

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

JANAINA DO AMARAL ORATZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL
APÓS LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
Nº 9.394/96: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

CURITIBA

2021

JANAINA DO AMARAL ORATZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL
APÓS LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
Nº 9.394/96: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Professor Orientador: Dr^a Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

O63 Oratz, Janaina do Amaral .

Políticas públicas para arte-educação no Brasil após lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394/96: possibilidades para a educação estética/ Janaina do Amaral Oratz; orientadora Prof^a. Dr^a. Josélia Schwanka Salomé
84f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Políticas educacionais. 2. Arte-educação e educação estética. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379

TERMO DE APROVAÇÃO
JANAINA DO AMARAL ORATZ

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL APÓS
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96:
POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientadora Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná



Professora Doutora Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa



Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 16 de abril de 2021.

DEDICATÓRIA

Honro o fechamento deste ciclo dedicando a minha dissertação a todos arte-educadores do Brasil, e que juntos possamos lutar por uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTO

O meu muito obrigado:

Especialmente a minha orientadora, Doutora Josélia Schwanka Salomé por toda sensibilidade transmitida através de um diálogo aberto e amoroso que alargou meus horizontes.

Ao Exército Brasileiro e ao PPG em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pela oportunidade de cursar este mestrado.

A vocês, professores da minha banca, Maria Cristina Mendes e Pedro Leão da Costa Neto deixo a minha gratidão por outrora lerem com paciência um texto que explorava uma ideia e debatia-se com conceitos e fundamentos filosóficos e, agora, reconfigurado, busca sua revalidação. O olhar atento e as sábias contribuições animaram o prosseguimento da escrita, qualificando-a.

A minha querida e amada Mãe Sueli com quem aprendi muito sobre sensibilidade, o meu muito obrigado por sempre me incentivar a aprender.

Ao Higor pela dedicação oferecida, pelos momentos de companheirismo e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos queridos amigos e irmãos de farda do Colégio Militar de Curitiba: Sargento Guzatti, Sargento Ferraz, Sargento Cardoso, Tenente Renata, Tenente Natália Rodrigues, Tenente Schreiber e Tenente Coradassi pela confiança, amizade, cuidado, carinho, pelas risadas e palavras de incentivo, enfim, por deixar a vida mais leve.

Aos queridos colegas da turma de 2019 do curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti pelos grandes momentos de troca, que infelizmente no segundo ano precisaram ocorrer de forma online.

Aos meus amados alunos que dão sentido e razão para os nossos esforços pelo aprimoramento.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte desta maravilhosa jornada e que me apoiaram na difícil e ao mesmo tempo prazerosa missão da escrita.

(...) a educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, “a educação” é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

João Francisco Duarte-Jr

RESUMO

A presente pesquisa propõe um estudo sobre as políticas públicas para arte-educação a partir da década de 1960, buscando verificar sob quais perspectivas de educação e arte foram formuladas. Elucidar essa problemática nos documentos formulados neste período é compreender em que tipo de indivíduo pretendemos formar, analisando assim até que ponto às políticas públicas brasileiras foram formuladas no comprometimento da formação omnilateral para o desenvolvimento de uma atitude crítica e sensível frente ao mundo. Como objetivos específicos temos, discutir a relação entre educação e políticas públicas para o ensino de arte a partir da década de 1960. Em seguida, analisar as políticas públicas para a arte-educação durante a década de 1990. E por fim discutir a arte na educação, através do ponto de vista da educação estética, isto é, da educação das sensibilidades, com o propósito de trabalhar a formação omnilateral como prioridade. A arte resiste como um caminho possível para superação da alienação na qual vive, por vezes, o indivíduo, pois através da arte o ser humano concretiza seu desejo de humanizar-se. Em sua dimensão estética, a arte é uma maneira de possibilitar o contato com sua sensibilidade, aprendendo a sentir e perceber o mundo de forma mais sensível, para que possamos desenvolver a nossa capacidade crítica e criadora como seres humanos. Neste contexto, emerge a importância do ensino de arte nas escolas, pois, ao apropriar-se do conhecimento artístico elaborado no processo de humanização, o educando adquire fundamentos para a compreensão das transformações da realidade em diferentes momentos históricos, levando-o à reflexão e à compreensão de sua própria realidade, permitindo expressar aquilo que o inquieta e o preocupa, reelaborando seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta.

Palavra-chave: Políticas educacionais; arte-educação e educação estética.

ABSTRACT

The current research proposes a study on public policies for art education starting from the 1960s, seeking to verify under which perspectives of education and art they were formulated. Elucidating this problem, in the documents formulated in this period, is to understand what kind of individual we intend to form, thus, analyzing the extent to which Brazilian public policies were formulated in the compromise of *omnilateral* formation for the development of a critical and sensitive attitude towards the world. For the specific objectives, we are going to discuss the relation between education and public policies for the art teaching from the 1960s on. Then, analyze public policies for art education during the 1990s. And finally, discuss art in education, through the point of view of aesthetic education, namely, the education of sensitivities, with the purpose of working on *omnilateral* formation as a priority. Art resists as a possible path to the overcoming of alienation in which the individual sometimes lives, because through art the human being fulfills their desire to humanize themselves. In its aesthetic dimension, art is a way of allowing contact with your sensitivity, learning how to feel and perceive the world in a more sensitive way, so that we can develop our critical and creative capacity as human beings. In this context, the importance of art teaching in schools emerges because, by appropriating of the artistic knowledge elaborated in the humanization process, the pupil acquires fundamentals for the understanding of reality transformations at different historical moments, which lead them to the reflection and comprehension of their own reality, and allow them to express what disquiets them and worries them, reworking their own senses in relation to the world around them.

Key words: educational policies; art education and aesthetic education.

LISTA DE SIGLAS

AESP – Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo
ANARTE - Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul
APAEP PR - Associação de Profissionais em Arte-Educadores do Paraná
CFE - Conselho Federal de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAEB - Federação dos Arte Educadores do Brasil
FUNDARTE - Fundação Municipal de Arte de Montenegro
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PHC - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
SOBREART - Sociedade Brasileira de Educação Através de Arte

SUMÁRIO

	RESUMO	8
1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENSINO DE ARTE NO BRASIL	19
2.1	DÉCADA DE 1970 E A REFORMA Nº 5.692/71	20
2.2	DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCADORES NO BRASIL	28
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL APÓS DÉCADA DE 1990	40
3.1	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Nº 9.394/96	41
3.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	45
3.2.1	Abordagem Triangular: uma teoria para o Ensino de Artes Visuais	47
3.3	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – PCNEM	52
4	ARTE NA EDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	56
4.1	SURGIMENTO DA ARTE E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA	58
4.1.1	Sensibilidade Estética	61
4.2	CAPITALISMO, ARTE E EDUCAÇÃO	63
4.3	ARTE-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	82

1. INTRODUÇÃO

Before a child talks, they sing. Before they write, they draw. As soon as they stand, they dance. Art is fundamental to human expression (RASHAD, PHYLCIA¹).

Arte em sua dimensão estética é uma maneira de possibilitar a formação omnilateral² do ser humano, um exercício de liberdade, imaginação e sensibilidade, auxiliando o sujeito a descobrir, criar significados e valores próprios, atravessando caminhos para emancipação e confronto com a sua realidade. Read³ (1986) coloca que não devemos pensar em arte enquanto matéria de ensino, mas como um método de aprendizado para qualquer atividade.

Dessa maneira, a educação precisa ser compreendida enquanto um processo presente em uma sociedade, refletindo, reforçando e reproduzindo, portanto, a sua realidade. Dermeval Saviani em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, ainda na introdução declara:

Isso porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2033, p.7).

No livro citado, Saviani enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica, de forma que os alunos possam compreender e participar da sociedade a fim de tratar da educação e superar a visão de senso comum.

No texto “sobre a natureza e especificidade da educação”, o autor aponta para a Educação com algo propriamente humano, “sabe-se que,

¹ Antes de uma criança começar a falar, ela canta. Antes de escrever, ela desenha. No momento que consegue ficar de pé, ela dança. Arte é fundamental para a expressão humana (tradução livre) Phylcia Rashad é uma atriz, cantora e diretora americana que hoje tem 73 anos e suas multifacetadas como artista nos conduz muito profundamente a esta reflexão que ela faz sobre a arte na infância.

² Marx denomina como o homem omnilateral, isto é, o ser humano em suas múltiplas necessidades humanas.

³ Herbert Read (1893 - 1968) foi um dos pioneiros de um programa de ação denominado “Educação através da Arte” ou “Educação pela Arte”. Em suas publicações – livros e artigos – e em conferências proferidas por vários países, ele expõe os fundamentos de sua visão de educação, afirmando que a arte deve ser a base da educação. Não é simplesmente a educação artística como técnica, mas é o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, do sentimento, da criatividade.

diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 2013, p.11), ou seja, o que nos diferencia dos demais animais, como afirma Antunes (2018, p. 15) é “o ato de mudar a essência das coisas”. O nome que damos a isso é trabalho, conjunto de atividades realizadas para alcançar um determinado propósito antecipado de forma mental.

Marx apresenta o trabalho não apenas como atividade de transformação da natureza, mas uma ação previamente idealizada, que promove a transformação do próprio homem, demonstrando assim a capacidade humana em planejar, em usar a sua imaginação:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p.255-256).

Por essa razão, o trabalho possui importância no aspecto da existência humana, no desenvolvimento das capacidades do homem e na apropriação de sua essência: “longe de ser uma mera atividade econômica, o trabalho é a ‘atividade existencial’ do homem, sua ‘atividade existencial’, sua ‘atividade livre’, ‘consciente’ – não um meio de conservação da sua vida, mas um meio de desenvolvimento da sua ‘natureza universal’ (grifo do autor, MARCUSE, 1978, p.253)”.

Se a essência humana coincide com o trabalho e temos a educação como um evento propriamente humano, podemos sugerir que a educação é um processo de trabalho, Antunes ressalta:

Se a essência humana decorre do processo de trabalho, isso significa que o ser dos homens coincide com a forma ou o modo como produzem sua existência. Portanto, o homem deixa de ser um ente puramente natural, caracterizando-se como um ser histórico (ANTUNES, 2018, p. 15).

E a história é algo mutável, cheia de transformações contínuas, mudanças que se referem aos modos de produção, caracterizando os diferentes sistemas de sociedade que decorrem através do tempo.

Não nascemos com características exclusivamente humanas, se faz necessário nos educar, para compreendermos a formação do homem, sendo essa produção um processo histórico-social, ou seja, não natural. Logo, como afirma Saviani (2013, p. 13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim como a educação, a arte é um evento propriamente humano, e a transformação da natureza se dá primeiramente através da imaginação, antes da criação em si.

Através da arte o sujeito pode expressar aquilo que o preocupa, o que causa a sua inquietação e dessa forma elaborar seus sentimentos, ajudando no desenvolvimento humano. Duarte-Jr coloca que “[...] a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” (DUARTE-JR, 1991, p. 66).

Antes de falarmos sobre a educação dos sentidos, ou seja, a educação estética é necessário compreendermos melhor o princípio da expressão. A origem da palavra “estética” tem a sua raiz no termo grego *aisthesis*, que traduzida é estesia, significa sensação, sensibilidade. Uma maneira de sentir de forma coletiva, de forma consonante, vibrando de forma comum.

O homem, enquanto constituído sensivelmente, tem nos seus sentidos, audição, visão, tato, olfato e paladar, a possibilidade de percepção das coisas. Este conhecimento que o capacita a sentir, a perceber é denominado por Duarte-Jr (2001, p. 14) de “saber sensível”. A palavra saber, aqui refere-se diretamente ao verbo saborear, em que por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e saberes.

Temos na visão de Read (2001, p. 39) “o sujeito como um refletor passivo, mas na verdade, ele é “sensível”, reagindo à recepção do conteúdo do ato de apreensão”. Possuímos um saber sensível, corporal, que carrega em si próprio uma significação, uma organização e um sentido.

Por isso não deveria existir distinção entre o saber sensível e o conhecimento inteligível, o primeiro, sensível, que se apresenta através do

corpo, e o inteligível, através de nossa mente. Os dois se influenciam e podem ser educados. João-Francisco aponta:

O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (interno e externo) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção. O conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo onde o *sentir* e o *simbolizar* se articulam e se completam (DUARTE-JR., 1995, p. 16).

E assim, o ser humano diferencia-se dos outros animais, por conseguir abstrair e transformar o saber sensível por meio dos signos (estéticos), em conhecimento inteligível, o saber se constrói na totalidade do ser, e não em sua fragmentação.

A própria educação possui uma dimensão estética, que possibilita o “educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer (DUARTE-JR., 1995, p. 18)”.

No campo profissional, como arte-educadora, sempre estive de forma irrefutável à contribuição da arte na formação humana como um instrumento na superação da alienação, compreendendo que a educação é o caminho propício para humanização do homem, voltado à realização de uma educação que vise o desenvolvimento integral do ser humano, onde o saber sensível e conhecimento inteligível se articulem e se completem, por intermédio da educação dos sentidos, ou seja, a educação estética.

Historicamente temos um ensino da arte descolado da realidade, são muitos escritos abordando como a arte vem sendo tratada na maioria das escolas brasileiras, infelizmente, com um ensino desagregado com a realidade, como, por exemplo, as atividades prontas como em uma apostila, o desenho pronto para pintura, a cópia, os cartões para datas comemorativas, basicamente o fazer arte sem reflexão, ou até mesmo, como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular.

Essa realidade, segundo Duarte-Jr, promove o afastamento da expressão e do conhecimento artístico, com uma visão parcial da realidade como meio de adestramento para produzir mão-de-obra para o mercado.

Buscando compreender a questão da desvalorização do ensino da arte nas escolas brasileiras, percebeu-se a necessidade de compreender sobre quais aspectos às políticas públicas para Arte-Educação no Brasil foram

elaboradas, procurando esclarecer até que ponto foram formuladas na responsabilidade de uma formação humana.

Desvelar sob quais perspectivas de Educação e Arte esses documentos foram formulados é expor as contradições das políticas públicas na educação.

Apontadas essas considerações, essa pesquisa propõe um estudo sobre as políticas públicas para arte-educação após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96 e apresentar as possibilidades para a arte pela perspectiva da educação estética.

Como objetivos específicos temos, discutir a educação em arte no Brasil, a partir da década de 1960 até a década de 1990, com o propósito de buscar na história os aspectos que contribuíram para a desvalorização da arte na educação.

Em seguida, analisar as políticas públicas para a arte-educação no Brasil após década de 1990, fazendo um levantamento e análise nas políticas públicas criadas durante o período mencionado, com o intuito de apresentar as concepções de arte, arte-educação e cultura contidas dentro desses documentos.

E por fim discutir a arte na educação, através do ponto de vista da educação estética, isto é, da educação das sensibilidades, com o propósito de trabalhar a formação omnilateral como prioridade.

Não se tratam de questões inéditas a serem debatidas, mas justificam-se por serem recorrentes a nossa realidade e vale ressaltar a tentativa de se pensar em um ensino de arte que valorize tanto o saber sensível quanto o conhecimento inteligível e que reveja o quanto as experiências estéticas são fundamentais na formação do ser humano.

Para sustentar a discussão que envolve a problemática aqui apresentada parte-se dos seguintes autores: Karl Marx, Herbert Read, Adolfo Sánchez Vázquez, Ernst Fischer, João Francisco Duarte-Jr, Dermeval Saviani, Ana Mae Barbosa e Josélia Schwanka Salomé, dos quais são possíveis extrair suas ideias e posicionamentos que se entrelaçam ao longo do texto corroborando para a ampliação do conhecimento.

Tendo por concepção o materialismo histórico dialético, o desvelamento da totalidade do objeto de pesquisa se efetivará através da pesquisa bibliográfica nos referenciais teóricos da educação e arte e da análise de

documentos selecionados que expressam e revelam tanto as políticas públicas praticadas na época em questão pelo Governo Federal: Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte⁴ (Ensino Fundamental: 1997 e 1998, Ensino Médio: 2000) e os documentos originários do Movimento de Arte-Educadores⁵ da década de 1980 e 1990 disponíveis online na página da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB)⁶.

As Categorias do materialismo histórico dialético serão tratadas na dissertação por serem fundamentais para a compreensão da relação homem-sociedade, sendo elas: Contradição, Mediação, Hegemonia e Totalidade.

Ao investigar as relações de educação, ensino de arte e educação estética apresentamos ao leitor parâmetros fundamentais para a compreensão da correlação entre essas estruturas.

Entendendo este objeto de investigação como algo em processo de construção, esta pesquisa apresenta questões estruturadas ao ser humano enquanto ser social⁷, que está inserido em uma sociedade que o afasta das manifestações artísticas, manifestações essas que poderiam levar a um pensamento crítico/reflexivo, afim de superar as manifestações do senso comum.

Para Fischer, a arte é capaz de elevar o ser humano de um estado de fragmentação para um estado completo, íntegro, no que se diz respeito à formação humana, em objeção da formação unilateral proporcionada pelo sistema capitalista. Desta maneira, a arte se torna essencial na perspectiva da formação humana, pois, “capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.” (FISCHER, 1987, p.57). Elevando o homem de um estado de

⁴ Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos arte.

⁵ Termo Arte-educadores: Em “O ensino da arte e sua história”, a autora Ana Mae Barbosa afirma o termo “Arte-educação” como identificação de uma postura política, conceitual e epistêmica reativa as aquelas pertinentes ao ensino de arte vigente no currículo escolar desde a reforma de 1971.

⁶ Federação dos Arte-Educadores do Brasil: <https://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb/>

⁷ Marx visa o ser social não apenas pelo óbvio interesse direto enquanto ser humano, mas por constatar que a história natural, “enquanto existirem homens”, relaciona-se com este ser social, que a desvenda e a reproduz, que “sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda parte a medida inerente ao objeto (MARX, 2010, p. 85)”.

fragmentação a um estado de ser íntegro, total, no que se refere ao desenvolvimento humano.

À vista disso, a arte faz-se fundamental na perspectiva da formação humana, dado que “possui como função social produzir a desfetichização da realidade social e fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade (DUARTE, 2010, p. 149)”.

Concordamos que a arte deve ser ministrada na Escola e que a partir da experiência artística o educando poderá possuir condições de desenvolver os saberes elaborados, significativos e necessários a respeito do fazer e pensar artísticos e estéticos, bem qual o contexto histórico dos mesmos, para que possa se apropriar do patrimônio cultural e artístico da humanidade, afim de possibilitar a desfetichização da realidade social.

Sendo assim, a educação estética apresenta-se como meio para a emancipação humana, a chave para o rompimento deste aprisionamento da capacidade criadora do ser humano, e para que isso ocorra é fundamental estar integrado ao pensamento educacional, almejando a transformação social.

Nesta compreensão, para o desenvolvimento das questões acima indicadas esta pesquisa foi dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, Educação e políticas públicas: Ensino de Arte no Brasil discute-se as políticas públicas que ocorreram entre a década de 1960 a 1980, com o propósito de buscar na história os aspectos que contribuíram para a desvalorização da arte na educação.

A seguir, no segundo capítulo, Políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil, após década de 1990, buscou uma análise nas políticas públicas criadas durante o período mencionado, com o intuito de verificar as concepções de arte, arte-educação e cultura contidas dentro dos documentos oficiais.

E, finalmente, no terceiro capítulo, Arte na Educação pela perspectiva da Educação Estética, buscando apresentar os conceitos básicos de ser humano, trabalho e arte afim de verificar a importância da arte para o ser humano e qual a contribuição da educação estética para a formação humana.

2. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto (SAVIANI, 2004, p.39).

Este capítulo inicia trazendo uma análise sobre a história da arte-educação no Brasil a partir da década de 1960. A escolha por iniciar deste período deve-se ao fato da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 4.024 promulgada em dezembro de 1961, que traz o seguinte texto no Capítulo II – Do Ensino Primário:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em **técnicas de artes aplicadas**, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961, Art 26, grifo nosso).

Apresenta o ensino de arte como “ensino de técnicas de artes aplicadas” sob a forma de atividade complementar de iniciação artística, e, apesar de que pouco priorizada, proporcionou que abrisse caminho para uma discussão em direção ao ensino de arte.

Não temos a pretensão de englobar todos os documentos referentes à arte na Educação desse período, mas aprofundar as principais questões, e apresentar o movimento dos arte-educadores. Manifestações que ocorreram em consequência da depreciação dado à arte pelas políticas educacionais.

Durante o período da década de 1950, surgiu uma nova teoria educacional chamada pedagogia tecnicista, essa teoria surge visando atender o mundo tecnológico em expansão. O tecnicismo dá ênfase à neutralidade científica voltada para a racionalidade, eficiência e produtividade, com o pressuposto de deixar o processo educativo mais objetivo e operacional. Aspirando um acréscimo de eficiência na escola.

Com base nas teorias da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, a pedagogia tecnicista tem na organização racional dos meios o seu principal elemento, ocupando o professor e o aluno posição secundária, para que dessa forma conseguisse garantir sua eficiência e corrigir as deficiências do professor, afim de mecanizar o processo (SAVIANI, 1994).

O professor ganha um status de “técnico” responsável por planejar os conteúdos dos cursos escolares, os elementos curriculares estão interligados, mas o destaque vai para organização racional desses componentes (objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação). Dessa maneira, os educandos ao terminarem o 2º grau corresponderiam aos objetos propostos pela escola e estariam em sintonia com os interesses da sociedade industrial (Fusari et all., 1991).

No Brasil, a tendência tecnicista foi incorporada à educação no final da década de 1950 e início década de 1960, quando tomou-se a decisão de organizar o sistema de ensino vinculado ao desenvolvimento econômico e sua modernização. E seu auge ocorreu após a implantação do regime militar em nosso país, o qual, a partir da valorização dos processos de industrialização e do desenvolvimento econômico, vê a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a este novo modelo econômico. Salomé (2011) coloca que desta maneira, a educação brasileira teve, no tecnicismo, a tendência pedagógica que mais se adequou aos ideais dominantes daquele momento histórico.

2.1 DÉCADA DE 1970 E A REFORMA Nº 5.692/71

No início da década de 1970, em conjunto com a implementação da pedagogia tecnicista, temos a Reforma da Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola de 1º e 2º graus⁸:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971, Art 7, grifo nosso).

Dessa maneira, o ensino de arte se apresenta com a nomenclatura de Educação Artística, e apesar da obrigatoriedade e fazendo parte da educação Básica, o componente curricular não reprovava, pois segundo o Parecer nº 540/77:

⁸ A denominação 1º grau (1ª a 8ª série) e 2º grau corresponde ao que hoje se denomina Educação Básica em seus segmentos Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A importância dos elementos previstos pelo art. 7.0 para a formação do homem é tal, que a lei, ela própria, os enumera e obriga. Ao enumerá-los no art. 7.0, não os encara nem como "matérias" na nova acepção do termo, nem como "disciplinas", na linguagem tradicional [...] "Educação artística", "educação moral e cívica", "educação física", enunciados assim, não correspondem a campos de conhecimento, a "matérias", portanto, ao contrário do que a palavra "ciências", por exemplo, logo identifica. São antes, "preocupações" essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores. Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da educação artística, "que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (BRASIL, 1977, p. 134, 136 e 138, grifo do autor).

Percebe-se a fragilidade do ensino de arte, que permanece em segundo plano nos currículos e conseqüentemente em sala de aula, mas sem ser excluída.

Dentre os aspectos importantes desta lei ressalta-se a questão da racionalização como um princípio a servir de base para o ensino da arte, haja vista que tínhamos como base a pedagogia tecnicista que enfatizava o método e os processos educacionais automatizando-os nos sujeitos, visando transpor o processo fabril para dentro da Escola.

Com relação a este aspecto e seus reflexos na educação escolar, consideramos significativo para a compreensão do todo, enfatizar os aspectos referentes à divisão do trabalho, para melhor entendimento dos processos, pois no taylorismo⁹ temos um processo de desapropriação do saber dos trabalhadores, onde este saber passa a ser apropriado pelos setores dominantes, elaborado e devolvido à classe trabalhadora de forma parcelada, ou seja, o saber relativo ao conjunto já não pertence mais a ela (SAVIANI, 2013).

Temos que a divisão do trabalho surge com um princípio revolucionário do modo capitalista de produção, e se tornou a principal fonte de organização industrial. Não apenas na divisão de tarefas, ofícios ou especialidades, mas subdividiu de maneira sistêmica o trabalho, como afirma Braverman:

A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o

⁹ Taylorismo é um sistema de gestão do trabalho baseado em diversas técnicas para o aproveitamento ótimo da mão de obra contratada. Foi desenvolvido no início do século XIX, a partir de estudos sobre os movimentos do homem e da máquina nos processos produtivos fabris.

trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção (BRAVERMAN, 2015, p. 72).

Extrapolando os próprios limites da fábrica, a educação também se envolve ao modo de produção taylorista-fordista, alterando também o seu próprio modelo. E assim, a escola aos moldes de Taylor passa a trabalhar em função das exigências do mercado de trabalho, e se estrutura com características de um gerenciamento de uma fábrica.

Temos então no sistema escolar, tanto no modo de operar, pois passamos a ter hierarquização de autoridade, centralização do poder, leis mais rígidas, desagregação, divisão entre o trabalho de planejamento e execução, com o objetivo de dividir as funções assim como ocorre no mercado de trabalho. Quanto no espaço físico, visto que a própria organização espacial das salas de aula (carteiras enfileiradas) atua para imobilidade do aluno, auxiliando assim no seu processo de alienação, visando criar um “operário” dócil e submisso, sob a ordem de um professor autoritário, que exige silêncio. Se pensarmos na divisão das aulas, no sinal sonoro que temos entre elas nos transportamos direto para uma fábrica.

Se a escola funciona como um fábrica, esta não permite que os alunos tenham acesso a instrumentos de elaboração e sistematização do ensino, o saber se torna relativo, deixando mais uma vez o saber sistematizado nas mãos da classe dominante.

Quando preservamos a ordem em cima de uma rotina rígida, finda-se uma pedagogia de disciplina, rendendo-se à sala de aula aos ditames das fábricas:

Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2018, p. 10).

Na organização operacional e técnica da escola, tal qual uma fábrica, professor e aluno assumem papel secundário, pois a importância está centrada no processo, isto é, no aprender a fazer. O educando passa a ser um receptor de conteúdo programado, onde realiza atividades prontas e automáticas.

Saviani expõe (2002) que o sistema fabril perde o foco na especificidade da educação, pois desconsidera a relação entre escola e o processo produtivo, que ocorre de forma indireta e com complexas mediações.

Assim como a fábrica, a escola também tem seu espaço voltado para produtividade, ou seja, a aprendizagem dos alunos, tornando os mesmos obedientes e preparados (tecnicamente) para o mercado de trabalho.

A este respeito a reforma nº 5.692/71 apregoa no artigo 4:

§ 1º - A **preparação para o trabalho**, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º - À **preparação para o trabalho**, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1971, Art 4, grifo nosso).

A pedagogia tecnicista esconde uma ideologia desenvolvimentista, visando o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. E a educação estaria contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formasse indivíduos eficientes e aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 2002). E dessa maneira, só resta colocar a educação a serviço desses objetivos. Citando Saviani:

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2018, p.12).

Reforçando a ideologia como um instrumento de consolidação da sociedade industrial e consumista que vinha sendo instalado no Brasil. E dessa maneira, só resta colocar a educação a serviço desses objetivos.

Como afirma Fusari (2001), a intenção da educação em arte permanecer nos currículos contribuía para ocultar o caráter domesticador da Lei, cuja preocupação era com a formação de mão-de-obra acrítica e barata para atuar com os interesses da sociedade industrial. Afinal, tínhamos no currículo uma matéria que visa a reflexão do homem sobre si próprio, porém passou a transmitir conhecimentos e conceitos específicos, sem reflexão do próprio ambiente histórico-cultural.

Quando temos o conhecimento transmitido pelo ponto de vista da classe dominante, mesmo que tenhamos indivíduos de diferentes classes sociais, estes passam a ver sua realidade sobre outro ponto de vista e passam a aspirar valores distantes e inacessíveis a eles. Consequentemente nivelamos as diferenças individuais e sociais, como cita Duarte-Jr “o que acaba de fazer com que indivíduos provenientes de diferentes classes sociais vejam sua realidade a partir da ótica dominante, relegando seus valores e aspirando àqueles que lhes são distantes e inacessíveis (1995, p. 131)”. Transmitindo a falsa ideia dos conceitos universais da arte e o que se deve seguir, e auxiliando a criar o distanciamento na criação artística nos educandos, uma vez que sua própria realidade não interessa ao sistema. Criando uma prática de adestramento, para desenvolver um pensamento homogêneo entre os educandos, não proporcionando um olhar discordante para o mundo, e para as questões que o rodeiam.

Devido às mudanças no contexto educacional, também ocorrem outras problemáticas, mediante a reforma da Lei Nº 5.692/71, surge a demanda de profissionais qualificados para trabalhar a disciplina, entretanto, não havia curso superior de licenciatura em Educação Artística, o Governo Federal então possibilita a criação de um curso universitário.

A licenciatura curta surge então, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. Nesta perspectiva era necessário ter uma formação mais rápida do que formação nenhuma, mesmo que a qualificação necessária ao exercício docente tornasse incerta.

A ênfase recaía sobre o aspecto quantitativo do problema em detrimento do qualitativo, não seria preciso que o professor do ensino das primeiras séries tivesse formação aprofundada. Um profissional habilitado, mesmo que precariamente, a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais nas escolas.

Os cursos de formação de professores na modalidade de licenciaturas em Educação Artística iniciaram no Brasil a partir de 1973. Esses cursos tinham o objetivo de atender as necessidades de formação de profissionais em função do projeto educacional do Brasil, centrado no crescimento industrial, afinal, parte da sociedade reivindicava a expansão das oportunidades educacionais.

Sendo assim, a formação superior em Educação Artística foi criada de acordo com o Parecer Nº 1.284/73 e a Indicação Nº 23/73, primeiramente, com dois anos de duração (licenciatura curta) no formato de polivalência. De acordo com Ana Mae Barbosa¹⁰, o Governo Federal:

[...] decidiu criar um novo curso universitário de Licenciatura em Arte, para preparar os professores para a disciplina de Educação Artística criada pela nova lei. O currículo de Licenciatura em Educação Artística na Universidade pretende preparar em dois anos, que sejam capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1º à 8º série e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 2009, p. 10).

Essa forma de trabalho docente, de forma leviana e sem aprofundamento no campo teórico e metodológico da arte pretendia formar um profissional apto para trabalhar com as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, por um mesmo professor. E assim, é instaurada a polivalência.

Segundo Salomé (2011, p. 39), “essa formação, de caráter superficial, levou ao entendimento que o professor deveria aprender e dominar todas as linguagens, trazendo para a educação a ideia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estar-se-iam trabalhando todas as áreas”. O professor que desejasse dar continuidade a seus estudos poderia dirigir-se à licenciatura plena, onde poderia optar pela habilitação em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

Assim, outro abismo foi criado, por serem formandos às pressas, os professores despreparados se tornaram inseguros para atuarem nas escolas. Uma vez que as condições reais não se efetivavam, afinal de contas, é um pensamento ilógico acreditar que conseguirá transformar um estudante em um profissional “competente” de tantas disciplinas artísticas em um curso de apenas dois anos. Duarte-Jr (1995, p. 132) aguça para que o próprio docente incumbido na formação desses professores não compreende sobre arte-educação e não possui uma metodologia adequada.

A falta de condições de trabalho desses profissionais, que não possuíam uma formação universitária suficiente, e também não disponibilizavam de

¹⁰ Ana Mae Barbosa é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo (USP), atuando no Doutorado em Ensino e Aprendizagem de Arte, que implantou na Escola de Comunicações e Artes, e nos Mestrados e Doutorados em Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi.

tempo para aprofundar seus conhecimentos, tanto para discutir, quanto esclarecer e planejar uma prática em arte-educação mais coerente e consistente, fez com que os professores se apoiassem em recursos adversos.

De forma a auxiliar os professores em sala de aula multiplicaram os materiais didáticos produzidos sobre a ótica dominante, dentro de uma política que prevê a hegemonia do estado, elaborados para uma ideologia desenvolvimentista, que dominava no período. Afinal, os alunos ao terminarem o curso deveriam corresponder à objetivos preestabelecidos, em sintonia com os interesses da sociedade industrial.

Esse material foi pensado em uma perspectiva profissionalizante, visto que a pedagogia tecnicista visava a valorização dos processos industriais, assim o ensino de arte precisava apresentar algo que tivesse utilidade na indústria, ou seja, características de uma educação profissionalizante, com receitas prontas e procedimentos técnicos, principalmente para o ensino médio e especialmente para a parcela da população menos favorecida financeiramente.

Dessa maneira, o livro didático foi tomado como única ferramenta de orientação para o ensino, deixando de lado qualquer reflexão sobre qual formação educacional os educandos estão sendo conduzidos. Conforme nos apresenta Salomé:

Esse material apresentava os conteúdos de forma bem estabelecida, com vistas a levar o professor a um lugar subordinado no processo de ensino, tornando-o mais facilmente descartável. O professor passa a ser um técnico responsável pela aplicação dos conteúdos apresentados nos livros. A isso, podemos afirmar que os livros didáticos são frutos de uma política que prevê a hegemonia do Estado, na perspectiva do domínio de saberes a serem repassados nas escolas. (SALOMÉ, 2011, p. 29.)

Como técnico, o professor não precisava de um trabalho aprofundado, muito menos quando se diz respeito ao ensino das sensibilidades, pois esse tipo de escola visa o esquitejamento mental, onde separamos razão de sentimentos. Esse raciocínio faz parte da moderna sociedade industrial, coloca Duarte-Jr onde “os indivíduos devem *produzir*, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo” (DUARTE-JR, 1991, p. 32, grifo do autor). Assim, o ensino de arte sob a ótica da pedagogia tecnicista ocasionou uma grande fragilidade metodológica, tornando

evidente a falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula.

Essa realidade acarretou na perda do trabalho com a sensibilidade e com o potencial criador. Conseqüentemente, essa forma de atividade pode inibir o desenvolvimento emocional do educando, em razão de que qualquer coisa diferente do esperado é repreendida. Logo, o ato de decorar passa a significar aprender.

Dessa maneira, quanto mais próximo o educando chegar das respostas, ou no caso, da reprodução dos trabalhos artísticos que foi solicitado pelo professor, melhor será o conceito obtido por este aluno. Condicionando, adestrando o educando a uma única maneira correta de produzir arte, levando-o a aceitar sem questionamentos, sem ao menos saber os conceitos.

Uma educação acrítica, até mesmo “bancária¹¹”, que impõe modelos estéticos prontos e seus valores como absolutos. Como afirma Fusari:

Os cursos de Educação Artística vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte. Assim, as aulas de Educação artísticas “mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “exprimir-se”, mas necessitando de aprofundamento teórico-metodológico. (FUSARI, 2001, p. 43).

Conseqüentemente, toda essa situação contribuiu para à baixa qualidade do ensino de arte, sem fundamentos teóricos que evidenciem a arte enquanto uma linguagem contextualizada historicamente.

A tendência pedagógica tecnicista dificulta ao aluno de uma reflexão pessoal sobre a realidade. É uma educação que visa atender os interesses da classe dominante no poder, pois reproduz a organização hierárquica das classes sociais, fazendo preservar a hegemonia da classe dominante na sociedade.

Pode-se dizer que nos anos de 1970, do ponto de vista do ensino de arte, obtivemos um avanço por conta da obrigatoriedade que consta na Lei,

¹¹ Paulo Freire cunha a expressão Educação Bancária, neste modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, então, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

porém essa mesma condição trouxe problemáticas adversos para o ensino de arte. A instauração da polivalência fez com que os professores começassem a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação, pois não fazia parte das decisões curriculares na época conhecer de forma mais aprofundada cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias.

No final da década de 1970 surge um grupo de educadores a questionar o ensino da educação escolar pública, esse movimento ocorreu com a retomada dos estudos teóricos críticos, contribuindo para propagar a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Permitindo que ampliasse as discussões sobre a valorização e aprimoramento dos professores, reconhecendo a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

2.2 DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCADORES NO BRASIL

Cerca de dez anos após a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas denominadas de 1º e 2º graus, ou seja, fundamental e médio, tornou-se evidente as dificuldades enfrentadas pelos professores, enfatizando a urgência de discussões e análises maiores e aprofundadas.

A partir dos anos 1980 os educadores começaram um processo de discussão de teorias e práticas da educação, visando as transformações sociais que estavam ocorrendo e assim beneficiando as reflexões na arte e na Educação. Propondo-se a repensar os velhos modelos em educação, a partir de práticas pedagógicas progressistas e tentando romper os esquemas reprodutivistas. Conforme afirma Saviani:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação dos novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2011, p. 413)

Percebe-se que é necessário ultrapassar o discurso que aponta os problemas da educação escolar pública e assim assumir reflexões e discussões das teorias crítico-reprodutivistas, para contribuir com a conscientização desses problemas.

O entendimento do papel específico das escolas, principalmente na relação das mudanças sociais favoreceu o surgimento de novas tendências pedagógicas. E a partir desse momento, a educação brasileira passa a contar com dois grandes grupos que propõe-se a trabalhar com essas teorias de propostas pedagógicas contra-hegemônicas: uma de orientação mais anarquista, centrado nas propostas de Paulo Freire; e a outra pedagogia histórico-crítica (PHC) com encaminhamento marxista, tendo como principais personagens José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos) e Dermeval Saviani (Pedagogia Histórico-crítica), essas duas correntes deram ênfase na educação básica, ou seja, a educação escolar.

Apesar de se reconhecer a relevância de dessas abordagens, a base estruturante deste trabalho é a proposta do professor Dermeval Saviani.

Saviani propõe uma corrente pedagógica que confronta outras tendências tradicionais de ensino, pois possibilita uma prática docente comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a formação humana dos educandos, ou melhor dizendo, rompe-se com uma concepção que entende o ensino como reprodução de comportamentos; logo, presume-se que a escola não se configure mais como lugar de condutas alienadas. Essa nova maneira de olhar marca a educação brasileira, mesmo que ainda seja distante da sala de aula.

Por conseguinte, a pedagogia histórico-crítica surge como nova possibilidade frente aos métodos pedagógicos mais difundidos no Brasil. Ela visa estimular a atividade e a iniciativa do educador, favorecendo o diálogo entre os educadores e os educandos, levando em conta suas experiências históricas e sociais, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, suas ordenações e conteúdos. Saviani explica:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agente ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013, p.121).

Portanto, na pedagogia histórico-crítica, o conhecimento se constrói, primordialmente, a partir da base material e social. É a própria existência social dos homens que gera o conhecimento e a partir do conhecimento mais próximo não significa ficar estagnado; pelo contrário, é encher a sala de aula de experiências colocando o educando no centro do processo de aprendizagem.

Essa proposta não representa a educação como único segmento da sociedade encarregado pelo processo de ampliação da conscientização política dos indivíduos, mas sim uma contribuição para isso. A compreensão política se daria na prática social ampla e concreta dos indivíduos. A educação escolar deveria atribuir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade.

Em meio a esse contexto e perante os enfrentamentos em busca de ações com vistas à transformação política, artística e educacional do ensino da arte, foram organizados encontros e simpósios. Sendo, o primeiro deles a Semana de Arte e Ensino (de 15 a 19 de setembro), realizado em 1980, na Universidade de São Paulo que reuniu em torno de 2.500 arte-educadores de todo o país. Este encontro levantou questões sobre as políticas educacionais para o ensino de arte no país.

A palestra de abertura foi mantida em sigilo, pois foi realizada pelo educador Paulo Freire, que retornava ao Brasil após anos de exílio. Intitulada de “O retrato do Pai pelos jovens artistas”, Freire refletia sobre a sua aprendizagem com seus três filhos, dois professores de arte e um estudante do assunto.

Esse foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc. Ana Mae Barbosa afirma que “os anos 80 têm sido identificados como a década da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções” (BARBOSA, 1989, p. 173). Visto que se buscou o desenvolvimento de uma abordagem de ensino da arte que dialoga com os ideais libertários e o reconhecimento de uma cultura nacional.

Dessas discussões emerge a necessidade de organizações associativas profissionais, com o propósito de criar um diálogo com os políticos locais e discutir os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país. Até esse momento possuímos uma única associação de arte-educação, a SOBREART – Sociedade Brasileira de Educação Através de Arte, de âmbito nacional, considerada filial da *International Society of Education through Art* (InSEA), mas operava de forma predominante no Rio de Janeiro e estava sob os domínios de pessoas ligadas ao poder durante o regime militar, desde a sua criação em 1970.

Assim, surge assim o movimento nas associações dos Arte-Educadores, para mudar o direcionamento do ensino de arte na escola. Em 1982 temos a criação da primeira associação estadual a AESP – Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo, seguida pela ANARTE - Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul, APAEP (Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná), entre outras. A formação dessas associações representou novas perspectivas de discussão sobre o ensino da arte e dos arte-educadores.

Após a restauração da democracia em 1983, surge então a campanha para uma nova Constituição Brasileira. Os representantes da área de arte mostraram-se preocupados, por esta direcionar os caminhos para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, tornando essencial garantir a manutenção da arte nos currículos escolares. E discutir por qual concepção de arte conduzirá os documentos oficiais (SALOMÉ, 2011). Enfim, a Educação Artística já possuía um descrédito, e poderia ser excluída dos currículos das escolas.

O movimento de arte-educadores teve um papel primordial nas discussões para garantir a área de arte diante das políticas educacionais, através das pressões exercidas pelo Estado. Esses encontros geraram uma série de documentos elaborados por arte-educadores e encaminhados ao Ministério da Educação entre os anos de 1986 a 1988, nos quais foi reforçada a importância da arte na escola para o desenvolvimento do aluno, afirmando-o como ser social.

Destacaremos os seguintes documentos deste período, Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART – 1986, a

Carta de São João Del-Rey, de 1986, o Documento de Poços de Caldas, de 1988 e a Carta de Uberlândia, de 1989.¹²

Primeiramente, a Carta de São João Del-Rey¹³, que foi elaborada no II Encontro Nacional de Arte-Educação, realizado no período de 07 a 10 de julho de 1986, durante o 18º Festival de Inverno de São João Del Rey.

O documento tinha o propósito de definir uma Comissão Nacional de Arte-Educação e indicava representantes para uma Comissão Nacional de Arte-Educação teríamos Fayga Ostrower (artista plástica e Presidente da SOBREART – Sociedade Brasileira de Educação Através de Arte) e Ana Mae Barbosa (Doutora em Arte-educação e membro da Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo), duas grandes estudiosas da área, assim teríamos experts pensando e escrevendo sobre o assunto.

Além disso, a carta levantava a história da arte educação no Brasil, corroborando em ressaltar como a arte foi trabalhada historicamente dentro da sociedade, reafirmando o descrédito dado à área de arte pelas políticas educacionais. Transformando a escola em um instrumento que fortalece as desigualdades que encontramos fora dela, reforçando o interesse do capital, como podemos observar no seguinte trecho do documento:

[...] foram apontados aspectos pertinentes à relação arte/sociedade. A necessidade de (re) pensar essa relação vem da deformação que sofreu a arte, considerada como objeto de luxo, adorno de uma sociedade de consumo, e relegada, na educação, a um plano secundário. A quem interessaria essa deformação do sentido da arte? (SALOMÉ, 2011, p. 173).

A carta segue enfatizando o autêntico objetivo da arte, que como declara Duarte-Jr (1995, p. 105) “pode constituir-se num elemento libertador”, ou seja, readquirir as dimensões sócio-político-educacional e cultural da arte. Conhecendo a arte de seu tempo, o educando pode adquirir fundamentos que permitem uma compreensão do “sentido da vida”, e assim levando-o a compreender as transformações no modo de sentir e entender a vida, para orientar sua ação no mundo.

¹² Documentos encontrados na tese da Dr^a Josélia Schwanka Salomé, intitulada: “**A Desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX**”, de 2011.

¹³ Entidades e Instituições representadas pela carta: Anarte, Aesp, Apaep, Aga, Asse-DF, Sobreart, Andes, Funarte, Inacen, Unb, Usp, Ufmg, 21ª Dra/MG, Cam, Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais, Escola Guignard de Belo Horizonte, Minc, Mec.

Para os participantes dos Encontros, a arte é uma das formas de ampliar a realidade do homem e a sua maneira de estar no mundo, pois, Fischer (1987) coloca que a arte:

[...] capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte, ela própria, é uma realidade social* (FISCHER, 1987, p. 57, grifo do autor).

Quando a educação não se aplica nessa perspectiva ela torna-se um instrumento de alienação, reforçando as desigualdades e não proporcionando o acesso à mesma educação para todos. E dentro dessa discussão, os arte-educadores entregaram uma lista, com uma série de questões a serem pensadas pela Comissão Nacional de Arte-Educadores, desde a formulação de uma política educacional para o ensino de artes, visando o papel da arte dentro do processo de transformação da Educação como um todo, a reformulação de currículo e a presença do Arte-educador em todos os níveis de educação de primeiro a terceiro graus.

Na data de 16 de dezembro de 1986, a presidente da SOBREART no período, Fayga Ostrower, encaminha ao Ministro da Educação, no momento o Senhor Jorge K. Bornhausen, a Carta da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte – SOBREART – 1986¹⁴. Colocando seu posicionamento em relação à abordagem da Educação Artística na Resolução 6/86 do Conselho Federal de Educação.

Nos documentos também dispomos da exigência ao conteúdo de Educação Artística, visto que o documento se contraria, uma vez que demonstra a sua obrigatoriedade, mas que em um segundo momento omite a mesma do mesmo núcleo.

Art 1º – O núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos de 1º e 2º graus [...] Parágrafo 2º – Exigem-se também Educação Física, **Educação Artística**, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos. (CFE, 1986, p. 1).

Ostrower ainda solicita a homologação do documento, em virtude da forma que a Educação Artística foi posta em segundo plano, contrariando a

¹⁴ Assinada pela presidente Fayga Ostrower.

própria Lei 5.692/71, que ainda estava em vigor. E solicita a participação de instituições da área de arte para a formulação de documentos.

A este respeito, podemos observar como a obrigatoriedade da arte na educação não se apresentava de forma clara, colaborando assim para diminuir seu valor dentro do contexto escolar, pois a carta visava apontar para uma concepção de arte na perspectiva da totalidade do ser humano.

Em 1988, temos o encontro no XX Festival de Inverno da UFMG, onde foi produzido o Documento de Poços de Caldas¹⁵, com a data de 05 de julho do mesmo ano.

Além de reforçar vários aspectos trabalhados anteriormente, o documento demonstra a inquietação com as mudanças que vinham sendo discutidas para a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em razão da implementação da nova Constituição Brasileira.

Novamente levanta-se a preocupação sobre a história da arte-educação no Brasil, ressaltando o confronto com o pensamento positivista-pragmático. Manifestando a preocupação dos Arte-educadores de como a arte passa a ser vista dentro do sistema capitalista, e logo, como ela passa a ser reproduzida dentro da escola, o documento apresenta “em um mundo totalmente racionalizado o homem torna-se um ser conformista, um indivíduo padronizado que não se desvia das normas impostas pela manipulação consumista. Em suma, o indivíduo torna-se um ser alienado” (SALOMÉ, 2011).

Através da arte-educação, criamos meios de superar a alienação, como a própria carta esclarece:

Assim, o pensamento crítico, em face à alienação social da pessoa humana, procura compreender a arte enquanto forma educadora, isto é, enquanto formação da pessoa no sentido de sua autonomia interior e de sua liberdade individual em relação à dialética dos valores sociais, coletivos (SALOMÉ, p. 201, 2011).

Em seguida o documento levanta as questões sobre o pensamento crítico, ressaltando os aspectos da arte enquanto forma educadora, para ser concebida como um instrumento de desalienação, pois a educação deveria ser trabalhada dentro das relações sociais, alcançando a totalidade do ser

¹⁵ Redatores do Documento: Ivone Luzia Vieira (FAE-UFMG), José Adolfo Moura (EBA-UFMG), Laís Aderne (UNB-DF e Presidente da Federação Nacional dos Arte-Educadores – Brasília-DF), Lucimar Bello (UFU-MG), Marina Lourenço Fernandes Silva (CBM-UFRJ e do CMC-MOC-MG – Membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais), Maria Teresa do Amaral Marques (FAE-UFMG).

humano, abrangendo seu total e completo desenvolvimento, compreendendo este indivíduo como situado historicamente e culturalmente no espaço social.

Quando colocamos a arte em função da sociedade industrial, temos a sua descaracterização, como aponta Vázquez:

A transformação do trabalho artístico em trabalho assalariado se encontra, pois, em contradição com a essência mesma da criação artística, já que, por sua natureza qualitativa, singular, o trabalho artístico não pode ser reduzido a uma parte de um trabalho geral abstrato. Por outro lado, como atividade que satisfaz uma necessidade humana de expressão e comunicação, a arte é afetada negativamente em sua essência, isto é, em sua natureza criadora, quando o artista freia ou limita sua necessidade interior de criação em favor de uma exigência externa (VÁZQUEZ, 1978, p. 113).

Perante a essas discussões, temos a arte pensada não em termos de finalidade de mercado, mas uma atividade humana essencial, onde estão presentes a liberdade, a racionalidade e a própria intencionalidade desse fazer artístico.

Essa discussão é pertinente, pois até os dias atuais o ensino de arte é confrontado com uma finalidade útil e funcional, seguimos dentro de um mundo de consumo, onde as coisas são apresentadas pelo valor do seu preço de mercado. Salomé aponta:

A separação entre artista e sociedade, trabalho material e trabalho artístico, arte e trabalho, é histórica e se reflete no interior da escola, no discurso presente nos projetos e práticas pedagógicas que separam a arte do conhecimento e não percebem a dimensão do trabalho criador enquanto uma atividade humana necessária ao processo de formação do homem (SALOMÉ, 2011, p. 55).

Assim, o documento aponta a questão do artista como educador, “o artista consegue dar forma concreta às imagens simbólicas tornando visível o invisível” (SALOMÉ, 2011). A arte enquanto um fenômeno social entrelaça a sociedade, assim o artista estabelece uma ligação com outros membros da sociedade, por meio de sua obra, para aumentar ou diminuir alguns valores, ideias ou finalidades.

A sociedade em si precisa do artista “[...] este supremo feiticeiro, e tem o direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função social” (FISCHER, 1987). Demonstrando não apenas o objetivo do ensino da arte, mas também a participação do artista como educador. A esse respeito os arte-educadores apontam que:

Nesse momento em que a racionalidade instrumental do pensamento anti-humanista procura penetrar, de modo concreto, no sistema social brasileiro- como um todo – cumpre aos artistas-educadores objetivar esse alerta: suprimir a arte das escolas de 1º e 2º graus é empobrecer o universo de mediação humanas, concreta, no sistema do país (SALOMÉ, 2011, p. 202).

Para isso, os autores da carta reclamam ao Ministério da Educação (MEC), o ensino de arte em todas as séries do 1º e 2º graus, e professores habilitados na área para tal coisa, visto que apenas a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis não garante a qualidade do ensino.

Outro fator requerido é a formação adequada dos arte-educadores, tendo o trabalho interdisciplinar, mas sem o caráter polivalente, como citado no documento “o que a experiências demonstrou ser negativo” (SALOMÉ, 2011, p. 56). O fim dessa prática traduziria em maior qualidade do ensino, possibilitando o estudo de conteúdos específicos das áreas pelos professores. Porém, ter profissionais distintos de cada área (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) em seu quadro de professores é uma grande dificuldade para as escolas, não esquecendo da falta de um espaço físico adequado para realização das mesmas.

O modelo de licenciatura a partir da reforma Nº 5.692 de 1971 levou à polivalência do profissional, que embora amplamente criticada, continua sendo praticada na formação de nível superior. A polivalência passa a ideia que um educador consegue dominar de forma competente as quatro linguagens artísticas trabalhadas na escola: música, do teatro, da dança e das artes plásticas.

O resultado da polivalência é um ensino de arte de maneira supérflua, em todas as modalidades, ficando muitas vezes associado a técnicas isoladas de confecção de trabalho artístico, apresentando-se desassociado do conhecimento artístico, não desenvolvendo o educando em todos os seus aspectos. Salomé aponta que “o fim da polivalência significaria uma maior qualidade de ensino ao favorecer ao professor uma possibilidade de estudar os conteúdos das áreas mais especificamente (SALOMÉ, 2010, p. 2156)”.

Porém a realidade é diferente, uma vez que são poucas escolas que conseguem ou se comprometem a ter um quadro de professores, profissionais

distintos que atuem nas quatro áreas especificamente, além de não disporem de espaço físico adequado para a prática destas.

Concluindo o documento, os redatores dividem as ideias em tópicos, tais como: a formação do artista e do artista-educador. Deixando claro que esta formação deve ser feita exclusivamente em cursos superiores de graduação, apontando que tanto a formação do educador como do artista devem ser a mesma. Em seguida, temos: a pesquisa e ao ensino informal, colocando como dever do MEC fomentar a pesquisa científica. E por fim, como último tópico detemos: a Arte nas Escolas de 1º e 2º graus, ou seja, o ensino de arte obrigatório em todos os níveis da educação, uma carga horária curricular semanal, e professores habilitados. E ainda, para escolas a competência de elaborar os conteúdos programáticos e assessorar com especialista na área.

Em agosto de 1988, após já existirem quatorze associações estaduais, e juntas elas criaram a Federação Nacional sediada pelos próximos dois anos em Brasília, DF. A presidência mudará de um estado para outro. A SOBREART, sob nova presidência, também pertence à Federação Nacional. Estas associações são fortes batalhadoras por melhores condições de ensino de arte, negociando com as Secretarias da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, legisladores e líderes políticos (BARBOSA, 2009). E em 05 de outubro de 1988, temos a promulgação da nova Constituição Brasileira que ficou conhecida como a Constituição Cidadã, exatamente pela sua defesa pela cidadania, e por ter sido concebida no processo de redemocratização, iniciando com o encerramento da ditadura militar no Brasil (1964–1985).

Adentramos no ano de 1989 possuindo arte-educadores atuando de forma ativa e consciente, porém com uma formação precária e superficial ao que se refere ao conhecimento de arte-educação e de arte propriamente dito.

Nesse mesmo ano, temos a Carta de Uberlândia¹⁶, de junho de 1989, no documento os arte-educadores utilizam a promulgação da Nova Constituição

¹⁶ Assinaram a referida moção: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – AESP; Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal- ASAe/DF; Associação Gaúcha de Arte Educação – AGA; Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART; Associação de Arte-Educadores do Estado do Rio de Janeiro – AERJ; Associação Nordestina de Arte-Educadores – ANARTE; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Rio Grande do Norte; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Alagoas; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Pernambuco; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Paraíba; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Sergipe; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Ceará; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Piauí; Núcleo de Arte-Educação da ANARTE/Maranhão; Associação

Brasileira, que menciona cinco vezes as artes no que se diz respeito a obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...). II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988). Apontando como um direito de todos e um dever do Estado o acesso à arte.

Para demonstrar a contradição entre o que deveria acontecer e a realidade posta nas propostas para a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases, por não considerar a arte na educação em todos os níveis escolares. Diz a carta:

Ignorar a dimensão da arte é não valorizar o Homem enquanto. Ser pensante, enquanto Ser sensível, enquanto Ser crítico, enquanto Ser construtor e edificador de realidades, enquanto Ser capaz de atuar na sociedade de forma individual e coletiva. **Ignorar a dimensão da Arte na Escola é negar que Arte seja conhecimento, construção, expressão, fator de humanização, de socialização e de identidades culturais.** Acreditamos será a Escola o espaço de Ler, Escrever, Contar, Imaginar, Simbolizar; o lugar no qual a cultura é vivenciada, pensada em todas as suas potencialidades; lugar no qual a Arte não seja dimensão negada, mas espaço que permita ao Ser Humano, através de imagens e símbolos, da codificação e decodificação específica, conseguir o prazer de reconhecer-se e transformar-se através, também, do não-verbal que permeia a Arte (SALOMÉ, 2011, p. 210, grifo nosso).

Demonstrando mais uma vez a preocupação dos Arte-educadores. Parece enfadonho a discussão, mas demonstra o quanto o ensino de arte é deixado de fora, quando privilegia as chamadas “disciplinas básicas”, que revelam o que é fundamental para a Educação. Enfatizando que “não há espaço para o Fazer Artístico e para a Experiência Estética”. (SALOMÉ, 2011, p. 210).

A carta também propõe a mudança de nomenclatura da disciplina de Educação Artística pelo termo Arte, modificação que visa alterar a concepção de arte, para desvencilhar do peso histórico que a Educação Artística possuiu na década de 1970, com ensino tecnicista e valorização dos processos automatizados, visão essa que contribuiu para o descrédito da área. Ana Mae Barbosa no mesmo ano, no III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e

Roraimense de Arte-Educação/ARAE; Associação de Profissionais de Arte-Educação do Paraná – APAEP; Associação Sulmatogrossense de Arte-Educadores – ASMAE; Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina – AESC; Associação Mineira de Arte-Educadores – AMARTE; Pró-Núcleo da Associação Amazonense de Arte-Educadores; Pró-Núcleo da Associação de Arte-Educadores do Pará; Pró-Núcleo da Associação de Arte-Educadores de Goiás; Pró-Núcleo da Associação de Arte-Educadores do Acre.

sua História também levantou a hipótese da transformação da nomenclatura do componente curricular:

Talvez seja necessário, para vencer o preconceito, sacrificamos a própria expressão Arte-Educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da Educação Artística dos 70 e 80. Eliminemos a designação Arte-Educação e passemos a falar diretamente de ensino da Arte e aprendizagem sem eufemismo, ensino este que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas Universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e previsto nos projetos de politécnica que se anunciam” (BARBOSA, 2019, p. 18)

Observamos que a preocupação com a formação dos educadores é comum dentro dos encontros e simpósios de discussão realizados. Assim como o esforço dos arte-educadores que se propuseram a uma reflexão enquanto à arte no espaço educativo a ser assumido por eles, pela escola e principalmente pelas políticas públicas para o ensino de arte.

De natureza igual desdobraram novos grupos de arte-educadores preocupados com os rumos da arte-educação no país, as reflexões levantadas continuaram ao longo da próxima década de 1990, contribuindo para a inserção da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 1996.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL APÓS DÉCADA DE 1990

Numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a sua decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar ao mundo passível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo (FISCHER, 1987, p. 58).

No final da década de 1980, a teoria social crítica¹⁷ estava em pauta nas discussões de educação. Havia uma busca para uma unidade entre teoria e prática, visando possibilitar o educando a tornar-se consciente e crítico.

Os aspectos metodológicos consistem em conteúdos da cultura universal, e suas realidades sociais, onde o professor participa como um mediador da experiência do educando e o saber, com o objetivo de sair do conhecimento do senso comum para um saber sistematizado, aproximando-o de uma prática social concreta.

Este capítulo traz a discussão da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394, que ocorreu no ano de 1996, analisando particularmente sobre quais aspectos teóricos-metodológicos tal documento foi redigido.

Observamos que apesar de não ser explicitamente dito, os documentos elaborados neste período foram pautados, principalmente, nas experiências e contribuições da Abordagem Triangular, da professora e pesquisadora em Arte-Educação Ana Mae Barbosa, consolidando-se como principal tendência voltada para o ensino de arte oferecido nas escolas brasileiras.

Essa renovação na concepção de ensino de arte ocorrida durante os anos de 1990 fez com que essa área do conhecimento obtivesse seu reconhecimento e importância efetiva enquanto disciplina obrigatória no currículo das escolas brasileiras com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998.

¹⁷ O pensamento marxista e a explicação marxista de mundo se materializam na Teoria Social Crítica, a qual possui como foco o homem em sua condição de classe.

3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Nº 9.394/96

Em 20 de agosto de 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, sendo aprovada durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso. No artigo 26º da LDB n. 9.394/96 encontramos a organização dos currículos do ensino fundamental e médio, estabelecendo que eles devem ser constituídos por uma base comum e uma parte diversificada. Na base comum, temos as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Na parte diversificada, a Lei sugere que as disciplinas que contemplem características regionais e locais.

O parágrafo 2º da LDB refere-se diretamente à Arte, colocado da seguinte maneira: “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), contemplamos aqui a obrigatoriedade do ensino de arte.

Além disso, presenciamos a troca da nomenclatura da disciplina de Educação Artística, que aparece na reforma da Lei Nº 5.692/71 para o uso da terminologia Arte, solicitado anteriormente por vários arte-educadores.

O dilema sobre as terminologias usadas na correlação entre Arte e ensino no Brasil já é antigo, tivemos entre eles, Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino.

Na década de 1980, com as grandes discussões que estavam ocorrendo houve a retomada do termo Arte-Educação, cunhado a partir da expressão – educação através da arte – de Herbert Read na Inglaterra, em 1943, ligada ao movimento internacional de mesmo nome, ela surge pelo esforço de conectar o termo arte com educação.

Aqui no Brasil, popularizou-se e chegou até nós, apesar de usarmos um termo abreviado não podemos deixar de recorrer ao espírito original, o de uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas, permitindo assim uma maior sensibilidade como o mundo que nos cerca (DUARTE-JR, 1991, p. 12).

Organizado também na década de 1980, o movimento de Arte-educadores teve como finalidade inicial - conscientizar e organizar os professores, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como na educação informal. Dessa maneira, aumentaram as discussões sobre a valorização do professor, as políticas educacionais para as Artes e Arte-educação, e ação cultural na realidade brasileira.

A reflexão sobre a essência das palavras, aqui se faz muito importante, pois palavras são construídas dentro de um contexto histórico e social, e não apenas por isso, mas também são construtoras de práticas concretas na produção de conhecimentos. Duarte-Jr coloca que “o ser humano tem uma *consciência reflexiva*, isto é, pode pensar em si próprio, pode tornar-se como objeto de seu pensamento. Pensamento esse que se dá graças à palavra” (grifo do autor, DUARTE-JR, 1991, p.17).

Por meio de analisar a expressão sobre a terminologia Arte, podemos apontar o conteúdo da mensagem, da qual os arte-educadores mencionavam em vários documentos e por conta disso reivindicavam a troca da terminologia e percebemos que a questão do próprio nome adotado demonstra seus pensamentos e objetivos.

A concepção de arte e educação aqui sustentada é freireana, no sentido de que, epistemologicamente, ela possibilita conscientizar para transformar, mediada pelas possibilidades de interpretação cultural, ou seja, das leituras que fazemos de nós mesmos e do mundo. Martins aponta que:

As terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter)relacionam. No momento em que uma nova lei posiciona uma outra direção, essas questões pedem resignificação e novos questionamentos (MARTINS, 2003, p. 52).

Compete aos educadores, apropriem-se dessas nomenclaturas e criem novos significados em sua práxis, considerando o contexto histórico e cultural. Não existe poder sem o conhecimento de nossa própria história, como professores de Arte precisamos conhecer essas terminologias que se dispuseram ao longo do Ensino de Arte no Brasil.

Devemos nos conscientizar sobre nossa história, a compreensão sobre este processo viabiliza uma visão crítica e assim poderemos nos posicionar e lutar pelo o que acreditamos, com o propósito de construir uma nova realidade.

A complementação do artigo 26, na LDB coloca a obrigatoriedade como “forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, entendemos que o documento esteja elaborando um objetivo para o ensino de Arte, uma proposição para a educação dos cidadãos no que diz respeito a uma das formas de expressão humana: as várias linguagens da arte.

Partindo dessa conjectura – de que a Lei pretende que a educação promova o desenvolvimento cultural a partir do ensino das várias linguagens da arte - buscamos, no texto da LDB em sua íntegra, visualizar a concepção de cultura e as considerações que o documento revela quanto ao desenvolvimento cultural.

Primeiro, que temos no documento a palavra cultura e suas derivações como interculturais, cultural, sociocultural etc., aparece cerca de dezessete vezes no documento.

E percebemos que a concepção de cultura, apresentada no documento é como o produto da ação humana, ou seja, conjunto dos conhecimentos adquiridos sobre vários aspectos da vida cotidiana. Duarte-Jr (1991, p. 27) nos apresenta uma definição para cultura “um grupo humano que apresenta características próprias em suas construções e formulações: possui um determinado sistema político, econômico, crenças, língua, religião, arte, costumes e etc”. Isso tudo decorre em uma determinada época e local.

A cultura é inerente ao homem, diante disso a cultura só existe por meio do homem, assim como o homem se faz pela cultura. Segundo Laraia (2001, p. 63), “estudar cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”.

A arte corresponde a um produto de uma determinada cultura, manifesta-se por códigos e símbolos, em todas as suas formas de expressão, revelando os conhecimentos e sentimentos de um determinado povo em seu contexto histórico e social. “Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções “racionais” (ciência, filosofia) (DUARTE-JR, 1995, p. 18).

Educar-se, antes de tudo, é adquirir a visão de mundo do grupo em que se pertence, é compartilhar de uma cultura. Pode traduzir-se em permitir que o educando conheça múltiplas significações e compreenda a partir de suas próprias experiências. Assim, conseguimos apreender a preocupação do documento em fazer com que os alunos conheçam e analisem diversas culturas, para que possam situar-se no momento de sua própria cultura e sintam-se capazes de, no interior delas, constituírem-se autores de sua própria história, sujeitos críticos.

Deste modo, temos um grande argumento para a presença da arte na escola, pois o ensino de arte nessa concepção será capaz de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Temos aqui a educação dentro da sua dimensão sensível (estética), onde levamos o educando a criar os sentidos e valores que amparem sua ação no seu ambiente cultural, de uma maneira que exista coerência, harmonia, entre o sentir o pensar e o fazer. Usufruímos, através da estética, a inter-relação entre sociedade, educação, arte e cultura.

Acreditamos que a Arte na escola possui um espaço importante para a produção acerca de conhecimentos sobre cultura. Como afirma Ana Mae:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade, que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p.18)

Conhecer e compreender esse conjunto dos conhecimentos adquiridos sobre vários aspectos da vida cotidiana se faz de extrema valia. Desta maneira podemos reconhecer a nossa condição como sujeitos, capazes de transformar o mundo.

Para dar maior suporte à LDB N° 9.394/96, foram promulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte), propostos pelo Ministério da Educação, estabelecendo bases para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano, com o objetivo principal de padronizar o ensino no país.

Esses parâmetros foram constituídos a partir de discussões e estudos que buscavam desenvolver no meio escolar, aspectos como a natureza e a abrangência da Arte-educação e as práticas educativas e estéticas, levando o aluno a ampliar sua imaginação, percepção, sensibilidade e cognição (BRASIL,

2000, p.15). Eles priorizam a Arte na composição do currículo obrigatório no ensino, uma conquista dos Arte-educadores após longa luta em defesa da importância da Arte na formação do educando.

3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Tivemos no final da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo processo de elaboração remonta ao ano de 1995, mas só foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1997, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou o primeiro conjunto de documentos, destinado às quatro séries iniciais do ensino fundamental, com ampla divulgação pelos meios de comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados não como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Sua grande diferença está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente. Ou seja, os PCN trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, e mais cinco temas transversais que permeiam todas as disciplinas, para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

Os argumentos para a elaboração desse documento de acordo com o que é declarado nele próprio, sustenta-se na justificativa da necessidade em cumprir compromissos internacionais assumidos pelo próprio governo brasileiro, em especial na Conferência Mundial de Educação para Todos, compromissos que sucederam na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003.

Esses Parâmetros foram propostos como orientadores na elaboração dos planos de aula, sem caráter obrigatório e seus conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme a escolha do professor.

Na área de Arte os Parâmetros Curriculares Nacionais atribuem uma grande abrangência para área, dando destaque para quatro linguagens artísticas: Artes visuais, Música, Teatro e Dança.

Nos PCNs-Arte do Ensino Fundamental temos a organização dos conteúdos por linguagens artísticas, e não pela divisão por ciclos, como ocorre

nas demais áreas, cabendo às escolas e aos professores, sugerindo que é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade.

Os PCNs colocam a arte como objeto de conhecimento humano, apresentando a manifestação artística e equiparando-a ao caráter de criação e inovação com o conhecimento científico e técnico.

Como disciplina o Ensino de Arte, possui um posicionamento teórico-metodológico adotado pelos PCNs-Arte. No documento podemos ver as vertentes do ensino de arte no país solicitadas pelo movimento de Arte-educadores na década de 1980, tendo ênfase a educação estética e a educação do cotidiano. Como observados no seguinte trecho:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

No trecho acima citado, podemos notar a preocupação na formação humana que abranja as áreas da sensibilidade, percepção e imaginação, que é uma maneira de proporcionar o educando a aumentar a sua percepção de mundo, sua forma de expressar.

Apreciar as diversas produções artísticas ao longo da história humana apresentará aos educandos várias maneiras de significar o mundo ao seu redor, no documento temos a seguinte colocação:

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética (BRASIL, 1997, p. 74).

Dessa forma, a criação artística dos educandos não é apenas um fazer, um aprendizado de técnicas, mas se amplia para uma dimensão de conhecimento, possibilitando ao educando a trabalhar uma leitura do mundo através da consciência histórica. E a esse respeito, Fischer (1987, p. 13) complementa que “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Embora não indique nenhum autor de forma explícita, vemos como base a proposta metodológica desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Como foco nas artes visuais, a abordagem ficou conhecida como Proposta Triangular.

No PCN-Arte apresenta-se da seguinte maneira “ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 1997, p. 19)”.

Ainda temos apontado em nota de rodapé que “As ideias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe” (BRASIL, 1997, p. 25). Encontramos essa mesma concepção de ensino de Arte no livro de Barbosa *A imagem no ensino da arte*¹⁸, porém esse livro não se encontra nas referências dos PCNs-Arte.

3.2.1 Abordagem Triangular: uma teoria para o Ensino de Artes Visuais

Temos a Arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, que levantou a hipótese de trabalhar o processo histórico do ensino no Brasil e no mundo, como meio de intervenção consciente. Inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, na recusa à colonização hegemônica, ou seja, rejeitar a segregação cultural na educação.

Barbosa relata em seu livro *A imagem no ensino da arte* sobre o Festival de Campos do Jordão (São Paulo, Brasil, 1983) onde a partir das vivências experimentadas ali, passou a correlacionar:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, à história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a pessoa, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, estaria ao mesmo tempo, sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2019, p. 21)

¹⁸ BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Após o Festival de Campos de Jordão, inicialmente intitulada como Metodologia Triangular, combinava as atividades de ateliês com aulas de história de arte e leituras de obras de artes, buscando auxiliar na alfabetização visual dos educandos.

A proposta de Ana Mae Barbosa foi sistematizada a partir de condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Antes tínhamos um currículo pensando em disciplinas, e à Barbosa propõe ações, respondendo necessidades do povo Brasileiro, especialmente a de ler o mundo criticamente.

Tivemos manifestações correspondentes acontecendo ao redor do mundo, reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. A Inglaterra foi o primeiro país a pensar diferente o ensino de arte, idealizando o *critical studies*, já os Estados Unidos teve sua manifestação no DBAE¹⁹. Quando questionada em um congresso da *United States Society of Education through Art* em Phoenix, em 2000, sobre o Brasil não estar copiando DBAE, como na Ásia vez, Barbosa respondeu:

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder (BARBOSA, 2009, p. XXXI)

A Metodologia Triangular foi fortemente pesquisada nos anos de 1987 a 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP e na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, enquanto o próprio Paulo Freire era secretário.

Mais tarde, em consequência de problemas de significado, que geraram problemas conceituais, cria-se uma variação de denominações, como a própria Ana Mae coloca:

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular

¹⁹ DBAE (*Disciplined Based - Art Education*), ou seja, Arte-Educação Baseada em Disciplinas, trabalho desenvolvido pelo *Getty Center of Education in the Arts*, influenciados pelo *Basic Design Movement* e pelas *Escuelas al Aire Libre*, 1916, no México. O *Getty Center of Educational in the Arts* é um centro que prepara professores de arte nos Estados Unidos e no Canadá, através de um ensino que inclui produção de arte, história da Arte, crítica e estética. Para Elliot Eisner, um dos principais arte-educadores daquele país, DBAE é uma metodologia do ensino da arte que corresponde "às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade" (BARBOSA, 2009).

substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 2009, p. XXVII).

Abordagem ou Proposta Triangular, como o próprio nome já diz se baseia na imagem de um triângulo de ações, na qual permite ao docente escolher por qual caminho irá iniciar o seu trabalho, tratando de fundamentar a práxis em arte a partir de três eixos de ensino:

1. O primeiro deles refere-se ao fazer arte, este eixo está conectado à prática artística, à manipulação de materiais, à expressividade e ao ato criador do aluno.
2. O segundo refere-se ao conhecer arte, está conectado à aquisição de conhecimentos sobre arte e à capacidade de contextualização da obra de arte, isto é, a sua apreciação.
3. O terceiro, mas não menos importante, temos o que se refere ao apreciar arte, à fruição artística, à alfabetização visual, à leitura de obras e à percepção estética. O uso de imagem na sala de aula não era muito comum, acreditava-se que a imagem da História da Arte e da Cultura Visual (imagens do cotidiano), poderiam exercer influência não desejadas, interferindo no trabalhado dos alunos.

A escolha da imagem de um triângulo possibilita elucidar as diferentes possibilidades de escolha que o professor poderá iniciar o seu trabalho, colocando diversos caminhos dentro do âmbito que envolvem: a leitura de imagens (apreciar), na história da arte como elemento de contextualização histórica e no fazer artístico (produção). É primordial salientar que a Abordagem Triangular não se refere a um modelo ou método, mas tem o objetivo de focar na metodologia adotada pelo professor nas suas aulas práticas, relaciona-se aos modos como se aprende, e não é uma referência para o que se aprende, sem vínculo teórico padronizado, a fim de não engessar o processo.

A partir da Abordagem ou Proposta Triangular a leitura de imagem é colocada entre a essência das maneiras de se trabalhar o ensino de arte, destacando a potência da contextualização, além de trabalhar o cotidiano dos

alunos, e abranger o multiculturalismo dos códigos estéticos. Nas palavras de Barbosa (2010):

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2010, p. 35).

Essa parte do processo tem a característica de ensinar a ler imagens, para desenvolver habilidade de ver, julgar e interpretar qualidades de obras, oferecendo assim uma melhor compreensão dos seus elementos e relações estabelecidas no todo. Há também a possibilidade de comparação, evidenciando semelhanças e diferenças, um estudo visual criando um vocabulário visual e próprio da linguagem artística.

A construção do conhecimento em arte ocorre na confluência da experimentação, da decodificação e da informação. A abordagem tem visa formar um fruidor em arte, para que o educando após a formação escolar básica possa ser inserido na sociedade, possuindo meios próprios de buscar, apreciar e usufruir de experiências estéticas.

Barbosa (2009, p. 33) coloca que se temos uma dicotomia, de um lado uma grande aspiração da sociedade em desenvolvimento cultural e do outro um desprezo pela aprendizagem em Arte. Uma sociedade se apresenta artisticamente próspera quando temos a produção artística de alta qualidade, com um público que possua a capacidade de assimilação dessa produção. E apenas um grupo restrito possui acesso aos códigos de arte erudita. Barbosa ainda expõe:

Há perigos em se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura da classe alta e a popular tornando impossível a compreensão mútua. Para o grupo popular isto é ainda mais perigoso porque eles não terão acesso ao código erudito, que é o código dominante na nossa sociedade (BARBOSA, 2009, p. 26).

Em vista disso, é a escola pública que possui a possibilidade de um acesso à Arte para a grande maioria da população, principalmente a menos favorecida.

É na escola que o educando teria acesso à informação e formação estética, promovendo a multiculturalidade brasileira e aproximando os códigos culturais diferentes.

A criação artística é inerente à natureza humana, e não conhece diferenças sociais. O ensino de arte concede meios para que o educando possa se expressar, e não apenas isso, mas também se reconhecer dentro da sociedade, possibilitando compreensão sobre ela para questionar seu lugar e abrir as possibilidades para novas realidades.

Assim, Barbosa (2016) salienta-nos que tínhamos uma contínua busca em metodologias e abordagens novas de ensino e aprendizagem no que se refere ao ensino de arte, aspirando a construção do saber sistematizado, da percepção, da imaginação e principalmente da capacidade crítica, não exclusiva do aluno, mas também do professor de arte-educação.

A Abordagem ou Proposta Triangular visa proporcionar reflexões no ensino de artes visuais sobre o mundo que vivemos e seus aspectos, conceito que deixa inerente a relação de arte e vida e sua potencialidade transmutadora, como podemos observar no seguinte trecho da autora:

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam a sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempo em tempos e de lugar para lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 2009, p.21).

Em consequência, apresenta a arte não apenas no aspecto de apreciação ou de uma livre expressão, mas sugere uma relação entre cultura, conhecimento, fruição e cognição. Uma nova maneira de questionar os códigos hegemônicos, possibilitando o desenvolvimento de sujeito críticos perante as visualidades que os rodeiam.

Porém, para Ana Mae Barbosa, essa adaptação pelos PCNs, foi realizada de forma equivocada:

Em 1997, por pressões externas, o governo federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros, estabelecidos por um educador espanhol, retiram a historicidade da nossa experiência educacional e se apresentam como novidade e receita para salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da AT - Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra ou Campo do Sentido da Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª à 4ª série) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª série) (BARBOSA, 2016, p. 689).

A proposta original de Barbosa pressupõe um trabalho em arte numa perspectiva cognitivista²⁰, destacando não apenas a valorização na produção artística, mas que possa existir uma correlação com o conhecimento histórico e cultural acumulado pela humanidade e a fruição de obras de arte. Barbosa (2009, p.33) coloca da seguinte maneira “nem a arte/educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização”.

De acordo com a proposta de ensino apresentada nos PCNs-Arte, o trabalho com arte na escola precisa associar o conhecimento artístico como produção e fruição, dentro de um contexto histórico aproximando assim, com a concepção de cultura apresentada na Lei de Diretrizes e Bases N. 9.394/96.

3.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – PCNEM

Outro documento elaborado para subsidiar o ensino de Artes na Educação Básica foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

O Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, no seu artigo 36, torna-se a etapa final da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, o Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o documento ainda demonstra a preocupação em garantir aos cidadãos a chance de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Apresentando a intenção de aprimorar o educando como pessoa humana com o propósito de assegurar sua entrada no mercado de trabalho, como podemos ver a seguir:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção

²⁰ A abordagem cognitivista teve grande efervescência nos anos de 1990, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva como aqueles desenvolvidos por Piaget e Vigotsky. Estes teóricos não criaram propriamente uma teoria da aprendizagem, mas seus estudos serviram de pressuposto para teóricos do campo educacional, que se apropriando desse referencial elaboraram e desenvolveram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo.

de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000, p.11).

Apesar do ensino ter passado por várias mudanças nos últimos anos, neste trecho do documento ainda encontramos uma prática alicerçada no domínio dos valores e das ideias hegemônicas, visando preparar o educando de forma unilateral, a servir o mercado de trabalho.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Arte aparece na Parte II do documento e apresenta-se da seguinte maneira: “[...] conforme a Lei n. 5.692/71, o ensino da arte faz parte da área da linguagem. Então denominada de Comunicação e Expressão, passa a integrar, com a adoção dos PCN, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006, p. 168)”.

O documento ainda cita as Artes 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, 2000, p. 20). Ou seja, cita a Arte como uma maneira de trabalhar a formação integral do ser humano.

Apresenta as implicações históricos-sociais, preocupando-se em lembrar da dinâmica das linguagens através do tempo e espaço. E considera as práticas sociais e produtivas em mundo letrado e simbólico, colocando que no mundo contemporâneo, temos um apelo informativo associado por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, apresentando-se mais do que uma imposição, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000, p. 21).

Sendo assim, incorporar a Arte na etapa final da educação, não seria apenas para trabalhar um domínio técnico, mas à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens, os códigos e as tecnologias em diferentes situações ou contextos.

Os Parâmetros Curriculares de modo geral, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio indicam que o ensino de arte se apresenta com conhecimento dos elementos artísticos, princípios formais, matérias e suportes que são utilizados na criação de obras de arte, porém

precisam estar integrados ao contexto histórico-social que ocorreu a criação artística.

Quando estes aspectos são trabalhados sozinhos eles perdem o contexto e desmotivam o educando, tornando-se abstratos e sem sentido. Para uma prática mais significativa é necessitando articular esse aprendizado. Pois, através do conhecimento da produção artística de um determinado período histórico, podemos ser capazes de compreender a sociedade que a produziu, concebendo a obra de arte como um produto cultural, a qual deve ser estudada a partir do contexto histórico no qual foi produzida. A respeito disso Fischer (1987, p. 17) coloca que “toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”.

A arte como produto humano expressa o indivíduo social e histórico que a concebe, assim como sua própria visão de mundo e da realidade que o cerca.

Partindo dessa perspectiva, a arte dentro da escola pode favorecer um desvelamento do olhar, promover dessa maneira uma prática social viva e transformadora, através da introdução e do contato com os conhecimentos artísticos.

E se a presença da arte se mostra importante dentro da escola, é pelo motivo que também é fora dela, pois é através da arte que a expressão humana se manifesta. Por meio dela, o ser humano poderá buscar respostas para os seus questionamentos. Nesse sentido temos a colocação de Vázquez:

O homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de transformação. [...] Dado que este é, por essência, um ser criador, cria os produtos artísticos porque neles se sente mais afirmado, mas criador, isto é mais humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 48).

Cabe apontar aqui, que apesar de aparecer nos PCNs-Arte a educação das sensibilidades (percepção estética) se deu de forma tímida, Salomé coloca que “pela valorização do inteligível, apontado pelos PCNs tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, acabou por direcionar o trabalho na escola para um trabalho com arte na dimensão cognoscitiva (SALOMÉ, 2011, p. 97)”.

Conseqüentemente não conseguimos trabalhar a formação integral do ser humano, esse tipo de educação transforma-se em um instrumento de alienação, pois não abrange toda a totalidade do ser, no que diz respeito ao seu desenvolvimento total e completo, compreendendo-o como situado historicamente e culturalmente no espaço.

Associada às discussões sobre os documentos que orientam o ensino de arte nas escolas públicas e das respectivas práticas pedagógicas, precisamos destacar a relevância de um olhar crítico aos acontecimentos da sociedade e como estas mudanças repercutem nos modos de ver, sentir e por consequência de estar no mundo.

No breve percurso do ensino de arte durante as décadas de 1970 e 1990, apresentado nesta pesquisa, conseguimos visualizar a relevância concedida pela educação nas questões cognitivas, apontando que os saberes sensíveis, ou seja, aqueles que são alcançados através das sensações do corpo foram deixados de lado. Ou seja, o ensino de arte na década de 1990 ganhou em conteúdo, principalmente com a contextualização histórica através da história da arte, mas ficou em déficit na investigação das sensibilidades, acarretando uma separação entre corpo e mente.

4. ARTE NA EDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

“A arte existe, porque a vida não basta” (GULLAR, FERREIRA)²¹

A frase apresentada na epígrafe deste capítulo marcou a trajetória desta pesquisadora no mundo das artes. Ao refletir sobre seu sentido tem-se o aprofundamento em vários níveis de significação, e ficando cada vez mais difícil explicar com palavras. Poderíamos colocar centenas de exemplos, imagens, filmes e músicas para demonstrar porque apenas “a vida não basta”. E é justamente pela vida não bastar que o ser humano passa a criar.

Voltemos ao princípio, anteriormente vimos que o ser humano se diferencia dos outros animais justamente por transformar a essência das coisas de forma proposital, uma ação premeditada que passa por dentro da imaginação humana. Como aponta Marx:

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga e etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto.” (MARX, 2010, pg. 85, grifos do autor).

Podemos compreender o trabalho como a reunião de ações para a realização de um determinado propósito que foi mentalmente planejado, ou seja, à antecipação de resultados por meio da atividade cerebral, ser consciente, fazendo a reflexão de um propósito sobre uma ação.

O trabalho também conta com a relação do ser humano com o objeto que foi produzido, a distância entre esses dois é pequena ou quase não existe, uma relação mediata e livre. Entre o trabalho e o objeto produzido, existe a finalidade, o ideal que há de efetivar-se como resultado: o objeto concreto.

²¹ Uma frase tão celebre dita pelo poeta maranhense Ferreira Gullar, que inspirou o projeto “A vida não basta”, um documentário que reúne nove renomados artistas falando da paixão pelos seus ofícios, suas motivações para criar suas obras e porque a vida não basta para cada um deles.

O produto final, ou seja, o objeto produzido nada mais é do que uma finalidade humana objetivada, resultado da transformação prática de uma realidade, que anteriormente foi imaginada na consciência. Vázquez aponta que:

O trabalho, portanto, não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideias ou sentimentos humanos em um objeto material, concreto-sensível (VÁZQUEZ, 1978, p. 69).

Ao exteriorizar suas subjetivações o que o ser humano encontra os meios para humanizar-se. Tomando consciência sobre seus atos, passa a criar um mundo de objetos com base em uma realidade, esses objetos conseguem manifestar objetivações humanas, ou seja, são objetos humanizados.

Neste ato de transformação das coisas existentes em sua realidade que estão na sua forma natural, para novas coisas que visam à satisfação de suas necessidades imediatas, conseguimos como consequência transformar igualmente nossa condição de vida, e no decorrer do processo histórico nossa forma de existência. Sendo assim, “os meios precederam o propósito; o propósito se revelou pelo uso dos meios (FISCHER, 1987, p. 25)”.

Compreendemos o trabalho como o ato fundante do ser social, “o caráter *social* é o caráter universal de todo o movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele (MARX, 2010, p. 106, grifos do autor)”

Além da consciência interna, o ser humano possui uma consciência de gênero, necessita das relações sociais para realizar sua essência pois a vida individual só foi possível após a existência de uma vida coletiva. Assim, não existe possibilidade da separação entre espécie humana e gênero humano, pois foi a mediação da ação conjunta dos homens que possibilitou o viver individual, conseqüentemente, é da natureza do homem dominar a natureza em conjunto com seus semelhantes, uma vez que “[...] na elaboração do mundo objetivo (é que) o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico [...] (MARX, 2010, p.85, grifos do autor)”.

O ser humano demonstra a necessidade de elevar o processo de humanização da natureza, quanto mais sofisticado vai se tornando o processo de transformação da natureza, mais o trabalho vai proporcionando novas

capacidades humanas, desenvolvendo uma distinção ontológica entre o ser social e o mundo da natureza.

Diante do apresentado cabe escrever sobre o surgimento da arte e a sensibilidade estética.

4.1 SURGIMENTO DA ARTE E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA

A base da sociedade e atributo essencial do ser humano, se apresenta no trabalho, e através dele que o ser humano se faz, constrói a sociedade, a transforma e constitui história, transformando o trabalho em categoria essencial.

O trabalho não é apenas a elaboração de objetos úteis para determinada demanda humana, mas o ato de constituir finalidades, ideias ou sentimentos humanos em um objeto, isto é, a realização de uma objetivação em um objeto concreto-sensível.

O trabalho e arte são análogos, pois os dois tem ligação com essência humana, ou seja, os dois são uma atividade criadora que o ser humano produz objetos que falam dele e por ele.

Com a sofisticação do processo ativo da transformação da natureza temos o surgimento da arte, como coloca Vázquez, “o trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos (VÁZQUEZ, 1978, p. 73)”.

Nessa lógica, para a criação dos primeiros objetos artísticos, foi necessário que o ser humano através do trabalho confirmasse o domínio sobre a matéria, apropriando-se do lugar da natureza. Enfim, não dependia apenas do que a natureza lhe ofertava, mas obrigava-a a fornecer o que queria, e cada vez mais foi transformando-a em sua escrava. Dessa forma, Fischer corrobora:

Por seu trabalho, o homem transforma o mundo como um mágico: um pedaço de madeira, um osso, uma pederneira, são trabalhadores de maneira e assemelham-se a um modelo e, com isso, são transformados naquele modelo. Objetos materiais são transformados em signos, em nomes, em conceitos. O próprio homem é transformado de animal em homem. Essa magia encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la, essa magia é a essência de toda arte. O primeiro a fazer um instrumento, dando nova forma a uma

pedra para fazê-la servir ao homem, foi o primeiro artista (FISCHER, 1987, p. 42).

Nesse contexto, o aperfeiçoamento na geração de instrumentos, aliado ao conhecimento cada vez melhor e maior das qualidades do material, juntamente com a ampliação de experiências e de hábitos de trabalho, forneceram ao processo de criação de objetos uteis, uma elaboração apropriada tanto ao material, quanto a própria função do objeto. Permitindo à amplificação das fronteiras da humanização e da natureza. Vázquez aponta que:

[...] finalmente, esta consciência da qualidade (ou eficácia) do objeto útil criado deve ter sido acompanhada de certo prazer, de certa satisfação consigo mesmo, que tinha sua fonte na contemplação do objeto no qual se plasmavam suas forças criadoras, isto é, na assimilação de seu conteúdo humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 75).

A partir disso valor dado ao objeto vai além da sua utilidade, a subjetivação do ser humano se torna evidente na relação estética com a própria realidade, a arte não apenas expressa o ser humano, mas torna ele presente nos objetos.

O ser humano se realiza saindo de si mesmo, idealizando-se além, objetivando-se, portanto, a arte se faz essencial no processo de humanização do ser humano. Afinal, somos por essência criadores e através da criação de objetos artísticos podemos se afirmar no mundo, sentindo-se mais criador, ou seja, mais humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 48). Nos expressamos, externamos e reconhecemos a si próprio através das obras de arte.

Trabalho e arte cocriam uma realidade de intenção humana, se assemelham através da sua relação comum com a essência humana de criação, o trabalho aparece como a carência humana prática e material, enquanto a arte com a carência humana da atividade cognitiva. A finalidade da obra de arte subordina-se a capacidade de atender uma satisfação não de uma necessidade material humana, mas a necessidade que o ser humano tem de humanizar o mundo ao seu redor e se reconhecer objetivando por ele, Marx coloca que:

[...] primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo *arte* da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de

uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem (MARX, 2010, p.84, grifos do autor).

A consciência sobre esse processo levou a conceber um novo ser, com práticas cada vez mais complexas, superando as necessidades biológicas, e assim criando necessidades mais profundas e abstratas, possibilitando um desenvolvimento físico, mental e espiritual. Assim, a arte supera sua função apenas útil do objeto, sendo elevada para a uma função belo e útil e, por consequência um objeto fundamentalmente belo, superando qualquer utilidade. Vázquez vê na arte:

[...] um degrau superior do processo de humanização do próprio homem, uma dimensão essencial de sua existência, dimensão que se dá justamente pela semelhança da arte com aquilo que, para Marx, é a essência mesma do homem: o trabalho criador. Assim, pois, a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana; a criação e o gozo artísticos fazem parte, portanto, do reino das necessidades do homem (VÁZQUEZ, 1978, p. 64).

Justamente por essa condição humana de transformação da natureza não nascemos humanos, mas precisamos se humanizar. Até os sentidos precisarão passar por esse processo, pois eles já deixaram de serem meramente naturais e biológicos há muito tempo e se tornaram humanos. Marx explica que,

[...] [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor).

Os sentidos humanos apesar de partirem de órgãos sensoriais, que funcionam e se estruturam de forma biológica, não se manifestaram como consequência do desenvolvimento biológico e natural, eles se apresentaram através do desenvolvimento histórico-social do ser humano. Marx corrobora quando diz que “a *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor)”.

Os dois processos, da criação de objetos à humanizados dos sentidos, estão relacionados, estão intrínsecos um ao outro, pois nasceram e se desenvolveram juntos, não temos um resultado acabado, mas um processo histórico de uma objetividade dinâmica.

4.1.1 Sensibilidade estética

Podemos perceber após todos esses processos relatados anteriormente que a sensibilidade humana atingiu um grau muito alto de subjetivação. Marx coloca que “[...] a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor)”.

O trabalho manifesta-se como base da própria sensibilidade humana, foi através do processo aprimorado do trabalho que obtemos as condições necessárias que elevaram o grau de humanização das coisas e dos sentidos, criando a riqueza sensorial humana, Vázquez nos recorda que “[...] a relação estética com as coisas é o fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo (VÁZQUEZ, 1978, p. 85)”, a sensibilidade estética exprime a alta qualidade da criação humana.

E não podemos esquecer que a produção humana de objetos e ideias ocorre também por meio das relações sociais. Para o ser humano é imprescindível viver em sociedade, essa necessidade social faz com que a criação humana vise esse objetivo.

A arte é a consequência entre o ser social e o ser individual, demonstrando a natureza humana de humanização. Temos então a relação entre a forma do objeto artístico (forma concreta) com o conteúdo (sensível) que se apresenta de maneira histórico-social, isto posto, a obra de arte irá exprimir percepções e interpretação do período histórico a qual pertence.

Através da Arte o ser humano pode demonstrar sua percepção de mundo e também se apropriar das vivências alheias, Fischer coloca que:

O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* sua individualidade (FISCHER, 1987, p. 13).

É por meio da Arte que ocorre uma união entre o ser humano individual e o todo, demonstrando assim a capacidade humana para relação, para a troca de experiências e ideias. Deste modo, há a possibilidade do ser humano em

aumentar e desenvolver cada vez mais sua forma de expressão e comunicação, visto que, “a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 47)” assim fomentando o desenvolvimento humano.

Percebemos que assim como o trabalho, a arte transpassa pela necessidade e capacidade criadora do ser humano, dentro de um contexto histórico-social. E a formação humana se apresenta no decurso de um movimento contínuo na história, que transpassa por várias transformações que ocorrem de forças individuais e coletivas que se articulam concomitantemente. Dessa maneira, compreendemos que a construção do ser humano esteja relacionada com aspectos sociais, filosóficos, políticos e econômicos do período histórico, ao qual está inserido. Toda arte guarda resquícios de seu próprio tempo, reflete as ideias e aspirações de um povo em um determinado período histórico. Porém, a Arte também consegue ultrapassar essa limitação (sociedade e período histórico), criando um momento de humanidade.

Fischer argumenta que “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1987, p.13)”, é através da sua capacidade de abstração, imaginação e criação, que o ser humano demonstra sua percepção de mundo, sua forma de expressar.

Foram as manifestações artísticas que possibilitaram ao ser humano um espaço para expressar ideias que estão fora do entendimento da linguagem, Duarte-Jr corrobora ao afirmar que: “quando a contemplo, (a obra de arte), ela evoca em mim determinados sentimentos intraduzíveis, indizíveis, e inexprimíveis, a não ser através dela própria (DUARTE-JR, 1995, p. 82)”.

Temos, então, na arte a forma como o ser humano demonstra a sua essência, propiciando ampliar e enriquecer a capacidade humana de expressão e comunicação, potencializando, assim o enriquecimento do desenvolvimento humano. Vázquez complementa “se o homem, como verdadeiramente humano, é sobretudo um ser *criador*, a arte é uma esfera onde esta potência de criação se explicita renovada e ilimitadamente (VÁZQUEZ, 1978, p. 114)”, demonstrando assim a importância da arte para o ser humano. A sensibilidade humana surge, portanto, no processo de afirmação do ser humano.

E para reforçar esta questão, cabe aqui a explanação sobre as relações entre capitalismo, arte e educação.

4.2 CAPITALISMO, ARTE E EDUCAÇÃO

Enquanto o animal se relaciona de forma unilateral com o mundo, o ser humano desenvolveu uma relação múltipla, porém a separação gradual do homem em relação à natureza deu origem a um dos problemas mais profundos da existência humana. E Fischer aponta que:

[...] na medida que os homens se vão separando cada vez mais da natureza, na medida em que a unidade tribal vai sendo gradualmente destruída pela divisão do trabalho e pela propriedade privada, o equilíbrio entre o indivíduo e o mundo exterior vai sendo cada vez mais perturbado (FISCHER, 1987, p. 49).

No capitalismo²² temos a extração da mais-valia a partir da exploração do trabalho de outrem, ocorre um processo de fragmentação, o ser humano se torna carente de necessidades e se reduz a necessidade de sustentar-se (dinheiro). Assim, o trabalho torna-se alienado visto que ele se conserva principalmente a uma utilidade material.

Fischer posiciona-se revelando um grande problema da fragmentação. Conectada com a mecanização e especialização do modo de produção capitalista, a fragmentação destitui o ser humano da compreensão do significado e desenvolvimento global de uma atividade, fazendo com que grande parte da sociedade seja obrigada a dedicar-se em realizar atividade que compõe apenas uma parte do processo (FISCHER, 1987, p. 108).

O utilitarismo, o fragmentarismo e o funcionalismo presentes na sociedade capitalista levam os olhares dos homens à vista do lucro e das vantagens, desapercibendo-se a verdadeira vida que os circunda.

Quando o ser humano não domina seu processo produtivo, ele se reduz a uma mercadoria, Marx coloca:

A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* quanto *corporalmente* – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. Seu

²² Capitalismo: sistema de produção cujos fundamentos são a empresa privada e a liberdade do mercado, sendo o objetivo principal a obtenção de lucro.

produto é a *mercadoria consciente-de-si e autoativa*, ... a *mercadoria humana*... (MARX, 2010, p.92/93, grifo do autor).

Quando o ser humano cria e produz um objeto, ele exterioriza suas subjetivações. À medida que o ser humano produz para satisfazer uma necessidade física, não utilizando da sua subjetivação, o objeto criado passa a ser estranho a ele. Este estranhamento é diretamente ligado ao modo de produção capitalista, é um processo de trabalho fragmentado, não efetuando-se de maneira consciente, ocorre na ausência de reconhecimento do trabalhador com seu próprio produto, pois existe uma separação entre o ser humano e o objeto.

Essa relação entre o ser humano e o produto do seu trabalho (objeto) “[...] é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente (MARX, 2010, p. 83)”, o estranhamento do trabalho leva ao estranhamento do mundo sensível.

Quando perdemos o que nos diferencia dos demais seres vivos, alteramos por completo o sentido do trabalho. O que deveria ser a essência subjetiva do ser humano passa a ser externo a ele e contrário de afirmar-se, o homem aliena a sua essência, Marx corrobora:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p.82).

A falta de harmonia com aspectos fundamentais do ser humano cria uma realidade desconexa, fazendo com que a sua existência perca o seu sentido.

Uma sociedade que o ser humano está alienado, a obra de arte também se torna mercadoria, assim ela empobrece-se e perde sua essência, desse modo, “o crescente enriquecimento social representou, em muitos aspectos, um crescente empobrecimento humano (FISCHER, 1987, p. 52)”.

Diante disso a arte é transformada em um produto para consumo que tenha fins lucrativos, para isso precisa ser modificada segundo os requisitos do

mercado, deixando o artista a mercê de regras e imposições de necessidades externas a ele.

A obra de arte enquanto mercadoria pura e simples torna-se apenas uma utilidade material forçada, visto que ela possui o intuito de satisfazer determinada necessidade humana, negando sua própria natureza que é satisfazer a necessidade geral de expressão e afirmação no mundo objetivo do ser humano. Toda criação artística que se apresenta com os propósitos mercadológicos perde sua dimensão humana, e passa a auxiliar o processo de manutenção do sistema capitalista na determinação de estilos de viver, pensar e agir.

Demonstrando aqui a contradição direta entre arte e capitalismo, pois a arte perde a sua dimensão criadora de trabalho humano e passa a apresentar-se por uma atividade produtiva.

Marx nos apresenta o caráter desfavorável do capitalismo para com a Arte, isso ocorre principalmente quando o mercado tenta nivelar o trabalho artístico a um trabalho comum praticado dentro das condições do modo de produção capitalista, ou seja, o trabalho alienado. Diferente do trabalho comum o trabalho artístico tem na sua natureza como um trabalho criador, concreto e livre conseqüentemente apresenta-se em um nível superior.

No trabalho artístico alienado, aquele que reduz a obra de arte em mercadoria, transforma-o em atividade artística destituído de significado, e tolhe o artista de seu bem mais precioso, a possibilidade de criar.

Quando o artista limita sua criação em favor de uma condição externa a arte sofre negativamente em sua natureza, em sua essência criadora. Assim invés de reconhecer-se nele, o ser humano aliena sua essência. Temos aqui a incompatibilidade entre o capitalismo e o homem como ser criador.

Apontamos que as relações sociais também são relações educativas, uma vez que reproduzem um determinado ser humano e sociedade. E se a educação não se direciona para a necessidade e capacidade criadora do ser humano ela se torna alienante, pois se afasta de sua essência, e em vez de humanizar, ela desumaniza-se.

A educação precisa ser compreendida enquanto um processo presente em uma sociedade, refletindo, reforçando e reproduzindo, portanto, a sua realidade, “[...] considerando-se que a educação visa a promoção do homem,

são as necessidades humana que irão determinar os objetivos educacionais (SAVIANI, 2004, p. 39)”.

Em uma sociedade capitalista, no qual a interessa a aparência do ter, a educação existe em sua grande maioria como instrumento de socialização e reprodução dos valores do capitalismo. Assim, a alienação na educação apresenta-se de forma natural, a partir um reflexo legítimo das relações sociais.

A disputa do mercado do trabalho passou a privilegiar a competitividade transformando a eficiência e produtividade em aspectos essenciais. Sendo assim, o trabalhador passou a ser considerado um mecanismo na máquina industrial, onde seu tempo de trabalho tornou-se mercadoria e passível de ser comprado, vendido ou trocado.

Regida pelas leis do mercado, a educação deixa de lado os valores do ser humano em troca dos econômicos prevalecendo o individualismo. Como consequência, neste formato de educação temos a hegemonia dos interesses da classe dominante, colaborando para a alienação humana, tratando o ser humano apenas de forma unilateral e esquecendo-se que diferente dos outros animais que se relacionam de forma individual, imediata, o ser humano atua de forma livre e mediata. João Francisco coloca que:

[..] numa sociedade de classes, onde a educação institucionalizada (as escolas) veicula o sentido proposto pela classe dominante, seu objetivo é fazer com que as classes subalternas enxerguem a sua realidade através da ótica dos dominantes (DUARTE-JR, 1995, p. 70).

Nessa perspectiva, a educação é um meio de manutenção do sistema capitalista, onde se privilegia o indivíduo coisificado, fragmentado, que é útil ao mercado de trabalho, ajudando assim a perpetuar as desigualdades.

Por consequência, o ensino de arte nas escolas se dá como disciplina de atividades recreativas, com uma concepção deturpada de arte enquanto “útil” e “funcional” desprovida de conteúdos próprios e significativos. Dessa forma, o ensino de arte não proporciona o apropriado conhecimento da área, e o educando torna-se incapaz de colocar-se na realidade de maneira crítica, ficando à mercê da sociedade capitalista.

Perde-se assim dimensão da arte enquanto formação humana, ou seja, afasta-se toda necessidade do ser humano de procurar algo que represente seus pensamentos e o seu olhar. Mas Vázquez nos rememora que:

Com a divisão do trabalho, cada vez mais profunda, separam-se sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito, que precisamente o trabalho, como atividade consciente através do qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística (VÁZQUEZ, 1978, p. 73).

Fazendo-nos recordar que a arte resiste como um caminho possível para superação da alienação, pois através da arte o ser humano concretiza do seu desejo de humanizar-se. E, desta forma possibilita o ser humano a desfetichização de sua realidade, capacitando-o a compreendê-la e a transformá-la. A arte contribui para a formação da consciência, auxiliando no desenvolvimento individual e genérico do homem, proporcionando o aprimoramento dos sentidos, encorajando a consciência, a inteligência e o julgamento humano.

4.3 ARTE-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

Se a educação, “[...] referida sempre a uma sociedade concreta e historicamente situada (SAVIANI, 2004, p. 131)”, preocupa-se com a formação de um determinado ser humano, entretanto, é importante refletir em que ser humano pretende-se formar.

Recordemos, que segundo Marx o ser humano produz dentro de um sistema capitalista objetos que se tornam distantes a ele. Essa fragmentação do ser humano o torna alienado, pois desvia-o da sua natureza criadora. Essa alienação limita-o das suas possibilidades de criação, de realização e por consequência sua humanização.

Dispomos de dois aspectos nessa contradição, de um lado possuímos o trabalho enquanto sua potência de expressão e de objetivação, e nesse caso a arte mostra-se como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização. E por outro lado o trabalho alienado, aquele que o mantém preso principalmente à sua utilidade material, afastando de sua face criadora.

É em relação ao primeiro ponto de vista que esta pesquisa busca aprofundar a discussão sobre o papel da arte na escola e na sociedade capitalista, compreendendo que é por meio do trabalho, que o ser humano

encontra a sua essência, tornando-se propriamente humano, criando e produzindo a si próprio.

Acredita-se que esse processo deva ocorrer por meio da educação e mais especificamente da educação estética, isto é, da educação das sensibilidades, afim de trabalhar a formação humana como prioridade.

Uma educação que se preocupe com a formação humana é aquela que colabora com o desenvolvimento de uma consciência exigente e crítica do educando em relação à sua realidade social.

Se a arte não pode, sozinha, humanizar, pode proporcionar o estranhamento e a dúvida, a fuga das convenções e da submissão automática às práticas sociais hegemônicas. Desta maneira abre-se a oportunidade de afirmação humana como ser social. (MENDES e SALOMÉ, 2020, p. 375).

O ensino de arte na perspectiva da educação estética apresenta-se com uma possibilidade de trabalhar a superação da formação unilateral, buscando o equilíbrio entre o conhecimento inteligível e o saber sensível.

Para abordar a educação estética no ensino de arte é necessário conhecer os fundamentos teóricos que permeiam a área e seus desdobramentos para a educação.

Entre os autores brasileiros, temos João Francisco Duarte-Jr²³, teórico e pioneiro no Brasil na discussão sobre a educação estética. O mencionado autor com base numa abordagem fenomenológica sobre a educação das sensibilidades coloca que o ser humano, enquanto constituído sensivelmente, tendo nos seus sentidos, audição, visão, tato, olfato e paladar, a possibilidade de percepção das coisas.

Duarte-Jr recorda-nos que possuímos um saber corporal, primitivo e que [...] tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido (Duarte-JR, 2001, p. 12).

Pensar na educação estética é recordar que o ser humano se apropria do mundo por meio do sensível, Marx constata que:

Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os

²³ Entre os seus livros, destacamos: Fundamentos Estéticos da Educação (1981), Por Que Arte-Educação? (1983), O Sentido dos Sentidos: a Educação (do) Sensível (2001) e A Montanha e o Videogame: Escritos sobre Educação (2010).

órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (MARX, 2010, p.108, grifos do autor).

A sensibilidade humana está diretamente relacionada com o corpo, pois vivenciamos o mundo através da nossa corporeidade, dos nossos sentidos, dispondo assim uma necessidade na educação do sensível (sentimento), abordada por João Francisco Duarte-Jr, Friedrich Schiller, Maurice Merleau-Ponty, Herbert Read como educação estética.

A palavra “estética” aqui apresentada tem a sua raiz no termo grego *aisthesis*, que traduzida é estesia, significa sensação, sensibilidade. Uma maneira de sentir de forma coletiva, de forma consonante, vibrando de forma comum. Portanto, estética refere-se à natureza, à experiência empírica e sensível, a capacidade de sentir, “[...] o conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo onde o *sentir* e o *simbolizar* se articulam e se completam (DUARTE-JR., 1995, p. 16, grifo do autor)”.

De um lado possuímos o conhecimento inteligível que é o produto de nossa inteligência simbólica, definido pelo autor aquele conhecimento que pode ser articulado de forma abstrata pelo nosso cérebro – signos lógicos e reacionais – tais como as palavras, os números e os símbolos. E do outro, um saber sensível, corporal, que carrega em si próprio uma significação, ambos podem e devem ser educados.

Porém Duarte-Jr nos alerta para a crise da modernidade, onde temos uma supervalorização do conhecimento inteligível em cima do saber sensível, como consequência temos uma perda da sensibilidade (anestesia), isso pode ser aplicado tanto na sociedade como na escola.

Essa anestesia abordada aqui é fruto do processo de desumanização que causa o afastamento das esferas essenciais da vida humana, Duarte-Jr corrobora:

A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária desta forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há

uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel) com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria dos nossos atos cotidianos. (DUARTE JR., 2001, p.69/70)

Essa crise é fruto de um percurso histórico da desensibilização dos sentidos. Deste modo, as transformações impostas pelo modo de produção capitalista, levaram o ser humano a alienar-se, não apropriando-se de forma integral da realidade. Salomé coloca que “a valorização da racionalidade instrumental em detrimento do sensível passa a ser a máxima na sociedade capitalista (SALOMÉ, 2011, p. 124)”.

Compete recordar, que no sistema capitalista o ser humano apropria-se da realidade de forma fragmentada, assim a apropriação dos sentidos ocorre da mesma maneira. De acordo com Marx a vida humana é “uma externalização e confirmação da *vida social* (MARX, 2010, p. 107, grifos do autor)”.

Temos então a arte como meio de provocar o ser humano a perceber a sua realidade de forma diferente, visando desenvolver a consciência social, colaborando para a multiplicidade e maior percepção de vida. Fischer defende a capacidade da transformação por meio da arte, na busca da libertação do condicionamento imposto que é exigido habitualmente:

Numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a sua decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar ao mundo passível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo (FISCHER, 1987, p. 58).

E nesse sentido, para superarmos essa dicotomia entre corpo e mente é necessário uma educação estética que possibilite a promoção e integração humana invés da individualização (READ, 2001, p. 6).

Compreendemos que o ser humano precisa liberta-se²⁴ (na medida do possível) das condições colocadas pelo modo de produção capitalista, para superar a alienação, desfrutando esteticamente e de modo completo a beleza e a alegria da realidade que o rodeia. “Essa educação para a liberdade colocaria o homem numa atitude de reflexão acerca do seu tempo e da sua história,

²⁴ Liberdade - essa “palavra que o sonho humano alimenta, que não há quem explique e ninguém que não entenda”, segundo os versos de Cecília Meireles.

possibilitando-lhe tomadas de decisão enquanto sujeitos atores dessa história e não meros espectadores (SALOMÉ, 2011, p. 32)”.

Lembremos que a educação deva ser elaborada no comprometimento da formação humana, para o desenvolvimento de uma atitude crítica e sensível frente ao mundo.

Temos em Marx a formação omnilateral, ou seja, uma formação humana enquanto ser social, aquele que trabalha e compreende o mundo ou seu redor, buscando a emancipação humana. Para existir a esperança da emancipação é necessária uma mudança, tanto na forma de pensar como nas práticas humanas. A esse aspecto Marx afirma que “O homem se apropria da sua essência omnilateral [em todas as dimensões] de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total (MARX, 2010, p.108)”.

A educação omnilateral considera a totalidade humana, ou seja, o ser humano em suas múltiplas necessidades humanas, expressando a totalidade de suas manifestações da vida. Considerando assim uma dimensão estética da existência humana e encontrando nela a sua verdadeira essência.

Podemos dizer que no sentido da educação possui a finalidade da produção e apropriação social dos bens materiais e culturais da sociedade. Como bem coloca Saviani “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 13)”.

Sendo assim é crucial a consciência social da apropriação comunitária, como condição de existência humana total de cada indivíduo social. Esta relação humana que transforma e humaniza o ser humano.

O ensino da arte na perspectiva estética corresponde a educar o ser humano de forma omnilateral, objetivando o descobrimento do valor estético das coisas.

Vemos em Duarte-Jr a educação como um processo formativo, além da transmissão de conhecimentos, “um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo (1998, p. 17)”.

Esse formato de educação é uma possibilidade de despertar e estimular a sensibilidade humana que deveria ser o ponto de partida e até mesmo o de chegada para as nossas ações educacionais. Não devendo existir distinção

entre o saber sensível e o conhecimento inteligível, o primeiro, sensível, que se apresenta através do corpo, e o inteligível, através de nossa mente, pois são primordiais para o processo de constituição integral do ser humano.

Compreendemos que a relevância da educação estética ser inserida na escola como forma de apropriação de linguagem artística, transversalmente aos domínios dos códigos a ela apropriados. Duarte-Jr coloca que:

Tais sistemas estéticos de significação possuem uma maneira própria e peculiar de funcionamento, auxiliando-nos a perceber elementos de nossa dimensão sensível (corporal e emocional) de maneira diversa daquela possível com o uso dos sistemas inteligíveis, conceituais. Assim, a arte nos ajuda a significar o mundo e a existência, iluminando e desvelando aspectos não plenamente acessíveis ao conhecimento inteligível (DUARTE-JR, 2012, p. 363).

A dimensão estética da arte consiste em arte como conhecimento, os diversos modos de fazer artístico por intermédio dos seus sistemas estéticos, podendo proporcionar ao ser humano um sentido que talvez não aconteceriam se não fossem através da arte.

Sendo assim, a educação estética poderá possibilitar uma formação que cada educando possa objetivar-se enquanto ser humano pleno, histórico e social. Obtendo a capacidade em estabelecer condições mais livres com a natureza, afim de torna-se mais consciente de sua relação com o mundo, tornando-o mais crítico, isto é, pode auxilia-lo a assimilar e explorar o mundo através de um novo olhar.

De acordo com Read, para que isso se torne real é necessário educar o ser humano de maneira que seja proporcionado:

Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão (READ, 2001, p. 12).

Isso tudo pode ocorrer por meio da educação estética, podendo assim promover a estimulação da essência humana historicamente formada, manifestando no ser humano a sensibilização dos sentidos, visto que as experiências vivenciadas e sentidas através da interação com a arte podem

favorecer na produção de conexões intersociais, em atividades sensório-motoras e na formação de um posicionamento às questões sociais.

De maneira que, a Arte tem potencial de trazer a consciência a necessidade de mudança, visto que ao ampliar a percepção do ser humano do mundo, “ao propor outras ‘realidades’ possíveis, a arte permite que, além de se despertar para sentidos diversos, se perceba o quão distante (ou não) se encontra nossa sociedade de um estado mais equilibrado e harmonioso (mais estético) (DUARTE-JR, 1995, p. 111)”.

Dessa forma, o educando poderá compreender o que ocorre ao seu redor, podendo agir de forma ativa, trabalhando sua essência criadora, crítica e até transformadora.

Estimular a capacidade criadora dos educandos corresponde diretamente a estimular seus sentidos, pois “a *sensibilidade* tem de ser a base de toda ciência (MARX, 2010, p.112, grifo do autor)”. Isto não quer dizer apenas um simples treino artístico, mas a oportunidade da compreensão da arte e dos seus significados como um conhecimento histórico elaborado.

Para que possamos desenvolver a nossa capacidade crítica e criadora como seres humanos, aprendendo a sentir e perceber o mundo de forma mais sensível.

É através da arte por meio da educação estética que seremos capazes de entrar contato com nossas potencialidades criadoras. Da mesma forma, a arte constitui-se em estímulo permanente da imaginação, dando chances para novas possibilidades de ser e se sentir, ampliando a percepção de mundo. Read afirma que:

A arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação. Pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar à criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento, são correlatos e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza (READ, 2001, p. 76).

Sendo assim, a educação dos sentidos pela perspectiva da educação estética, poderá levar a realização da essência humana. Para Marx, precisamos levar em conta além dos cinco sentidos (sentir, ver, ouvir, cheirar e degustar), mas também os sentidos espirituais como pensar, intuir, perceber,

querer, desejar e amar, pois a educação dos sentidos pode levar a liberdade ou omnilateralidade.

Temos consciência de que a educação estética sozinha não tem o poder de mudar o mundo, porém consideramos que ela poderá contribuir para a mudança da consciência humana, estimulando que ele reflita, perceba e compreenda a natureza histórica de seu contexto.

Afinal, o ser humano que tem seus sentidos estimulados e desenvolvidos poderá ser capaz de criar novas capacidades de ver e de sentir, buscando tornar-se mais consciente de sua relação com o mundo, tornando-o mais crítico, isto é, tornando-o capaz de romper com seu cotidiano por ter uma melhor percepção de sua realidade, tornado possível à formação omnilateral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não possuímos o intuito de simplesmente resumir toda a discussão aqui apresentada, uma vez que recapitular todos os tópicos trabalhados anteriormente não seria realizado de forma satisfatória, visto que os assuntos apresentados se somam na tentativa de construir uma linha de pensamento. Contudo, os principais aspectos serão retomados com o intuito de colaborarem para que sejam tecidas as considerações finais dessa pesquisa.

Devemos destacar que a própria natureza da pesquisa confirma a impossibilidade de apresentar uma conclusão clara e objetiva. Ao contrário disso, finalizamos justamente propondo uma hipótese: a de que a Arte em sua dimensão estética é uma maneira de possibilitar a formação omnilateral do ser humano, um exercício de liberdade, imaginação e sensibilidade, auxiliando o sujeito a descobrir, criar significados e valores próprios, atravessando caminhos para emancipação e confronto com a sua realidade.

Retomamos, à proposição apresentada no parágrafo de abertura da introdução. Todavia, essa coincidência não determina que objetivos desta pesquisa não foram alcançados. Como já declarado, reside em seu desenvolvimento a sua intenção maior: a apresentação de uma defesa das suas propostas. Podemos compreender que pouco resta sobre a esta conclusão a não ser de esclarecer qualquer posicionamento que tenha não tenha ficado claro ou tecer considerações a respeito de possíveis caminhos para o que foi discutido.

A presente pesquisa surgiu com o interesse em compreender a questão da desvalorização do ensino da arte nas escolas brasileiras, assim, percebeu-se a necessidade de compreender sobre quais aspectos às políticas públicas para Arte-Educação no Brasil foram elaboradas no período de 1960 a 1990.

Desvelar sob quais perspectivas de educação e arte esses documentos foram formulados é compreender qual o tipo de educação estamos falando. Pois, pensar em educação é pensar em que tipo de ser humano pretendemos formar. Procurando esclarecer até que ponto às políticas públicas brasileiras foram formuladas na responsabilidade de uma formação humana.

Lembremos que uma educação que se interessa pela formação humana é aquela que contribui com o desenvolvimento de uma consciência exigente e

crítica do indivíduo em relação à sua realidade social. E não podemos esquecer da complexidade da formação humana nas múltiplas relações estabelecidas com a arte, a política, a cultura e a estética, pois trata-se de uma ação histórica-social situada.

Nesse sentido, reafirmamos nossa defesa de uma formação integral dos sujeitos, na busca pelo pensamento crítico e emancipado, no exercício do debate e da problematização, no incentivo a criatividade e a sensibilidade.

Durante a caminhada dessa pesquisa, nas leituras realizadas e nas discussões travadas, percebemos o quanto o nosso sistema educativo ainda se centra em concepções cognitivas e racionalistas de mundo, ascendendo em uma educação que concebe o ser humano de forma fragmentado, na divisão entre corpo e mente, sensível e inteligível.

Em um primeiro momento, tivemos o levantamento histórico do ensino de arte no Brasil a partir da década de 1960 e observamos que mesmo com a obrigatoriedade do ensino para 1º e 2º graus, ele ocorreu de forma contraditória.

Primeiro por conta da oficialização da pedagogia tecnicista no Brasil, visando ampliar a eficiência da escola com o objetivo de preparar indivíduos mais competentes e produtivos, para o atendimento do que necessitava o mercado de trabalho.

O principal objetivo do tecnicismo foi de implementar um modelo empresarial na escola, isto é, criar uma escola que funcionasse como os ditames de uma fábrica, para que os alunos raciocinassem de acordo com o sistema de produção capitalista, preparando-o para o mercado de trabalho.

Esse tipo de formação reforça a hegemonia da classe dominante, contribuindo para a alienação humana, tratando o ser humano apenas de forma unilateral e deixa de lado a sua capacidade criadora.

No campo do ensino da arte, a reforma da Lei Nº 5.692/71, apresenta a inserção da obrigatoriedade do ensino, usando o termo de “Educação artística”. Porém, por conta da demanda de profissionais formados na área, surge então os cursos de licenciatura curta em Educação Artística, criados pelo Governo Federal em 1973.

A licenciatura curta, com dois anos de duração, pretendia formar um profissional habilitado em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música,

Teatro e Dança, surgindo assim a proposta da polivalência. Se desejasse dar continuidade a seus estudos o profissional poderia dirigir-se à licenciatura plena, onde poderia optar pela habilitação em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

A licenciatura curta surge com caráter experimental e emergencial, acreditava-se que era melhor ter uma formação rápida, afim de suprir a demanda dos profissionais na escola, do que não ter formação nenhuma. Entretanto a formação rasa e superficial viria a prejudicar o exercício docente.

A falta de condições de trabalho desses profissionais que não detinham uma formação universitária suficiente, e não disponibilizavam de tempo para aprofundar seus conhecimentos, tanto quanto para discutir, esclarecer e planejar uma prática em arte-educação mais coerente e consistente, fez com que se apoiassem em recursos adversos.

Na prática, os docentes, sentiam-se despreparados e inseguros para atuarem nas escolas, pois foram formados às pressas. O ensino de arte seguiu outro sentido, reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados, sem fundamentação teórica que posicionassem a arte enquanto uma linguagem histórico-social. Transmitindo a impressão de que o ensino de arte é apenas trabalho manual (artesanal) desvinculado de qualquer teoria, como se a arte não estivesse inserida na história da humanidade.

Assim, voltaram-se as técnicas de trabalho artístico para o desenvolvimento de atividades recreativas, de lazer ou apoio para demais disciplinas do currículo. Saviani coloca que:

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2018, p.12).

Podemos afirmar que, no âmbito do ensino de arte, tivemos um avanço por conta da obrigatoriedade que consta na Lei, porém essa mesma condição trouxe adventos adversos para esta causa. Ficando evidente as dificuldades enfrentadas pelos professores, enfatizando a urgência de discussões e análises maiores e aprofundadas.

Por essa razão, no final da década de 1970 houve uma retomada dos estudos teóricos críticos e a discussão de trabalhar o ensino de arte com uma

concepção de formação humana, surgindo assim o Movimento de Arte-Educadores. Este movimento articulou-se visando transformar a situação precária do ensino de arte, discutindo teorias e práticas da educação. Em meio a esse cenário e perante os enfrentamentos e da busca de ações com vistas a transformação política, artística e educacional do ensino da arte, foram organizados encontros e simpósios.

Sendo assim, a década de 1980 foi bastante significativa para história da arte-educação, nunca antes os profissionais da área se pronunciaram de forma tão relevante. Estes movimentos tiveram um papel extremamente importante nas discussões sobre a necessidade de garantir a área de arte diante das políticas educacionais, através das pressões exercidas pelo Estado.

Esses encontros geraram uma série de documentos elaborados por arte-educadores e encaminhados ao Ministério da Educação, nos quais foi reforçado a importância da arte na escola para o desenvolvimento do aluno, afirmando-o como ser social. Alguns desses documentos foram trabalhados de forma mais aprofundada nesta pesquisa, ressaltando a preocupação dos Arte-educadores com o ensino de arte, uma vez que esses movimentos depararam com sistema político dominante no período.

Houve uma grande preocupação da parte dos arte-educadores desde a campanha para promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em razão da implementação da nova Constituição Brasileira, pretendendo garantir a manutenção da arte nos currículos escolares, e por qual concepção de arte conduzirá os próximos documentos oficiais.

O final da década de 1980 foi marcada pela atuação ativa e consciente dos arte-educadores, um grande esforço na reflexão enquanto à arte no espaço educativo a ser assumido por eles, pela escola e principalmente pelas políticas públicas para o ensino de arte. Por conta disso, novos grupos de arte-educadores foram surgindo preocupados com rumos da educação no país, reverberam ao longo da próxima década de 1990.

Seguimos então no levantamento e análise das políticas públicas para a arte-educação no Brasil após década de 1990, conforme apresentado no segundo capítulo desta pesquisa.

Em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394, o contexto histórico possibilitou o surgimento de

novas metodologias para o ensino de arte, e apesar de não ser explícito foi pautado, principalmente, nas experiências e contribuições da Abordagem Triangular, da professora e pesquisadora em Arte-Educação Ana Mae Barbosa, consolidando-se como principal tendência voltada para o ensino de arte oferecido nas escolas brasileiras.

Neste ponto da pesquisa consideramos relevante trabalhar a reflexão sobre a essência das palavras, afinal, as palavras deveriam ser consideradas dentro de um contexto histórico e social, e não apenas disso, mas também são construtoras de práticas concretas na produção de conhecimentos.

A concepção de arte apresentada pelos arte-educadores para a troca da nomenclatura da disciplina de Educação Artística, na LDB Nº 9.394/96, é próxima a qual defendemos, de uma educação de arte que vise em trabalhar a arte em sua dimensão estética, isto é, a arte como conhecimento humano, os diversos modos de fazer artístico por intermédio dos seus sistemas estéticos, podendo proporcionar ao ser humano um sentido que talvez não aconteceriam se não fossem através da arte.

Percebemos também, que a concepção de cultura, colocada no documento é como o produto da ação humana, isto é, conjunto dos conhecimentos adquiridos sobre vários aspectos da vida cotidiana. Sendo assim, a arte corresponde como produto de uma cultura, manifestando-se por códigos e símbolos, em todas as suas formas de expressão, revelando seus conhecimentos e sentimentos de seus contextos históricos e sociais.

Dando maior suporte à LDB Nº 9.394/96, foram promulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Arte), propostos pelo Ministério da Educação, estabelecendo bases para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano, com o objetivo principal de padronizar o ensino no país.

O contexto histórico favoreceu o surgimento de novas metodologias, e apesar de não ser assinalar de forma declarada, vemos a proposta metodológica desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, como foco nas artes visuais, a abordagem ficou conhecida como Abordagem Triangular.

Obtivemos um ganho com a Abordagem de Barbosa, no que diz respeito da arte enquanto conhecimento, principalmente como conhecimento dos elementos artísticos, princípios formais, materiais e suportes que são utilizado

na criação de obras de arte, e com a contextualização histórica através da história da arte.

Porém isso presume um trabalho em arte numa perspectiva cognitivista, melhor dizendo, a valorização do inteligível, e novamente ficamos em carência na investigação dos saberes sensíveis, acarretando uma separação entre corpo e mente.

Consequentemente não conseguimos trabalhar a formação integral do ser humano, esse tipo de educação transforma-se em um instrumento de alienação, fazendo crescer as desigualdades e prevalecer a hegemonia da classe dominante. Em razão de não abranger toda a totalidade do ser, no que diz respeito ao seu desenvolvimento total e completo, compreendendo-o como situado historicamente e culturalmente no espaço.

Por fim, as políticas públicas para arte-educação, como apresentado ao longo desta pesquisa seguem os interesses da sociedade capitalista, voltados para mão-de-obra do capital. Esse processo de educação confere ao indivíduo uma visão unilateral de mundo, temos então um ser humano alienado e desconexo de sua realidade.

Nas décadas de 1980 e 1990 tivemos professores engajados em discutir e trabalhar as melhorias para o ensino de arte, e podemos dizer que houve um avanço nas políticas públicas para o reconhecimento da arte enquanto conhecimento científico elaborado. Entretanto, muito ainda precisar ser explorado, ainda mais quando se diz respeito à dimensão estética na educação.

Acreditamos que a arte na educação, através do ponto de vista da educação estética, isto é, da educação das sensibilidades, é uma das maneiras de trabalhar a formação humana como prioridade. Apresentamos anteriormente, a formação humana segundo Marx, a formação omnilateral, que considera a totalidade humana. O ser humano em suas múltiplas manifestações, considerando assim uma dimensão estética da existência humana e encontrando nela a sua verdadeira essência.

A Educação estética para a emancipação precisar encontra-se integrada ao pensamento educacional que ânsia pela transformação social. Neste contexto manifesta-se a importância do ensino de arte nas escolas, pois, ao apoderar-se do conhecimento artístico elaborado no processo de humanização,

o educando adquire parâmetros para a compreensão das transformações da realidade em diferentes momentos históricos, podendo contribuir para reflexão e compreensão de sua própria realidade, permitindo assim expressar aquilo que o inquieta e o preocupa, reelaborando seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta.

Possuímos a compreensão que a educação estética sozinha não tem a capacidade de mudar o mundo, ainda assim consideramos que ela contribuirá para a mudança da consciência humana, estimulando a reflexão, percepção e compreensão da natureza histórica de seu contexto.

A potencialidade educativa da arte está direcionada à sensibilização do ser humano como forma de promover proximidades com a realidade através do despertar da criatividade e da sensibilidade. Concordamos com as Arte-educadores Salomé e Mendes, quando colocam:

A educação do sensível precisa sair do discurso para ações efetivas com práticas que tornem o fazer pedagógico muito mais do que um momento no qual são desenvolvidas as teorias e as práticas, mas a combinação de ambas (MENDES e SALOMÉ, 2020, p. 386).

Colocado dessa maneira, a educação estética poderá possibilitar uma formação onde cada indivíduo possa objetivar-se enquanto ser humano pleno, histórico e social.

Visto que, o ser humano que tem os sentidos desenvolvidos e estimulados, poderá ser capaz de criar capacidades de ver e de sentir, buscando torna-se mais crítico e consciente da realidade que o rodeia. Alcançando a capacidade em estabelecer condições mais livres com a natureza, por apresentar uma melhor percepção de mundo, possibilitando a formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARBOSA, A M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. *Estud. av.* São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182. Dez. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de agosto de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

BARBOSA, A M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. - 8ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dez. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de agosto de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

BARBOSA, A. M. & SALES, H. M. **(Orgs) Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história**. São Paulo: Micromega, 1990. Acesso em 14 de agosto de 2020. <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/432>

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#:~:text=N%C3%B3s%20representantes%20do%20povo%20brasileiro,valores%20supremos%20de%20uma%20sociedade Acesso em 14 de agosto de 2020.

BRASIL. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977 do CFE**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704> Acesso em 28 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm >. Acessado em: 28/07/2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1971. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> >. Acessado em: 28/07/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf >

DUARTE-JR, J.F. **Entrevista João Francisco Duarte Júnior**. [Entrevista concedida a] Professora Doutora Carla Carvalho. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012 Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/view/4039>. Acesso em: 15/10/2020

DUARTE-JR, J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. – 4ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DUARTE-JR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE-JR, J.F. **Por que arte-educação?** - 3ª ed. – Campinas: Papyrus, 1991.

DUARTE, N. e; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Anna Bostock. - 9ª ed. - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

FUSARI, M. F. de R. e; FERRAZ, H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução. Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** / Karl Marx; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri [4ª reimpressão]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

READ, H. **A educação pela arte**. 2001. São Paulo: Martins Fontes.

SALOMÉ, J. S. **A Desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Cap. 1. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284370>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SALOMÉ, J. S. **Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos gerais e promulgados**. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre territórios”, 2010, Cachoeira: ANPAP, EDUFBA. Anais [...] Bahia: Anpap, 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf. Acesso em: 22/05/2020.

SALOMÉ, J. S. e; MENDES, M. C. **A percepção do sensível e o ensino da arte na contemporaneidade**. Revista Educação, Artes e Inclusão. Vol 16. Nº 3. p. 368- 388. jul./set. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342648952_A_percepcao_do_sensivel_e_o_ensino_da_arte_na_contemporaneidade. Acesso em: 15/10/2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**/ Dermeval Saviani – 13. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Dermeval Saviani – 43. ed. ver – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**/ Dermeval Saviani – 11. ed. ver – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.