muitas coisas. (...) Então, a gente tem que sair do [quadrado]. Então, eu fui me dando conta de que era melhor eu fazer o “menos virar mais”. Eu fui procurando ao longo dos anos me concentrar em projetos onde eu conseguiria ter mais controle dos materiais, ter mais condições de prever minimamente no caos, negociar (...) Nem que seja às vezes uma negociação de “fazer a doida” com o pessoal que fica no corredor, dizer: “não, não pode ficar no corredor, tem que ficar na sala de aula”. Ou, às vezes, negociar com a direção: “não, a proposta da aula hoje é no corredor, a proposta da aula hoje é fazer da escola, imaginar que seja a rua, a cidade e tal”. Então, eu consegui fazer alguns projetos e, ao mesmo tempo, o mestrado me ajudou a ver isso de uma maneira mais sistematizada. Pra conseguir trabalhar. Mas esse ano foi muito doido. (...) Esse ano teve o projeto das Olimpíadas, eu não banquei, não. Não tinha nenhuma afinidade. (RJ9)*

No recorte de seu relato, a professora de artes visuais RJ9 aponta não apenas suas dificuldades concretas, em relação à falta de materiais, por exemplo, mas também, enquanto professora concursada, em relação às normas (burocracias) do sistema educacional a que deve se submeter, o que retira sua autonomia de trabalho e, para ela, tem o sentido de tolhimento de seus projetos pedagógicos, como a indicação de temas cujo significado não tem coerência com suas propostas e com os quais não sente afinidade. A crítica à falta de autonomia e ao sistema educacional, ou à secretaria de educação, que impõe regras equivocadas ao docente aparecem na fala do professor de artes cênicas RJ3:

Não tem autonomia, é muita informação num currículo, mas não se pensa no aluno, no interesse do aluno, na realidade do aluno... O professor fica na corrida pra dar aquele conteúdo todo e não trabalha junto com o colega, que tá na mesma corrida. (...) Na verdade, a secretaria de educação é que faz essa farsa também: a estrutura de ensino que se exige do professor e da

escola, não é possível para essa realidade. Se o aluno que nunca foi na aula, chega no final do ano, a diretora pede pra você dar "um trabalhinho pra ajudar o aluno". Não pode rasurar o diário, mas aí, ela diz que entra no sistema e diz que esse aluno só teve 25% de falta. Então o diário é uma grande farsa! (RJ3)

Outros docentes aproveitaram, ainda, para fazer suas críticas tanto à instituição escola, quanto ao descrédito da disciplina entre a comunidade escolar e à falta de recursos para realizar as diretrizes esperadas para o currículo da disciplina:

Trabalhei oito anos no município de Divinópolis. Os recursos humanos, os docentes nesta escola eram sempre incríveis e às vezes emblemáticos, por serem muito competentes em suas especialidades. Mas via os recursos administrativos sempre burocráticos, refletindo na manutenção de processos e na conservação de regras e normas, de uma forma muito negativa. Às vezes, os problemas são resolvidos com soluções criativas e não necessariamente são os melhores resultados para o administrativo... Acho que a escola de modo geral sofre por um abandono moral. O sistema distancia a comunidade de modo geral da escola e os eventos folclóricos são insuficientes para esses encontros. O colaborativismo deve ser estimulado em todos os ambientes da escola, e junto à comunidade. A escola deve ser tratada como centro gerador de conhecimento e riqueza. (MG2).

Depois, com esse sistema novo, as direções não têm mais compromisso com a comunidade da escola. O diretor virou uma função muito burocrática, ele tem muita reunião, tem que responder a muitas outras coisas e se essa personagem muda de função, isso impacta no trabalho do professor. E se o diretor muda de função, a escola também muda... E tem outra coisa: eu não tenho uma sala pra teatro, um espaço pra arte - eu sempre tenho que entrar na sala dos outros! - é tão importante ambientar o seu espaço, ter o seu som, preparar o espaço pra aula, ter área livre! (RJ2)

As condições das escolas, coordenadorias sucateadas, grade de horários que obrigam a atuar em diversas escolas. Às vezes, dá vontade de ir embora, de não sair de casa... (RJ11)

Nas respostas aqui apontadas, vê-se o entendimento de um modo e um projeto de escola, uma forma de trabalho, determinada “pelo sistema”, “pela secretaria”, “pela estrutura de ensino” que repercute na própria atuação do docente na escola e em suas práticas pedagógicas, prejudicadas por “falta de compromisso” ou por regras “burocráticas” que falsificam, na prática, as orientações de ensino que, por isso, não saem do papel (“*ah, a escola..., vamos fazer e acontecer*”) de uma estrutura “sucateada”. A compreensão desta dualidade entre as condições da realidade e as orientações pedagógicas das normativas que estão no papel acentua, ainda mais, o desânimo para a ação dos docentes. Isto nos remete à crítica feita por Castro (2015) em relação às distâncias entre as projeções oficiais, dadas pelo Currículo Mínimo, pelo Estado do Rio de Janeiro, que certamente se repete em outros estados. O processo fica bem claro no relato do professor de artes visuais RJ10:

Passado um tempo, eu fui entender aquela fala: que é um processo, é uma política, ela não tem tanta culpa assim, só que ela se deixou ser tomada. Acho que o sistema faz isso, a SEEDUC faz isso. Por mais que tenha aquele discurso, de que “ah, a escola..., vamos fazer e acontecer”, mas o interesse mesmo, é que “você professor tem que me obedecer, *fazer só isso, mais nada do que isso, e vai empurrar com a barriga o resto...*” E aí, se a gente finge que está fazendo, e o aluno não aprende, não vai pensar, o aluno não sai preparado pra nada. Pra nada, não, até sai com alguma coisa, mas é tudo muito complicado. Então, aquela fala dela me assustou muito, mas é isso, *o processo da própria Secretaria, que desenvolve o sistema, faz com que você, depois de alguns anos de magistério, você desista, você queira se aposentar, ou arrumar uma licença médica (se fica doente), ou ter que cuidar de pai doente. É o que te leva a isso: o descaso.*

A docente catarinense demonstra reconhecer os limites de recursos a que estão expostos seu trabalho e seus alunos, na realidade dura de onde vêm, mas a expressão de “abandono moral”, utilizada pelo docente mineiro, parece sintetizar o sentimento dos participantes em relação ao sistema educacional em que atuam, e ser este um fator fundamental que impede a tarefa que a escola poderia realizar “*como centro gerador de conhecimento e riqueza*”:

Faltam materiais didáticos, tanto para o professor quanto para o aluno. Aí, você trabalha com alunos de baixa renda, não dá pra pedir pra ele comprar material pra aula, gastar com material para produção artística é mais que supérfluo. No início, quando eu era novinha, pedia para trazerem, sempre tinha uns que não podiam... Aí você cria também uma discriminação na sala! Entendi isso logo, aí eu inventava, ou comprava o material, ou levava coisa que a gente às vezes desperdiça... Mas a falta de interesse por arte, em geral, não é só de alunos, mas também de alguns colegas de trabalho. Ah, mas eu sempre acreditei que essa situação ia melhorar, porque com toda dificuldade, dava prazer... Fazer um projeto que a escola toda abraçasse e, dava certo? Nossa, era muito legal! Os projetos culturais que transbordavam da escola, expostos pra outras turmas da escola, pra rua, para a cidade, os garotos não acreditavam que eram capazes! (SC1).

Em especial, o depoimento do professor de música RJ6 explicita sua percepção da situação do docente de arte em relação aos docentes das demais disciplinas, de forma coerente com os demais relatos, apontando mais um exemplo da discrepância entre as práticas e os discursos, mesmo nas escolas federais, consideradas em situação privilegiada com relação às demais redes públicas:

Mesmo com situação muito melhor... *Ainda sofremos, na área de arte, uma discriminação em relação a outras disciplinas.* Há um discurso de que somos todos iguais, mas é claro que não somos: *isso ganha visibilidade nos conselhos escolares, nas decisões que a escola tem que tomar, e geralmente, somos menos consultados, temos menos tempos semanais, ainda não conseguimos trabalhar música até o 3o ano do médio.* E é um desafio realmente assumirmos a questão da diversidade, para além dos discursos. A instituição (CPII) tem um tradicionalismo que precisa ser quebrado... É preciso que a escola se repense, ouvindo realmente a voz dos estudantes, nos espaços da escola. O professor da área de arte não tem muito reconhecimento, como docente, mas [apenas] por nossa atuação na área

artística [externa à escola] e por nosso compromisso (político) com a educação transformadora.

Foi importante observar, neste relato, a referência a sua disciplina como Arte, sem discriminar a linguagem que desenvolve, apoiando sem o saber, minha proposta de trabalho para discutir a disciplina Arte, no que há de convergente nas realidades das distintas linguagens. A percepção de que as matrizes culturais e as histórias de estruturação curricular de cada uma das linguagens na escola, embora bem diferentes, encontram uma realidade comum, dada no sistema de produção capitalista, em cuja escola se processam o esvaziamento do sentido criativo e a negação da possibilidade de uma ação transformadora. Assim, o “não reconhecimento” do valor da arte na escola, se ancora no tratamento da arte como entretenimento (e não vista como trabalho) e como mercadoria (mas não vista como fruto do trabalho), portanto, se realiza a inversão ideológica, necessária ao capital: o professor que poderia ser agente de mudança, a arte que poderia ser *práxis* transformadora, ambos passam a ser invisíveis ou inócuos; rebaixados, deixam de ser ativos para serem objetos passivos.

Quando perguntados sobre “qual é o papel do professor de arte”, no bloco anterior sobre a formação, esperava provocar o desenvolvimento de algum conceito de educação e/ou de arte, e eventualmente, da concepção de cultura. Mas é claro que, em repetidas vezes, esses conceitos também apareceram soltos, em outros momentos, quando os entrevistados discorrem sobre os projetos coletivos na escola, ou sobre sua própria relação com os alunos. Assim, pude observar, ainda, o aparecimento nos relatos, de discursos que fazem alguma abordagem da arte e da cultura com sentido de pertencimento social e valorização e conhecimento do patrimônio comum, em face de uma cultura dominante e padronizada:

Gosto de estimular o resgate de tradições da nossa região, em geral, *os alunos são filhos de camponeses, não têm uma autoimagem muito boa, gente muito humilde e ignorante... Acho importante conhecerem a cultura de onde seus pais e avós vieram. Mas também falar da cultura brasileira, tão rica.* Fiz um pouco disso, quando atuei na secretaria de cultura, como responsável pelo calendário de eventos culturais e festas da cidade, articulando com os movimentos culturais da região. (...) Muitas vezes, são crianças que trabalham no campo, com os pais. Têm pouca paciência pra escola, querem trabalhar logo e não acreditam que podem seguir um rumo de estudos, diferente das outras pessoas da família, que pararam de estudar cedo e já têm sua vida, como adultos. Mas a cidade [Orleans] agora tem uma faculdade. Aí facilita, mas *o município é pequeno, o mercado de trabalho é só no comércio, ou nas plantações de fumo...* Hoje, a possibilidade de formação superior é mais real, então. Antes, a expectativa era sair da área rural e ir trabalhar nas indústrias de plástico da região, ganhar um salário mínimo e comprar uma moto. Hoje, *há um estímulo para fazer faculdade, daí, a gente tenta empurrar pra adiante*, rs. (SC1).

Semana da Cultura é semana do conhecimento! Tem arte, ciência, notícias da comunidade; é a apresentação do que eles "sabem do mundo" ou do que eles "gostariam que fosse o mundo deles"... (RJ2)

Há desde muito cedo muitos preconceitos, eu quero desconstruir algumas questões com eles. *Trabalho com eles a ideia de desconstrução dessas hierarquias, fazer eles pensarem nesses fazeres artísticos de forma mais ampla e horizontal, no cotidiano, em sala de aula.* Então quero dialogar com os alunos (...), de que forma a gente pode ter acesso às diversas questões que surgem em sala de aula, sem hierarquizar os tipos de artes/culturas como se algumas fossem mais interessantes ou superiores a outros. *Sempre questiono essas hierarquizações muito comuns, na mídia, na imprensa e até em alguns livros didáticos.* O que me motiva é fazer com que os alunos pensem como o mundo que a gente prega seja o de *respeito das diversidades*, mas a gente hierarquiza valores culturais o tempo inteiro, e o tempo inteiro a gente coloca valores nessas formas de fazer artes, *muitas vezes induzido por outras forças e por outras questões culturais também...* (RJ6)

Demonstrando seu entendimento das formas ideológicas e seu compromisso de desconstruir preconceitos na escola, o docente de música RJ6 aponta aqui a grande mídia, como agente de disseminação de hierarquias e padronizações culturais (formulações ideológicas dominantes), como discutidos por Williams (2015) e visto no subcapítulo 2.2, mas também, alguns livros didáticos, o que mereceria um outro caminho importante de investigação. Além disso, este professor aponta sua crítica ao discurso político que prega o respeito às diversidades, mas que se rende aos valores ideológicos hierarquizados.

Também foram abordados, neste conjunto de questões, o entendimento e o engajamento com os assuntos relativos às mudanças que podem ocorrer na legislação oficial do ensino básico, que têm implicações diretas em seus cotidianos. Pedi que fizessem suas considerações a respeito das iniciativas de reforma do ensino encaminhadas pelo governo federal, em especial, em relação ao ensino médio, e da proposta de retirada da obrigatoriedade do ensino de arte⁶⁵. As respostas foram unânimes, em relação às expectativas negativas possíveis, para os projetos de reformas, tanto da “escola sem partido”, quanto do que altera o ensino médio, propondo a retirada de obrigatoriedade de disciplinas que proporcionam recursos de pensamento crítico sobre a realidade (sociologia, filosofia) e de expressão (física e artística):

⁶⁵ Esta proposta revogava a obrigatoriedade das disciplinas arte, filosofia, sociologia e educação física, no ensino médio, definida pela LDB/1996. A **Medida Provisória nº 746/2016** foi aprovada pelo Congresso Federal em 23 de dezembro de 2016, no bojo do chamado “Novo Ensino Médio”, que reforma, entre outras medidas, a estrutura curricular do segmento de ensino, apresentando “a flexibilização das trajetórias formativas”. No entanto, foi alterada pela Lei 13.415/2017, já apontada anteriormente, na p.118.

Ah, isso tá um horror, né? Mas eu acho que *os projetos para esfacelar a escola pública, pra achatar e privatizar o ensino médio*, já estão aí desde o governo Dilma. *O lobby que os empresários têm feito, pesado, pra receber recursos do MEC, pra transformar a formação dos pobres em técnico, voltar ao século passado, está cada vez mais forte!* E essa pressão já vem de antes de 2013... Agora tem as ocupações das escolas, o CPEI está ocupado. Acho que é um movimento muito importante para o aprendizado político e de cidadania dessa garotada. Talvez, um aprendizado mais importante que ter aulas de música ou de matemática, mas eles estão vulneráveis! (...) Os meninos são empolgados, estão aprendendo a viver na vida real, rs. Eles se sentem confiantes, mas eu fico um pouco preocupada, sabe? Esses MBL estão à espreita, estão se organizando, daqui a pouco, essa direita vai querer ocupar a escola pública também e a gente vai dizer o quê? Que movimento de direita não pode ocupar? Vai ficar dureza... (RJ4)

Olha, eu acho necessário rever muita coisa, da forma que a gente construiu a escola. Eu acho que a escola da forma como está, ela é uma instituição obsoleta. *Mas o que está se propondo pode tornar ela ainda mais obsoleta, pode tornar, pelo contrário, ela vai se tornar um espaço “emburrecedor”.* [...comentários sobre a reforma política]. O mesmo caso dessas medidas para reforma da educação, eu ainda não consegui parar para estudar detalhadamente quais são exatamente todas as consequências, mas pelo que estou observando, principalmente para o ensino técnico, isso vai ser um grande nó. Só que eu sou uma pessoa que *acredito que se a gente tiver perspectivas, a gente pode transformar o limão que esse (governo golpista...) horroroso nos dá, em caipirinha*. Eu acredito também que *a forma que a gente trabalhar esse “técnico”, ele pode ser potente*. Agora, a gente tem que se manter dentro do que são os institutos tecnológicos federais (e do politécnico, como você falou). Eu acho que a gente vai vendo essa situação, se é isso mesmo. Se é isso, a gente tem que pensar “como é que eu vou criar brechas de possibilidades dentro dessa situação que está”. *O que eu tenho pensado é isso: “brechas de possibilidade”, é ter um pensamento libertário sobre a técnica. É se manter coerente na ideia de que a arte está em qualquer lugar, quer se queira, quer não*. Nos exige uma formação mais sutil, mais sofisticada, mas... (RJ9)

Como pude perceber, com abordagens mais ou menos engajadas, e sendo mais ou menos informados, todos preveem retrocessos relativos às propostas de reforma do EM, ainda que a maioria entenda a necessidade de que algumas reformas (outras) sejam pensadas. Nessa oportunidade, outros sentimentos foram reportados, relativos ao desrespeito profissional, e no argumento do professor de música RJ6, verificamos que se remete à concepção freireana da *educação bancária*, contra uma *educação dialógica* à qual se vincula. A docente de artes visuais RJ9 apresenta sua posição frente às adversidades, em buscar transformar o “limão em caipirinha” e aproveitar as “brechas de possibilidade”, utilizando-se a expressão, como estratégia de luta. Assim como o professor de artes visuais RJ10, que faz uma análise mais ampla das políticas de cunho social implementadas nos últimos anos, que impactaram a educação (promovendo o que chamou de “boom” na educação), mesmo com problemas:

Ah, isso é uma forma de “formatar” a escola novamente, vai ser uma fábrica de sardinhas em lata... É a produção, de novo, aluno é número, todos no mesmo formato, sem buscar aquela consciência, o pensamento crítico na

escola, do pensar. É voltado para essa questão mesmo da mão de obra, então você não pensa, você trabalha, sai pro mercado, uma mão [de obra] barata. Eu acho que tudo isso é o resultado, uma resposta, a toda política educacional dos últimos anos, que mesmo com tantos problemas, houve um crescimento da educação no sentido de se preocupar em levar o aluno a pensar, né? Teve o ingresso, agora o aluno sabe que pode entrar numa faculdade. [P – você está falando de que políticas?] Das políticas públicas dos governos do PT. Acho que isso deu um grande boom na educação, com todas as problemáticas, (...) E também, teve os movimentos sociais pressionando, sem o movimento social, esse avanço na educação não aconteceria. Mas acho que foi tudo junto, os movimentos sociais e as políticas do PT, a educação ganhou um boom... Porque, falar de orientação, de identidade gênero, falar de gênero na escola, isso veio com o “Brasil sem Homofobia”. Claro, é um projeto meio capenga, mas isso foi introduzido na escola e está aí, houve um espaço. Então, o que eles querem agora, é colocar o aluno de novo numa camisa de força. Agora, vai ter que ter muita resistência. É meio assustador... Mas tem um pessoal que está a fim de brigar, de lutar pelo que já conquistou. (RJ10)

No contexto das críticas feitas às propostas de reforma no ensino, este professor RJ10 levanta, ainda, uma questão a respeito da autoimagem dos alunos que me pareceu muito pertinente para a análise do sentimento de pertencimento, que é atropelado pelos padrões estéticos dominantes e como ele vê essa influência sobre os jovens. Embora não faça parte do escopo deste estudo, considero ser outra possibilidade muito rica de investigações, relativa às determinações ideológicas desses padrões estéticos na construção da autoimagem e constituição de subjetividade dos jovens, e como a escola lida com isso.

A seguir, em seu relato, RJ10 apresenta a discussão sobre a padronização dos cabelos das/dos alunas/os, e em cujos significados discriminatórios se revelam muito contundentes, em especial para a questão racial:

Muitas vezes eles não se enxergarem. Eles muitas vezes não se vêem como negros, isso é uma coisa muito complicada, de ver dentro da escola. Mudou muito, eu estou no Sarah [IESK] desde 1999, pra agora, já mudou muito. Eu vejo agora um empoderamento das meninas negras, dos rapazes negros. Porque quando eu entrei no colégio, você não via um black, um cabelo cacheado, todas queriam ter cabelos lisos..., não que você não possa. Não é porque eu sou negro que eu não posso ter o cabelo liso, eu posso, mas quando eu tenho uma consciência: eu estou alisando o meu cabelo, mas eu tenho a consciência de que sou negro. Elas alisavam porque queriam ter o cabelo balançando ao vento como as brancas do comercial. (...) [P – essa questão do cabelo é muito negativada por um valor estético...] É uma questão mesmo colocada na mídia, os padrões de beleza. Eu sempre tentei quebrar, fazendo o trabalho de arte pra quebrar esses paradigmas, fazer pensar. A questão racial também é importante, pra mim, como tema. Eu toco [nisso] até porque não dá pra falar de homofobia, se eu não falar no feminismo e na questão da violência contra a mulher, e tem que falar do racismo. Até pra eles poderem entender o que é homofobia, um preconceito em relação ao gênero, à identidade de gênero. (...) é assim, a gente está trabalhando e está conversando... Aí, qualquer fala que alguém faz, alguma coisa interessante, eu já pego: “gente, olha o que o colega falou, escuta...”, eu aproveito e jogo para as pessoas pensarem, sobre que está se matando mesmo o jovem negro,

que é um extermínio, então, a gente fala da violência, da violência contra a mulher...

O extenso relato, bastante informal, mostra a forma com que o professor lida com algumas questões caras aos alunos (autoimagem, sexualidade, identidade racial, feminismo), de um modo atento e franco, mas leve. Numa linguagem direta e acessível aos jovens, sem impor valores, “aproveitando” a emergência dos temas, nas próprias falas da turma. Entendo que essa aproximação das demandas por “conversas” com os alunos, e acolhendo os assuntos que o cotidiano faz aflorar na realidade em que trabalha, faz com que conquiste a confiança dos jovens para trazerem suas dúvidas espontaneamente. Apesar de se expressar com afeto, em relação a seus alunos, este professor não os vê como amigos.

4.2.3 Bloco 3 – Situação Profissional

O último conjunto de perguntas pretendeu se aproximar da realidade do docente trabalhador, em suas condições materiais e institucionais na escola, como relata sua perspectiva de crescimento da carreira, como percebe o reconhecimento do trabalho e como considera sua remuneração.

É importante anotar que os docentes de música, sem que tivesse havido uma intenção neste sentido, atuam todos na rede pública federal (nos diversos *campi* do Colégio Pedro II). Esta circunstância apresenta uma significativa diferença em relação à realidade profissional dos demais docentes que atuam nas redes estaduais e alguns na rede municipal. No entanto, também essas diferenças me serviram de elemento de análise. Observa-se, ainda, que tanto as condições de trabalho, a articulação verbal, quanto ao maior estímulo para desenvolver projetos e estudos são visíveis entre os profissionais da rede federal. Além de melhor remunerado que nas redes estaduais e municipais, o professor da rede federal tem a possibilidade de escolher a dedicação exclusiva, o que foi descrito como facilitador, devido ao maior tempo de permanência na escola e o fato de não terem de se deslocar entre diversas escolas.

A opção pela “DE” foi descrita como sendo um fator de extrema relevância e apontado por diversos entrevistados como uma vantagem, possibilitando maior disponibilidade de participar, de forma ativa, das propostas pedagógicas da escola e da construção de relações de compromisso com os alunos, entre o corpo docente e na comunidade do entorno:

O cargo é somente de professor, eu não tenho nenhuma coordenação. *Porém, no PII, a gente amplia a nossa atuação para a extensão e para outros projetos que sejam multidisciplinares. Isso não é obrigatório, isso é uma opção minha.* Como eu sempre tive essa visão de pensar a escola fora dessas áreas predeterminadas de conhecimento (fora da Língua Portuguesa se encerrando nela mesma, por exemplo), fora da Música se encerrando nela mesma... Então, eu participo de um curso de extensão em políticas no Brasil, que é um curso de extensão em conjunto com professores de geografia e de história. E lá, a gente discute com os alunos, no encontro semanal, a formação política do Brasil e trabalhamos diversas questões que me levam e obrigam a estudar também... Sobre a formação do Estado Brasileiro, sobre os grupos políticos e os movimentos sociais. *E pensar sobre isso, sob o olhar da Música, não é muito comum, mas é um tema que dialoga com qualquer área do conhecimento.* Além disso, nós temos um movimento, um coletivo que se chama *Kizomba*, que culmina num grande evento cultural no fim do ano, que é o maior evento de afro brasilidade dos *campi* do CPII. É um dia inteiro de festejos e de debates e oficinas sobre afro brasilidade, que é construído durante o ano inteiro. (RJ6)

Meu campus é em Realengo. Lá em Realengo, *tá acontecendo um movimento muito bacana de trabalhos coletivos. É uma escola muito rica, porque os professores têm projetos de dedicação exclusiva. Então, além das aulas, eles podem propor projetos. Então, acontece muita coisa dentro da escola, muita, é um mundo!* Nos outros também, mas Realengo é um lugar que você não tem muitas ofertas culturais. Então, os estudantes às vezes passam o dia inteiro na escola. Têm aula de manhã, mas de tarde, tem oficina de cinema, com o professor de geografia. Tem aula de política, de debate político, com outro professor (hoje está complicado, a gente tem que explicar o que é, rs); uma oficina de filosofia, um projeto de violão. *Então, é muita oferta de atividades culturais e são atividades transdisciplinares que às vezes eu só sei que tá rolando porque os alunos me falam. [sobre o festival de arte africana e o Grupo Kizomba, criado no CPII] São eventos muito integradores e tem sido muito rico.* (RJ7)

Em relação às condições de trabalho, não será necessária a reprodução de recortes aqui, se considerarmos que todos os relatos reforçam a realidade já sabida (com exceção do CPII): *“As condições são péssimas, são péssimas. Horroras. Não tem a mais básica das estruturas para se fazer, tudo em sala de aula. Tem que afastar mesas e cadeiras para o canto... Todo dia, atrapalha. O barulho atrapalha a escola, etc.”* (RJ1). São apontados a falta de sala específica para as atividades artísticas; a falta de material, instrumentos, equipamentos, quase todos os participantes dizem levar material para aula; faltam recursos para atividades culturais externas; e, principalmente, o abandono de projetos públicos de educação e a percepção de que falta reconhecimento, para a comunidade escolar e o poder público, do papel do docente de arte na escola, como disciplina de construção de conhecimento, com campo específico de atuação, promotor de diversas leituras e criação de mundo, e portador de possibilidade para transformação da realidade.

Os depoimentos apontam ainda cansaço e algum desânimo frente a tantos anos em condições precárias e os últimos acontecimentos políticos, são vistos em geral como avassaladores para a escola pública, com prejuízo para os alunos e também para o trabalhador. No entanto, sempre tentam manter um olhar para adiante (um “ir além” ao qual se referem em seu papel como educador, na realidade da rede pública), certos de que sua atuação, pode não mudar o rumo dos acontecimentos, mas tem relevância ao menos para seus alunos, na sala de aula em que atuam. Ou “transformar o limão em caipirinha...” E continua a minha pergunta de fundo: o que os motiva a resistir?

As questões seguintes são articuladas entre si, em que se pergunta sobre o reconhecimento do trabalho na comunidade escolar, as perspectivas de progressão na carreira e, finalmente, sobre a remuneração. Mais uma vez, é clara a discrepância entre a situação de docentes das escolas federais e das demais redes. De qualquer modo, nos recortes que apresentei até agora, já foi falado um pouco a esse respeito. Na rede federal, em geral, os docentes se dizem “privilegiados”, porque reconhecem as dificuldades que os professores do Estado e do Município enfrentam, ou porque eles próprios tiveram essa experiência anterior. Além de melhores condições de trabalho, melhores salários, têm o estímulo para trabalhos integrados e a formação continuada (pós-graduações em *lato* e *stricto sensu*), com retribuições financeiras por título acadêmico. Um docente da rede estadual com especialização (RJ11) confessou, no entanto, que o valor da retribuição para o mestrado não lhe parecia atrativo o suficiente, em relação ao esforço que viu demandado a outros colegas que fizeram o curso.

Sobre o reconhecimento de seu trabalho, as respostas variaram entre o reconhecimento de direção, pais e alunos, nos momentos finais do ano, quando são apresentados os resultados do trabalho realizado; e o não reconhecimento da comunidade escolar, revertido apenas por suas atuações externas (RJ1 e RJ10):

Ah, engraçado é que o reconhecimento veio de fora pra dentro, mais da comunidade. Hoje o trabalho Teatro da Laje e os outros afluentes que ele foi gerando dentro da comunidade, me credenciaram bastante dentro da comunidade. Fizeram eu ter uma atuação dentro da comunidade. Tem um respeito muito grande e esse respeito, esse prestígio na comunidade, influenciou dentro da escola. O êxito do grupo Teatro da Laje, o êxito alcançado pelo grupo, aparecer na mídia. Enfim, essas coisas todas fizeram com que dentro da comunidade escolar, eu tivesse um pouco mais de crédito. (RJ1)

A partir do momento em que eu passei para a UERJ, algumas atitudes já começaram a mudar. E eu passei com esse projeto [*sobre diversidades*], então, era como se eu fosse mais respeitável. Eu passei a ser respeitado.

Porque antes, era “uma coisa de *bichinha* incentivando as outras *bichinhas*”, *como se o assunto fosse só meu*, mas a Secretaria acolheu o meu projeto. E agora, não: eu era “o professor que *entrou para o mestrado, na UERJ, com a professora Nilda Alves*”..., *então, tinha todo um peso*. E isso já mudou o comportamento dos outros professores, da direção, da escola. Já se começou, então, a questionar a minha capacidade, o trabalho, o projeto. (...). Quando você desenvolve um trabalho que fale sobre essas questões [*sexualidade*], isso mexe com as pessoas. Então, em Campo Grande, principalmente, não existe esse reconhecimento, ele não é dito. Mas ele é sentido, eu sei muito bem. Já aqui na escola da Tijuca, não. Existe um reconhecimento da direção pelo trabalho, do pessoal do SOP, do SOE, e isso é falado. Os professores reconhecem o meu trabalho (...). Tem gente que acha que “você vê preconceito, racismo em tudo”, mas essas situações são muito patentes, né? Pra você ver: quando eu fiz mestrado, no último mês, eu quase faltei direto na escola de Campo Grande. Aqui [*Tijuca*], eu tinha licença, *tava* tranquilo. Mas lá, às vezes, eu faltava ou ia só uma vez por semana, e se eu não fizesse isso, eu não terminava a minha dissertação. Cara, as minhas diretoras do ISERJ [*Tijuca*] foram na minha defesa, foram professores, uns amigos, quando eu cheguei de volta na escola, teve parabéns, lanchinho na sala dos professores. Quando eu cheguei lá em Campo Grande, no dia seguinte da defesa, a diretora mandou me chamar: “A., você está cheio de faltas, aqui suas faltas, olha... depois você tem que trazer atestado”, mas eu disse: “eu não vou trazer atestado, vou trazer atestado falso? Você sabe que eu não estava doente” (...), e tem muitas declarações de alunos que é muito bacana de ouvir. (...) eu sempre falo “aqui a gente está pra aprender, eu aprendo com vocês e vocês comigo. Vocês estão aí e eu estou aqui, só porque eu estudei um pouco mais disso, *tô* mais preparado pra dar essa matéria e tenho um pouco mais de vida”. *Então, talvez isso faça diferença. Mas é troca, né? Isso é o reconhecimento dos alunos e tem mesmo. Isso é prazeroso, é gratificante.* (RJ10)

A gente tem esse problema da falta de material didático, o salário não é nada animador... Mas *o afeto e o sentimento de interferir positivamente na vida daqueles alunos, na autoestima*. Tem ex-aluno meu que vem me apresentar, pai e mãe; fala se já tem uma formação profissional ou não; que vem me agradecer, que convidam para a formatura de graduação! *O professor vira uma referência*, e principalmente, para os mais problemáticos, aqueles que a própria escola às vezes quer desistir deles... Você vira referência de confiança. (SC1)

Observa-se que a percepção do “reconhecimento profissional” está, na maioria das vezes, associada à relação (pessoal) positiva com a comunidade escolar, nas relações (afetivas) com pais e alunos ao se verem capazes de realizar os trabalhos e atividades propostos (e expostos) pela disciplina, ou mesmo, como na fala da professora de SC, ao sentir a responsabilidade de “ser uma referência” para alunos “problemáticos”, aqueles dos quais a escola quer desistir. Assim, vemos a valorização da “troca”, o “sentimento de felicidade”, ou de “dever cumprido”, que se relaciona à terminalidade ou à consumação do trabalho proposto, ao fim do ano. No caso do professor RJ10, sua percepção também se insere na aceitação pessoal relacionada à sua opção sexual e ao trabalho que desenvolve sobre o tema, o que fazia com que sua capacidade profissional fosse questionada; tendo sido, no entanto, modificada em uma as escolas em que atua, após ter feito o mestrado que “*tinha todo um peso*”.

Para os docentes MG2, PR3 e RN4, no entanto, me parece que sua avaliação não se vincula a aspectos pessoais, mas estritamente relacionada ao trabalho:

[O reconhecimento se dá] Com mais trabalho! (MG2)

A escola é solidária com as atividades musicais, a comunidade está disposta a ajudar, mas sei que é uma situação atípica, nem sempre é essa realidade encontrada. (PR3)

Em todos os lugares que desenvolvi projetos, percebi muito respeito por parte da comunidade escolar. Meu trabalho sempre foi muito bem aceito e reconhecido. (RN4)

As percepções das docentes RJ5 e RJ9, também se afastam da ideia de um “reconhecimento afetivo”, mas de outra forma, se complementam, mesmo que em sentidos opostos: se a primeira vê o reconhecimento de seu trabalho como parte de um projeto de trabalho da escola (que tem “*a história muito bem reconhecida*”), a segunda observa que o “reconhecimento pessoal” não se reflete na melhoria, ou qualificação de suas condições de trabalho e, portanto, sem representar para ela muito interesse:

Os resultados do curso técnico com a disciplina de "harmonia para todos", nas aulas de teclado em grupo, principalmente, para os alunos que vão prestar o teste de habilidade específica (THE para a universidade) são excelentes! Eles sempre ficam impressionados, porque nem se dão conta de que estão em tão alto nível em relação à disciplina que é "o terror", rs. e eles se saem muito bem. Eles ficam super felizes! (...) É uma história muito bem reconhecida. (RJ5)

Eu acho que existe sim, esse reconhecimento, mas ele não se desdobra em estrutura, recurso... Tipo: “lindo, o que você fez! Ah, muito obrigada!” Os pais dos alunos gostam, os alunos gostam, todo mundo gosta, mas no ano que vem não vai ter material de novo. (RJ9)

Dessa forma, identifica-se que a dita “invisibilidade” da disciplina Arte também se relaciona, muitas vezes, à falta de percepção dos próprios docentes em relação a sua atividade como trabalhador da educação, invisibilizados em sua própria atuação na escola, ou incorporando papéis de animador cultural ou produtor de eventos festivos, não reconhecidas as atribuições pedagógicas.

Por fim, as duas últimas perguntas remetem à percepção que os entrevistados têm para perspectivas de crescimento na carreira e da remuneração. Suas falas:

[Sobre a carreira] Sempre acreditei que sim, mas agora... [Remuneração] Ah, é muito aquém do trabalho desempenhado, em relação ao número de alunos atendidos e aos anos da nossa formação acadêmica. É uma vergonha. (SC1)

[Sobre a carreira] Sempre. [Remuneração] Neste quesito ainda estamos no Séc. XIX. (MG2)

[*Sobre a carreira*] Com certeza, quero fazer doutorado e progredir.
 [*Remuneração*] Devido ao investimento em cursos e treinamentos eu poderia ganhar mais. Porém, apesar dessa dificuldade eu me esforço para fazer um bom trabalho. (PR3)

Não vejo motivos para reproduzir, de todos os docentes, o que é unânime e sabido (com exceção para os professores do CPII, que se sentem privilegiados, ainda que tenham “*uma vida simples*” RJ4). No entanto, utilizarei a fala do professor de artes visuais RJ10, que se coloca de maneira direta a respeito das questões que se relacionam ao “crescimento de carreira” e à remuneração do professor:

No Estado, na Secretaria de Educação, na Faetec, não existe, não. Existe assim: um pouco de aumento do salário, se você faz um mestrado, se faz um doutorado. Mas até isso, já estão querendo acabar... Porque, dizem, que antigamente, qualquer curso que você fazia de tantas horas (...), contava ponto. Acho isso fundamental, eu tenho um monte de cursos, de curta duração, que são importantes pro meu trabalho na sala de aula, pro meu fazer pedagógico. Quando eu fui fazer animação: cara, quanta coisa eu consegui amarrar, pra aula ficar mais interessante, com esse curso no Anima Mundi? Quantos pequenos toques eu aprendi ali, que me facilitaram para eu dar aula? Quando eu comecei a fazer cinema, eu fazia cursos de vídeo na Fundação [Progresso], mas nada disso conta, não pontua nem nada. São gastos que eu tenho comigo, só. Então o que existe é só direcionado à titulação, mas não existe um plano de carreira, de progressão de salário.

[*Quanto à remuneração*] (muitos risos...) ah, eu acho que é horrível, né? Tudo bem, eu vivo, eu tenho esse apartamento graças à minha profissão, é financiado, eu pago, mas o professor precisa... Assim, eu *vou muito pouco ao cinema, vou raríssimas vezes ao teatro, porque é muito caro*. Então, hoje eu vivo, *minha formação cultural, eu vivo de coisas grátis*. Do que tem de grátis pra assistir, ou, do que é muito baratinho. Tem uma programação bacana, que é mostra de cinema na Caixa [*Econômica Federal*], CCBB... Então *fico procurando coisas alternativas que sejam baratas, que sejam bacanas, pra assistir. Mas não dá pra frequentar o Teatro Municipal, como eu ia antigamente, ficou tudo muito caro*. A gente vive com muito pouco. Eu quero comprar livro, tenho uma listinha, mas eu tenho que comprar um, e não sei quantos meses, comprar outro. (...) *Mas também, não perco a minha luta, porque eu tenho que ter uma luta política também*. (...) nesse dia era na ALERJ, com todo mundo, então eu tinha que estar ali no meio da luta, não posso ficar lá em Campo Grande. Eles [*os alunos*] têm que compreender que é uma luta, e as coisas não estão normais, porque a escola tenta fazer de conta que está tudo normal. E não existe uma normalidade. Então eu falei pra eles: “sinto muito, mas eu tenho que ir”. (RJ10)

Creio que essas palavras são suficientes para sintetizar os demais depoimentos das entrevistas. Ele aponta a necessidade de formação permanente do docente, de acesso a bens culturais e do custo que isso tem para um profissional que não é remunerado adequadamente. A falta de um plano de progressão de carreira apenas corrobora o desrespeito com que o Estado trata estes servidores. Concluo que, para ocupar esse lugar de professor da rede pública e, ao mesmo tempo, ser sujeito de um discurso (e uma prática) transformador, é preciso “*não perder a luta política*”. Embora a questão do

reconhecimento profissional do docente de arte esteja bastante imerso no grupo maior de docentes, profissionais desprestigiados para o poder público de forma coerente com “o projeto feito para dar errado”, a área específica da arte ocupa um lugar marginal na conformação curricular, além de tudo.

Uma citação de um professor de dança, em Salvador, oferecida pela dissertação de Assis (2013), dá o tom do que foi ouvido nos relatos dessa pesquisa:

[...] Veja bem, se você quiser, pode continuar só se lamuriando a respeito dos problemas da Avaliação (e da profissão); motivo para reclamar é que não falta. Existem hoje muitas justificativas, até científicas, para a gente não fazer nada: é o sistema, a legislação, o salário, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio, a má formação, o número de alunos por sala, os pais, os alunos, os colegas, os superiores, etc., etc. Pode ficar tranquilo. Ninguém é obrigado a sair da mediocridade. Ninguém é obrigado a tomar iniciativa. Ninguém é obrigado a ser agente da própria história. Ninguém é obrigado a se comprometer com uma educação democrática (VASCONCELLOS apud ASSIS, 2013).

Assim, a pergunta “o que os motiva a resistir, a remar contra a maré?” poderia ser respondida de várias formas, mas certamente, a consciência de que é necessária uma luta política diária se faz imperativa. A clareza dos processos ideológicos do sistema capitalista, embora não expressos por todos os participantes da pesquisa, esteve subjacente na maioria dos depoimentos, bem como a aproximação teórica com as concepções de Paulo Freire, para uma educação emancipatória. Tratar as dificuldades (muitas e em largo espectro) como oportunidades de criação e de desestabilização do *status quo*, também apareceu como uma estratégia de fortalecimento para os combates cotidianos. E, certamente, os laços de afeto que são construídos no grupo social da escola, na convivência intensa da sala de aula, no reconhecimento pelo empenho conjunto do professor e da turma, pelo aprendizado comum, também isso é força motriz para continuar na luta.

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa enfrentou, desde sua primeira conformação, questionamentos internos relativos ao escopo específico acerca das perguntas que se iam formulando durante o processo de maturação, a respeito do tema ensino de arte para o segmento do ensino médio. Esse ambiente nebuloso para mim redundou numa extensa revisão bibliográfica, na tentativa de compreender tanto as premissas teóricas alinhadas ao materialismo histórico, em que a arte é reconhecida como *práxis* e resultado de uma produção social, quanto o pensamento dominante acerca da arte, sua função e seu fazer, expresso nos documentos oficiais, que encharcam a formação do professor de arte. O que se percebeu: foi uma dificuldade de ultrapassar, não só o enfrentamento do próprio método de trabalho científico, novo e, por si mesmo, custoso, demandando um esforço obsessivo de análise e concisão; ou a pouca bagagem teórica nos campos escolhidos para o estudo, seja em relação ao materialismo histórico, seja em relação à educação ou, mesmo, em relação às questões da arte sob a perspectiva marxista, mas também à prática tão rarefeita de experiências docentes. Ainda, não foi apenas o processo de compactação da reflexão, num prazo reduzido para as expectativas próprias para o curso de um mestrado, sem motivos para evitar o envolvimento apaixonado na chance de se dedicar ao estudo afinal, e se ver afogada em fragmentos de grandes textos, processos estanques de consolidação na escrita, sem tempo necessário para sedimentação de conceitos básicos. Acredito ter sido tudo isso junto. Mas principalmente, ao final, perceber que os caudalosos rios conceituais em que navegam as concepções de Arte e de Educação raramente estiveram unidos. Ou, que o grande caudal do materialismo histórico que é capaz de absorver a vida toda para ele, gerando um sentido próprio em suas águas, não sendo um pensamento hegemônico, nos ocorre como algo *a posteriori*, na formação profissional da vida inteira. Assim, mantem-se à margem, no mundo do sistema do capital, influenciando pontualmente a produção de pensamento hegemônica a respeito da Arte e da Educação.

E isso, descobri nas leituras e analisando os relatos dos preciosos colaboradores, entrevistados na pesquisa. Os discursos misturam águas, misturam tradições e, historicamente, ficam deslocadas as posições de Arte e de Educação, pela própria função que cada uma delas exerce na sociedade (aparentemente, a função arte é um fazer solitário e a função ensino é exercida diante de uma turma). Foi observada a permanência do pensamento liberal enraizado, ainda, em Dewey e Read, e reproduzidos

em Mae Barbosa e um pouco em Fayga, quando as falas são relacionadas à concepção de arte e da criação artística. E, ao mesmo tempo, os mesmos docentes entrevistados, produzem enunciações emancipadoras, quando dizem respeito à prática pedagógica, assumindo posições às vezes até revolucionárias, emitindo conceitos de Paulo Freire ou coerentes com Gramsci ou Williams. E me perguntava: como pode?

É uma conjugação de conceitos conflitantes, um certo hibridismo teórico, que eu já havia observado em algumas passagens de Fayga Ostrower. Vi esse híbrido em convivência nos enunciados produzidos pelos entrevistados e me chamaram a atenção para a fonte de formação teórica de alguns dos participantes, muito próxima da minha própria, de mesma geração, e influenciados pelas mesmas leituras que eu fiz na vida acadêmica. Perdoem-me a fala por demais pessoal, mas fui me identificando nessa “montagem teórica” em que as peças parecem tão díspares, e de alguma forma, se juntam. E essa, afinal, foi a maior dificuldade que enfrentei para a produção dessa pesquisa: desvelar essa contradição (enorme) entre a formação estruturada sobre bases conceituais individualistas ou liberais; ter convivido com discurso (e prática) freireana e libertária, não apenas no curso de mestrado, como com outros professores ao longo da vida estudantil, alimentando um sentido libertador da educação, para a transformação social; e o grande embate dessas visões de mundo com a teoria marxista (por dentro), como método de análise da realidade. Afinal, um embate entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas.

Ao fazer a revisão bibliográfica, fui pontuando as proximidades nos projetos de futuro entre marxismo e a *práxis* pedagógica, ao mesmo tempo em que as concepções de arte se distanciavam (ou eram inócuas) para este projeto, sendo contemporâneas e no mesmo espaço formativo. Assim, pude me deter nos depoimentos e observar exatamente isso: que o pensamento relativo à *práxis* pedagógica não é dominante, mas faz parte do pensamento da maioria dos entrevistados e seus relatos me pareceram deixar isso claro; porém, percepções “incoerentes” em relação a esse pensar aparecem em algumas falas, quando se referem à arte. De outra forma: o conceito de *práxis* pedagógica é mais corrente e enunciado mais explicitamente no grupo de participantes; a noção de arte como *práxis* raramente foi observada nos seus relatos. Mesmo entre os entrevistados que desenvolvem abertamente o discurso (e posição política) marxista. A proximidade da noção de arte como *práxis* se enunciou quando houve o entendimento deste pertencimento ao campo social da produção da cultura.

Assim, acredito que teria sido proveitoso se, após essa rodada de entrevistas, houvesse tempo para uma segunda rodada, na tentativa de buscar os “pontos de inflexão”, ou discutir junto aos entrevistados, as suas (nossas) contradições. E este, certamente, será um belo projeto de continuidade para essa pesquisa.

Um estudo interessante seria a relação “geracional”, entre o tempo de formação e as correntes teóricas hegemônicas na academia, de há 20 ou 30 anos, onde se observassem as distâncias históricas entre as questões da época e os debates atuais, feitos entre os docentes ativos e os que eram feitos entre seus professores, no momento de sua formação, e como aquelas influenciam ainda a prática dos docentes ativos. Com que teorias conversavam, que leituras faziam, qual o contexto histórico-teórico em que se fundaram os nossos pensamentos? Acredito que esses “descompassos” temporais (isso é uma redundância?) produzem fraturas no processo histórico, de modo a abrir as brechas que a maioria dos entrevistados se referia, como momentos de resistência às forças dominantes e onde podemos introduzir cunhas para iniciar processos de transformação. Seria uma forma de qualificar as demandas e as lutas por uma educação pública mais ampliada, no sentido de uma maior compreensão de nossos limites e, de que modo, ou que estratégias poderiam ser utilizadas para potencializar, no cotidiano escolar, as intenções e o projeto de um ensino emancipatório, para que se tornem ações realmente transformadoras.

Algumas questões se abriram ao longo do trabalho, se configurando como interessantes possibilidades de investigação, sem que fosse possível, no escopo da pesquisa, um aprofundamento sobre elas. Especialmente as já apontadas no capítulo 4. *Análise das Entrevistas*, acerca da atuação artística dos docentes, das técnicas didáticas que realizam, de como tratam a bagagem cultural de seus alunos, de como lidam com suas próprias bagagens culturais em sala de aula, como observam a relação entre sua formação na escola pública e sua atuação pedagógica neste espaço formativo, das especificidades de cada linguagem, das percepções de transformações da escola nos anos de governos petistas, ou das perspectivas de transformação do sistema escolar brasileiro hoje.

É ainda importante destacar os condicionantes ideológicos em que me vi imersa, quando alguns conflitos teóricos surgiram ao longo da pesquisa. Identifiquei em minha formação profissional, os fundamentos teóricos ancorados na tradição de uma filosofia

que associa a arte a uma expressão (psicológica) e a uma sensibilidade, sendo a arquitetura percebida como fazendo parte da área da pesquisa estética. Nesse sentido, recebi forte influência das concepções hegemônicas relativas à arte, filiadas ao pensamento idealista de que a arte é a expressão de uma individualidade sensível. Da mesma forma que a maioria dos docentes, participantes da pesquisa, esta visão de mundo (ideologia) me atravessa. Assim como a deles, em minha formação profissional, não houve nenhuma abordagem pelo pensamento materialista histórico⁶⁶, cujo horizonte histórico é a transformação social.

Meu desafio futuro, então, será utilizar os princípios da análise de discurso, para ler os depoimentos colhidos. No sentido de ultrapassar essas dificuldades e para compreender como isso se dará, trouxe a síntese da tarefa da análise de discurso⁶⁷, feita por Orlandi (2007, p.26, grifos meus):

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentido, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também *não procura um sentido verdadeiro* através de uma “chave” de interpretação. Não há essa chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. *Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.*

Portanto, entendo esse exercício como parte de um esforço, e de um compromisso, para que a perspectiva do materialismo histórico se efetive metodologicamente: partir de um princípio geral, do modo de organização social capitalista e seus reflexos na realidade escolar, na educação pública, no ensino de arte para o ensino médio, para proceder à análise e confrontação de dados levantados na realidade concreta (os relatos de docentes), e a posterior tentativa de compreensão das relações dialéticas entre os aspectos analisados, observando as contradições, a abertura de brechas e suas possibilidades de superação.

⁶⁶ A rigor, nos 3º e 4º períodos da graduação, tive uma professora de História da Arte, Sandra Alvim, de quem lembro ter ouvido certa vez, que “*partia do materialismo histórico para desenvolver a disciplina*”, mas, naquela altura, acredito que assim como eu, ninguém da turma sabia exatamente o que ela quis dizer com isso. Suas aulas eram mágicas e isso nos bastava. As palavras “*materialismo*” (ligada à matéria) e “*histórico*” eram familiares, mas juntas não havia, para nós, um sentido especial. Estávamos talvez em 1982-83, creio que não seria muito seguro que ela fosse mais explícita, falando em sala de aula que se tratava do “*método marxista*”.

⁶⁷ Ver a nota 20 (p.75), anteriormente, em referência aos usos da “análise de discurso” e “análise do discurso” como feito por Orlandi.

Outra frente de investigação, seria sobre a variação das formas de leitura de um mesmo texto fundamental, mesmo para as concepções hegemônicas. Estimulada pela teoria da análise de discurso, percebi na elaboração conceitual desta pesquisa, que nossa bagagem teórica se ancora em variadas fontes, de diferentes formações ideológicas, nos pareceu embaralhar de uma forma multifacetada as diversas leituras possíveis de um texto/ideia. Assim, lembrando a orientação de Orlandi, a própria interpretação que o analista faz de um texto se realiza a partir de suas próprias concepções, pré-estruturadas em outras leituras.

Ao fazer a revisão bibliográfica da legislação educacional vigente, relativa ao componente Arte, embora tantas alterações tenham sido propostas recentemente, creio que seria muito proveitoso o aprofundamento do contexto teórico e político em que se dão as propostas normativas. Considerando-se as disputas entre diferentes grupos ideológicos, tanto no âmbito legislativo quanto nos grupos técnicos que preparam os documentos base para serem apreciados pelo Congresso, os fundamentos teóricos declarados nos textos finais aparecem como retalhos que descaracterizam as finalidades preconizadas nos projetos de lei. Seria oportuno verificar como as diferentes visões se confundem, sejam conflitantes ou opostas, deixando o resultado final tão ambíguo que se abrem possibilidades de atuação nas diversas linhas, sem que se contrarie diretamente a norma.

E por fim, se a conceituação dominante de arte é ainda voltada para a expressão dos conteúdos internos do aluno, para aspectos psicológicos ligados à criação e sensações, porque não são incluídas as questões “internas” vivenciadas pelos jovens dessa faixa etária, suas angústias frente à vida adulta ou a descoberta da sexualidade, do posicionamento político, ou das diversas formas de preconceitos e pertencimento? O único docente que traz em sua atuação, explicitamente, o debate sobre a questão de orientação sexual, por exemplo, demonstrou que o assunto tem a abordagem “espinhosa” e só passou a ser respeitado após seu curso de mestrado, feito em universidade pública e sob a orientação de uma pesquisadora reconhecida e referência na área da Educação. Da mesma forma, o único docente que se apresentou como militante político (com atividades vinculadas à sua história pessoal, como filho de exilado) nos pareceu “respeitado” na comunidade escolar, por sua posição “especial”, encontrando espaço, no entanto, na criação de um grupo de pesquisa da cultura africana.

Desta forma, observei que, a depender da abertura e/ou interesse do professor, esses assuntos relativos aos “conteúdos internos” dos alunos, não se apresentam como conteúdos a serem tratados nessa disciplina que se pretende, oficialmente, “lidar com questões psicológicas”. Caberia nos perguntarmos se, nas experimentações de criação artística, em sala de aula, realmente haverá espaço para que as “questões internas” sejam afloradas nas produções dos alunos. E se, no exercício de “interpretação” dos sentidos que uma obra de arte pode trazer, haverá liberdade para que a turma expresse suas percepções da produção elaborada pelos diferentes contextos culturais. Neste caminho, seria muito interessante aprofundar também as questões ligadas ao estudo das juventudes e os processos de subjetivação desses jovens, a partir do olhar deles próprios, no campo da produção estética, entendida como arte/produção cultural e, portanto, social. Do mesmo modo, uma questão bastante pertinente para a análise do sentimento de pertencimento social e cultural dos jovens, que é atropelado pelos padrões estéticos dominantes e como as determinações ideológicas desses padrões influem sobre os jovens, na construção da autoimagem e constituição de subjetividade, e como a escola lida com isso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi buscar as concepções que sustentam as motivações do professor de Artes para o enfrentamento da realidade docente no ensino médio, na rede pública. Para isso, sob a ótica do materialismo histórico, realizei uma sistematização teórica sobre o ensino da arte, nos capítulos iniciais. Os conceitos de Arte como *práxis*, de *Práxis* pedagógica, a proposta da Educação integral para formação da classe trabalhadora foram estudados no primeiro capítulo, em que visitei Kosík, Gramsci e Freire, fontes principais que deram fundamento para as abordagens que pretendi desenvolver. Além disso, apresentei as bases do Movimento Arte-Educação no Brasil. Em seguida, no segundo capítulo, foram estudadas as relações entre estas noções de Arte e Educação com o conceito de Cultura proposto por Williams e as abordagens das três tradições de discussão da Ideologia, segundo o materialismo histórico.

No terceiro capítulo, desenhei um panorama sintético das raízes que referenciam o pensamento hegemônico sobre ensino de arte no Brasil, buscando em Dewey, Read e, mais recentemente, em Ana Mae Barbosa, que apresentam elementos para estabelecer uma linha histórica na construção das políticas para a educação pública e o ensino de arte vigente até 2016. Consideradas as diversas reformas encaminhadas pelo governo, no período de realização dessa pesquisa (2015-2017), principalmente em relação às políticas da Educação, pontuei criticamente quanto aos impactos destas, no conjunto de diretrizes e regulamentações para o ensino de arte.

Por fim, apresentei a pesquisa de campo, em que foram entrevistados 15 docentes de arte, que atuam na escola pública, para o segmento do ensino médio. Foram cinco professores de artes visuais, três de artes cênicas, seis de educação musical e uma de dança, vinculados à disciplina Artes que, após a Reforma, já não se configura mais como disciplina obrigatória para o ensino médio, mas como “componente curricular” ou conteúdo de “estudos e práticas”. Ao analisar seus depoimentos, pude observar, em relação a sua formação, que todos têm a percepção de que sua escolha profissional se inicia com o encantamento e a sensibilização artística, na infância, e se define estrategicamente pelo magistério. Nesta opção, estão implícitas a permanência na órbita da arte e a possibilidade de sobrevivência profissional. Além disso, no curso da formação docente, as questões pedagógicas e as teorias de Freire suscitam o horizonte de uma educação emancipadora e a possibilidade de uma ação que transforme a

realidade. Em relação à atuação na escola, propriamente, observei, nos relatos, a valorização do espaço da escola para a realidade dos alunos da classe trabalhadora, o estímulo à autonomia e emancipação dos jovens, uma tentativa de desconstruir padrões estéticos e hierarquias culturais, o incentivo à circulação em espaços culturais diversos, a busca por práticas criativas que “reinventem” o espaço da escola. Quanto à situação profissional, os docentes relataram uma identificação com a classe trabalhadora e se veem como parte da comunidade. Esses trabalhadores apontam um entendimento de que as condições de restrição de tempo, espaços, materiais e equipamentos para desenvolver o trabalho na escola, fazem parte de um projeto contra o qual se luta diariamente. E, assim, consideram que as relações de ensino-aprendizado são mútuas e alimentam a luta, com laços de afeto e confiança.

Desse modo, quando, finalmente, pude ir a campo com minhas perguntas, sobre o que, afinal, motiva os docentes de arte, me deparei com relatos riquíssimos, que abriram novas provocações e me afetaram profissionalmente. No entanto, o tempo reduzido para análise, além de minhas próprias limitações, reduziram as possibilidades de um maior aprofundamento das potencialidades do material recolhido.

Mesmo frustrada na conclusão deste trabalho, pelo que deixei de fazer, creio que consegui reunir muitos elementos que poderão ser desenvolvidos ainda, no escopo desta pesquisa. Mas, também em outras direções, me sinto instigada à pesquisa, em especial: sobre as atividades artísticas na escola propriamente ditas e a identificação do exercício coletivo como experiência política; sobre o papel do afeto no trabalho docente, já que se dá em relações de humanidade; sobre as relações das juventudes com a cultura e de seus canais de vocalização, a partir da escola; sobre as questões de gênero, que atravessam outros campos de meu interesse, quais sejam da construção de subjetividade, da liberdade de expressão e do desejo e sexualidade.

Assim, diversas formas de compreensão do mundo, e dos conceitos, que estão enraizadas nas diferentes tradições e ideologias que nos atravessam, no século XIX, e no limite, podemos pensar que há que se fazer um grande esforço mental para nos mantermos lúcidos e coerentes com um dado modo de olhar a realidade. Mas este projeto (acadêmico, ou científico) sempre é “contaminado” pelas próprias escolhas semânticas que fazemos, em cada expressão em que nos colocamos, para “apenas descrever” ou, para tentarmos “ir além” ao interpretarmos o sentido do que vemos ou

ouvimos. A própria teoria da análise de discurso já nos havia alertado a esse respeito, quando nos mostrou que a própria “necessidade” da interpretação tem um atravessamento ideológico e se conecta com outras demandas de sentido que devem ser “esquecidas”.

A arte propõe uma pergunta: o que quer dizer isto? É a pergunta da interpretação do mundo. Assim, a arte nos estimula a nos perguntarmos sobre o(s) significado(s) do mundo, da vida, dos valores. E os jovens estão num momento de avidez por entender o mundo, o mundo dos adultos para onde ele se encaminha. As perguntas são muitas e “os jovens estão interpretando o tempo inteiro”, como diz o professor de música RJ7. Assim, a experiência de formular perguntas que têm uma multiplicidade de respostas possíveis, dentro ou fora de padrões, pode ser libertadora para esses jovens. Mas, acima de tudo, observei que uma postura profissional política, no sentido de acreditar na capacidade crítica e na potência criativa dos alunos, e da própria possibilidade emancipatória da educação, como prática da construção do pensamento crítico, é um dos motores que sustentam a utopia desses docentes, para a ação transformadora na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, W. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ASSIS, Thiago Santos de. *Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador*. Dissertação de mestrado. Orientação: Lúcia Helena Alfredi de Matos. Salvador: ED/UFBA, 2013. 129 f
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Marina Yaguello. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. *Porque e como: Arte na Educação*. Artigo publicado, 2006.
- _____. *A imagem no ensino*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção Arte)
- _____. *Ensino de Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Estudos)
- _____. Arte educação. In: ZANINI, Walter (org.) *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983, vol. II. (p.1076-1095)
- _____. Ensino da arte e do design no Brasil: unidos antes do Modernismo. In: *Revista Digital do LAV - Santa Maria*, vol.8, n.2, mai/ago 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19869>> [Acesso 27/03/2017]
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> [Acesso 10/06/2016].
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> [Acesso: 30/06/2016].
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 15 de 25 de junho de 1998. Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998*. Define e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> [Acesso: 30/03/2016].
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (Ensino Médio)*. I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEB, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> [Acesso: 10/06/2016].
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (Ensino Médio)*. II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> [Acesso: 10/06/2016].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 12.287 de 13 de julho de 2006**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1> [Acesso: 10/06/2016].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006b, vol. I, 239 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>> [Acesso: 26/03/2016].

_____. Ministério da Educação. Secretaria para Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386 de 25 de março de 2008. Brasília: MEC/SAE, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>> [Acesso: 30/06/2016].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares: As Áreas do Conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>> [Acesso: 30/03/2016].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm> [Acesso: 10/06/2016].

_____. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil/SAJ, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> [Acesso: 10/06/2016].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CEB/CNE nº 4/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> [Acesso: 10/06/2016].

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC/SEB, 2013a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> [Acesso: 20/06/2016].

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 12 de 04 de dezembro de 2013**. Define as Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2013b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192> [Acesso: 20/06/2016].

_____. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil/SAJ, 2017. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> [Acesso: 08/08/2017].

CASTRO, Vanessa Weber. *A música nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. 1.ed. Curitiba: Prismas, 2015. 196p.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da Educação Integral. In: *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COUTINHO, Rejane G. Como se formam professores de Arte? In: *Jornal UNESP - Opinião*, n. 211, ano XX. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em:
<<http://www.unesp.br/aci/jornal/211/opinioa.php>> [Acesso: 16/11/2016].

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar e al. (orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002, p. 259-278.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 809-829. Campinas: Outubro 2007.

CURVELO, Marília Nascimento. *A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador*. Dissertação de mestrado. Orientação: Lúcia Helena Alfredi de Matos. Salvador: ED/UFBA, 2013. 208 f.

DEWEY, John. Vida e educação. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. (p.11-27; p.42-47). Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959. (p.87-107). In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Org. e trad. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores/MEC) 50v.

DEWEY, John. *A arte como experiência (Capítulo III)*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: UNESP/Boitempo, 1997.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV). *Caminhos da politécnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*. Org. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016. 464p.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnia. *Trab. Educ. Saúde*, v. 7, suplemento, p. 105-128. Rio de Janeiro: 2009.

FIORI, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 256 p.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p. (Coleção Leitura).

_____. *Educação como prática para a liberdade*. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 158 p. il.

GILIOLI, Renato S. P. *“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)*. Dissertação de mestrado. Orientação: Maria do rosário Silveira Porto. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2003. 279 f.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce*. Ed./trad. Carlos Nelson Coutinho; co-ed. Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere, vol. 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Ed./trad. Carlos Nelson Coutinho; co-ed. Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, vol. 4: temas de cultura. A ação católica. Americanismo e fordismo*. Ed./trad. Carlos Nelson Coutinho; co-ed. Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUENTER, Rainer. *Sobre la miséria de lo bello*: estudios sobre literatura y arte. Trad. Jorge M. Seña. 1.ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992. (Estudios Alemanes)

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA.
Sinopse estatística da educação básica 2014. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> [Acesso: 30/09/2016].

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSÍK, Karel. *Dialética do Concreto*. 7.ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, vol. 31, n.112, p.851-873. Campinas: jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>> [Acesso: 02/09/2016].

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n.100 - Especial, p.1153-1178. Campinas: out. 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>> e <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>> [Acesso: 02/09/2016].

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.86, n.212, p.163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/854/829>> [Acesso: 04/07/2016].

LIFSCHITZ, Mikhail Alexandrovicht. Prólogo. In: MARX, K; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura*: textos escolhidos. Editoração José Paulo Netto, Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e Sociedade).

LIGUORI, Guido. Ideologia e concepções de mundo. In: *Roteiros para Gramsci*. Trad. Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. (Coleção Pensamento Crítico; v.8)

LIMA, Sidiney Peterson. *Escolinha de Arte do Brasil*: movimentos e desdobramentos. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidney_peterson_lima.pdf> [Acesso: 04/05/2016].

LOBO Neto, F. J. F. Plano Nacional de Educação: uma leitura e uma discussão necessárias. In: *Universidade e Sociedade* (Rev. ANDES) Brasília, DF, ano. XXI, n.48, jul.2008 (p.8-20). Disponível em: <<http://www.andes/portal-busca-geral.andes>> [Acesso: 01/03/2016].

LUKÁCS, Györg. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura*: textos escolhidos. Editoração José Paulo Netto, Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e Sociedade).

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Fernando Azevedo... [et al]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores/MEC) 50v.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial Leandro Konder; trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura*: textos escolhidos. Editoração José Paulo Netto, Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e Sociedade).

_____. Karl Marx. O Capital – Crítica da economia política. *Os economistas*. Coord. e revisão Paul Singer; trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, v.1, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996. (Círculo do Livro Ltda.)

_____. *Obras escolhidas*. Editores: José Barata-Moura, Educaro Chitas, Francisco Melo, Álvaro Pina. Trad. Álvaro Pina. Vol.1. Lisboa: Edições Progresso, 1982. 3v. (Coleção Avante!)

_____. *Dicionário do pensamento marxista*. Ed. Tom Bottomore; co-ed. Laurence Harris, V.G.Kiernan, Ralph Miliband. Org.ed.brasileira Antonio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: <[http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO DO PENSAMENTO MARXISTA TOM BOTTOMORE.pdf](http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf)> [Acesso: 03/03/2017]

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 154p. (Coleção Educadores) 50v.

OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves. Em cena, a escola pelas lentes dos estudantes: caminhos para a pesquisa. In: SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Rosângela G. (Org.) *Juventude e ensino médio*: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. 316p: il., tabs.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006; p.13-31.

_____. *Análise do discurso*: princípios & procedimentos. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 247p.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 366p.

READ, Herbert. *To hell with culture*: and other essays on art and society. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2005. (Routledge Classics)

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Reorientação curricular**: 2ª versão. Mimeo. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2005. Disponível em: <http://www.limc.ufrj.br/site/arquivos/livro3_emf_ciencias_humanas.pdf> [Acesso: 30/05/2016].

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Reorientação curricular**: Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2006.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular**: um novo formato. Educação artística. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para o currículo mínimo 2013**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> [Acesso: 30/05/2016].

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo mínimo 2013 Artes**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013b. Disponível em PDF a partir de: <<http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>> [Acesso: 30/05/2016].

SANTAELLA, Lúcia. **(Arte)&(Cultura)**: equívocos do elitismo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da Educação. Serie 7. Arte e Cultura; v.1)

SANTOS, M. A. C. Refletindo sobre música, trabalho e práxis na educação. In: **Temas de Ensino Médio: trilhas da identidade**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O choque teórico da politecnicidade. In: **Trabalho, educação e saúde**. Ano 1, nº1 (p131-152). Rio de Janeiro: EPSJV, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34. Rio de Janeiro: jan/abr.2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**: Introdução Histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo**. 1.ed. Trad.: Nair Fonseca e João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTAR O DOCENTE DE ARTE

- **Sexo:** () Feminino () Masculino

- **Linguagem:**
() Artes Visuais () Teatro () Música () Dança

- **Tempo de Exercício no magistério:**
() Até 5 anos () de 5 à 10 anos
() de 10 a 20 anos () Acima de 20 anos

- **Nível de Escolaridade:**
() Ensino Superior - Formação:.....
() Pós-graduação *Lato Sensu*
() Pós-graduação *Stricto Sensu – mestrado*
() Pós- graduação *Stricto Sensu – doutorado*

- **Tipo de Vínculo Empregatício:**
() Contrato
() Sem vínculo formal
() Celetista
() Estatutário

- **Escola(s) da rede pública em que atua:**
() Municipal () Estadual () Federal

- **FORMAÇÃO**
Qual sua formação?
Que motivações o/a levou à docência de Arte? (descrever influências de familiares, profissionais, leituras etc)
Qual o papel do professor de arte para você?
Atualmente, faz algum tipo de curso ou formação profissionalizante? Qual?

- **ATUAÇÃO**
Qual sua atuação na escola?
Como é sua relação com os projetos da escola?
Como é sua relação com os alunos?
Como os alunos se relacionam com sua disciplina?
Qual a faixa etária de seus alunos?
O que pensa sobre as propostas de reforma para a Educação em curso?
Você atua em outra(s) atividade(s) artística(s) / cultural(is), fora da escola?

- **SITUAÇÃO PROFISSIONAL**
Relate suas atuais condições de trabalho, na escola pública, apontando desafios e expectativas.
Como se dá o reconhecimento na comunidade escolar?
Há perspectiva de crescimento na carreira?
Como vê sua remuneração?