

Josélia Schwanka Salomé

O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de Educação: a humanização dos sentidos



Josélia Schwanka Salomé

O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de Educação: a humanização dos sentidos

> Curitiba 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"

S173 Salomé, Josélia Schwanka.

"O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de Educação: a humanização dos sentidos"/ Josélia Schwanka Salomé. – Curitiba: Universidade Tuiuiú do Paraná, 2023. 139 p.

E-book ISBN 978-65-89187-05-9

- 1. Educação. 2. Educação estética. 3. Gestão educacional.
- 4. Ensino de arte. 5. Políticas públicas. I. Título

CDD - 707

Sumário

Apresentação da autora	5
Algumas ideias para adiar o fim do ensino da Arte	6
Apresentação da primeira versão	9
Síntese da obra	16
A autora	17
Agradecimentos	19
Resumo	20
Abstract	21
Introdução	22
1 Educação, políticas públicas e ensino da Arte	31
2 O ensino da Arte no quadro das tendências pedagógicas presentes na Educação no Brasil	60
3 O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de Educação	106
Considerações finais	132
Referências	136

Apresentação da autora

A primeira edição deste livro foi publicada em 2008, quatro anos depois da conclusão da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. De lá para cá mudanças aconteceram, particularmente tratando da arte-educação. Porém, constata-se que as contradições tratadas neste livro continuam presentes quinze anos depois do lançamento da primeira edição o que me levou a reeditá-lo. Esta nova edição mantém, portanto, o mesmo conteúdo da versão anterior, acrescido de um novo prefácio escrito pela pesquisadora, artista e professora Maria Cristina Mendes. Esta publicação é fruto de um compromisso que tenho com a arte-educação e com a produção do conhecimento nesta área. Como pesquisadora do Grupos de Pesquisa: Educação, Arte e Políticas Públicas e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ambos registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Assim, ao lançar uma nova edição deste livro, o faço com a esperança de contribuir para o debate necessário para uma educação em arte pautada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como base de indagação do professor João-Francisco Duarte Junior: "Em que proporção o mundo contemporâneo vem vedando a porosidade de nossa carne e fazendo da estesia a sua negação: uma anestesia". A contribuição se dará no debate por reconhecer na arte as possibilidades de trabalho com a educação (do) sensível aliada ao conhecimento inteligível.

Josélia Schwanka Salomé A autora

Algumas ideias para adiar o fim do ensino da Arte

Apesar de o pessimismo ter se acentuado em face de um mundo cada vez mais autofágico, é preciso acreditar que a mudança é possível a partir da descoberta das nossas próprias potencialidades enquanto sujeitos históricos.

Josélia Schwanka Salomé

A epígrafe acima é também o último parágrafo deste livro, "O Ensino da Arte na Perspectiva Histórico-Crítica de Educação: a humanização dos sentidos". Teve sua primeira publicação em 2008, na série Dissertações, da Universidade Tuiuti do Paraná. Quinze anos depois, diante dos problemas com que se depara a Educação no Brasil, as considerações da então recém Mestra, Josélia Schwanka Salomé, se tornam ainda mais potentes, indicando possíveis caminhos para retomadas na área do ensino da arte. Por isso, uma nova edição: socializar o conhecimento sistematizado para gerar novas ideias e vislumbrar perspectivas futuras, nas quais a arte e a educação do sensível contribuam para a melhoria na qualidade da vida.

Este livro elucida o porquê de a arte ser um elemento cultural indispensável: a satisfação advinda da experiência estética e a ampliação do conhecimento acerca do mundo sensível são atributos da arte que estabelecem possíveis equilíbrios entre o pensar e o sentir. Ao destacar que a produção de arte contribui para a formação da sensibilidade humana e enfatizar que uma obra de arte é um fenômeno social criado em determinado tempo e contexto, a autora explicita a importância do ensino da arte para a formação de cidadãos críticos, capazes de articular seus destinos.

Salomé pondera que o ensino da arte costuma ser destituído de seu real sentido no âmbito escolar, ficando à mercê de projetos pedagógicos que inibem a criação. A aula de arte muitas vezes é tratada como se fosse um momento recreativo, uma disciplina que não precisa ser levada a sério. Todavia, se trabalhada em processos que envolvem a contextualização, a arte pode revelar novos sentidos e desvelar condições sociais no que concerne à

subordinação a políticas externas que priorizam o setor privado e a mais valia. De acordo com a autora, a prática escolar é desumanizadora quando a educação de qualidade fica restrita para poucos.

Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino da arte nas escolas pode reforçar a democratização do saber e reduzir as diferenças de oportunidades para distintas classes sociais. Transformações sociais podem decorrer do conhecimento e da prática de diversas linguagens da arte, quando articuladas em exercícios adaptativos. Ancorada no materialismo histórico-dialético, as reflexões geradas pela leitura deste livro fazem imaginar condições que potencializem perspectivas humanizadoras, que compreendam a realidade nas contradições e nas brechas do capitalismo.

Evidenciar os condicionamentos impostos pelo capitalismo é uma maneira de fomentar a capacidade crítica. Entender que o ensino e a produção de arte na escola potencializam o pensamento crítico, em respostas às indagações individuais e/ou coletivas, permite adentrar outras realidades sociais que implicam o reconhecimento da necessidade de transformações. De acordo com bell hooks ¹, o pensamento crítico em sala de aula pode ampliar a consciência:

Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida (HOOKS, 2020, p.31).

Em constante busca do entendimento de si mesmo e do mundo à sua volta, o artista exemplifica, por sua atividade insistentemente crítica, maneiras distintas de estar no mundo e de perceber as potências da vida. O ensino da arte, ao ampliar o mundo sensível, é crítico e pode ser perigoso para pedagogias dominadoras, as quais almejam a voluntária submissão das massas.

Diferentes momentos históricos requerem diferentes respostas e o grande desafio que Salomé coloca é saber como promover tais transformações de uma maneira mais justa e humanitária. Ela aponta para o valor das determinações culturais, econômicas e políticas na definição dos processos de educação e destaca o problema das

¹ As iniciais em letra minúscula foram mantidas, por ser este o modo adotado pela professora/ ativista/ pesquisadora.

desigualdades sociais na cena brasileira. Aposta que o trabalho com arte, ao reunir contexto, fruição e produção, pode servir de base para a criação de metodologias do ensino da arte, em costuras de linguagens e códigos que a caracterizam.

A proposta deste livro é entender o ensino da arte na articulação entre a expressão de ideias e a prática pedagógica fundada no desenvolvimento integral dos/das estudantes. A certeza é a de que o ensino da arte potencializa tanto a singularidade do indivíduo quanto a de uma humanidade produzida coletivamente.

Boa leitura!

Maria Cristina Mendes maio de 2023

Apresentação da primeira versão

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não está desinfluenciada (sic) e isolada.

Ana Mae Barbosa

A arte educação tem sido nos últimos anos uma preocupação focada pelas pesquisas publicadas e/ou discutidas em ambientes acadêmicos como por exemplo o Grupo de Estudos 01 - Arte e Educação da ANPED de autores com uma vasta produção sobre o assunto.

Nestas pesquisas se insere a Dissertação de Mestrado de Josélia Schwanka Salomé na qual demonstra sua preocupação de professora de curso de Artes Visuais de como ensinar arte na Educação Básica. Para tanto, com um alentado referencial teórico retoma as discussões sobre a necessidade de um ensino da arte voltado para a formação dos sentidos humanos e em especial dos sentidos estéticos.

Ao iniciar seus estudos, no Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Josélia tinha como objetivo discutir possíveis relações entre os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia Histórico-critica e a proposta de educação estética por meio da arte, pois via em ambas as propostas, princípios norteadores muito próximos. Debruçou-se sobre ambos e temos aqui o belo resultado desse percurso. Tinha muito claro que não se tratava de discutir arte e o que é uma obra de arte, e tinha na manga uma bela carta, traduzida num relato de experiência de Jorge Coli, que cito a seguir:

Coli relata um momento de sua vida no qual lê histórias em quadrinhos em gibis e mais tarde em visita a um amigo, encontra a mesma história, só que desta vez num livro de uma edição italiana, com uma introdução feita por um professor da Universidade de Milão, edição esta que passou a ser vista como obre de arte. E acrescenta "eu não

imaginava que uma história em quadrinhos pudesse ter autor, quanto mais que esse autor pudesse ser chamado de artista e sua produção, obra de arte" (COLI, 1981 Apud SALOME, 2004, p.82)

Como dito acima, Josélia tinha objetivos claros e bem definidos, pensando a arte como área de conhecimento e que teria que ser tratada como tal pelo campo da educação onde os reflexos das diversas concepções de arte que nortearam o seu ensino no percurso histórico da educação no Brasil demonstraram o descrédito para com esta área do conhecimento. Isso tudo aliado `a ausência da compreensão da produção artística como uma resposta a uma necessidade especificamente humana de expressão.

A autora começa sua discussão pelos conceitos de saber espontâneo em contraposição ao saber elaborado que se dá no plano do conhecimento de modo geral e também no plano da arte, questionando a noção de trabalho artístico escolar como puro espontaneísmo, gerando a falsa compreensão de que a arte pode ser trabalhada sem uma fundamentação teórica que a sustente.

Propõe um enfoque da arte como trabalho não material fruto da necessidade de expressão do homem, baseando-se em Mariano Enguita que coloca o "trabalho como princípio criativo", ou seja, a arte como trabalho não material, e usa como norte a contradição que vai explicitar as oposições ou os conflitos presentes na sociedade capitalista e os reflexos dessas inconsistências na educação mais especificamente no ensino da arte.

Para tanto apresenta as concepções de educação e arte presentes na sociedade como processo histórico. Examina como o trabalho com as artes na escola é determinado pelas tendências pedagógicas postuladas que por sua vez são determinadas pelo momento histórico no qual estão inseridas Sua primeira constatação foi a de que historicamente a arte tem sido tratada numa dimensão voltada muito mais para o supérfluo do que para o necessário, sendo domínio de uma elite que detém o capital e adquire obras artísticas para fins decorativos ou especulativos.

Esta transformação da arte em mercadoria vem imbuída da máxima da cultura do consumo que prevê, entre outras coisas a supervalorização da aparência, a competitividade na sociedade, deixando as pessoas ao sabor do consumo desenfreado. A arte para essa sociedade de consumo torna-se uma poderosa aliada na questão da

satisfação de uma necessidade estética, impondo modos de viver, pensar e agir através de filmes e programas veiculados pela tv e cinema.

A esse respeito Walter Benjamin no texto A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica afirma que desde que as mudanças ocorridas nas condições de produção passaram a refletir-se em todos os setores da cultura, a forma que isso ocorreu comporta alguns prognósticos da forma como Marx orientou suas investigações:

Mas esses prognósticos não se referem a teses sobre a arte do proletariado depois da tomada do poder, e muito menos na fase da sociedade sem classes, e sim teses sobre as tendências evolutivas da arte nas atuais condições produtivas. (BENJAMIN,1985, p.165/166)

A arte que não se render a mercadoria passa a ser considerada supérflua para o capitalismo, pois não reverte lucro e tampouco auxilia no processo de manutenção do sistema vigente. Infere então a autora que se a "Pedagogia Histórico Crítica entende que o homem opera uma ação sobre a realidade e ela produz ação, produz cultura, uma destas ações seria a ação produtora da arte que permeia o universo do ser humano, enquanto ser que constrói a sua existência a partir das relações com a realidade e com o mundo que o cerca". (SALOMÉ, 2004, p.31)

A partir das considerações sobre a PHC, estabelece a relação da arte no processo de humanização do homem e o quanto a sociedade capitalista tem se utilizado da arte para fins de mercado, descaracterizando-a da sua origem na atividade humana enquanto necessidade estética.

No segundo capitulo debruça-se sobre a arte e o ensino da arte no Brasil desde a a Missão Francesa e sua contraposição ao barroco nacional e chega ao s'eculo XX e a Semana de Arte Moderna e a livre expressão. Em termos de ensino da arte analisa a Educaçao Libertária a Escola Tradicional, a Escola Nova, a Escola Tecnicista, o Reprodutivismo, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico Critica, como teorias criticas e não criticas. Têm como marcos de análise também a legislação,como a Lei 5692 de 1971 que instituiu a Educação Artística como disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, e a LDB no.9394 de 1966 que altera a nomenclatura para Arte. Procurou assim pensar o ensino da arte nestes diferentes momentos relacionando-a às transformações sociais,

ressaltando a importância de se perceber a atemporalidade da arte no que se refere a sua autonomia. A grande questão que se coloca é a de que a Legislação trata o ensino da arte como atividade e afirma:

No âmbito do ensino da arte percebe-se que, na hierarquia das disciplinas na escola, esta área do conhecimento aparece como uma atividade recreativa, voltada para descansar os alunos das chamadas "disciplinas sérias" como a matemática ou o português não tendo o status de ciência. E comum se ver nas aulas de arte, alunos confeccionando decorações para as datas comemorativas, pintando reproduções de coelho da Páscoa ou Papai Noel ou preenchendo desenhos mimeografados. (SALOMÉ, 2004 p 45)

Daí a importância da Pedagogia Histórico Crítica que surge no cenário da educação brasileira advinda da necessidade de discutir a educação na busca de alternativas para a pratica existente no momento, pois as críticas elaboradas pelas teorias crítico-reprodutivistas fracassaram ao não apresentar respostas para as buscas por uma pedagogia que superasse a oficial do período da ditadura militar de 1964.(SALOMÉ, 2004, p.70)

Como também é importante o papel da arte no processo de humanização do homem pois dela emerge a discussão do papel da arte na sociedade como também na educação enquanto instrumento de superação da alienação quando se toma o sentido da apropriação do conhecimento artístico pela democratização do acesso a este conhecimento, necessário ao exercício da cidadania e da realização humana

De posse destas constatações a autora vai discutir a necessidade de assegurar o espaço da arte na educação enquanto objeto de expressão e conhecimento, enquanto atividade humana necessária. Para ela a "arte consiste justamente em satisfazer uma necessidade interior, e é através do trabalho artístico que o homem encontrará um meio para este fim".(SALOMÉ, 2004,p.40)

No entanto as diferentes concepções de arte presentes na escola raras vezes garantem o seu ensino numa perspectiva humanizadora, ou seja, trabalhando o conhecimento de forma que o homem seja capaz de inserir-se na realidade de maneira crítica e criadora e emancipando-se das formas alienantes e domesticadoras que sobre ele se impõem.

A arte na escola e uma atividade criadora aliada ao conhecimento artístico que, quando trabalhada como meio de formação dos sentidos humanos, propiciara o desenvolvimento de uma atitude crítica frente o mundo que cerca esse homem. (SALOMÉ, 2004, p.79)

Isso realça a importância do trabalho significativo com a arte na escola estar atrelado `a condição de escola e professores definirem claramente a concepção de arte que norteia o trabalho pedagógico. Tarefa difícil, pois as buscas por definir o conceito de arte fizeram surgir varias concepções divergentes na história da humanidade pautadas em crenças pessoais e diferentes visões de mundo.

Essa atitude inside na necessidade de rigorosa contextualização. Entender o momento historico não apenas em termos de período ou datas mas todo o processo que passa por modo de produção material e não material, formas de governo, relações de poder, cultura, enfim tudo que envolve a existência humana.

Para a autora a contemporaneidade apresenta uma perda de caráter de criação e liberdade da arte pois ela deixa de ser trabalho enquanto produção da existência do homem e passa a ser trabalho enquanto produção material capitalista.

É essa a arte que está disponível para a grande maioria da população: uma arte que visa manipular consciências em prol de um ideário capitalista, no qual os homens consomem produtos artísticos desprovidos de uma real estética e tem no artista e na arte um mundo inacessível e distante. (SALOMÉ, 2004)

A partir das considerações anteriores, infere a autora que pensar o ensino da arte nas vertentes do conhecimento e criação, pode suscitar a ideia equivocada de se trabalhar na perspectiva conteudista, o que, para a perspectiva histórico critica de educação é um desvirtuamento da real concepção de saber como algo que é produzido socialmente. E preconiza que o trabalho com a arte na escola, deverá aliar a dimensão do fazer,do expressar-se e do conhecer, sendo entendida como fruto do trabalho de um artista, produto cultural do homem.

Nesta vertente Josélia destaca a proposta elaborada por Ana Mae Barbosa e que está explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Esta proposta apresenta três eixos norteadores para o ensino da arte: a reflexão, a fruição e a produção. Discute também a proposta de ensino feita pela autora citada em seu livro A Imagem

no ensino da arte, que é pautada na história da arte como elemento de contextualização histórica, na leitura de imagens e no fazer artístico.

Enfim a autora buscou neste trabalho discutir a urgência de pensar uma educação que esteja voltada para os interesses da maioria da população, promovendo o desvelamento do olhar que se apresenta alienado, por ter sido alienado historicamente em função da preservação da elite hegemônica que insiste em permanecer no topo da hierarquia social utilizando-se, entre outros artifícios, da educação

Buscou também estudar a linguagem da arte, na perspectiva de acesso ao saber elaborado, pois para ela o aluno vai perceber que é, por meio desta, que o artista representa a sua visão de mundo através de códigos e signos carregados de significados, refletindo sobre sua pratica social.

Ousou pensar em uma educação a partir da premissa que busca na socialização dos conhecimentos a possibilidade de desvelamento que tem em Demerval Saviani o aporte da concepção de teoria crítica denominada Pedagogia Histórico-Critica evidenciando as relações entre educação e as políticas públicas, que denotam o processo de subordinação `as políticas externas pelo qual passam as políticas de um modo geral e a educacional especificamente, o que leva o Brasil a tratar a educação sob a ótica do privilegio do setor privado em detrimento do setor publico, e conclui que

A articulação entre o ensino da arte e a Pedagogia Histórico-Critica parece ser possível na medida em que o aluno tendo compreendido a linguagem da arte, dela se aproprie para transformar a sua prática social. (SALOMÈ, 2004, p.103)

Enfim eis aqui uma dissertação que reflete a importância da arte na contemporaneidade e do ensino da arte para desenvolver a sensibilidade num mundo desumanizado.

Maria Ignês Mancini de Boni Orientadora

Referências

BARBOSA.A.M. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados.** Sep/dec.1989. vol.3, nº 7 p.170-182

BENJAMIN.W. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

SALOMÉ, J.S. **O** ensino da arte na perspectiva histórico-crítica de educação: a humanização dos sentidos. Curitiba: UTP, 2004. Dissertação de Mestrado.

Síntese da Obra

Este trabalho delineou-se a partir da necessidade do aprofundamento de questões presentes na prática docente em arte e que foram surgindo na medida em que se desvelavam questões acerca da arte no processo de formação do homem. São inquietações presentes na trajetória acadêmica e profissional da autora, decorrentes da vivência enquanto professora nos cursos superiores de formação de professores em arte e também no percurso dos cursos de especialização em arte. O trabalho com curso de graduação e de pós-graduação na área da formação de professores de arte conduz ao pensar sobre as questões que envolvem a necessidade de se rever a arte na escola entendendo-a como um elemento de formação do homem na perspectiva da humanização. A urgência de se pensar na perda da sensibilidade sensível de uma sociedade, se dá na contramão de uma busca, cada vez mais acirrada, pela ruptura do homem com a sua natureza, pela busca do lucro, do poder, na democratização dos meios de destruição em massa, em tudo aquilo que contribui para o processo de perda da sensibilização do homem. A arte vem como uma antítese a essa sociedade e liberta o homem do sistema fazendo-o perceber-se um ser humano.

A Autora

Josélia Schwanka Salomé possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (1993), graduação em Dança - Bacharelado e Licenciatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1988), Especialização em Arte e Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (1993) e Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2004). Doutoranda em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNICAMP, tem como orientador o professor João Francisco Duarte Junior. Atualmente é coordenadora do curso de Artes Visuais e professora adjunto da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da arte, políticas públicas e formação do professor.

Agradecimentos

A Universidade Tuiuti do Paraná e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na figura da Prof^a. Dr^a. Naura Syria C. Ferreira, sempre um exemplo e admiração.

À Prof^a. Dr^a. Maria Ignês Mancini de Boni, pelo respeito ao meu trabalho, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação e pela grandeza na alma ao me conduzir por caminhos seguros. Aos Prof. Dr. Dermeval Saviani e Dr. José Luiz Sanfelice pelo tempo dispendido em me ouvir e também pelas palavras maravilhosas de entusiasmo e consideração. À Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Pinto de Almeida pelos primeiros passos no caminho deste trabalho, abrindo portas que rapidamente me encaminhariam para o tema tratado nesta dissertação. Meus agradecimentos a todos os professores do Programa que participaram desta caminhada e um agradecimento especial aos professores: Prof. Dr. Joe Garcia, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva e Prof^a. Dr^a. Evelcy Monteiro Machado pelas questões levantadas ao longo destes meses, que me levaram a refletir mais aprofundadamente sobre determinados aspectos. Aos professores Dr. Pedro Leão da Costa Neto, Dr^a. Anita Helena Schlesener e Dr^a. Jussara Maria Tavares Puglielli Santos pelas discussões extremamente oportunas durante as bancas de qualificação e defesa, que contribuíram para tornar este trabalho uma realidade. Aos colegas do Mestrado pela excelente relação pessoal que criamos e que espero não se perca, em especial a Rubia Santi, pelo apoio nos momentos bons e ruins e pela sua amizade.

Aos meus pais, pelo estímulo e apoio incondicional desde a primeira hora; pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram, e sensatez com que sempre me ajudaram.

Meu agradecimento aos alunos e colegas professores que nestes anos todos têm me ensinado lições de simplicidade e de generosidade. E, finalmente, ao meu esposo Jorge e ao nosso filho Kahlil, pela compreensão e ternura sempre manifestadas e pelas inúmeras trocas de impressões e comentários ao trabalho. Acima de tudo, pelo inestimável apoio familiar e paciência que preencheram de luz meu espírito apesar das diversas intempéries que atravessei por força das circunstâncias. A todos meu muito obrigado.

A arte, como o trabalho, é criação de uma realidade na qual se plasmam finalidades humanas, mas nesta nova realidade domina, sobretudo sua utilidade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda a sua plenitude, sem as limitações do produto do trabalho. A utilidade da obra artística depende da sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele. (VÁZQUEZ, 1978, p.71)

Resumo

As discussões em torno da necessidade de um ensino da arte voltado à formação dos sentidos humanos e em especial dos sentidos estéticos, fizeram com que se desenvolvesse o presente trabalho, colocando em evidência as contradições presentes na sociedade capitalista e as concepções de arte dela decorrentes. Compreender a necessidade de uma educação estética numa perspectiva histórico-crítica de educação é pensar numa necessária e efetiva democratização do acesso à cultura artística, em especial, às classes menos favorecidas no campo econômico e que foram historicamente destituídas desse acesso. Partindo da concepção de educação e de como as políticas públicas gerenciam, e por vezes ditam as normas e o percurso pelo qual a educação deve ser guiada à luz da sociedade capitalista, este trabalho passa pelas concepções de Arte, presentes nas distintas tendências pedagógicas da história da educação no Brasil. Além disso, e,finalmente, evidenciar uma possibilidade de articulação dos pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, relacionando-os às implicações pedagógicas do trabalho criador e do conhecimento artístico na escola, evidenciando o papel da arte no processo de humanização e dos sentidos.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Pedagogia Histórico-crítica. Educação Estética.

Abstract

The quarrels around the necessity of na education of the art directed to the formation of the human directions and in special of the aesthetic directions, had made with that the present work was developed, placing in the evidences the contradictions gifts in the capitalist society and the conceptions os decurrent art of it. The necessity of an aesthetic education in a perspective historic-critic of education is to think about a necessary one and accomplishes democratization of the access to the artistic culture, especially to the favored class less economically and that they had been dismissed historically of this access. Leaving of the conception os educacion and of as the public politics they manage and for times dictate the norms and the passages for which the education must be guided the lighjt of the capitalist society, this work passes for the conception of art gifts in the dfistinct pedagogical trends of the history of the education in Brazil and finally it evidences a possobility of joint of the theoretician-philosophical estimated ones of the historico-critizes pedagogia realing them it the pedagogical implication of the work creator and the artistic knoowledge in the school, evidencing the paper os the art in the process of humanization of the seuses.

Keywords: Art-education. Historic-critic. Aesthetic Education.



A Arte enquanto uma linguagem através da qual o homem se expressa necessita ser repensada no âmbito da sociedade, notoriamente de cunho capitalista. A presença de uma concepção de arte voltada para a satisfação de necessidades imediatas de prazer estético, faz com que esta se transforme em objeto de consumo, desvinculada da ação do pensar sobre a arte e do entendê-la como um processo de criação único e impessoal.

Essa atitude tem seus reflexos na educação escolar na medida em que a escola tem se tornado muito mais um local de competitividade acirrada ou agencia assistencialista, do que uma instituição cuja tarefa é formar pessoas a partir da apropriação dos conteúdos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, o que se percebe na escola, e aqui tratando do ensino da arte como objeto de estudo desta pesquisa, é o trabalho com conteúdos vazios, desprovidos de sentido, de significado e de uma fundamentação teórica que explique o papel desta área do conhecimento para o homem e para a sociedade, o que leva a uma valorização de uma prática do 'saber fazer' sem a possibilidade do desenvolvimento de uma atitude crítica frente à arte.

É no bojo deste contexto que este trabalho encontra-se situado e busca contribuir para o estabelecimento de possíveis relações entre os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a proposta de educação estética por meio da arte. Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto os princípios norteadores da proposta de educação estética possuem as mesmas preocupações no que se refere à educação e são pautadas na crítica ao modo capitalista de produção e nas condições sociais que são determinadas por ele.

A visão capitalista presente no processo de industrialização transforma tudo, inclusive a arte, numa produção proveniente de uma ação repetitiva e desumanizada, o mesmo acontecendo com a educação escolar que, pela falta de interesse numa mudança significativa das estruturas de base por parte de uma parcela da população que detém a hegemonia econômica, fica renegada a formação de alunos com mentes homogeneizadas.

Sobre esse propósito, Saviani argumenta que:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação)

segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2002a, p.35)

As teorias pedagógicas que se formularam na história da educação no Brasil trazem consigo as concepções de Arte norteadoras do trabalho pedagógico na área. Faz-se importante pensar numa teoria que se faça presente na prática da escola no que diz respeito à busca pela democratização do acesso ao saber elaborado e a diminuição das desigualdades de oportunidades, fazendo uma crítica ao modelo vigente de educação.

Nesta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica que vem sendo desenvolvida por Dermeval Saviani, traz à tona a polêmica central da contraposição entre o saber espontâneo e o saber elaborado, discutindo o papel da escola como facilitadora do acesso ao conhecimento elaborado especialmente para as classes populares que historicamente foram destituídas deste acesso em prol dos interesses de uma classe dominante.

A este respeito, Saviani (2002, p.7) afirma que

Compreende-se então que as elites que controlam, seja o aparelho governamental, seja o aparelho escolar, em especial as universidades, releguem a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom senso). Comportam-se como o jesuitismo cuja preocupação, segundo a crítica gramsciana, era manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o bom senso.

Esta contraposição que se dá no plano do conhecimento de modo geral se dá também no plano da arte, na contraposição do trabalho artístico na escola como puro espontaneísmo, gerando a falsa compreensão de que a arte pode ser trabalhada sem uma fundamentação teórica que a sustente.

E aqui reside o problema desta pesquisa, pois se a arte é uma área do conhecimento, ela não tem sido tratada como tal no campo da educação, onde os reflexos das diversas concepções de arte que nortearam o seu ensino no percurso histórico da educação no Brasil demonstram o descrédito para com esta área do conhecimento. Isso tudo aliado à ausência da compreensão da produção artística como uma resposta a uma necessidade especificamente humana de expressão.

A arte satisfaz, sobretudo uma necessidade geral humana de expressão e afirmação. [...] O capitalista empenha-se por tratar a arte como trabalho assalariado, ignorando o que ela possui de expressão e de objetivação das forças essenciais do homem. No produto do trabalho humano, este se materializa enquanto objeto que satisfaz determinada necessidade do homem e tem, portanto, significação humana. (VÀZQUEZ, 1978, p.112)

Assim, a proposta de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino da arte, tem por objetivo discutir os aspectos relacionados à arte como um conhecimento necessário para a formação humana.

Fundamentado, no referencial teórico do materialismo histórico, este estudo apresenta a arte como uma atividade decorrente da elaboração, ao nível da consciência, de uma atividade produtiva com o intuito de satisfazer uma necessidade de expressão e de afirmação da existência do homem.

Assim, a obra de arte torna-se um 'mundo' próprio, não apenas para quem dela se aproxima, mas também para o seu criador: ele a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude de subjetividade estético-social, à altitude desta particularidade, única a permitir a realização artística. Precisamente por isso, é decisiva para a estética a necessidade de representar com verdade objetiva, e ao mesmo tempo como um mundo humano, adequado ao homem, uma realidade que existe independentemente da consciência humana. (LUKÁCS, 1978, p. 203)

Na relação com a educação, as discussões sobre a necessidade de privilegiamento da expressão individual se deparam com a visão de arte predominante nas escolas, permeada ora por um tecnicismo exacerbado onde o que importa é um saber fazer descompromissado com uma fundamentação teórica, ora por uma ideia equivocada de dom e de talento, onde se exclui qualquer possibilidade de desenvolvimento da capacidade de criação artística. Há, ainda, a ausência de uma metodologia que direcione o trabalho educativo, pautado na proposta de que arte não deve ser ensinada, mas expressada através de propostas voltadas à livre-expressão.

Contudo, alguns movimentos já se fazem sentir em algumas discussões na área, voltadas a ampliar o acesso à compreensão da arte enquanto produção humana visando permitir que o homem compreenda o mundo em que vive e dele participe ativamente.

A partir do enfoque da arte como um trabalho não-material, fruto da necessidade de expressão do homem, o esforço deste trabalho está voltado à explicitação das questões relacionadas à concepção de arte presente na sociedade e na educação e a necessidade da consolidação da PHC como instrumento teórico e prático a ser apropriado por todas as instâncias da escola.

Cabe ressaltar que o autor que essencialmente contribui para a construção do tema desta pesquisa é Dermeval Saviani pela relação direta dos seus estudos com o fio condutor da pesquisa que é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A abordagem da PHC, o quanto possível se fará em função de aclarar o problema da arte na escola. Esta questão não está explícita nos livros do autor, mas ao fazer a reconstrução teórica, estas relações serão esmiuçadas.

Esta pesquisa será desenvolvida tendo por referência o método dialético como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, e consequentemente da realidade educacional. Este método analisa os fenômenos sociais em seu próprio desenvolvimento buscando-se a realidade concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Sobre esta questão, Saviani (2001, p.4) nos esclarece que

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética) [...].

O princípio da contradição presente nesta lógica indica que, para pensar a realidade é preciso aceitar a contradição. Esta contradição se apresenta nas contrariedades presentes nas relações do homem com o mundo, do homem com a sociedade e com o meio que o cerca. O método dialético é, portanto, a teoria de interpretação que servirá de instrumento para se pensar essas contradições. E, nesta direção, estão implícitas as categorias do trabalho, alienação e contradição que irão permear a discussão deste estudo.

O trabalho é entendido, aqui, como o processo através do qual o homem produz a sua existência. No entanto, ele deixa de fazer parte do homem e passa a ser algo voltado a suprir as suas necessidades frente ao meio em que vive.

O homem produz os bens materiais, mas não se realiza com isso, chegando a transformar esta atividade num grilhão. Geralmente, o que o trabalhador produz não lhe pertence; o que ele criou o produto passa a ser estranho e muitas vezes sem nenhuma utilidade.

Na relação estabelecida com a educação, Enguita aborda a questão do trabalho como princípio educativo, onde a educação deve ser entendida como "um processo de produção e não de inculcação; [...] que aceite que a produção da existência e a produção-formação do ser humano são inseparáveis; que incorpore as relações sociais, a práxis, o ambiente, o trabalho como processos educativos." (ENGUITA, 1993, p.ix).

Na relação com a arte, essa é tida como um trabalho não material que existe fruto da atividade do homem. Portador do caráter de criação, o trabalho artístico perde a sua conotação de produção da existência, ocultando-se no modo de produção capitalista e a alienação surge nessa relação quando o homem, um grupo ou uma sociedade como um todo, ficam alheios ao que é produzido pela sua própria atividade. Para Marx, esse trabalho alienado "aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual." (MARX, 2003, p.116)

A categoria da contradição vai explicitar as oposições ou os conflitos presentes na sociedade capitalista e os reflexos dessas inconsistências na educação e mais especificamente no ensino da arte e que irão se constituir em elementos norteadores para as discussões.

Quanto à estrutura do trabalho, ele está organizado em três capítulos que trazem implícitas as categorias anteriormente vistas.

O primeiro capítulo abrange estudos acerca das concepções de educação e arte presentes na sociedade, revelando-as como fruto de um processo histórico que perpassa a humanidade. Ao mesmo tempo em que se explicita essa questão, é discutida a contradição presente na sociedade capitalista, cujo desenvolvimento se dá

na apropriação privada do que seria atribuição do Estado, com o consentimento deste, em contraposição a um discurso pelo processo de socialização dos serviços, tais como: saúde e educação.

Essa apropriação pelo setor privado, no que respeito à educação, com as propostas de privatização do setor, aponta para um processo que contribui para afastar ainda mais as classes menos favorecidas financeiramente da possibilidade de uma escola voltada a atender os interesses dessas classes.

Nesse momento se dá a necessidade de se compreender, na dialética da história, o processo pelo qual o homem passou até chegar no estado de alienação e de exploração do homem pelo homem, modelo típico da sociedade capitalista, que tem em Marx o mote para essas discussões:

Sob a aparência de um reconhecimento do homem, a economia política, cujo princípio é o trabalho, é muito mais a consequente negação do homem, na medida em que ele próprio não se encontra em uma em uma tensão exterior com a essência exterior da propriedade privada, mas sim tornou-se a essência tensa da propriedade privada. [...] a alienação aparece tanto no fato de que meu meio de vida é de outro, que meu desejo é a posse inacessível de outro, como no fato de que cada coisa é outra que ela mesma, que minha atividade é outra coisa, e que, finalmente (e isso é valido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano. (MARX, 1987, p.169-79-88)

Este processo de desumanização se faz presente nas contradições que se encontram na prática escolar quando esta, enquanto objetivo proclamado, se constitui no lugar onde por excelência, todos têm o mesmo direito à educação de qualidade, e na verdade, enquanto objetivo real, esse direito fica restrito a uma parcela muito pequena da população.

Assim, a partir da análise da especificidade da educação e o modo como esta é tratada no bojo da sociedade capitalista, configura-se o capítulo que trata do ensino da arte e as tendências pedagógicas presentes na educação no Brasil, examinando como o trabalho com a arte na escola é determinado pelas tendências pedagógicas postuladas, que por sua vez são determinadas pelo momento histórico no qual estão inseridas.

Buscando explicitar as concepções de arte nas diferentes tendências, parte-se de uma apresentação destas teorias denominadas por Saviani de críticas e não-críticas¹, reportando-as ao ensino da arte e detalhando os momentos históricos que incidiram na delimitação deste trabalho que vai de 1971 a 2001.

O recorte temporal se faz justamente porque o objetivo não é trabalhar uma história da arte na educação, mas buscar nos marcos histórico-educacionais as referências para as mudanças no ensino da arte. Estes marcos começam com o ano de 1971, que traz a Lei 5692 regulamentadora do então denominado ensino de 1º e 2º graus, introduzindo a disciplina de Educação Artística no currículo das escolas.

Outro marco é o ano de 1988 com a promulgação da Constituição que traz, no seu artigo 206, que "o ensino será ministrado em princípios dentre os quais a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;" apontando como um direito de todos e um dever do Estado o acesso à arte. Na sequência, no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem modificar o tratamento dado à área da Arte entendendo-a como objeto de conhecimento.

Não se trata de desvelar a legislação educacional buscando compreender o modo como estas políticas foram ou estão sendo traduzidas no âmbito das escolas e nem tampouco, partir de documentos—chave destas políticas para desenvolver uma análise, mas compreender que as mudanças ocorridas na educação não acontecem em separado das questões políticas, sociais e econômicas do momento histórico no qual estão inseridas.

Permeando este capítulo, os estudos acerca da concepção de educação e de homem a partir dos pressupostos político-filosóficos e pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscam compreender a origem e a construção desta teoria e contextualizam historicamente a elaboração do seu conceito, no intuito de constituir um pano de fundo para as discussões presentes neste trabalho.

As ideias e as concepções pautadas tanto na crítica do modo capitalista de produção como nas condições sociais por ele determinadas fundamentam a existência do pensamento pedagógico crítico a partir de uma teoria crítica da realidade social capitalista. (SCALCON, 2002, p.2)

¹ SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.- 35. ed. revista — Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

A discussão premente acerca da necessidade de uma teoria de educação que perceba na escola uma possibilidade do aluno desenvolver um pensamento crítico voltado a tirá-lo da situação de marginalidade em que se encontra, é também necessária para o ensino da arte.

E nesse sentido, esboça-se a discussão acerca das perspectivas para um trabalho com arte na escola numa perspectiva histórico-crítica de educação.

Para tanto são apresentadas as atuais propostas para o ensino da Arte que envolvem a leitura das imagens das obras de arte e do cotidiano, que buscam despertar um olhar crítico e pensante sobre o que nos cerca.

Diante deste quadro, o ensino da Arte na escola deve ser provido de uma fundamentação teórica que possibilite a compreensão desta linguagem como forma de expressão e de comunicação das ideias, ideais e sentimentos e que, por ser uma linguagem dos homens, não pode ser entendida separadamente do contexto histórico no qual foi produzida.

² Situação de marginalidade entendida neste trabalho como aquela na qual o indivíduo encontra-se a margem (excluído) da sociedade, sem a oportunidade de fazer valer os seus diretos enquanto cidadão.



Educação, políticas públicas e ensino da Arte



[...] a escolaridade criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados, e uma nova espécie de segregação social, a discriminação entre aqueles a quem falta educação e os que se orgulham de a ter recebido. (SNYDERS, 1976, p.79)

Este capítulo se propõe a elucidar o processo histórico através do qual a educação se tornou um instrumento que reforça as desigualdades sociais, na medida em que as relações de dominação não permitem a democratização do acesso ao saber elaborado, acumulado historicamente pela humanidade.

De fato, a escola chega no século XXI com alguns questionamentos, entre eles o do seu papel na sociedade e onde: educar, formar e transformar são alguns dos verbos utilizados para responder a estes questionamentos. Mas, quando se fala em educação, é necessário compreender a amplitude deste conceito.

Para Saviani (2003, p.98)

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não-formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para considerar-se as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. Esta é a situação com a qual nos defrontamos hoje.

Assim, a educação escolar precisa ser compreendida enquanto um processo presente em uma sociedade, refletindo, reforçando e reproduzindo, portanto, a realidade, que na sociedade atual aparece radicada na exploração do homem pelo homem, na alienação da força de trabalho e dos seus produtos.

Por conseguinte, nas condições da educação enquanto atividade contraditória é importante analisar criticamente a realidade existente e reelaborá-la para que possa vir a servir de instrumento de transformação da realidade. E aqui se assume o sentido da proposição de Marx de que, mais do que interpretar o mundo cabe ao homem transformá-lo.

Tem-se assim que a educação é um dos fatores responsáveis por operar essa transformação no homem, que num primeiro momento se dá no próprio homem a partir da assimilação dos saberes objetivos – que são produzidos historicamente – tornando-se, este homem, humano.

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, 2003, p.7)

Daí a especificidade da educação ser, na fala de Saviani (2003, p.13) "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." E nessa apropriação do conhecimento, cabe à escola o papel de socializar o saber sistematizado deixando de lado o que é do senso comum, que por ser saber espontâneo, não justifica a necessidade de o aluno ir à escola para dele se apropriar. Ao passo que há a necessidade da aquisição do conhecimento elaborado para que o homem produza a sua existência e participe ativamente da sociedade, justificando a existência da escola.

A escola deve ser um instrumento de acesso e democratização do saber, para que ele não fique restrito a poucos e o conhecimento ali trabalhado, não sirva apenas de ornamento.

Cabe ressaltar que essa escola apresenta hoje uma dicotomia bastante acentuada entre a escola pública e a escola privada, especialmente no que diz respeito ao acesso ao saber enquanto um direito social que se apresenta como um discurso numa sociedade desigual.

Este fato pode ser analisado pelo percurso histórico da escola no Brasil, que sendo destinada num primeiro momento à elite, aos poucos abriu suas portas ao restante da população, como nos apresentam Monlevade e Silva, (2000, p.15) "de 1834 a 1934, assiste-se no Brasil a uma lenta, mas contínua democratização do acesso à escola pública básica nas redes estaduais e aqui e ali, nas municipais."

A partir de então, o Estado assume a função de gerenciar a educação e passa a atuar em função de uma classe economicamente hegemônica, que por vezes é a dos banqueiros, em outros momentos a dos industriais. Ao se tratar da educação enquanto dever do Estado, esta surge como um instrumento a serviço da elite, voltada a preservar a hierarquia social, onde" O Estado Capitalista é um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua

estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista." (BIANCHETTI, 2001, p.78).

Com isso é reforçada a desigualdade através do fracasso escolar, privilegiando os alunos que provêm de setores mais afortunados e discriminando os que provêm das camadas mais populares. E esta lógica se faz presente nas políticas públicas para a educação que, por terem cunho liberal, percebem as desigualdades sociais como consequências naturais advindas da 'sorte' do indivíduo de nascer ou não numa família abastada, bem como das oportunidades que naturalmente se lhe apresentam mediante o seu esforço.

Fazendo a crítica a esta postura liberal de educação e fortalecendo o que se está afirmando anteriormente, Sanfelice (2000, p. 153) acrescenta que.

No que diz respeito aos indivíduos, também a desigualdade natural entre eles é pressuposto fundamental, necessário para que haja entre eles um equilíbrio e complementação de função, uma vez que cada um possui capacidades naturais que lhe permite desenvolver-se auxiliado por doses de instinto, somadas a sua racionalidade, vontade e desejos.

O sucesso e o fracasso dentro desta visão estão associados a uma naturalização das diferenças individuais, o que é desleal em se tratando de mercado de trabalho, pois as políticas públicas vão se curvar às pressões advindas dos grupos hegemônicos, privilegiando e favorecendo a estes grupos em detrimento de outros.

Um exemplo destas políticas que contribuem para aumentar o abismo existente entre os grupos é a política de "mercadorização" da educação. Trata-se de uma lógica do mercado que adentra os portões das instituições de ensino, tratando a educação como um bem econômico, subordinado às leis da oferta e da procura.

E a abertura ao setor privado cria uma concorrência desleal para com as escolas públicas, especialmente as de educação básica, que reduzidas ao mínimo, não conseguem manter a sua excelência, o que leva a sociedade a substituir a escola pública pela escola privada, tida como aquela que possui a melhor qualidade.

Esta lógica é vista cotidianamente, reforçando o sucateamento da escola pública e a necessidade premente da privatização deste setor, fortalecendo o ideário neoliberal que

[...] só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública. (GENTILI, 1995, p. 230).

Ao delegar ao setor privado a incumbência de algumas de suas atribuições, dentre elas a de prover a educação básica, o Estado se exime de parte das suas funções que, são, segundo o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, um dever do Estado e um direito do cidadão. Cabe ressaltar que a destinação das verbas públicas para a educação está vinculada aos interesses da escola privada, transferindo os recursos federais para o setor privado.

É esta escola que vai confundir o conceito de educação com o de repassar informações compartimentalizadas e fragmentadas, onde o aluno dificilmente terá acesso ao saber elaborado e esta condição o tornará apto a exercer uma cidadania institucional e não real.

A ideia de educação, vinculada aos interesses políticos e econômicos de uma minoria que historicamente detém a hegemonia ³, é que faz fundamental a contextualização histórica, política e social para uma melhor compreensão da organização escolar brasileira, haja vista que esta é um dos elementos de superestrutura que forma a estrutura social, não podendo desta maneira, ser estudada isoladamente.

Os interesses transformam o conhecimento em mercadoria sob o discurso de ser este o bem a ser alcançado e que abrirá as portas do 'paraíso capitalista'. É uma lógica que prevê a necessidade de o indivíduo buscar o conhecimento ao longo da sua vida para inserir-se na chamada 'sociedade do conhecimento'.

Para Duarte (2003, p. 13) a sociedade do conhecimento "é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.", cujo objetivo é provocar uma ilusão de que uma nova sociedade está se formando pautada, entre outros fatos, na acessibilidade do conhecimento a todos, através dos meios tecnológicos e de comunicação,

³ Hegemonia, entendida como "algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também, sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer." –(GRUPPI, 1978, p.3)

[...]na capacidade de lidar de forma criativa com as situações singulares no cotidiano[...]no apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades [...] (DUARTE, 2003, p. 15).

Desta maneira, o indivíduo sente-se compelido a fazer parte da lógica da globalização onde, estar em constante processo de aprendizagem tornou-se condição obrigatória para inserir-se profissionalmente no mercado de trabalho e nele permanecer.

Compra-se e vende-se conhecimento como se negocia uma mercadoria qualquer adotando a visão da concorrência no mercado, onde o fundamental é eficiência e a produtividade na educação. Com isso, perdese a dimensão do mundo do trabalho, e o que parece importar é preparar para a competição do mercado de trabalho. Isso gera uma sociedade composta por pessoas cada vez mais individualizadas, competitivas e que, dentro da sociedade, os seus tempos de trabalho são vistos como mercadorias passíveis de serem compradas, vendidas ou trocadas.

Daí ser importante entender a educação "tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação social." (SAVIANI, 1997, p.108),

Este processo sofre as consequências da chamada pós-modernidade onde o homem, enquanto sujeito histórico busca na praticidade das relações uma forma de atender aos seus interesses pessoais, agindo prática e objetivamente, exercendo "[...] a sua atividade prática no trato com a natureza e como os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais e econômicas." (ALMEIDA, 2003, p.80).

E inserindo a arte nessa discussão, pode-se perceber a tentativa de se resgatar este sujeito histórico, entendendo o artista contemporâneo como aquele que é alimentado por si mesmo, pelo contato com as outras pessoas, pelas condições sociais, econômicas e políticas do momento histórico que se apresenta sendo filho desse tempo e dessa sociedade.

Desdobrando essa análise, temos que a arte provém de uma realidade social e ao mesmo tempo em que interfere na sociedade, esta interfere na arte, como por exemplo a arte ligada à religião, onde serviu aos desígnios da igreja na forma da arquitetura religiosa, nas músicas e danças sacras, nas pinturas de santos entre outros.

Por seu caráter eminentemente comunicativo, a arte interfere na sociedade "falando a todos, mas a cada um de seu modo e assim assegura uma universalidade através da individualidade e institui uma comunidade através da singularidade." (PAREYSON, 1997, p.123). Individualidade aqui entendida como um vínculo criado entre o indivíduo e a obra de arte, nascido das experiências pessoais e da história deste.

De um lado, temos a visão da arte enquanto uma linguagem por meio da qual a artista expressa a sua história e o seu momento histórico pelo qual passa a sociedade; por outro lado, temos a visão neoliberal que a tudo "mercantiliza", inclusive a arte que se presta então a desempenhar uma função utilitária com finalidade econômica.

Para Vázquez (1978, p.216)

Convertida em mercadoria, a obra de arte perde sua significação humana, sua qualidade, sua relação com o homem. Seu valor – sua capacidade de satisfazer uma necessidade humana específica mediante suas qualidades estéticas – já não se funda nela mesma, e, portanto, em suas qualidades estéticas específicas, mas em sua capacidade de produzir lucro.

A arte não deve ser pensada em termos de finalidade industrial, mas enquanto finalidade estética, composta de um fazer artístico em que estão presentes, a racionalidade, a liberdade e a intencionalidade, ou seja, a intenção do fazer artístico.

Adorno destaca que a visão quanto ao valor de troca que a arte possa ter, ou seja, a exploração através da Indústria Cultural⁴ é fator presente no capitalismo, onde,

⁴ Adorno e Horkheimer (1947) utilizam a expressão 'indústria cultural' para designar a atividade capitalista que almeja "uma produção em série de bens culturais para satisfazer de forma ilusória necessidades geradas pela estrutura de trabalho e também para manter a carência por novos produtos." (FREITAS, 2003, p. 18)

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, sendo utilizados como veículos ideológicos destinados a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles definem a si mesmos como indústrias e a cifras publicitárias dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO,1985, p.114)

No capitalismo, a sociedade é regida pelas leis do mercado e os valores humanos são deixados de lado em troca dos interesses econômicos. Nessa busca, o crescimento do individualismo é fruto dessa corrida desesperada por acompanhar o ritmo que se impõe à sociedade.

A Industria Cultural aparece como uma das causas desse individualismo quando se torna um meio de manipulação das pessoas, tendo como intenção real ditar valores para a sociedade proporcionando ao homem necessidades, não as básicas de alimentação, moradia, educação, mas as de consumir incessantemente os produtos que estão na mídia.

Para Adorno, a arte vem como uma antítese a essa sociedade e liberta o homem do sistema fazendo-o perceber-se um ser humano.

Na Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer apresentam a arte como algo que, apesar de ser um instrumento de libertação, também foi submetida ao capitalismo sendo padronizada, servindo aos interesses da razão dominadora que inscreveu essa arte no domínio do consumo e nas leis da oferta e da procura.

Como arte que se transforma em objeto de consumo, a Monalisa é um excelente exemplo. Hoje, esta obra de arte é encontrada no mundo inteiro sob a forma de reproduções nos mais diversos materiais e técnicas, em inúmeras versões e vendidas ao lado de roupas, perfumes e cds piratas.

Em visitas ao Museu do Louvre, em Paris, onde esta obra se encontra, os turistas se prendem mais ao aspecto de conhecer a 'verdadeira' Monalisa, tirando uma foto que comprove que estiveram lá, do que propriamente apreciar os traços do pintor e as diferenças entre as demais obras de arte do Museu. Importa mais poder dizer que estiveram lá do que apreciar a genialidade do artista. Nesse momento, a Monalisa deixa de ser obra de arte para se converter num produto explorado pela Industria Cultural.

Alguns teóricos utilizam o discurso da socialização da arte para se valer deste comércio, mas longe de ser uma democratização da arte é mais um instrumento voltado a não provocar o pensamento crítico, servindo apenas para vender um produto ou uma ideia, sendo utilizados para cercear as capacidades de pensamento crítico adaptando os produtos ao consumo das pessoas.

A esse respeito Adorno (1985, p.132) acrescenta que

A obscuridade do cinema oferece à dona de casa, apesar dos filmes destinados a integrá-la, um refúgio onde ela possa passar algumas horas sem controle, assim como outrora, quando ainda havia lares e folgas vespertinas, ela podia se pôr à janela para ficar olhando a rua. Os desocupados dos grandes centros encontram o frio no verão e o calor no inverno nos locais climatizados. Fora isso, mesmo pelo critério da ordem existente essa aparelhagem inflada do prazer não torna a vida mais humana para os homens.

Essa visão de arte funcional, provida de uma utilidade, é bastante comum na educação onde tudo e todos fazem parte do mundo do consumo e as coisas só têm valor pelo preço de mercado. Daí essa relação de dominação da arte pelo mercado ou ainda, da educação pelo mercado é importante ser analisada para se compreender o processo crescente de privatização do setor privado e a utilização da Industria Cultural para 'vender uma escola de qualidade', promovendo o sucateamento do setor público.

Para compreender esta questão na sua extensão, é necessário apontar a relação da educação com o mercado, que apresenta as suas raízes no processo de colonização do Brasil, como esclarece Alencar (2001, p 53)

Ao inventariarmos cinco séculos de educação no Brasil, atentarmos para os seus marcos fundantes, que persistem até hoje: saber controlado por poucos (latifúndio, grande propriedade), compartimentalização reducionista (monocultura), autoritarismo elitista (escravidão), machismo sexista (patriarcalismo) e cultura importada (dependência externa). Esses marcos, com várias formas, mais ou menos sutis, perpassam nossas salas de aula.

No contexto histórico do Brasil, temos presente algumas crises no modelo do capitalismo que estabelecem novos modelos de dominação e restabelecimento da hegemonia pela classe dominante. Presentes também na educação, estas crises trazem consigo modelos que devem ser seguidos pela escola.

No final do século XX,

o ideário neoliberal, sob as categorias da qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar. (FRIGOTTO, 2001, p.79)

As mudanças aqui apresentadas não significam necessariamente que o mercado vai deixar de regular os interesses e as relações sociais, nem que as desigualdades sociais, a exploração e a submissão vão desaparecer. Ao contrário, as mudanças ocorridas no ideário neoliberal citadas por Frigotto, trazem consigo a naturalização destas desigualdades e do processo de exclusão decorrente destas.

E esta visão dentro da educação, reforça a tese já discutida de educação enquanto uma propriedade de direito às minorias, "[...] direito a possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliá-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda." (GENTILLI, 1995, p.243)

Estes fatos se fazem presentes na organização social brasileira, desde os primórdios de nossa história da educação, constituindo-se por diferentes formas de subordinação e dominação.

[...] se por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 1994, p.137)

Fazendo alguns recortes temporais, buscando alguns marcos referenciais que reforçam a tese da dominação e da naturalização das desigualdades, temos um primeiro momento com o período da colonização do Brasil. A

dominação dos colonizadores e a submissão dos colonizados trazendo a educação que impõe a cultura da igreja católica pelos jesuítas através da catequização e da domesticação dos indígenas, que serviria para torná-los mão de obra barata.

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos ao catolicismo, bastante abalado com o movimento da Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão de obra. (RIBEIRO, 2001, p.25)

Com uma educação extremamente tradicional, que seguia os modelos importados da Europa, esse modelo de educação não tinha a preocupação com a realidade local e suas necessidades, propiciando a criação de uma escola para os brancos e outras para os índios e negros, evidenciando assim um processo de exclusão social, como afirma Ribeiro (2001, p. 22-3):

[...] a orientação contida no Ratio, que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicada em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de "instruir" também o índio. (...) Verifica-se, desta maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. [...] Os instruídos serão os descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados.

Essa educação excludente sobreviveu à expulsão dos jesuítas, onde dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se

[...] tornou, por muito tempo, um país da Europa', com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano. (ROMANELLI, 1999, p.35)

Na educação dos jesuítas separavam-se os indígenas da classe dominante, cuja educação destinava-se à formação para prepará-la a exercer a hegemonia cultural e política. Atualmente se percebe esse mesmo retrato, onde as possibilidades de êxito dos filhos das classes trabalhadoras são muito menores do que as dos filhos de outras classes sociais. A desigualdade social permanece e as melhores oportunidades são dadas às classes mais favorecidas financeiramente.

É urgente pensar nas contradições sociais e voltar-se para uma educação com a finalidade de diminuir as desigualdades presentes na sociedade atual.

Preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas, significa, em conseqüência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista é uma atitude insustentável). (...) Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. (SAVIANI, 1996, p. 6)

Como afirma Alencar (2001, p. 54) "Na educação brasileira, ao longo dos séculos, não houve busca. Ocorreu adestramento da elite para a reprodução da injusta ordem social", onde percebemos claramente que as políticas públicas resultam de uma complexa trama, delineada pelos interesses de uma classe dominante em detrimento aos interesses de uma classe dominada e submissa.

Reforçando a ideia de que as políticas públicas geram e são geradas a partir de interesses individuais ou de pequenos grupos, temos nesta primeira década do século XXI, alguns atores, algumas temáticas reiterativas e um percurso ideológico que convivem, geram conflitos e em alguns momentos adquirem hegemonia no poder. Entre os atores definidores das políticas educacionais para o Brasil, temos o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Igreja Católica, as elites dominantes além do governo.

⁵ Onde as associações de empresários e interesses externos, são alguns dos exemplos de quem, em determinados momentos, detém a hegemonia.

Paralelo a isso, outros atores fazem a crítica ao modelo existente e estão mais ligados à sociedade, como o Movimento dos Sem-terra (MST) e as Associações dos Professores, para citarmos alguns exemplos, que nascem do Estado pela ausência deste em determinados momentos, onde

O Estado, por sua omissão ou por suas políticas antidemocráticas tem sido o verdadeiro impulsionador dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que pode funcionar como elemento de contenção desses movimentos." (CUNHA, 1991, p.65).

O Estado, por mais que se constitua como mediador dos conflitos entre as classes das quais esses atores fazem parte, vêm se caracterizando por representar as classes hegemônicas que detém o poderio econômico e esse fato é visível e presente na história do Brasil, onde, desde a colonização passamos por um processo de dominação e aculturação, sendo a educação destinada às elites que constituíram o Brasil um país de analfabetos.

Pode-se buscar um exemplo no período do Brasil-Império onde as elites eram preparadas para o trabalho intelectual, enquanto a maioria da população, que era escrava, ficava com o trabalho manual.

Os letrados acabavam por rejeitar não apenas exata maioria, a exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação. (RIBEIRO, 2001, p.27)

Essa política de apartheid cultural⁶ e econômico foi sendo construída ao longo da história, apesar de que, da Independência do Brasil até a Proclamação da República, não houve um descaso para com a educação a ponto de não termos uma política educacional pública, mas essas políticas geralmente privilegiaram a classe hegemônica.

A esse respeito, Cunha (1991, p. 31) afirma que:

⁶ O acesso da classe dominante à cultura popular e a exclusão do povo da cultura erudita, foi denominado por alguns autores, dentre eles Ana Mae Barbosa (1991, p.33) como Apartheid Cultural, e nesse sentido, também utiliza-se a denominação para a questão econômica.

Na sociedade imperial-escravocrata e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois polos opostos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo.

Outro fator importante para ilustrar esta questão foi o fato do Brasil, durante a formulação da Constituição de 1891, ter adotado o modelo da Constituição norte-americana, passando a denominar-se 'Estados Unidos do Brasil'. E essa Constituição trouxe a descentralização que também

[...] atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agroexportadora). Esta via, na descentralização, um instrumento de concentração de renda. (RIBEIRO, 2001, p.71)

Outro fato é que a Igreja Católica esteve presente junto ao Estado em diversos momentos da história e a distinção entre o público e o privado, feita atualmente, não é a mesma para aquele período.

Esta é uma discussão presente do Império até a República, onde

[...] a Lei Imperial de 1827 determinava que os professores das escolas, além de outras disciplinas, deveriam ensinar 'os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica'. Esta será uma outra questão que atravessará o final do Império e todas as discussões sobre educação nas escolas oficiais no período republicano: o ensino deve ser laico ou pode-se permitir a coexistência entre laicidade e ensino religioso? (FÁVERO, 2001, p.8)

Apesar de já terem se passado mais de quinhentos anos de história do Brasil, as relações de poder ainda reforçam a hegemonia de uma classe dominante. Muda a economia e com isso a configuração política brasileira, exigindo novas constituições que legitimem o governo, mas os reais interesses parecem permanecer os mesmos.

Cabe salientar que essa dominação tem um consentimento dos agentes hegemônicos e, muitas vezes, o das classes dominadas, que percebem nestas políticas a oportunidade de acesso aos bens que até então eram de domínio restrito de uma elite.

Além disso, os agentes hegemônicos nada mais fazem do que se prevalecer da sua autoridade enquanto determinadores das leis e financiamento, entre outras determinações, cabendo às classes dominadas arriscarem tentativas almejando os bens da elite, consentindo em que estas continuem no 'poder' ditando regras e normas que muitas vezes estão distanciadas das demandas internas da população.

Essa lógica leva a perceber a existência de um governo que podemos chamar de governo mundial composto pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e pelo BM (Banco Mundial), detentores do poder de intervenção sobre os demais países no que concerne à formulação e gerenciamento de políticas para a educação.

Segundo Silva (2002, p.63), foi elaborado, em 1962, o documento de política setorial denominado Memoranda e, em 1963, *Memorandum*, em que o Banco Mundial assumia como prioridade o financiamento de parte dos projetos do setor educacional" e estes organismos internacionais, mais especificamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, intervêm na economia dos países da América Latina atualmente e determinam as políticas públicas.

Para se compreender a extensão da área de atuação do Banco Mundial, temos que este

[...] financia projetos na maioria das áreas econômicas: agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, educação, energia (eletricidade, óleo, gás e combustível), serviços de saúde, transporte, planejamento populacional, assistência técnica, telecomunicações, urbanização, abastecimento de água e rede de esgotos. (SILVA, 2002, p. 51)

E com maior ou menor poder de voto e veto, estas políticas de financiamento para o Brasil têm certo grau de anuência do governo brasileiro, com a possibilidade de levar o país para processos de subalternidade, também pelo distanciamento entre o 'querer do Estado' e o 'querer da comunidade', o que muitas vezes gera um grande abismo.

⁷ Grifos do autor.

E dentro desta perspectiva, os direitos sociais de saúde, educação, alimentação, entre outros, tornam-se mercadorias, com o Estado restringindo o setor público e fortalecendo o setor privado.

Os argumentos para tais fatos nem sempre são os mesmos, mas vão construindo uma teoria a favor da privatização. Uma teoria cujo fundamento é ideológico e o fato de o governo possuir argumentos a partir de referências externas do país, vão criando a condição de atrelar as teses do Estado Mínimo, descentralizado, aos argumentos em prol da privatização.

O imperativo que o discurso neoliberal instituiu, deslocando o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado, sustenta as teses de um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico, de tal forma que a aparente ausência do Estado coloca a todos numa disputa individualista pela sobrevivência. O Estado, minimizado para as políticas sociais e obviamente não para os interesses do capital, repassa aos usuários os custos das políticas sociais. (SANFELICE, 2003, p.165).

Assim, os direitos sociais são transformados em mercadorias e o Estado restringindo o setor público visando o fortalecimento do setor privado, transfere algumas das suas responsabilidades para a sociedade civil.

A descentralização é também recorrente na história das políticas públicas no Brasil. Já pelo Ato Adicional de 1834, a descentralização, onde a educação primária tornou-se dever das províncias era a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros.

O princípio de descentralização educacional consagrado pelo Ato Adicional não foi aceito pacificamente sem críticas. Juristas, políticos, educadores questionaram a exclusão do poder central do campo da instrução primária e secundária. O ponto nodal da questão estava em saber se a competência conferida às assembleias provinciais, em matéria de educação, era privativa. (FÁVERO, 2001, p.61)

Esta política ficou bastante evidente em vários setores, como por exemplo, no projeto de governo de Fernando Henrique Cardoso no qual a área da educação era tida como "o setor de serviços não-exclusivos, os quais o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (não governamental)." (DOURADO, 2002, p.2).

O privatismo⁸ tem se tornado uma característica marcante na administração federal da educação e se percebe que alguns temas se repetem ao longo da política educacional brasileira, onde o tema 'público x privado' é um deles.

Nesta perspectiva neoliberal, o que chama a atenção é a crescente banalização da miséria, um conformismo, um fatalismo, que leva as pessoas a naturalizar os processos de exclusão social.

Na educação esta exclusão é reforçada através de políticas dos organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional), quando estes não preveem políticas de expansão de oportunidades que garantam o acesso à educação básica de qualidade e para todos.

O ingresso do capital financeiro externo, associado à conivência dos governos locais e das elites dominantes, leva a uma inversão de valores, onde o setor privado sobrepõe-se ao público gerando uma ampliação deste, neste caso, no campo educacional, onde isso se reflete na educação básica e no ensino superior com a crescente privatização deste setor no país.

Cunha (1991, p.266) reforça esta tese, quando afirma que o

[...] clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da administração educacional da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica ("tudo pelo social".) e pela prática de cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar recursos na troca de 'benefícios' governamentais por apoio político.

Estas práticas são os grandes vetores que explicam o que acontece na política educacional como um todo. A norma da 'troca de favores', define a política da privatização da educação e a transferência de recursos federais para o setor privado. Essa é, de fato, a direção que a política educacional a partir dos anos 80, vem assumindo.

⁸ Privatismo aqui definido como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários. (CUNHA, 1991)

O ingresso do capital financeiro controlando a educação e os privilégios dados ao setor privado ficam evidentes na citação de Cunha (1991, p.322), quando afirma que

Vários tem sido os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental para seus empreendimentos: imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo Poder Público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional. Mais do que isso, o capital, em especial o financeiro, tem se valido dos incentivos fiscais para financiar diretamente empreendimentos escolares com objetivos ideológicos bem explícitos.

O capital financeiro controlando a educação faz parte das políticas educacionais do Banco Mundial, que prevêem a competitividade, levando a uma associação entre educação e mercado o que gera uma mercantilização do ensino, uma mercadorização do saber. (SILVA, 2002)

Mesmo a obrigatoriedade de oferta do ensino público pela União, através da Constituição Federal (1988), conforme o Art. 205 que prevê o acesso à escola:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O acesso à educação enquanto direito e dever, não significa o mesmo tipo de escolarização para todos no que concerne às diferenças estruturais entre o ensino público e o privado.

Alguns argumentos são usados para tentar o convencimento de que a escola privada é superior em qualidade à escola pública. Esses argumentos são apresentados por Monlevade e Silva (2000, p.60):

Primeiro argumento: a escola particular é melhor. Segundo argumento: não existe vaga na pública. Terceiro argumento: a educação é o melhor investimento. (...) A escola privada é melhor porque não tem greve. É melhor porque os professores não faltam. É melhor porque é mais exigente. É melhor porque os alunos não saem mais cedo. (E têm férias mais compridas...) É melhor porque a clientela é selecionada, seus filhos conviverão com iguais. É melhor porque tem parquinho, tem computador, tem laboratório, tem ar-condicionado. É melhor porque tem mais segurança.

E desta maneira, a escola pública vai sendo cada vez mais sucateada, enquanto a escola privada, por sua vez, vai sendo fortalecida pelas políticas públicas. A visão mercantil trazida para a educação tem embutido o conceito de educação enquanto mercadoria de troca, máxima do Liberalismo Econômico, retomada nos anos 70, que se desenvolve nos anos 80, sedimenta-se nos anos 90 e se transforma em 'razão pública' neste século.

Nos anos 70, temos o que Silva Jr (2002, p.41) chama de "universalização do capitalismo", que leva a uma reforma do Estado, gerando uma acomodação da máquina a exigências do econômico.

O Banco Mundial introduz a diversificação setorial dos empréstimos, sendo um deles para a área social, pois havia limitações à sua atuação nos Estados em desenvolvimento, devido às transformações ocorridas no âmbito da economia mundial, com a crise do petróleo, em 1973 e 1979, e os endividamentos dos países devedores junto à Opep — Organização dos Países Produtores de Petróleo. A ênfase recaiu sobre os países cujas economias apresentavam índices incompatíveis de rentabilidade para o capital, empurrando-os para os empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional que exigiam ajustes estruturais e reformas institucionais. (SILVA JR., 2002, p. 59)

Dentro das políticas educacionais, pode-se perceber um avanço no currículo diversificado voltado para a formação de técnicos, com treinamentos e programas de ensino a distância, onde o papel do Banco Mundial tinha "como eixo o caráter distributivista-contencionista expresso no disciplinamento rígido para os investimentos no setor público." (SILVA JR., 2002, p.66)

Nos anos 80, percebe-se um processo de redemocratização do País, "com movimentos políticos em oposição ao regime militar, pelos movimentos sindicais de reivindicação salarial, pelos movimentos civis pela exigência de anistia e da constituinte." (MONLEVADE E SILVA, 2000, p.17)

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição que

[...] tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes. (NEVES, 1999, p.99)

A direção que a política educacional assumiu com relação à educação pública no Brasil, foi a de "induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado, o fortalecimento do setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação." (SILVA, 2002, p.77).

Mas foi na década de 90 que houve um privilegiamento das políticas educacionais e internacionais, com os empréstimos do Banco Mundial voltados a investir em algo que tivesse resultados imediatos.

Com Fernando Collor de Mello temos presente o discurso da modernização do Estado, com a minimização da atuação deste no que concerne às políticas sociais.

As relações com o Banco Mundial intensificaram-se durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a ampliação de medidas concretas dos ajustes estruturais, estabilização econômica e reformas (...). A quantidade de projetos aprovados e o montante de dólares emprestados estão articulados com a capacidade dos governos locais para induzirem a redução dos gastos públicos, barateamento dos custos sociais, autofinanciamento do ensino médio e superior e retração do Estado no setor social. (SILVA, 2002, p. 102)

Essa globalização da economia trouxe a visão do discurso da modernização e das necessidades do perpetuamento das relações com o Banco Mundial como a única forma de obter êxito no mercado através da competitividade. E as políticas públicas reforçam esta dicotomia criando estratégias de desmonte das instituições públicas para ampliar as leis da concorrência e da competitividade no livre mercado, com o consentimento cristalizado da sociedade.

O consentimento da sociedade e principalmente do Governo, aparece na afirmação de Silva Jr. (2002, p.62), a respeito de Fernando Henrique Cardoso:

Com legitimidade política e eleitoral e em um clima de 'hiper presidencialismo', o presidente transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o banco Mundial.

Faz-se mister ressaltar que os movimentos sociais ⁹ têm um papel fundamental nesta questão enquanto sujeitos que podem condicionar as políticas educacionais através de pressões exercidas sobre o Estado. As políticas só acontecem na tensão entre Estado e sociedade, como quando os movimentos sociais fazem o Governo se sentir obrigado a levar uma escola para onde a população solicitar, por exemplo.

Assim, percebe-se que há uma recorrência nas temáticas que movimentam as políticas públicas, ou seja, temos novos sujeitos, novas acomodações, novos interesses e uma destinação dos recursos públicos sendo discutidos em função dos interesses da escola privada.

Apesar das reformas educacionais pela qual a escola já passou não se registraram grandes mudanças, pois as intervenções dos organismos internacionais aliados aos interesses internos, não permitem que tais mudanças se concretizem.

De fato,

⁹ Com o nome de movimentos sociais têm sido chamadas as ações reivindicativas de segmentos de populações urbanas que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos recursos públicos.(...) (CUNHA, 1991, p.60)

[...] os governos federais e as elites dirigentes locais construíram uma política de consentimento, ou seja, de anuência às prescrições políticas externas, apostando na competitividade internacional desigual, uma estratégia à qual se subordinariam o modelo nacional-desenvolvimentista. Aproveitando a contingência, o governo federal, parte dos estaduais e as elites conservadoras imprimiram políticas macroeconômicas para a educação básica pública, subordinando-a ao mercado e, ao mesmo tempo, conclamavam os cidadãos, através da mídia, a defendê-la nos mesmos moldes e a legitimá-la como necessária. (SILVA, 2002, p.130).

A partir deste pressuposto, pode-se afirmar que o financiamento da educação pelos organismos internacionais revela os caminhos que as políticas educacionais seguem no Brasil apontando para caminhos que favorecem o sistema educacional privado em detrimento ao público, onde a educação passa a ser regida pelas leis do mercado, sem falar na promoção e na institucionalização da pobreza na sociedade como um todo.

É fato que o neoliberalismo tornou-se uma razão pública com a ideologia desenvolvimentista e mercadológica, fortalecendo a hegemonia das classes que, historicamente estão associadas à condição de domínio e exercício do poder, onde esta visão neoliberal abre caminhos para que novas intervenções de organismos internacionais se façam presentes no Brasil.

E, desta maneira, a escola pública vai sendo cada vez mais sucateada, e a escola privada, por sua vez, vai transformando a educação em mercadoria, máxima da política neoliberal instaurada no país. "[...] as políticas neoliberais constituem a tragédia do nosso tempo. Onde for que elas se instaurem, surge ou cresce a miséria, a degradação econômica, a desesperança, a apatia e o desespero." (MALAGUTTI, 2002, p.8)

A distinção entre a escola pública e a privada deixa evidente a existência de uma escola para ricos e outra para pobres, ou como disse Gentili (2001, p.37) "(...) escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos."

Este questionamento volta ao início desta discussão sobre o papel da escola e a questão da educação. Estará a escola ensinando ou adestrando? Estará possibilitando aos alunos um olhar crítico sobre a realidade que os cerca, possibilitando a ação destes no momento histórico, ou estará simplesmente repassando normas e técnicas que

deverão ser repetidas, sem a possibilidade de um questionamento ou de uma tentativa de mudança. Na verdade, uma educação pautada no adestramento, tem por objetivo a homogeinização da opinião pessoal para que a elite dominante possa continuar como detentora da hegemonia.

Alencar (2001, p.61) afirma que "Quem não lê sabe menos, e nossa elites querem é isso mesmo: no máximo, aquele mínimo de adestramento técnico. Nada de desafios e questionamentos. Quem está desinformado é mais facilmente explorado."

Percebe-se, a partir da citação anterior, que a educação que trabalha o saber elaborado, pode servir de mola propulsora para uma prática transformadora da sociedade e essa prática deixa de ser interessante às elites dominantes, conforme nos escreve Saviani (2002, p. 7)

Compreende-se então que as elites que controlam o aparelho governamental, o aparelho escolar, seja qualquer um deles, em especial as universidades, releguem a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom-senso). Comportam-se como o jesuitismo cuja preocupação, segundo a crítica gramsciana, era manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o bom senso comum.

Sendo assim, a escola deve perceber a importância de se trabalhar o conhecimento entendido aqui como o "processo que possibilita dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades." (Vieira Pinto, 1979, p.13), prevendo a formação do sujeito crítico, presente, onde o homem, enquanto ser histórico conhece a realidade concreta e nela interfere.

Apesar de o quadro parecer desanimador, muitos educadores vêm lutando para alterar essa (des) ordem¹⁰, através de congressos, seminários e simpósios onde se discute a educação e o papel da escola na sociedade contemporânea. Nessas discussões, todos são unânimes em afirmar que a educação, historicamente, teve a preocupação em formar distintos tipos de homens para determinadas épocas. Aqui no Brasil, quando politicamente necessitou-se de advogados, criaram-se os cursos de direito e quando se necessitou de militares, criaram-se as escolas militares e

^{10 (}des) ordem entendida como estruturas de poder que nos fazem vislumbrar ordens.

assim sucessivamente, sem, no entanto haver a preocupação com a definição deste homem e qual seria a melhor forma de encaminhar o trabalho educativo.

O homem, por não ter a sua existência previamente garantida, tem que produzi-la e ao produzi-la ele executa uma ação sobre a realidade visando satisfazer as suas necessidade. Por não ter a sua existência assegurada, ele é levado a valorizar os elementos dessa situação, sejam os materiais de onde ele retira a sua existência, sejam os culturais pelos quais ele está cercado desde o seu nascimento.

É uma realidade que de certa forma o condiciona, no que diz respeito à questão da natureza e também da cultura. Mas este condicionamento é superado quando o homem exerce um domínio sobre estes elementos, subordinando-os aos seus objetivos.

A subordinação restringe-se ao universo daquilo que é utilitário ao homem e não deve ser empregado na relação do homem com os outros homens, na valoração das relações. Neste momento, abre-se a dimensão da valoração do que Ortega Y Gasset chamam de supérfluo e necessário quando afirma que o homem é aquele animal para o qual o supérfluo é necessário. Esta dimensão envolve a apreciação do mundo e do que nele está contido.

A arte, ao trabalhar com a perspectiva de desenvolver um olhar crítico no espectador, abre a dimensão da valoração da relação do homem para com o mundo que o cerca. Uma relação pautada na perspectiva de que ela permeia a vida do homem desde os primórdios da humanidade, relacionada ao modo como os homens pensam o mundo e suas vidas.

Essa relação pode ser entendida como certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo. Exemplo disso temos quando nos deparamos com uma obra de Leonardo da Vinci. Sabemos da genialidade deste artista e não questionamos a sua obra, simplesmente a admiramos como fruto desta genialidade.

Aqui, pode-se fazer uma relação quando Saviani esclarece que promover o homem "significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens." (SAVIANI, 2002, p.38), ressaltando

que a arte, seja enquanto produto a ser observado pelo espectador, seja como processo a ser desenvolvido pelo artista, traz em si o caráter de uma linguagem através da qual o homem expressa a sua visão de mundo.

Ao buscar reconhecer como a arte foi tratada historicamente dentro da sociedade, percebe-se que esta possui uma dimensão voltada muito mais para o supérfluo do que para o necessário. Isto porque ela é de domínio de uma elite que detém o capital e adquire obras artísticas para fins decorativos ou especulativos.

Esta transformação da arte em mercadoria vem imbuída da máxima da cultura do consumo que prevê, entre outras coisas, a supervalorização da aparência, a competitividade na sociedade, deixando as pessoas ao sabor do consumismo desenfreado. A arte, para essa sociedade de consumo, torna-se uma poderosa aliada na questão da satisfação de uma necessidade estética, impondo modos de viver, pensar e agir através de filmes e programas veiculados pela tv e pelo cinema.

A arte, que não se render a esse fim, é considerada supérflua para o capitalismo, pois não reverte lucro e tampouco auxilia no processo de manutenção do sistema vigente.

Relacionando este fato com a educação, a questão do supérfluo também suplanta a do necessário, pois a arte no currículo das escolas freqüentemente fica relegada à condição de disciplina voltada ao trabalho recreativo visando o passatempo, destituída de conteúdos próprios e significativos.

Assim, em qualquer destes momentos, a necessidade de buscar algo que represente os seus pensamentos e o seu olhar, tanto enquanto produtor de arte, quanto em sendo o fruidor da produção artística de outrem, torna o que é considerado supérfluo para a sociedade capitalista, como algo extremamente necessário ao homem por despertar a dimensão estética.

Se a Pedagogia Histórico-Crítica entende que o homem opera uma ação sobre a realidade e esta ação produz cultura, uma destas ações seria a ação produtora da arte que permeia o universo do ser humano, enquanto ser que constrói a sua existência a partir das relações com a realidade e com o mundo que o cerca.

Mas como a sociedade capitalista concebe este homem? Reportando ao processo de industrialização, temos duas classes na sociedade: uma daqueles que possui a propriedade e a outra daqueles que trabalham sem possuí-la.

Para aqueles que possuem a propriedade e que detém o monopólio do modo de produção industrial, o tempo do trabalhador é uma mercadoria que vai ser negociada conforme o seu valor de compra e de venda.

Dentro desta mesma lógica, não se faz a distinção se "os homens trabalham com máquinas ou como máquinas[...]"(MARX, 2003, p 75), ficando clara a alusão à exploração do trabalhador visando uma atividade que seja uniforme e repetitiva, realizada pelo homem que é tido como uma máquina que produz repetidas vezes até o momento do seu desgaste, quando então é substituído por outro. Trata-se de uma atividade uniforme e repetitiva que transforma estes homens em pessoas incapazes de, muitas vezes, desenvolver um pensamento divergente acerca das questões que o cercam.

Este trabalho é externo ao homem, não faz parte dele o que origina a alienação, discutida por Marx (2003, p.112) onde

a alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele, que a vida deu ao objeto uma força hostil e antagônica.

Parece clara a relação existente entre o objeto produzido e o trabalhador, visto que geralmente o que ele produz, dificilmente poderá vir a ser objeto de sua propriedade, pela falta de condições financeiras para a sua aquisição.

É importante salientar que o trabalho dentro da sociedade capitalista, aparece como algo que não faz parte do trabalhador, "é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades." (MARX, 2003, p.114)

Nesta visão, o homem é o resultado da sua sorte, sendo ela quem estabelece as oportunidades e as capacidades de cada um.

Para Sanfelice (2000, p.155),

As bases do neoliberalismo são definidoras do seguinte quadro: os homens nascem naturalmente diferenciados, a sorte privilegia ou não uns e outros: lançados à própria sorte, cada indivíduo, através do seu esforço pessoal, deverá demonstrar do que é capaz de merecer nesta sociedade(...)

Este merecimento virá sob a forma de oportunidades diferenciadas no mercado do trabalho, aumentando, ainda mais, o abismo existente na sociedade entre a elite e a pobreza, onde os primeiros detêm o poder político, econômico e social sobre os demais.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo é o resultado da sua sorte e através do seu esforço é que ele alcançará os bens e serviços, pode-se estabelecer uma relação com a Arte na questão do supérfluo e do necessário, através do discurso da oportunidade a todos.

Dentro dessa questão, como oportunizar algo que já chega pronto, averbado como "bom para o consumo", por alguém que não necessariamente seja a pessoa mais indicada para aquele cargo, mas que o ocupa muitas vezes por razões políticas e detém o poder de determinar o que é bom do que não é, na área da arte, para ser objeto de consumo estético das demais pessoas.

Neste contexto, por vezes a arte é apresentada como fruto do trabalho de um artista que possui todas as condições financeiras de trabalho e, portanto, pode 'se dar ao luxo de fazer arte', algo tão supérfluo para a sociedade capitalista.

Tornando a arte, através desse discurso, como algo supérfluo à vida da grande maioria da população, ela fica então restrita ao privilégio de uma elite que pode adquiri-la para enfeitar as suas paredes, enquanto a arte como linguagem e expressão de pensamentos e ideais, fica à margem de qualquer tentativa de torná-la como necessária ao homem.

Mas a arte possibilita ao homem apropriar-se da realidade e transformá-la, pois, nas palavras de Kosik (1994, p.130):

Na grande arte, a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até a própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia, revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? Talvez uma

realidade que o homem já conhece e da qual deseja apenas apropriar-se sob outra forma, isto é, representando-a sensivelmente?

Essa apropriação da linguagem artística como forma de expressão, exige que se dominem os códigos desta linguagem, que por sua vez, só serão dominados se for possibilitado o acesso a eles através da educação.

Em se tratando de processo educativo, a escola tem dedicado pouquíssimo tempo a este ensino, impossibilitando ao aluno a compreensão da linguagem e o domínio das técnicas e dos meios de expressão. E quando o faz, muitas vezes, tem-se uma prática cercada do ideal da indústria cultural subordinada aos valores e às ideias dominantes.

Esta prática pedagógica deve objetivar a superação da formação unilateral do homem na busca da omnilateralidade, da realização de uma educação por inteiro da pessoa humana voltada basicamente para o seu desenvolvimento integral, ou seja, da humanização desse homem.

Considerando a sociedade na sua dinâmica e contradições, portanto em transformação, trata-se de perceber a educação

[...] como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade.(SAVIANI, 2003, p. 92)

A transformação se dará na medida em que todos dominarem os instrumentos e os saberes necessários para a compreensão e a leitura do mundo e da sociedade onde estão inseridos. Assim, este processo se dará invariavelmente pela escola enquanto local de transmissão do saber sistematizado, na busca por superar a condição de alienação e dominação que o capitalismo impõe.

A esse respeito, Saviani (1994, p.285) argumenta:

Porque a escola se converteu na forma principal e dominante de educação, o que pode ser estabelecido através da seguinte analogia: Marx, na sua análise da economia política, chega à conclusão de que na sociedade capitalista o capital é a força econômica que tudo domina. Em conseqüência, eu posso compreender o capital sem a renda da terra, mas não posso compreender a renda da terra sem o capital. Ora, analogamente, também se pode afirmar que na sociedade capitalista eu posso compreender a escola sem a educação, mas eu não posso compreender a educação sem a escola.

Essa escola, na sociedade atual de cunho capitalista, é utilizada como instrumento para reforçar as desigualdades quando não possibilita o acesso a mesma educação para todos, o

que implica numa exploração pelas classes dominantes que utilizam a educação para exercer a hegemonia.

O interesse do capital na continuidade da ordem estabelecida faz com que a escola forme o cidadão dócil e o trabalhador competente na sua área de especialização. "O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito à educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia."(CURY, 2001, p. 60)

Assim, a busca por uma educação que atenda aos interesses da classe dominada, não pode estar separada das lutas sociais. Ela deve ser vista dentro das relações sociais e percebida enquanto instrumento de desalienação que permita abranger a totalidade do ser humano, trabalhando a omnilateralidade do educando, ou seja, o desenvolvimento total e completo, entendendo este homem como situado histórica e culturalmente no espaço social.

A partir das considerações precedentes, estabelece-se a relação da arte no processo de humanização do homem e o quanto a sociedade capitalista tem se utilizado da arte para fins de mercado, descaracterizando-a da sua origem na atividade humana enquanto uma necessidade estética.



O ensino da Arte no quadro das tendências pedagógicas presentes na Educação no Brasil

2

A hostilidade à arte aparece como uma tendência que se inocula nas próprias entranhas da produção material capitalista, mas sem que seja jamais tão absoluta que possa deter o desenvolvimento artístico e, portanto, tornar impossível a existência da arte. (VÁZQUEZ, 1978, p.247)

A importância e a necessidade da arte na escola já suscitaram diversas discussões entre os teóricos da área que vêem na arte uma possibilidade de o homem interagir com o mundo que o cerca de forma criativa e crítica.

Assumindo que a arte deve ser ensinada e aprendida na escola, é através da vivência artística que o aluno vai encontrar condições de desenvolver os saberes necessários e significativos acerca do fazer e pensar artísticos e estéticos, bem como o contexto histórico dos mesmos.

Mas se a importância e a necessidade da arte na escola é ponto comum nas discussões, na prática pedagógica essa questão ainda se apresenta como uma incógnita na medida em que as indefinições conceituais que norteiam a área na educação no Brasil, ainda são presentes.

Para a escola, assim como para a sociedade em geral, o trabalho artístico é visto com freqüência como uma atividade restrita a alguns poucos dotados de dons naturais para a criação, o que vai se refletir no interior das aulas de arte, num trabalho voltado ao desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade. Essa prática não atende à necessidade de reflexão sobre os condicionantes históricos e sociais da produção artística e tampouco a ideia de arte enquanto trabalho não alienado.

Na verdade, as metodologias que se apresentam na escola são frutos de modismos metodológicos que se centram na análise das técnicas e modelos descartando a dimensão histórica das condições sociais que suscitaram tal produção artística.

Para Canclini (1984, p.20),

Na América Latina, quase todas as histórias da arte estão de acordo em desconhecer o marco social e ordenam os movimentos artísticos de acordo com a sucessão de estilos. Só nas últimas décadas é que começaram a aparecer trabalhos que vinculam o desenvolvimento artístico ao contexto. [...] Dentro dessa variedade de tendências, sabe-se que o marxismo é a fonte predominante entre aqueles que analisam a relação da arte com a sociedade [...].

Essa relação da arte com a sociedade reafirma o fato das produções artísticas surgirem da relação do homem com as estruturas sociais, onde a arte enquanto produto da atividade humana e produção da existência do homem centram-se no processo de humanização deste, através do trabalho.

A atividade artística deve ser considerada como um trabalho em que o homem busca satisfazer às suas necessidades de expressão, ultrapassando a utilidade material e transforma-se numa possibilidade de expressão.

A isso, Vázquez (1978, p.71) afirma que

A arte, como o trabalho, é criação de uma realidade na qual se plasmam finalidades humanas. Mas nesta nova realidade domina sobretudo sua utilidade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude, sem as limitações do produto do trabalho.

E nessa perspectiva de reflexão sobre arte enquanto atividade humana necessária, portanto um trabalho, é que se faz importante perceber como o modelo capitalista transforma o conhecimento e a arte em mercadorias valiosas. Enquanto elemento de troca, leva o homem, nas suas relações com o trabalho, a uma situação de alienação, reduzindo-o de sujeito a objeto.

Estas relações entre trabalho e alienação, também suscitadas por Marx, trazem a discussão sobre a distinção entre trabalho enquanto produção da existência do homem e trabalho alienado, fruto do capitalismo, onde o trabalhador não se reconhece no que produz.

O homem trabalha a fim de satisfazer as suas necessidades e à medida que estas vão sendo inquiridas, o homem se vê diante de outras que vão sendo criadas por ele mesmo a partir do seu desenvolvimento na sociedade; entre elas temos a necessidade estética que é realizada pela criação artística.

Mas este processo de transformação da natureza pelo homem, que ao humanizá-la também se humaniza, perde o seu sentido quando o homem está sob o jugo do capitalismo, onde o trabalho se torna alheio ao homem, dele não fazendo parte. Em *O Capital*, Marx elucida esta questão ao afirmar que:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes a do tecelão, e a abelha superam mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes e transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual teve que subordinar a sua vontade. (MARX, 1994, p.202)

Na relação com a arte, os objetos criados pelo homem para suprir esta necessidade expressam suas ideias, imaginação ou vontades. São objetos humanizados pelo homem e esta relação de humanização não se percebe no trabalho desenvolvido nas indústrias, onde o trabalho é alheio ao homem.

Como afirma Marx (2003, p.116) "[...]o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como a um objeto estranho. [...]" e essa alienação faz como que o produto desse trabalho se contraponha ao trabalhador como se não pertencesse a ele.

Nesse sentido, a relação que se estabelece entre a arte e o trabalho se traduz na semelhança entre ambos enquanto frutos da natureza criadora, cujos produtos satisfazem a determinadas necessidades do homem, mas apresentam também diferenças bastante claras.

Vázquez (1978, p.72) aponta estes relações de semelhanças e diferenças ao dizer que:

Estas relações entre arte e trabalho, que se estabelecem a partir de seu fundamento comum como manifestação da natureza criadora do homem – relações de semelhança por um lado, e de diferença, por outro: predomínio da utilidade prático-material, no trabalho, e da utilidade espiritual, na arte – estas relações não esgotam as conexões essenciais entre as duas atividades.

E para se compreender esta perspectiva apontada por Vázquez, buscou-se nas ideias propostas por Marx acerca da alienação e da humanização, o desenvolvimento para estas questões.

Para Marx, a alienação no trabalho está presente, quando o trabalhador não se percebe mais naquilo que produziu e nem tampouco no processo de produção. O trabalho passa a ser um fardo, algo involuntário e desgastante. "[...] é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio".(MARX, 2003, p. 114). O trabalho é, portanto, uma atividade vital para o ser humano e cuja ação não ocorre simplesmente por uma necessidade de sobrevivência, mas por uma necessidade intrínseca de afirmação enquanto um ser distinto dos animais.

Os animais se relacionam com o mundo buscando satisfazer as suas necessidades mais prementes de sobrevivência, adaptando-se a natureza, ao passo que o homem adapta a natureza às suas necessidades e torna-se mais humano quanto mais ricas forem as relações com o mundo.

Para Vázquez (1978, p.54),

Diferentemente do animal, que se relaciona de um modo unilateral com o mundo (sob forma imediata, forçosa e individual), o homem encontra-se numa relação múltipla, mediata e livre. Como ser humano é tão mais rico quanto maior for sua riqueza de relações, isto é, quanto mais sentir a necessidade de se apropriar da realidade sob infinitas formas. A riqueza humana é riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo. Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que renuncia às suas necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade de dinheiro.

Neste sentido, o trabalho artístico vai permitir que o homem satisfaça a sua necessidade de expressão e afirmação, visto que a esfera da criação é universal e não restrita a poucas mentes brilhantes que nasceram com o dom para tal. E é enquanto 'ser criador' que o homem vai se posicionar perante o mundo de maneira crítica.

Essa criticidade vai proporcionar ao homem a possibilidade de mudar a realidade porque ele próprio é o produtor desta realidade. Esta mudança é possível "na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós". (KOSIK, 1995, p.23).

No trabalho artístico, essa mudança só é possível se a produção do artista não estiver revestida de uma conotação utilitária, ou seja, a produção artística seja considerada algo próximo da instância do estético.

É importante salientar que esta produção distancia-se também do trabalho alienado, pois o homem vai ampliar sua consciência ao idealizar os objetos ou fruí-los, ao passo que no trabalho alienado o homem é negado enquanto ser humano na medida em que não se reconhece no produto que ele produziu.

Nesta análise, quando o trabalho é exterior ao homem, imposto e forçado, deixa de ser uma atividade prazerosa e livre, passando a ser o único meio para a sua subsistência. Nesse momento, esse homem passa a produzir objetos inúteis ou utilitários para o mercado. Essa alienação do trabalho se dá na questão do trabalho ser exterior ao trabalhador, ou seja,

[...] não pertence à sua característica; portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. (MARX, 2003, p. 114)

A arte consiste justamente em satisfazer uma necessidade interior, e é através do trabalho artístico que o homem encontrará um meio para este fim.

A relação de alienação presente nas relações de trabalho explicitadas anteriormente em Marx, aparece na relação do artista com o seu trabalho, quando este segue as normas regidas pelo mercado, submetendo-se às preferências dos consumidores ou às concepções estéticas vigentes. O artista passa a criar respostas a esse mercado, como um meio de subsistência, negando a dimensão própria do trabalho artístico enquanto um meio de satisfação das necessidades interiores e onde o objeto artístico passa a ser considerado uma mercadoria, um objeto de compra e de venda.

A isso Vázquez (1978, p. 94) afirma que "Numa sociedade na qual a obra de arte pode descer à categoria de mercadoria, a arte também se aliena, se empobrece ou perde a sua essência."

Na sociedade capitalista, é presente a lógica da produção pela produção, completamente desvinculada da preocupação em centrar a produção em algo que humanizaria o homem. E nesse sentido, a arte é hostilizada enquanto fruto do homem como ser criador. Aos olhos do capitalismo"o homem só interessa como coisa e seus produtos enquanto mercadorias, não pelo que possui de objetivação do ser humano" (VÁZQUEZ, 1978, p. 111) e esta produção que aliena e desumaniza, vai deixando os homens cada vez mais distantes de um processo de humanização.

Cabe ressaltar que a arte não é entendida, na sociedade capitalista, como um trabalho criador, a menos que seja comparada a um trabalho assalariado. Como tal, entra em contradição com a essência da criação artística que é a sua natureza criadora única e irrepetível.

[...] como não se pode aplicar uma medida ou critério quantitativo na valorização de seu produto, o trabalho artístico não pode ser reduzido a trabalho abstrato. Por sua essência, por seu caráter individual e irrepetível, não se deixa reduzir a este último. Cada obra de arte vale por si mesma, por suas determinações específicas, qualitativas, e por isso não pode ser comparada fazendo-se abstração de suas qualidades estéticas. (VAZQUEZ, 1978, p.113)

A arte é um fenômeno social na medida em que o artista é um ser social e sua obra é fruto das relações deste com os outros membros da sociedade e é tida como uma "força social que com sua carga emocional ou ideológica, sacode ou comove aos demais. Ninguém continua a ser exatamente como era, depois de ter sido abalado por uma verdadeira obra de arte." (VÁZQUEZ, 1978, p.122)

Por outro lado, a arte sente influências da sociedade na qual está inserida, e o artista utiliza a linguagem da arte nos diferentes momentos históricos, como forma de denunciar ou de reforçar o seu modo de sentir aquele momento vivido no regime social dado.

Vázquez (1978, p.123) reforça esta afirmação quando escreve que "Nenhuma arte foi impermeável à influência social, nem deixou, por sua vez, de influir na sociedade. Nenhuma sociedade renunciou a ter sua própria arte e, consequentemente, a influir nela. A arte é tão velha quanto o homem, isto é, quanto à sociedade.".

Na sociedade capitalista, a produção material não permite que a arte seja desenvolvida enquanto manifestação das forças criadoras no homem, e esse não desenvolvimento parece ser fato específico destas sociedades pois,

Em nenhuma das sociedades pré-capitalistas a produção material era, por princípio, hostil à arte. Nem sequer nas origens da arte, quando esta, na sociedade primitiva, encontrava-se muito diretamente vinculada à produção material. Por princípio, a hostilidade da produção material à arte só se verifica sob o capitalismo. (VÁZQUEZ, 1978, p.175)

Apesar desta hostilidade com que o capitalismo trata a arte, esta não deixou de se desenvolver e o artista busca constantemente possibilidades de fugir às leis do capitalismo, especialmente no que concerne a mercadorização. Alguns artistas, conscientes de que a arte está diretamente relacionada com a sociedade enquanto um elemento de transformação, não se rende às leis do mercado e continuam a contrapor-se às ideias e gostos da classe dominante.

Mas, estas possibilidades de fuga, muitas vezes, se confrontam com o mercado controlado pelas galerias de arte que desenvolvem uma visão de arte como um objeto que possui um valor especulativo. E nesta relação, o artista se vê sujeito às leis da produção material onde a concorrência é estabelecida e onde há uma tentativa de integrar a produção artística à produção material.

Essa integração, voltada à visão de mercadoria como algo que possui utilidade enquanto valor de troca faz com que se abstraia da arte a sua significação humana. Quando a obra de arte se torna uma mercadoria, ela deixa de ser vista como objeto humano, algo que expressa o homem e sua presença e passa a valer pela sua capacidade de produzir lucros.

Para a sociedade capitalista, portanto, a obra de arte só interessa "[...] como objeto de troca ou produto para o mercado e, finalmente, não admite outro valor além do que possui como mercadoria, isto é, seu valor de troca". (VAZQUEZ, 1978, p.218)

Estas leis capitalistas cerceiam a liberdade de criação do artista quando este tem que produzir pela necessidade de subsistência, não mais o que a sua intenção deseja, mas o que o outro quer, condicionando a sua produção a uma finalidade tal que limita a sua expressão. E a isso, Vázquez (1978, p.235) acrescenta que "A liberdade de

criação, portanto, é uma condição necessária para que o artista possa explicitar sua personalidade, mas por sua vez, é incompatível com a ampliação das leis da produção material capitalista à produção artística."

A tendência a uma mercadorização do trabalho artístico faz com que muitos artistas se desdobrem em vidas duplas, separando a atividade criadora do trabalho material, e, no dia a dia da sociedade capitalista, vão "lutando sempre para arranjar um tempo necessário para viver a outra, a verdadeira." (VÁZQUEZ, 1978, p.239)

Esta 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 nas tendências pedagógicas que separam a arte do conhecimento e não percebem a dimensão do trabalho artístico.

Os estudos sobre as concepções de arte que se fazem presentes nas práticas pedagógicas não são inéditos, mas aqui se faz necessário para se desvelar nestas concepções as explicitações sobre trabalho criador enquanto uma atividade humana necessária ao processo de formação do homem, portanto, o elemento- chave que guiará esta discussão será a visão de arte enquanto trabalho não –material.

Isso implica em perceber as tendências pedagógicas inseridas no contexto das transformações sociais, evidenciando assim a impossibilidade de se tratar da arte na escola à margem das mudanças históricas e sociais.

As mudanças apoiam-se em alguns marcos significativos no percurso histórico do ensino da arte, quais sejam: a vinda da Missão Artística Francesa ao Brasil, consolidando o modelo de educação tradicional e o transplante cultural enraizado no nosso sistema educacional; a Semana de Arte Moderna de 1922, com a culminância dos movimentos modernistas e a adesão ao escolanovismo na educação e, finalmente, as Leis de número 5692 de 1971 que instituíram a Educação Artística como disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, e a LDB nº 9394 de 1996 que altera a nomenclatura para Arte, numa tentativa de destituir a polivalência, em termos de objetivos proclamados e não necessariamente como objetivo real.

A proposta é pensar o ensino da arte nestes diferentes momentos a partir das concepções de arte relacionadas às transformações sociais, ressaltando a importância de se perceber a atemporalidade da arte no que se refere a sua autonomia.

A isso Vázquez (1978, p. 27) acrescenta que,

A tese marxista de que o artista se acha condicionado histórica e socialmente, e de que suas posições ideológicas desempenham certo papel – ao qual, em alguns casos, não é alheio o destino artístico de sua criação – não implica, de modo algum, na necessidade de reduzir a obra a seus ingredientes ideológicos. Menos ainda pode determinar a exigência de equiparar seu valor estético como o valor de suas ideias. Inclusive quando uma obra coloca claramente à luz suas raízes de classe, continuará a viver mesmo que estas raízes, já secas, não possam dar novos frutos. A obra de arte supera assim o húmus histórico-social que a fez nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte á a expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas, por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade e, prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe.

Apesar da sua atemporalidade, a arte é condicionada socialmente e reflete as estruturas sociais enquanto "um produto de homem historicamente condicionado" (VÁZQUEZ, 1978, p.28)

Nesse ponto, as tendências pedagógicas serão abordadas considerando-se os condicionantes sociais do momento histórico no qual estão inseridas e as concepções de arte que se fazem presentes nesses momentos.

Para evidenciar esses aspectos, serão utilizados os estudos de Saviani, em que o autor apresenta as tendências divididas em duas categorias: as teorias não críticas e as teorias críticas.

As teorias não críticas são as "que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade." (SAVIANI, 2002a, p.3) onde se enquadram a chamada Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista, e as teorias críticas, onde é feita a distinção entre as reprodutivistas, que tem a educação como reprodutora das relações sociais vigentes e a Pedagogia Histórico – Crítica.

Com relação à Escola Tradicional, tem-se que ela se encontra dentro da concepção humanista tradicional, sendo "marcada pela visão essencialista de homem. O homem é encarado como construído por uma essência imutável,

cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais." (SAVIANI, 1987, p.24)

Fundamenta-se nos modelos tradicionais de ensino onde se procura acrescentar algo a alguém (educãre). A educação tradicional passou a ser uma referência para as outras tendências por seu caráter de consagração e persistência no tempo e seus conceitos, como dos de transmitir aos mais novos o legado cultural dos mais velhos, vez por outra são resgatados na história da educação.

Aqui, professor é o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor, numa escola voltada a atender os interesses da classe dominante que está no poder, reproduzindo o modo das classes se organizarem hierarquicamente na sociedade.

Este conhecimento, repassado pelo professor aos alunos, é universal; cabendo pouco ou nenhum espaço para as discussões e problematizações, tornando os conteúdos sem significado e ausentes da perspectiva de uma análise crítica da realidade, a educação é tida como um bem em si, independente se terá ou não validade atualmente ou no futuro do aluno. Este modelo ainda vigora nas escolas e dá continuidade ao paradigma da escola "como um antídoto à ignorância." (SAVIANI, 2002a, p. 6), pautado na universalização do saber como a solução para a marginalização".

No âmbito do ensino da Arte, percebe-se que, na hierarquia das disciplinas na escola, esta área do conhecimento aparece como uma atividade recreativa, voltada para descansar os alunos das chamadas 'disciplinas sérias, como a matemática ou o português, não tendo o status de ciência ¹². É comum se ver nas aulas de Arte, alunos confeccionando decorações para as datas comemorativas, pintando reproduções de coelho da Páscoa ou Papai Noel ou preenchendo desenhos mimeografados.

Esta hierarquização das disciplinas,

¹¹ O marginal, aqui, refere-se aquele que se encontra à margem da sociedade, por contingências sociais, políticas e econômicas e para o qual, não é possibilitado o acesso ao saber elaborado.

¹² Ciência entendida aqui como produção do conhecimento, e "pertence ao complexo de relações que se estabelecem entre o ser vivo, no caso o homem, e a realidade circundante." (VIEIRA PINTO, 1979, p.83)

[...] se manifesta tanto na diferença de tempo que se consagra a cada uma, como no peso que elas têm na avaliação e seleção dos alunos. Desde os primeiros anos na escola, são privilegiados: o verbal, escrito, oral em detrimento das outras formas de expressão: gestual, pictórica, musica; as atividades intelectuais em detrimento das atividades manuais; o raciocínio abstrato em detrimento da observação concreta, da experimentação. (HARPER, 1980, p..65)

O modelo de educação tradicional se fez presente na história da educação no Brasil desde a segunda metade do século XX e permanece até hoje, daí a pertinência de se buscar nas raízes históricas no Brasil o desenvolvimento dessa tendência. A Missão Artística Francesa, como primeiro marco referencial para esta análise, situa-se no ano de 1816.

Para entender a Missão Francesa, é importante situar as Reformas Pombalinas, como uma referência para o ensino do Desenho que foi incluído nos currículos das escolas através da criação de uma aula régia ¹³ de desenho e de figura em 1800. Barbosa (1978, p.23) traz a descrição de uma aula de modelo vivo do pintor Manoel Dias de Oliveira, professor do Seminário Episcopal de Olinda, colégio que veio substituir o Colégio Real dos Jesuítas.

[...] o modelo era um homem branco, não muito jovem, descarnado e mesmo mal feito. Os alunos e o professor olhavam para o triste indivíduo, mas não o reproduziam sobre o papel, onde apareciam belas figuras que nada tinham a ver com a imagem viva, mas sim com a imaginação.

Nestas aulas, os alunos não representavam os padrões vistos, mas sim os padrões neoclassicistas de arte obedecendo às suas regras e muitos desses padrões ainda se fazem presentes no ensino da arte e ditam as normas segundo as quais a arte deve ser ensinada, avaliada e considerada na escola.

As aulas de Geometria também se fizeram presentes com a criação das 'cadeiras de geometria', onde primeiramente os interessados eram convidados a participar das aulas. Posteriormente, foi lançado um edital

^{13 &}quot;As aulas régias se constituíram no primeiro tipo de ensino público eram classes esparsas e vulsas dadas por professores pagos pelo Governo que não obedeciam a nenhum plano estabelecido. BARBOSA, A. Arte-educação no Brasil, SP: Perspectiva,1999.

ordenando 'que todos os estudantes e pessoas conhecidamente curiosas entrassem na aula que se havia de abrir para o ensino da Geometria, com a pena de sentar praça de soldado pago para os que não cumprissem com essa determinação." (BARBOSA, 1978, p.24). Esta forma de obrigação denota um desinteresse do público para com este modelo educacional advindo da Reforma Pombalina.

Em 1808, após Portugal ter sido invadido pelas tropas francesas (1807), chega ao Brasil o príncipe de Portugal D. João VI, tornando, assim, necessária a ampliação do panorama cultural para atender às necessidades da família real e da corte.

A partir dessa nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (1808), Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). (BARBOSA, 1978, p.40)

Em 1816, D. João VI traz para o Brasil a Missão Artística Francesa. Trata-se de um grupo de artistas chefiados por Joachim Lebreton, membro do Instituto de França. Entre os artistas estava Jean Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay, pintores de história, Auguste Marie Taunay, escultor, Charles Simon Pradier, gravador de medalhas, Auguste-Henri Victor Grandjean de Montigny, arquiteto, além de vários ajudantes, criando-se assim, o que mais tarde seria a primeira escola de Belas Artes do Brasil. (BARBOSA, 1978)

Com a promulgação do decreto de 12 de agosto de 1816, fundava-se a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios que:

Atendendo ao bem comum que provém aos meus fiéis vassalos de se estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, maiormente neste Continente, cuja extensão, não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao

tamanho e aproveitamento do terreno, precisa dos grandes socorros da estética para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar o Brasil o mais rico e opulento dos Reinos conhecido; fazendo-se portanto necessário aos habitantes o estudo das Belas- Artes com aplicação referente aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade dependem dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas;(...) (TAUNAY,s.d., p.19-20)

A concepção de arte voltada para a exploração e consequente aproveitamento das riquezas locais tinha como instrutores de ensino, artistas franceses. Com isso, denotava um descrédito para com os artistas locais, consolidando o que viria a ser prática frequente no Brasil: a dependência cultural¹⁴.

(...) e querendo para tão úteis fins aproveitar desde já a capacidade, habilidade e ciência de alguns dos estrangeiros beneméritos que tem buscado a minha real e graciosa proteção para serem empregados no ensino e instrução pública daquelas artes [...](TAUNAY,.s.d., p.19-20)¹⁵

Os artistas da chamada Missão Francesa eram pintores, desenhistas, escultores à moda europeia, dentro do estilo neoclássico, ou seja, o estilo que propunha a volta aos padrões da arte clássica greco-romana da Antiguidade. Este neoclassicismo trazido por eles, entrou em choque com a arte brasileira, na época, marcadamente barroco-rococó.

Neste período, a produção artística brasileira, no que tange às artes plásticas, tinha em João Francisco Lisboa, o Aleijadinho, a sua maior expressão. Responsável pela construção de igrejas e inúmeras esculturas, entre elas a série das doze estátuas dos profetas (1800-1805 - situada na cidade de Congonhas, Minas Gerais), fizeram deste artista o mais conhecido do período.

Esta arte local passou a ter status de 'menor' por ser produzida por artistas de origem popular, sendo menosprezada pela burguesia.

¹⁴ Entendida aqui como a necessidade histórica do Brasil buscar, em outros países, modelos para sua educação e arte, desvalorizando por vezes, os teóricos nacionais.

¹⁵ Marquês de Aguir, do Conselho de Estado, Ministro Assistente ao Despacho, encarregado interinamente da Repartição dos Negócios Estrangeiros e da Guerra [...}. Palácio do Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1816. (Taunay,.s.d,. p.19-20)

[...] uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesão, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que 'por decreto' iriam encontrara eco apenas na burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular. (BARBOSA, 1978, p. 19).

O trabalho dos artistas da Missão Francesa baseava-se no culto à beleza e, através de exercícios de cópia de uma arte neoclássica, os alunos que possuíssem 'dom' para a pintura poderiam freqüentar as aulas "tornando a Arte acessível somente a alguns pouco felizes". (BARBOSA, 1985, p 41). A Arte era considerada vocação para artista, e apenas os estrangeiros tinham essa consideração, cabendo aos que aqui se encontravam, ou copiarem as obras destes artistas, ou simplesmente apreciarem e comprarem estas obras.

Desta maneira, a arte era ensinada a partir de cópias de modelos ditados pelos artistas. A ideia de dom artístico persiste, ainda, hoje, em alguns professores que acreditam ser necessário possuir este dom para poder produzir em arte. E o trabalho, produzido nas aulas, é avaliado seguindo os critérios de beleza, perfeição e limpeza. Os alunos que mais se aproximarem do modelo exposto, ou que satisfizerem ao gosto pessoal do professor, terão as melhores notas.

Martins (1998, p. 11) afirma que

[...] a partir dessa época temos uma história do ensino da arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a diferença.

Desta visão de arte ser ensinada a partir de cópias de modelos ditados pelos artistas, surge os estereótipos até hoje presentes na educação, como o sol, a casa, a árvore, a nuvem, entre outras figuras que fazem parte das paisagens

reproduzidas pelos alunos. São esquemas imutáveis, padrões reconhecidos e aceitos como representativos do real. Fica evidente que ao reproduzir estes esquemas, não existe a possibilidade de expressão individual, tornando assim a educação um instrumento para instruir e destruir a capacidade criadora do indivíduo.

Ainda, no período do Império, aqui, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais da Academia Imperial. O desenho figurado era trabalhado através de cópias de estampas e modelos. "Nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas, onde eram preparadas com aulas de música e bordados, entre outras." (FERRAZ, 1993, p. 30)

A arte, enquanto cópia fiel da realidade pautada nos padrões neoclássicos europeus, distancia-se da forma de conhecer artisticamente a realidade, pois as imagens representadas não correspondiam a realidade, mas eram idealizadas dentro de um cânone clássico de pintura.

Por outro lado, segundo Alencar (1996, p. 102):

Apesar de tudo isso, a ex-colônia viveu, ao menos na capital, um momento de abertura cultural, ainda que limitada as suas elites. Uma cultura oficial baseada nos padrões da classe dominante européia: Biblioteca e Museus Reais, Aulas Régias de Ciência Econômica. [...] Uma arte acadêmica como fruto da Missão Francesa, chefiada por Joaquim Lebreton e contando com nomes como o arquiteto Gradjean de Montigny, o escultor Taunay e o pintor Debret, longe da fé religiosa e exaltando o poder civil. Arcos do triunfo de papelão embelezando a corte, nas datas históricas européias.

Cabe esclarecer que a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada por decreto de 12 de agosto de 1816, não chegou a funcionar, pois no ano seguinte faleceu o Conde da Barca, responsável pela implementação da Academia. E novos decretos mudaram o seu nome, primeiro para Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820) e, em seguida, para Academia de Belas Artes que iniciou seu funcionamento em 1826.

Em 1826, ainda, tem-se a transformação para Imperial Academia e Escola de Belas-Artes e o ensino veiculado pela Missão Francesa serviu para desenvolver a concepção de arte como adorno, destinada às elites dominantes

já que esta se transformou num veículo cujo interesse era o de criar uma nobreza da terra; essa proposta foi tida como uma ilogicidade de se quererem ensinar Belas–Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários. (BARBOSA, 1978).

Restou à arte apenas o caminho estreito e pouco reconhecido de se firmar como símbolo de distinção e refinamento, e este foi na prática aberto pelo próprio D. João VI, quando transpôs para o Brasil o hábito das cortes européias de incluir as Artes na Educação dos príncipes. (BARBOSA, 1978., p.26).

Desta maneira, a arte é tida como sinônimo de refinamento, praticada pelas classes dominantes para preencher as horas de lazer. Para as mulheres, o ensino da arte tinha como o objetivo ameigar o caráter, pois

[...] refinaria a sensibilidade da mulher, além do que, através da prática da Arte, ela assimilaria 'os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da *toilette* até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçarias e, sobretudo, a boa escolha dos objetos, estatuetas e quadros. Tocar piano, fazer perfeitas cópias de paisagens, embora de mau gosto, a óleo ou carvão, e bordar com perfeição, eram indicadores de educação refinada e de alta classe. [...] A Arte no século XIX, esteve a serviço da educação dessas 'moças prendadas'. (BARBOSA, 1972, p.39).

Esta visão se faz presente ainda hoje nas escolas que têm na arte, uma disciplina voltada para a recreação, o lazer, o descanso das aulas tidas como 'mais sérias' e esteve presente no ensino da arte nas aulas de bordado e pintura em telas como mera recreação.

A partir de 1870, importantes transformações ocorreram no Brasil com o início do processo de industrialização. Isto fez com que a arte passasse a privilegiar o desenho, agora visto como diferencial competitivo contra a concorrência comercial com a Europa.

Segundo Ribeiro (2001, p. 65),

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país.

Barbosa traz um fragmento do texto de André Rebouças ¹⁶, apresentando a disposição que torna obrigatório o ensino do desenho no Colégio D. Pedro II e a todos os estabelecimentos da capital e das províncias do império onde podemos perceber a dependência cultural que o Brasil sofre desde a sua colonização, ao importar os modelos educacionais europeus, conforme segue:

O ministério da Instrução Pública da França tomou ultimamente em junho de 1878, uma excelente medida, que muito desejamos que seja imitada no Brasil: tornou obrigatório o ensino do Desenho em todas as classes do Liceu durante os sete anos do tirocínio (grifo original) (BARBOSA, 1978, p.33)

A concepção de arte, aqui, presente, perpassa pelo belo no sentido de bom, de bem acabado e de útil para alguma coisa, refletindo no ensino da arte na escola, onde se valorizava o produto em detrimento ao processo.

Em 1890, a Reforma Benjamin Constant erguia-se tendo como princípios a liberdade e a laicidade do ensino e, também, a gratuidade da escola primária. No ensino da arte, esta reforma estabeleceu que:

Para o primário de primeiro grau, desenho, música e trabalhos manuais; para o primário de segundo grau, apresenta a especificação do ensino de desenho: ornato, paisagem, figuras e topográfico. Na escola normal previa-se também música, desenho e trabalhos de agulha e no ensino secundário; para todos os anos, o desenho e a música ocupam duas horas semanais do currículo. (VEIGA, 2000, p.412).

¹⁶ Texto foi escrito por André Rebouças, engenheiro brasileiro, para o jornal O Novo Mundo, de Nova York, sob o título: Generalização do Ensino do Desenho.

Apesar da Reforma, ainda temos o privilégio ao desenho geométrico dando-lhe a supremacia e uma função muito prática de desenvolver a racionalidade, sendo valorizado socialmente, pela sua equivalência funcional com a escrita, historicamente em função da cultura literária herdada pelo ensino jesuítico.

Comenta Fusari (1992, p. 24) que

[...] fica bem evidente no parecer feito por Rui Barbosa sobre o ensino primário, em 1883, onde relaciona o desenho com o pensamento industrial. Aqui, também, o ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho.

Esta visão estética permeou o ensino da arte até a década de 20, mas alguns dos seus dogmas parecem estar ainda muito presentes nas escolas neste século XXI, com o sentido utilitário do trabalho artístico aliado à valorização da repetição de modelos buscando desenvolver nos alunos hábitos de precisão e organização tidos como importantes diante da competitividade acirrada que se instala na sociedade com vistas ao mercado de trabalho.

A década de 20, no Brasil, se apresenta com profundas modificações na estrutura econômica do país advindas do início do processo de industrialização. A fase do café "[...] propiciou condições favoráveis a um incipiente desenvolvimento industrial: as ferrovias, as estações de ferro e as oficinas de manutenção das máquinas estão na origem do nosso processo de industrialização" (SAVIANI, 1990, p.7).

Neste momento, a burguesia industrial e o operariado são consolidados e esta burguesia industrial, representante da classe dominante, por vezes entra em atrito interno por questões de interesses políticos individualista, como no caso dos cafeicultores e o embate na Revolução de 30.

Em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos dominantes (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados das exportações estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno. (RIBEIRO, 2001, p.103)

Já o operariado, representante do povo, busca nas manifestações urbanas uma forma de explicitar a sua insatisfação para com os setores dominantes e tanto os setores dominantes como os dominados, entravam num clima de insatisfação para com a ordem vigente e desejavam uma mudança.

As desigualdades econômicas e sociais, características do sistema capitalista implementado no país, eram frutos do desenvolvimento desigual, comum a economia subordinada ao capital estrangeiro e com concentração de renda regional, particularmente no sudeste. Alencar (1996, p.278) enfatiza que

A burguesia, rural e urbana, enriquecia-se e se consolidava em oposição ao proletariado miserável formado pelos operários das fábricas, da construção civil e das empresas do setor de serviços, públicas e privadas. Essa contradição gerou sérios e violentos conflitos nas primeiras décadas do século, obrigando o Estado brasileiro, a partir dos anos 20, a mudar sua política em relação ao proletariado.

Ainda a necessidade de substituição da mão de obra dos escravos, levou ao desenvolvimento de uma política de imigração (século XIX), que se instalou nas fazendas de café desenvolvendo um trabalho assalariado e,posteriormente, nas primeiras décadas do século XX, tornando-se mão de obra nas indústrias que estavam surgindo no país.

Estes imigrantes trouxeram consigo o ideário anarquista o qual, segundo Saviani (1990, p.7)

[...] sob cuja inspiração se procurou organizar os trabalhadores em sindicatos, em associações de auxílio mútuo, visando defender os interesses dos trabalhadores de efetuar conquistas salariais, redução de jornada de trabalho e assim por diante.

Este movimento anarquista, presente no Brasil em fins do século XIX e início do século XX, desenvolve-se a partir de questionamentos acerca da ordem social existente. E, assim, projetando uma nova ordem social na busca de uma educação política dos homens que propiciasse a participação consciente no processo de transformação social,

apontando como a causa para a miséria e a desigualdade social, o progresso, que não se torna acessível para todos, mas para uma pequena minoria que detém o poder e que se utiliza deste progresso para manter a sua hegemonia.

Do ponto de vista da educação, esta,

[...] de acordo com o os anarquistas, não era o único nem o mais importante agente responsável pelo desencadeamento da revolução social e pela consolidação das mudanças por ela provocada; mas era evidente para eles, que sem a formação prévia de consciências e vontades libertárias [...] a transformação social correria o risco de tomar um rumo não desejado. (LUIZETTO, 1989, p.8).

Assim, a educação chamada libertária, vem no cerne do movimento de organização do operariado, na luta pelas transformações sociais que possibilitassem a melhoria da condição de existência destes.

A contribuição do pensamento pedagógico libertário para a história da educação no Brasil vem na oposição à educação autoritária ou a qualquer forma de autoritarismo. As críticas ao modelo vigente de educação pautado na tendência tradicional de ensino, sustentavam-se nas ideias da escola enquanto instituição reprodutora dos interesses do Estado, elitizando o conhecimento.

Para os que comungavam dos ideais libertários,

A sociedade, sem nenhuma consideração pelas diferenças reais ou fictícias das inclinações e das capacidades, e não tendo nenhum meio para determinar, nem direito para fixar a futura carreira das crianças, deve a todas elas sem exceção, uma educação e um ensino absolutamente igual¹⁷. (BAKUNIN, 1989, p.42)

Buscando o desenvolvimento integral do indivíduo, o pensamento e a prática pedagógica desta tendência centravam-se na educação integral, "entendida como o desenvolvimento de todas as faculdades da criança, de sua inteligência, mas também da sua saúde, do seu vigor físico, de sua bondade." (MORIYÓN, 1989, p.21), deixando

¹⁷ Grifos do autor.

de lado a educação livresca e buscando nos passeios ao campo e nas aulas fora das salas de aula, alternativas para o ensino.

A Pedagogia Libertária no Brasil, fundada nos pressupostos anarquistas, propõe a auto-gestão como método e conteúdo e recusa qualquer forma de poder e autoridade, nega a repressão como instrumento de crescimento e privilegia a vivência grupal. Tem em Francisco Ferrer o teórico de maior influência na divulgação desta pedagogia no Brasil, levando a fundação de diversas escolas em São Paulo, Rio de Janeiro dentre outras.

Estes fatos causaram um desconforto político gerando um clima de insatisfação e agitação e onde a educação foi combatida por ser uma instituição que não atendia aos propósitos de atendimento escolar, haja vista os altos índices de analfabetismo que se colocavam no país naquele momento.

A respeito dessas e de outras insatisfações, Saviani (2002a, p.7) aponta que

Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelara inadequado.

Surgem, então, discussões que levam ao chamado entusiasmo pela educação, assumindo-se o modelo de escolarização escolanovista, centrado no aluno e nos seus interesses, partindo para a valorização das diferenças individuais dentro da escola.

Cabe salientar que se fortaleceu uma vertente que buscou na psicologia um canal que apoiasse o trabalho educativo, gerando com isso uma multiplicação de testes psicológicos, como os utilizados para detectar a aptidão dos alunos ao ingresso nas séries iniciais do Ensino Fundamental; neste contexto, o aluno sendo o elemento central do processo de ensino e aprendizagem e o professor era tido por um mediador com a função de estimular e orientar esses alunos.

¹⁸ Francisco Ferrer fundou a "escola moderna", em 1901, na cidade de Barcelona-Espanha, em que propunha projeto educativo, visando formar um "homem novo".

Para que estas mudanças ocorressem, seria necessário material didático diferenciado, bibliotecas bem equipadas, salas de aulas em ambientes amplos, gerando custos elevados em relação aos das escolas chamadas "Tradicionais", o que fez com que a expansão das Escolas Novas ficasse comprometida.

Um fato relevante são as consequências negativas apontadas por Saviani (2002a, p. 10)

[...] uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.[...] E esta pedagogia, não conseguiu cumprir o seu objetivo de equalização social fortalecendo a classe hegemônica através da criação de "boas escolas para poucos".

Outro marco expressivo na educação neste período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) escrito por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores, onde foi apresentado um programa educacional, conforme nos apresenta RIBEIRO, (2001, p.108-9):

[...] II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo. Porém, não preposta a preservar e transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos,[...]

O manifesto apresenta a discussão de uma proposta para a reconstrução do sistema educacional que possibilitasse a interpenetração das classes sociais. Com Anísio Teixeira a proposta de uma escola pública, gratuita e leiga era o ideal a ser atingido pelos educadores e pela sociedade. A isso, os escolanovistas foram duramente atacados pelos que defendiam os interesses dos setores privados. E esses ataques vieram com acusações de comunismo, por parte dos educadores católicos, que,

[...] com atitudes deste tipo, representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração social como algo muito mal definido – o comunismo – que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou a leva a agir contrariamente às mudanças. (RIBEIRO, 2001,p. 113)

No campo da arte, dá-se uma grande renovação com o movimento de Arte Moderna de 1922. Este movimento inicia-se na Europa e se reflete no Brasil com a Semana de Arte Moderna, em São Paulo. Dela participaram pintores, escultores e escritores que já vinham, há muito, sentindo a necessidade de abrir novos rumos para as artes no Brasil.

Grandes figuras projetaram-se dentro desse movimento, e que, abandonando os princípios do colonialismo cultural, partiram para uma pesquisa aprofundada sobre o povo brasileiro 19.

A arte de Anita Malfatti aparece no contexto das imigrações e no auge das greves, a partir de uma exposição em 1917, prenunciando o que viria a ser o movimento. Mas sofre ataques de alguns setores da população.

Segundo Justino (2002, p.16):

Malfatti, mesmo sofrendo ataques do ambiente crítico, teve o mérito de despertar a consciência dos artistas brasileiros acerca do sentido da revolta e da coletividade, herança do expressionismo alemão, impulsionando—os a se baterem pela modernização da arte brasileira.

Estes ataques foram bastante comuns no período, o que denota a profunda revolução que este movimento proporcionou na sociedade do momento e cujos reflexos ainda se fazem presentes na arte contemporânea.

^{19 &}quot;Participantes da Semana de 22: - Artes Plásticas: Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Ferrignac, Zita Aita, Martins Ribeiro, Oswald Goeldi, Regina Graz, John Graz e Castello. Escultura: Victor Brecheret, Hildegardo Leão Veloso e Haarberg. Música: Villa Lobos, Guiomar Novaes, Octavio Pinto, Paulina de Ambrósio, Ernani Braga, Alfredo Gomes, Frutuosos e Lecília Villa Lobos. Literatura: Graça Aranha, Ronald de Carvalho, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Sérgio Milliet, Álvaro Moreira. Menotti Del Picchia, Renato de Almeida, Luís Aranha, Ribeiro Couto, Moacir de Abreu, Agenor Barbosa, Rodrigues de Almeida, Afonso Schmidt, Guilherme de Almeida e Plínio Salgado." (JUSTINO, 2002, p.19)

Outra artista plástica de extrema importância dentro do movimento modernista foi Tarsila do Amaral, que introduziu uma nova forma de ver o Brasil, apresentando em seus trabalhos figuras humanas com traços nacionais e, também, o processo de industrialização que se fazia presente no Brasil.

A partir de 1930, a temática centra-se nos movimentos de luta de classes e na miséria; os artistas plásticos fundam sindicatos que surgem no meio popular e operário. Como resposta a isso, o governo adota uma postura protecionista.

Para Justino (2002, p.98),

Isso ocorre, de um lado, em resposta ao esforço do próprio artista em exigir melhores condições; de outro, pelo interesse do Estado, adquirindo obras de arte e beneficiando artistas através de prêmios ou postos culturais. [...] Tudo indica que é a participação dos artistas nos seus sindicatos e nos movimentos sociais que empurra o governo a outro comportamento.

No âmbito da educação, esses artistas deram importantes contribuições como Mário de Andrade e Anita Malfatti que promoveram programas de trabalho com Arte fundamentados nas ideias da livre-expressão. Malfatti trabalhou com classes de jovens e crianças e buscava desenvolver o potencial de criação dos alunos e Mário de Andrade escreveu para jornais e promoveu estudos sobre a arte e a criança.

Surge então a possibilidade de trabalho que busca aproximar a criança da sua real expressão possibilitando o desenvolvimento do seu potencial criador através da arte. A proposta da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. (BARBOSA, 1973)

Foi nessa época também, que a arte na escola se prestou a experiências terapêuticas com análise dos desenhos infantis sob a perspectiva psicológica, como por exemplo, a ideia de que crianças que se utilizavam demasiadamente da cor vermelha eram tidas como violentas e ativas, ou ainda, crianças que utilizavam a cor preta eram tidas como depressivas. E a arte na escola passou a ter como função a liberação das emoções.

Mas essa análise dos trabalhos artísticos na escola, sob o prisma da psicologia, acarretará um mal entendido com relação aos reais fins da arte na educação que passou a ser a liberação da emoção e da expressividade.

Na verdade, a Escola Nova não buscava esse psicologismo. A preocupação com o aluno, seus interesses, o seu processo de trabalho, vieram de encontro com os ideais da Educação Tradicional, cujo interesse centrava-se no produto do trabalho com arte, onde os conteúdos eram fixados pela representação convencional de imagens, valorizando a cópia, o contorno e os desenhos decorativos, sem a menor possibilidade de desenvolver uma linguagem própria ou sequer a expressão pessoal.

Esta concepção de Arte baseada na expressão criadora, tem em Herbert Read²⁰ o seu maior expoente, que contribuiu para a fundamentação deste movimento, com estudos acerca da Educação pela Arte.

Pautada na educação dos sentidos Read teorizava que a arte propiciaria o crescimento do que é individual em cada ser humano, colocando como base da educação "propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence." (READ, 2001, p.9).

Outros autores trabalharam nesta linha de análise, como John Dewey que via a Arte com a função de romper com a crosta da consciência convencional e rotineira, buscando na experimentação individual o espaço para a expressão e a liberdade. Victor Lowenfeld apresentou seus estudos sobre as fases de desenvolvimento do potencial criador nas crianças, apontando para a importância de trabalhar com a arte respeitando estas fases, a fim de se proporcionar ao aluno, estímulos à capacidade artística, desenvolvendo a maturidade intelectual e emocional, enfatizando que esta, precisa ter liberdade emocional para poder desenvolver seu aspecto criador.

²⁰ Herbert Read (1893-1968). Analisa a atividade artística infantil e propõe uma nova teoria para a sua interpretação, demonstrando como tal atividade pode ser utilizada para determinar a disposição psicológica da criança. READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

²¹ John Dewey (1859-1952) - Nasceu em Burlington, nos EUA. Em 1896 funda na Universidade de Chicago, uma escola elementar, para alunos entre os 4 e os 16 anos..., sendo considerado um campo experimental de ensino, onde são testadas teorias e ideias educativas.

²² Nascido em Linz, Austrália, Lowenfeld é também autor de *Creative and mental Growth* (1952), obra adotada em mais de 150 universidades em todos os Estados Unidos e em outros países. No Brasil, esta obra foi traduzida para: LOWENFELD, V. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

E no Brasil, Augusto Rodrigues lidera a criação da Escolinha de Artes do Brasil, em 1948, situada no Rio de Janeiro. Esta proposta fundamentava-se nos ideais da Educação através da arte, onde a criança deveria ser vista na sua expressão ressaltando o respeito e o reconhecimento da importância do que ela faz, entendido como uma forma de expressão da sua visão de mundo, desmontando a ideia de que a arte na escola serve para criar artista ou trata-se de uma mera atividade recreativa.

O trabalho com as escolinhas vai reforçar a ideia de trabalhar com arte nas escolas pautada numa concepção de arte que promova o desenvolvimento da capacidade criadora do indivíduo.

Mas com a ditadura implantada no país de 1937 a 1945, muitos dos ideais escolanovistas acabaram por serem amordaçados. O afastamento de Anísio Teixeira das cúpulas diretivas educacionais provocou um entrave no desenvolvimento do ensino da Arte com o fortalecimento da ideia de que esta área deveria ser trabalhada na sua função sensorial, como liberação emocional, sendo descartado o âmbito do sensível, do conhecimento.

A propósito, um dos equívocos da Escola Nova, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em arte está justamente na prática da livre-expressão como um processo natural de aquisição de conhecimentos, onde o indivíduo aprende a partir de procedimentos espontaneístas. Ora, para que haja o processo de criação, é necessário que se conheça e se dominem os códigos referentes à linguagem da arte. Apenas um ensino que proporcione a experimentação de materiais não traz ao aluno a dimensão estética da arte no seu contexto histórico-social.

E discutindo o contraponto existente entre a escola tradicional e a escola nova, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da arte, trazem a distinção entre essas tendências, quando afirmam que:

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino da Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, 1997, p.26)

Com o escolanovismo apresentando sinais de exaustão em função da sua ineficácia na questão da marginalidade, os reflexos do período da ditadura (1937-45) se farão sentir com a chegada da tendência tecnicista que vem com o intuito de organizar, no sentido de "pôr ordem" na educação, anulando de uma vez por todas com qualquer tentativa de busca pela expressão individual em Arte.

A tendência tecnicista que despontou nesse período, traz a necessidade de examinar o contexto da sociedade brasileira no período que compreende a revolução de 1964, considerada como um divisor de águas neste momento histórico. (Saviani, 2002).

Nos primeiros anos da década de 60, a meta de industrialização já havia sido atingida e as razões que levaram as classes dominantes e o operariado a lutar por esta meta certamente não foram as mesmas.

[...] enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessa de lucros, de dividendos e as reforma de base (reforma tributária, financeira, agrária, educacional etc.). [...] Daí a alternativa: ajustar a ideologia, a política ao modelo econômico ou vice-versa. A revolução de 1964 resolveu o conflito em termos da primeira opção. Em consequência, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra. (SAVIANI, 2002, p.156).

E a partir do golpe instaurado em 1964, impõe-se a ditadura militar no governo do país consolidando a posição imperialista do progresso e da ordem "reorientando os objetivos da acumulação acelerada, da modernização tecnológica e de baixos níveis de investimento social (na educação, na saúde, no saneamento, etc)" (XAVIER, 1994, p. 225)

No âmbito da educação, são frequentes os choques entre os interesses dos grupos que defendem a escola particular em detrimento dos grupos que defendem a escola pública. E no centro desse embate está a Igreja Católica

que ataca a escola pública acusando-a de apenas instruir, mas não educar. "Ela não tem 'uma filosofia integral da vida'. A resolução do 'problema do homem, das suas origens e dos seus destinos' só poderá vir através da 'solução religiosa da existência humana." (RIBEIRO, 2001, p.166).

A escola pública se defende das acusações rebatendo os argumentos demonstrando "que ela não se omite quanto aos problemas dos fins da educação, entendendo que os próprios meios subordinam-se a tais fins." (RIBEIRO, 2001, p.166-67).

No período pós-golpe de 1964 a tendência pedagógica tecnicista oficializa-se no Brasil visando à reordenação do sistema educacional, vindo de encontro aos ideais escolanovistas e pregando a "neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade." (SAVIANI, 2002a, p.12). Seu auge foi em 1970 quando da sua implantação durante o regime militar que vigorava no 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.

Sobre determinados aspectos, o tecnicismo dá continuidade à Escola Nova quando propõe o aprofundamento às questões da ênfase no método e nos processos, mas se contrapõe na medida em que automatiza estes processos nos sujeitos. Nesta tendência, nem o aluno, nem o professor têm o papel de destaque, mas sim a organização pedagógica operacional e técnica, transpondo para a escola o sistema de produção fabril, onde o que importa é o processo, o aprender a fazer e onde o

Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 2002a., p.13)

Proliferam-se os manuais didáticos com receitas prontas de aulas, os treinamentos para professores ditando o 'como' deve se proceder nas aulas.

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. (SAVIANI, 2002a, p.15)

Sofrendo as influências dos acordos estabelecidos entre o MEC e o USAID (agência norte-americana que fornece financiamentos), buscou-se ajustar a organização do ensino à nova ordem política que se apresentava. Com isso, realizou-se a Reforma Universitária em 1968, com a Lei 5.540, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971 com a Lei 5.692.

A Lei 5540/68 reformulou a estrutura do Ensino Superior, ficando a cargo da Lei 5692/71 a Reforma do Ensino Primário e Médio, alterando a sua denominação para 1º e 2º graus.

Por decreto do então presidente Arthur da Costa e Silva foi criado em 1968, um Grupo de Trabalho responsável por apresentar uma proposta para a Reforma, que garantisse a "[...] eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país." (GHIRALDELLI JR, 1990, p.22)

O projeto da Lei 5692/71 foi elaborado por um grupo de trabalho por decreto do então presidente Emílio Garrastazu Médici, em 1970.

Ambas as leis, trazem nos seus princípios a ordem inversa da Lei anterior, 4024/61 conforme nos aponta Saviani (1997, p.32)

[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.

No que se refere à arte e seu ensino, a Lei 5.691 de 1971 torna a Educação Artística dobrigatória no currículo escolar de 1° e 2° graus. Essa obrigatoriedade está prevista pelo artigo 60° onde: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1° e 2° graus" (NISKIER, 1996, p.82).

A arte é afirmada no currículo escolar como mera atividade destituindo-a de seu caráter de disciplina, o que fica claro na redação do Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses." (FUSARI, 1992, p.38).

Mas esta obrigatoriedade na lei não soluciona o problema relacionado ao acesso à arte. Aqui, abre-se o abismo que vai reforçar a distinção entre trabalho material e trabalho artístico, sendo este último tido como supérfluo diante da sociedade capitalista que não vê na arte a possibilidade de uma atividade com fins lucrativos.

A educação objetivava a homogeneização dos pensamentos, o cerceamento da opinião pessoal para que a elite dominante pudesse continuar com a hegemonia. As atividades desenvolvidas com arte na escola, traduziam-se em técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica que apresentasse a arte enquanto uma linguagem contextualizada historicamente.

Sem professores formados na área a providência a ser tomada foi a criação dos cursos de licenciatura curta em Educação Artística, institucionalizados pelo Governo em 1973. Essas graduações tinham o fim de preparar os professores reforçando a marcha que levou o ensino da arte a caminho da mediocridade, pois esses cursos formavam professores inócuos, num curso com duração de dois anos.

Esta formação trouxe a proposta da polivalência na formação do professor de arte, presente no período que compreende os anos 70 e 80. Após a sua formação superior, o professor se vê 'apto' a trabalhar as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música. Essa formação é de caráter superficial, pois o professor deve aprender e dominar todas as linguagens. Isto traz para a educação a ideia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estar-se-iam trabalhando todas as áreas.

²³ Utilizou-se a terminologia Educação Artística, por ser a vigente no período.

Na escola estão presentes as técnicas de trabalho artístico voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno. Essas técnicas não prevêem um conteúdo teórico acerca da história da arte ou das produções artísticas dos diversos períodos. São atividades isoladas com o caráter de trabalhar o 'fazer expressivo', através de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas.

Nas aulas de arte, os professores enfatizam 'saber construir' reduzidos aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um 'saber exprimir-se' espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FUSARI, 1992, p. 32)

Diante desse quadro, os rumos que o ensino da arte toma após a implementação dos cursos de formação dos professores têm, nas associações dos Arte–Educadores os movimentos para tentar mudar os rumos da arte na escola. Alguns desses movimentos tiveram importância fundamental nas discussões sobre a polivalência e os conteúdos para a área. Isso se deu durante o encontro de arte-educadores realizado na Universidade de São Paulo, em 1983, e que contou com mais de 2 mil professores de arte do país, e que decidiu os aspectos políticos que tentavam imobilizar o ensino da arte nesse momento histórico. E assim, diversos outros encontros que culminaram em documentos e resoluções propondo alterações significativas nos currículos das escolas.

Esses movimentos, entretanto, esbarram no sistema político dominante neste período (1970-1980), que procurava veicular sentidos que nada tinham a ver com a realidade que se apresentava, buscando moldar um padrão para que os pensamentos e sentimentos deixassem de ser críticos e se tornassem consumistas. A televisão entrou como um veículo de difusão e de homogeneização cultural, impondo a forma de pensar e de sentir, levando o ensino da arte a um processo de tecnicização.

Esta visão de educação, apesar de pretender, não conseguiu a superação da marginalidade, pois o próprio processo gerou este resultado. Sem ter a mediação crítica que perceba esta consequência, temos nesta teoria apresentada, a reprodução da sociedade na qual ela está inserida, sem a preocupação com as classes menos favorecidas.

No entanto, desde os anos 60, temos alguns movimentos que se propõe a repensar os velhos modelos. Essas experiências são reprimidas pela ditadura militar e apenas no início dos anos 80, com a abertura, ressurgem encontros e reflexões coletivas buscando caminhos diferentes. Aparecem práticas pedagógicas progressistas tentando romper os esquemas reprodutivistas, onde o pensamento de esquerda busca soluções para os impasses que são colocados, conforme nos apresenta Saviani (1990, p.16-17):

Nós tínhamos uma espécie de grande mobilização, de crítica, de oposição à política educacional da ditadura e, assim, as forças de esquerda se aglutinavam sob esse objetivo comum de combate à ditadura e de denúncia as políticas educacional da ditadura. Nesse período, as divergências ficaram latentes.

Entre essas forças de esquerda, a Pedagogia Libertadora propõe-se a realizar uma análise crítica da educação tradicional e da realidade, visando à formação de uma consciência crítica durante a prática educativa. Concebe professores e alunos como sujeitos do ato educativo e a relação dialogal autêntica como forma de aprender e atuar. O referencial maior de teórico dessa pedagogia é Paulo Freire ²⁴, que na década de 50 engajou-se numa mobilização da sociedade civil, buscando mudanças sociais e políticas.

A Pedagogia Libertadora

Este segmento mais progressista da sociedade civil brasileira – composto por operários, campesinato, estudantes, professores universitários, intelectuais e clero católico – do qual Freire fazia parte estava inclinado a não se acomodar, mas a romper com as tradições arcaicas autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditoras, secularmente vigentes no Brasil. (FREIRE, 1996, p.36)

²⁴ Paulo Freire (1921- 1997) - Nasceu no Recife e sua atividade no campo educacional foi intensa. Em 1964 foi exilado, pela ditadura militar, para o Chile onde escreveu "A Educação como Prática de Liberdade (1967)".

Essa natureza política aparece claramente na pedagogia freireana, como em seu livro intitulado *Pedagogia do Oprimido*^{25,} onde Freire (1987, p.66) afirma que

A educação como prática de dominação, vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos. O que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido da sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperar por isso.

Freire critica as pedagogias não críticas que não possibilitam a argumentação e o questionamento chamandoas de bancárias onde a "educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. (FREIRE, 1987, p. 59), e onde a manutenção da diferença entre os que sabem e os que não sabem parece ser o maior objetivo desta educação.

Assim, a Pedagogia Libertadora traz no seu bojo o compromisso com a transformação social através de uma prática educativa voltada para a consciência emancipatória dos oprimidos, dos explorados, do povo, onde a educação deve ser fundamentada na relação dialógica entre educador e educando, pois ambos aprendem juntos.

Como uma teoria crítica da educação, esta pedagogia é oposta às demais teorias que tem servido como prática de dominação, antes, é uma prática de conscientização.

No entanto, a proposta de Paulo Freire foi criticada

por não revelar objetivamente a natureza da revolução que preconizou como suporte para a transformação das bases socioeconômicas; do que decorreria a sua não negação do sistema capitalista e seu afastamento dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Esse parece ser o ponto fundamental de toda a crítica que se possa fazer a Freire. Como articular religião e revolução, fé e criticidade num mesmo projeto político pedagógico? (SCALCON, 2002, p. 88)

²⁵ Editado em 1970 (manuscrito em português de 1968), traduzido para 17 línguas.

²⁶ Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire.

E na busca de respostas para estas questões, temos a Pedagogia Histórico-Crítica que vai além, superando essas teorias e buscando "formular uma teoria educacional voltada para a natureza específica da ação educativa" (SCALCON, 2002, p.94), entendendo que o papel da escola é o de socializar o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. "Como saber produzido historicamente, o saber objetivo é aquele que congrega diferentes tipos de conhecimentos que necessitam ser assimilados para que o homem, como espécie, torne-se efetivamente humano." (SCALCON, 2002, p.100), definindo, assim, o saber objetivo como uma especificidade da educação.

A fundamentação para os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica deu-se a partir dos estudos de Snyders, da França e Manacorda, da Itália aprofundando as questões pedagógicas sob a ótica do marxismo e baseada em grande parte nas ideias de Gramsci, sendo encabeçada, no Brasil, por Dermeval Saviani.

Destacou-se aqui Dermeval Saviani, que, não se contentando em apenas buscar nos clássicos as páginas dedicadas à Educação, passou mesmo a utilização fecunda do método de Marx, chegando a ser um dos principais responsáveis pela pedagogia histórico-crítica – uma concepção de entendimento e de ação no âmbito educacional com base exclusiva no marxismo. (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 30)

A pedagogia histórico-crítica é, portanto, fruto do movimento de esquerda que via na educação uma possibilidade de propiciar o acesso ao conhecimento elaborado, às classes menos favorecidas, ou na fala de Saviani (1989, p.30) a "socialização do saber elaborado" e entendendo que a tarefa prioritária da escola é a difusão dos conteúdos de forma concreta, indissociada das realidades sociais.

Para que o exposto acima tenha efeito, é necessário assumir uma postura metodológica que privilegie uma sólida formação filosófica e uma reflexão teórica que permita a construção de uma prática educativa efetivamente transformadora. Essa perspectiva só será concretizada a partir da compreensão do trabalho pedagógico na sua totalidade e visivelmente a ausência desta perspectiva tem reproduzido, na história da educação no Brasil, as dicotomias que enfraquecem a atuação dos educadores.

O fenômeno anteriormente apontado fez surgir a necessidade de uma teoria crítica de educação que não se apresentasse como reprodutivista dessa ordem capitalista desenvolvendo-se a partir de 1970, uma concepção de educação crítica voltada a discutir a natureza e a especificidade da educação (SAVIANI, 2003)

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge, portanto, no cenário da educação brasileira advinda da necessidade de discutir a educação na busca de alternativas para a prática existente no momento, pois as críticas elaboradas pelas teorias crítico-reprodutivistas fracassaram ao não apresentar respostas para as buscas por uma pedagogia que superasse a oficial do período da ditadura militar de 1964.

Segundo Saviani (2003, p.135) "A visão crítico-reprodutivista não dava respostas para essa pergunta. [...] Fazia a crítica ao existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. [...] Portanto, não haveria saída no campo educacional", não apresentando uma orientação pedagógica para o trabalho do professor e o funcionamento da educação.

A partir de discussões em simpósios e seminários Dermeval Saviani publica em 1982, o artigo intitulado "Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", onde são delineadas as ideias do que viria a ser chamada a 'Pedagogia Revolucionária'.

A terminologia foi alterada posteriormente para Pedagogia Dialética, pela significação do termo revolucionário "que diz respeito à mudança nas bases da sociedade." (SAVIANI, 2003, p.139).

O que Saviani havia pretendido com o esboço da formulação desta teoria, era "[...] uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais." (SAVIANI, 2003, p.139). Mas nem o termo 'Pedagogia Dialética' era considerado adequado pelo autor, pois suscitava uma série de sentidos.

A denominação histórico-crítica surge, em 1984, a partir de uma disciplina ministrada por Saviani na PUC/SP, onde, após discussões sobre a ausência de "um enraizamento histórico (a apreensão do movimento histórico que se desenvolve em suas contradições)" (SAVIANI, 2003, p. 141) pelas teorias crítico-reprodutivistas, o autor passa a denominar esta teoria de Pedagogia Histórico – Crítica (PHC) e vem consolidar o processo de reflexão que envolvia as questões educacionais.

Saviani publicou inúmeros trabalhos de influência marcante na educação brasileira e seus livros editados pela Cortes tiveram cerca de 250 mil exemplares vendidos.

[...]Escola e Democracia, sozinho, foi responsável por 150 mil exemplares. Este, como Educação e questões da atualidade receberam edições hispano-americanas. A maior parte de seus textos foi produzida com finalidades didáticas, fossem os redigidos para apoiar suas próprias aulas, fossem os resultantes de transcrições de conferências. [...] Assim, houve coletâneas mais alentadas, com trabalhos heterogêneos, como Educação: Do senso comum à consciência filosófica; e as de menor porte, mais homogêneas, como as da coleção "Polêmicas do nosso tempo", da Cortez Editora. [...] (CUNHA, 1994, p. 47)

Na fala de Saviani (1997, p.1) a Pedagogia Histórico-Crítica, situa-se "no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava." e as bases teóricas utilizadas para a sua formulação são basicamente de Marx e Gramsci, além de:

Bodgan Suchodolski, com as obras Teoria marxista da educação (1966), Fundamentos de pedagogia socialista (19756), A educação humana do homem (1977) e A pedagogia e as grandes correntes filosóficas (1984); Mario Alighiero Manacorda, O marxismo e a educação (1964), Marx e a pedagogia moderna (1969) e O princípio educativo em Gramsci (1977); e Georgs Snyders, Pedagogia progressista (1974), Para onde vão as pedagogias não –diretivas (1976), Escola, classe e luta de classes (1976) e A alegria na escola (1986), além de autores situados no âmbito da filosofia da educação." (SAVIANI, 2003, p. 148).

Para entender o universo teórico deste autor, Oliveira (1994, p.116) aponta três questões que caracterizam a opção de Saviani pela fundamentação marxista:

- 1. A relação entre educação e transformação social, tendo em vista a superação do capitalismo[;...]
- 2. A dialética no seu sentido mais abrangente enquanto o estudo histórico-social da realidade humana e enquanto lógica e teoria do conhecimento que dirige o raciocínio que pretende aprender o movimento do real tendo em vista sua transformação.

²⁷ Grifos do autor.

3. O homem enquanto um ser que se forma histórica e socialmente e o processo aí intrínseco da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido[...]

Partindo da concepção de natureza humana de Marx e Engels em que o homem tem que produzir as condições para a sua existência, Saviani apresenta a educação como uma exigência para o processo de trabalho e também como um processo de trabalho não-material, aquele onde o produto não se separa do trabalho no ato da sua produção.

Fundamentado em Gramsci, a escola seria "uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não se saber espontâneo[...]" (CUNHA, 1994, p.57) diferenciando, assim, o saber popular do saber que é socializado pela escola.

Nesta perspectiva de privilegiamento dos conteúdos sistematizados, muitos autores apontam a possibilidade de Saviani estar defendendo uma proposta tradicional de educação. Na verdade, ele toma uma posição que vai de encontro tanto ao automatismo presente na escola tradicional, quanto ao espontaneísmo pedagógico próprio da Escola Nova.

Na verdade, Saviani defende a importância do trabalho com conteúdos que são necessários serem dominados para serem apreendidos pois,

No processo de aprendizagem, os atos mais simples exigem concentração e esforço até que, fixados, passam a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. O aprendiz não é livre dos atos que pratica. Ao invés de dominar os atos do ofício que aprende (o da alfabetização na língua materna, por exemplo), o aprendiz é dominado por eles. No limite, o aprendiz é escravo dos atos que tem de praticar. A liberdade só vem depois de dominados esses atos, quando os mecanismos forem fixados. (CUNHA, 1994, p.58)

Quando o aluno assimila esses conteúdos, reelaborando-os na sua prática social, adquirindo uma disposição permanente para o aprendizado e dominando os objetos desse aprendizado, Saviani denomina de segunda natureza, ou seja, aquele conhecimento passa a fazer parte do aprendiz. Isso se dá, como, por exemplo, com o processo de

ler e escrever, que não poderia ser adquirido de forma espontânea, necessitando de um processo sistematizado para a sua aquisição.

A crítica é feita quando o acesso a esse saber não chega às classes populares, pois

[...] a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 1997, p.27)

Para que o abismo existente entre as classes sociais seja superado, a educação deve ser vista como "uma atividade mediadora no interior da prática social global" (SAVIANI, 2002, p.131), contribuindo para as mudanças nas relações sociais, onde a prática social é tida como o ponto de partida e o ponto de chegada no trabalho educativo.

E a mediação aqui é entendida como um processo que possibilita ao homem se tornar homem através da superação da sociedade alienada, mas entendendo que a educação sozinha não produz a transformação social, ela é parte do processo que busca transformar consciências, como esclarece Oliveira, (1994, p. 118)

[...] o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade.

Diante destas questões, torna-se indispensável se pensar numa teoria da educação que busque uma compreensão mais profunda sobre os problemas que apresentam na educação brasileira. E um destes problemas diz respeito aos conteúdos trabalhados na escola, que por vezes são estranhos, limitados e abstratos aos alunos, que não vislumbram possibilidades de estabelecer relações com a sua prática social.

A escola deve se preocupar em trabalhar com o aluno concreto, fruto da síntese ser múltiplas determinações definidas nas relações sociais e onde conteúdos trabalhados devem ser voltados ao conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela humanidade.

Na realidade, o que a escola vem trabalhando são conteúdos centrados nos interesses do aluno empírico, ou seja, aquele que "pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto." (SAVIANI, 2003, p. 143).

Daí a importância de se trabalhar com os conteúdos significativos, pois o homem é um ser histórico e social e, portanto, é a partir da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido, que ele irá à busca das mudanças sociais, percebendo-se como sujeito da história. Se a escola não possibilitar o acesso ao conhecimento que seja significativo ao aluno, este não poderá agir na sua prática social.

Essa concepção histórica do ser humano está diretamente ligada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer a sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato. (OLIVEIRA, 1994, p. 124)

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica busca, na crítica, o modo de produção capitalista e nas condições sociais, por ele determinadas, a fundamentação para a sua concepção. Com isso, diferindo-se das chamadas teorias não-críticas²⁸ que buscam compreender a educação a partir dela mesma.

Para essas teorias não críticas, a educação é o meio de inserção do indivíduo na sociedade; considerada harmoniosa, ainda que determinados indivíduos nela não se integrem e onde a marginalidade constitui-se num fato que não é inerente à sociedade, mas ocorre como que acidentalmente em função desses indivíduos que não se adaptam a ela. (SAVIANI, 2002a)

²⁸ Teorias não críticas é um termo utilizado por Dermeval Saviani para definir as "teorias que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma." (SAVIANI, 2002a, .p.05)

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da escola está justamente em compreender que o processo de marginalização é um fenômeno da sociedade, que diz respeito ao abismo existente entre as classes sociais que reforçam as desigualdades.

Pode-se considerar, a partir deste dado, que historicamente a escola vem reforçando a separação entre a elite e a pobreza, conforma discute Snyders:

[...] a burguesia esforça-se por fazer da escola um local onde as crianças se habituem, aprendam a estar separadas de acordo com a sua origem social. As crianças do povo amoldam-se aí a um certo tipo de obediência, ao mesmo tempo em que se imbuem de preconceitos nacionalistas e religiosos.[...] A burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de subjugar os trabalhadores. (SNYDERS, 1976, p.31)

Essa separação se faz evidente neste começo de século XXI, com a naturalização das desigualdades sociais no campo da educação através da possibilidade do acesso a educação que beneficia certas classes sociais em detrimento a outras.

Os privilégios da elite que detém a hegemonia na sociedade fazem com que seja dificultado o acesso ao conhecimento por parte do restante da população, impedindo que o nível de consciência crítica destes, seja elevado facilitando a dominação. Para que se resgate a condição da educação enquanto parte integrante do processo das transformações sociais, a escola tem que entender este homem como um ser histórico, deve compreender a historicidade do ser humano, para, a partir daí, buscar a hominização deste homem.

Se a educação realiza a "conversão do saber objetivo em saber escolar". (SAVIANI, 1997, p.14), fica claro o papel da escola na socialização do conhecimento sistematizado, que difere do conhecimento adquirido pelo senso comum. É próprio da escola realizar esta conversão para atender a sua finalidade que é o acesso ao saber elaborado, organizado de forma adequada aos processos de aprendizagem.

Na busca deste conhecimento, os conteúdos trabalhados com os alunos devem ser significativos, extraídos da prática social, discutidos na escola e re-elaborados, convertidos em saber científico para que retornem à sociedade como alternativas de mudança, visando transformar o meio em que vive este aluno.

O privilegiamento, na pedagogia histórico-crítica se dá quanto aos saberes sistematizados, os saberes clássicos, que não podem ser confundidos com o tradicional ou com qualquer outro saber.

Para Ghiraldelli Jr. (1999, p.33-4)

Esse saber não é neutro, nem em sua gênese nem em sua utilização. Ele foi produzido na prática social, no bojo da luta de classes, e ganhou uma sistematização, dada em grande parte pelo horizonte intelectual das classes dominantes ou das classes prestes a se tornar dominantes [...] pela sua objetividade e universalidade, tal saber se incorporou ao patrimônio cultural da humanidade, tornando-se legitimamente um saber de todos.[...]; e a Ciência, como meio de produção, é um saber de todos, mas não apropriado por todos. Os clássicos são diluídos e o saber fornecido às classes trabalhadoras, quando fornecidos, vem nas célebres 'doses homeopáticas'

O trabalho com esses conteúdos vai possibilitar a superação do ensino propedêutico que utiliza os manuais e as apostilas, sendo pautado num ensino dirigido à profissionalização e ao mercado de trabalho, para voltar-se ao desenvolvimento do processo de humanização do homem assumindo, como uma das metas, a superação da sociedade alienada.

E, nesse sentido, "educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente do homem humanizar-se." (OLIVEIRA, 1996, p.56)

Mas o indivíduo não passa a ver a realidade de forma crítica de súbito, nem se percebe como sujeito alienado pelo capital, daí a necessidade da escola trabalhar nessa perspectiva. Esta relação entre prática-teoria-prática, é apresentada por Saviani no seu livro *Escola e Democracia* onde foram definidos cinco passos fundamentais para que se efetive o processo de educação: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

A prática social é comum a professores e alunos com a diferenciação de que ambos "encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social." (SAVIANI, 2002a, p. 70). Assim, num primeiro momento, o professor tem um conhecimento superficial dos seus alunos, devendo buscar conhecer a prática social dos mesmos, tanto no âmbito individual relacionado aos conteúdos propostos, quanto no âmbito das relações sociais como um todo.

Os alunos, nesse contexto, possuem uma visão sincrética ²⁹ de senso comum, não sendo capazes de articular a prática social onde estão inseridos, com a experiência pedagógica proporcionada pela escola.

Para realizar esta articulação, há a necessidade da problematização, ou seja, "detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar." (SAVIANI, 2002a, p.71). É neste momento que os conteúdos trabalhados são postos sob a forma de questões a serem analisadas e discutidas por professor e alunos.

Segue-se a isso o terceiro passo: a instrumentalização, nela o aluno irá se apropriar de fundamentação teórica e prática para buscar o equacionamento dos problemas que foram detectados na problematização. É nesta apropriação que os alunos transformam os conteúdos em instrumentos de enfrentamento aos problemas levantados anteriormente.

E é através da apropriação desses conhecimentos, que as classes populares irão dispor de "ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem." (SAVIANI, 2002a, p.71).

A Catarse se apresenta como o quarto passo após a instrumentalização teórica e prática, tida como o auge de todo o processo educativo que, após a incorporação dos instrumentos culturais, o aluno toma consciência de si e dos problemas sociais e sistematiza esses conhecimentos manifestando o que assimilou.

A ideia central de catarse é a transformação subjetiva da estrutura e superestrutura da consciência do homem, criando e incorporando novos hábitos, como uma segunda natureza. Esta incorporação faz com que ele, ao agir

²⁹ Síncrese entendida como "a visão caótica do todo".(SAVIANI, 2002a, p.74)

na prática social, o faça seguindo novas características, como um novo sujeito. Quando esse sujeito incorpora um novo conhecimento, este passa a fazer parte dele e são esses elementos que intervém no processo prático dando uma nova qualidade à sua prática social.

Assim, de uma visão caótica o aluno chega à síntese, onde, segundo Saviani (2002a, p.72) "o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese."

Após esse movimento, retorna-se à Prática Social, quinto e último passo, onde o aluno encontra-se agora no nível sintético, nível este em que o professor se encontrava no início e as modificações advindas deste processo, trazem um novo posicionamento diante da prática social.

Segundo Saviani (2002a, p. 72)

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

Essa prática social demonstra que o aluno apropriou-se dos conteúdos trabalhados, aplicando-os nos problemas sociais detectados anteriormente.

Esses passos levam a definição de educação, por SAVIANI (2002, p. 131) vista como "[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global", esclarecendo que a partir desta afirmação temos,como ponto de partida e de chegada, a prática social, que visa tornar o homem mais consciente enquanto sujeito histórico-social, buscando tirá-lo da alienação presente.

A esse respeito, Suchodolski (1977, p.70) esclarece que:

De acuerdo com la teoria marxista, la educación debe asumir el aspecto de una actividad multifacética encaminhada a preparar a los jóvenes para su participación creadora en la labor tendente a la edificación de un orden social que sirva a los indivíduos emancipados de la presión de la natureza y de sus próprias y equívocas representaciones, a unos indivíduos capaces de dominar lãs condiciones de su felicidad, de un nuevo orden social asequible para todos.

A educação, na medida em que vai trabalhar com o sujeito concreto, determinado historicamente pelas suas relações sociais, deve entender o condicionamento e os condicionantes deste homem inserido na sociedade capitalista e, também, o papel da escola enquanto um instrumento de acesso e democratização do saber para que este não fique restrito a poucos.

Pelo exposto neste capítulo, de um lado temos as chamadas "pedagogias não-críticas", as pedagogias do consenso, que não consideram os determinantes sociais como relevantes para a prática educativa; de outro, as "pedagogias críticas", que postulam a impossibilidade de se compreender a educação a não ser a partir dos condicionamentos e dos antagonismos sociais.

Na realidade atual, diante da sua complexidade, podemos encontrar professores que possuem uma formação tradicional, exercem uma prática escolanovista e, em sua atuação se limitam a executar ordens e planos vindos de cima, impostos pelas leis ou por seus pares. Por outro lado, observa-se um grupo de professores que vêm tentando resistir, voltando-se para uma organização em classe que vai à busca de alternativas para esses impasses na educação.

O que importa é a construção de uma proposta pedagógica que esteja diretamente articulada com a pluralidade das determinações sociais, buscando superar a fragmentação e os reducionismos presentes na educação e que seja comprometida com a socialização dos conhecimentos.

Relacionando esta teorização com o ensino da arte, estas questões endossam a necessidade dessa área do conhecimento ser vista na perspectiva da representação artística como o reflexo de uma realidade historicamente construída na relação homem—mundo, homem humanidade.

Como afirma Lukács (1978, p.287)

A continuidade do desenvolvimento da humanidade tem a seu favor uma sólida base material [...] Contudo, para a arte, ela serve apenas como mediação para a realização de sua tarefa, a de representar o homem, o seu destino, os seus modos de manifestação.

A arte no âmbito do processo da produção não—material, não pode ser percebida fora do seu aspecto de produção da existência do homem nas suas múltiplas manifestações. A negação da capacidade de criação do homem seria como negar o próprio homem, pois o processo de produção artística envolve a apropriação da realidade humana através da compreensão da realidade tanto por parte do artista, quanto do espectador.

E sob esse aspecto, o papel da arte no processo de humanização do homem traz à tona a discussão do papel da arte na sociedade e consequentemente na educação enquanto um instrumento de superação da alienação quando trabalhada no sentido da apropriação do conhecimento artístico através da democratização do acesso a este conhecimento, necessário ao exercício da cidadania e da realização humana.

E nessa perspectiva de superação será trabalhado no capítulo que se segue, a questão do ensino da arte na perspectiva histórico-crítica, enfatizando o conhecimento artístico como um primeiro momento para a socialização da arte, apresentando a urgência da necessidade de uma educação estética que possibilite a compreensão da arte e dos significados humanos nela contidos.



O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de Educação



Precisamos de uma real arte-educação, e não de uma 'arte culinária' cuja receita principal é cozinhar-se em fogo brando os corações e mentes das novas gerações, para servi-los no grande banquete do desenvolvimento industrialista. (DUARTE JR. 1986, p.84)

No momento em que se discute a educação, reforçando a importância de trabalhar na escola conteúdos significativos de forma que se possibilite o acesso ao saber elaborado a todos os que se encontram na escola, é imprescindível assegurar o espaço da arte na educação enquanto objeto de expressão e conhecimento.

Porém, as diferentes concepções de arte presentes na escola raras vezes garantem o seu ensino nessa perspectiva, ou seja, trabalhando o conhecimento de forma que o homem seja capaz de se inserir na realidade de maneira crítica e criadora, emancipando-se das formas alienantes e domesticadoras que sobre ele se impõem.

Se a educação, referida sempre a uma sociedade concreta e historicamente situada, preocupa-se com a formação de um homem determinado, é importante pensar em que homem se pretende formar.

Na teoria marxista, o homem produz dentro de um sistema capitalista produtos que passam a ser distantes de si mesmo, rebaixando-o a escravo dessas produções. Esse processo de trabalho aliena o homem de seus produtos e limita as suas possibilidades de humanização e de realização.

El concepto de alienación y de su seperación se convirtió en la clave de dicha interpretación. [...] La emancipación del hombre de esas cadenas sólo es posible cuando el trabajo deja de ser la producción de unas mercancías para la vida o los beneficios y se convierte em la objetivización creadora del hombre en lás obras creadas por él. (SUCHODOLSKI, 1977, p. 141)

São dois aspectos presentes nessa contradição: por um lado o trabalho enquanto fator de humanização e por outro o trabalho enquanto alienação do homem. É com relação ao primeiro fator que se pretende desenvolver a discussão sobre o papel da arte na educação e na sociedade capitalista, entendendo que é, através do trabalho, que o homem se torna propriamente humano, é onde se dá a sua produção da existência, criando e produzindo a si mesmo.

Ao caracterizar esse homem, Marx e Engels apontam os aspectos relacionados às forças produtivas como motriz para a transformação, onde

[...] todo lo que el hombre produce y la forma en que lo produce, constituyen el factor fundamental que forma su conciencia, su postura, sus conceptos y sus experiências. [...] Marx e Engels sostuvieron una concepción resultante del análisis de las condiciones materiales de existência y de la actividad material de los indivíduos. (SUCHODOLSKI, 1977, p.76)

Daí a necessidade da educação ser estudada dentro da sociedade capitalista, como um processo que permitirá ao homem a sua humanização, possibilitando o acesso aos conhecimentos elaborados pelo homem no percurso da sua história, possibilitando assim humanizar-se nesse processo, percebendo-se agente no meio social onde vive.

Mas para que isso se torne viável, é preciso uma prática educativa que vise compreender a natureza da educação como sendo um fenômeno propriamente humano e cuja especificidade se dá na conversão do saber objetivo em saber escolar, socializando o saber acumulado histórica e cientificamente pela humanidade.

Para Saviani, (2003, p.13)

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles de tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Sob esses aspectos, a arte na escola é uma atividade criadora aliada ao conhecimento artístico que, quando trabalhada como meio de formação dos sentidos humanos, propiciará o desenvolvimento de uma atitude crítica frente o mundo que cerca esse homem.

E aqui reside a importância do trabalho significativo com a arte na escola. Mas este trabalho está atrelado à condição de a escola, incluindo aqui o professor, definir qual a concepção de arte que norteia o trabalho pedagógico. Isso não é tarefa simples, pois as buscas por definir o conceito de arte fizeram surgir várias concepções divergentes na história da humanidade, pautadas em crenças pessoais e diferentes visões de mundo.

Dentre essas concepções, temos a que aceita a arte como sendo um produto de indivíduos dotados, que criam as obras de arte por uma inspiração divina responsável por lhes conceder o dom para tal.

Em oposição a esta concepção, "o materialismo dialético afirma a arte como um produto do trabalho humano espiritual-material, como uma forma de expressão e de conhecimento de uma dada realidade, historicamente datada" (PEIXOTO, 2003, p. 50). A arte permeia a vida do homem desde os primórdios da humanidade, portanto, sua conceituação vai estar intimamente relacionada ao período histórico no qual se situa, no modo como os homens pensam o mundo e suas vidas.

Essa argumentação leva a reforçar a questão do fundamento comum da arte e do trabalho que está na capacidade criadora do homem, revelada na expressão e na produção de um objeto.

A arte é trabalho, mas um trabalho verdadeiramente criador, na medida em que a capacidade de humanizar os objetos, de objetivação do homem neles, não tropeça com as limitações impostas no trabalho habitual por sua função utilitária. Sua utilidade é fundamentalmente espiritual; satisfaz a necessidade do homem de humanizar o mundo que lhe rodeia e de enriquecer com o objeto criado sua capacidade de comunicação. (VÁZQUEZ, 1978, p. 204-5)

Na medida em que a arte perde o seu caráter de criação e liberdade, deixa de ser trabalho enquanto produção da existência do homem e passa a ser trabalho enquanto produção material capitalista.

E é essa a arte que está disponível para a grande maioria da população: uma arte que visa manipular consciências em prol de um ideário capitalista, no qual os homens consomem produtos artísticos desprovidos de uma real estética e tem no artista e na arte um mundo inacessível e distante.

Para Vázquez (1978, p. 294)

Na sociedade capitalista, há milhões de homens com os quais um verdadeiro artista não pode dialogar. Para milhões de homens, romperam-se as pontes que deveriam colocá-los em relação com a arte.[...] Deste fato, ou seja, do fato de que, na sociedade burguesa — como manifestação profunda da hostilidade do capitalismo à arte — o artista se divorcie necessariamente das massas, já que não pode descer ao nível delas, nem estas querem ou podem elevar-se

ao nível da arte; do fato de que o artista não pode aspirar hoje a compartilhar a sua mensagem como os milhões de seres humanos que o capitalismo mantém em sua condição de homens-coisa; deste fato histórico – divorcio real, efetivo, entre as artes e a massa – alguns deduzem que a arte de nosso tempo deve ser necessariamente uma arte minoritária, para iniciados ou eleitos.

A acessibilidade às obras de arte é uma discussão que se apresenta aqui por se acreditar que é através da manifestação artística que o homem busca significações para as suas experiências no cotidiano. E este fato tem sido recorrente na história da humanidade.

O que se tem são expressões artísticas distintas para as específicas classes sociais: aos ricos, acesso às obras de arte em museus no exterior ou em exposições nos grandes centros urbanos, teatros e cinemas ainda elitistas em função do preço dos ingressos. Para os pobres, espetáculos populares onde as qualidades de som e de imagem ficam prejudicadas.

Não se trata, portanto, de levar a arte a todos não importando como, mas, sim, levá-la a todos possibilitando o igual acesso às produções artísticas, para que todos tenham a possibilidade de serem 'contaminados' por ela.

Em oposição à arte enquanto trabalho não-material, há algumas definições de arte que a tratam simplesmente como objeto de prazer estético. Esta maneira de perceber a arte baseada na beleza é exposta por alguns estetas e utilizada pelo público. E a razão para que não se tenha uma definição de arte é a de que o conceito de beleza foi colocado na sua base, entendendo a beleza na arte como aquilo que agrada.

Em Tolstoi³⁰ (2002, p.61) são definidas as estéticas da beleza resumidas em duas visões fundamentais, "a beleza como algo que existe em si mesma, uma manifestação do absolutamente perfeito e a beleza como certo prazer que experimentamos e que não tem benefício pessoal com o seu objetivo."

³⁰ Lev Nikolaievitch Tolstoi, nasceu em Iasnaia Poliana em 1828 e morreu em Astapova em 1910. No livro "O que é Arte?, Tolstoi tira as últimas consequências do utilitarismo religioso, numa doutrina de oposição, não violência e busca do sentido da vida. Para ele, a arte, junto com as demais ciências, deveria possibilitar a libertação da humanidade das decepções religiosas, jurídicas ou sociais, e servir para promover o bem-estar de todos e não de uma única classe social.(TOLSTOI, 2002)

Esta definição de arte pela beleza simplesmente reduz o conceito, ao estabelecer o que é arte segundo um determinado círculo de pessoas da área, como nos apresenta Coli (1981, p.8) "Arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo." O autor acredita que a atitude diante da ideia de arte é a de admiração, como quando nos vemos diante da obra "Monalisa", de Leonardo da Vinci, e por sabermos de antemão da genialidade do artista, não questionamos a obra, simplesmente a admiramos como fruto desta genialidade.

Este autor exemplifica a complexidade da definição de obra de arte quando descreve um momento de sua vida onde lê histórias em quadrinhos, em gibis e, mais tarde, visitando um amigo, encontra a mesma história, só que desta vez num livro de uma edição italiana, com uma introdução feita por um professor da Universidade de Milão, passando a ser vista como obra de arte. E acrescenta "eu não imaginava que uma história em quadrinhos pudesse ter autor, quanto mais que esse autor pudesse ser chamado de artista e sua produção, obra de arte". (COLI, 1981, p. 9)

Dentro desta concepção, para que se possa distinguir entre o que é arte do que não é, faz-se necessário recorrer-se aos críticos de arte, aos historiadores, aos museólogos, autoridades tidas como competentes na área e que conferirão, pela sua autoridade, o estatuto de arte para os objetos.

É importante perceber o quão tênue é esta conceituação, pois temos na história alguns exemplos de artistas como Rafael, do período renascentista, que foi considerado um gênio em determinada época histórica e em outras foi considerado acadêmico demais. E Van Gogh que foi tido como um péssimo pintor em sua época; posteriormente foi aceito como um gênio, tendo suas obras reconhecidas e valorizadas apóssua morte. O conceito de arte depende muito dos critérios de julgamento das autoridades da área, que emitem um discurso sobre o objeto artístico. E, neste conceito, apresentado por Jorge Coli, se não se consegue definir o que é Arte, pelo menos se sabe quais os aspectos que correspondem a essa ideia e como devemos nos comportar diante delas, através das normas ditadas pelos *experts* na área.

Ora, a arte deve ir além da beleza, até ser vista como uma das condições da vida humana, uma forma de comunicação entre os homens e para o materialismo histórico. A obra de arte é vista como um modo de representar uma visão de mundo e, nesse sentido, Peixoto (2003, p.52) afirma que:

A visão de mundo envolve não apenas um momento presente ou passado: também pode expressar projeções do futuro, com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da história humana. A habilidade de captar os traços essenciais do seu tempo e desvendar novas realidades permite 'a arte trazer, em seu bojo, o novo, e, no ato de apontá-lo, a obra artística configura-se como coadjuvante para a sua construção. No ato criativo, o novo instaura-se na obra no movimento perceptivo da concepção, da estruturação e elaboração de conjunto de um conteúdo, que se expressará numa forma específica. É é novo porque se constitui no resultado de uma maneira individualizada de ver e conceber a realidade, um ângulo único de observação e experiência daquela realidade.

A essa questão, o pensamento marxista aponta três interpretações da arte: "arte como ideologia; arte como forma de conhecimento; arte como criação." (PEIXOTO, 2003. p.35)

No que concerne à ideologia, é presente a visão de que as posições ideológicas do artista se fazem presentes na sua produção, enquanto produtos de um ser social e historicamente condicionado. Não raras vezes, a arte é vista na sociedade como voltada a atender aos interesses específicos da classe social hegemônica, o que expressaria uma divisão social, elitizando a arte.

Mas, a análise a esse respeito deverá levar em conta o caráter complexo e contraditório da relação entre arte e ideologia, tendo-se que tomar cuidado para não se deixar cair nos extremos apontados por Vazquez (1978, p.28):

O primeiro destes dois extremos é característico de uma posição ideologizante, subjetivista ou sociologista vulgar; o segundo será encontrado, por vezes, naqueles que levam sua oposição entre arte e ideologia ao ponto de negar o caráter ideológico da arte, colocando-se assim fora do marxismo.

Desta maneira, as posições ideológicas do artista que se farão presentes na sua produção, estabelecerão por sua vez, relações com outros homens em diferentes épocas e diferentes realidades sociais, possibilitando a sua perdurabilidade, pois ela é parte integrante da sociedade e expressa nesta os anseios e devaneios.

A segunda interpretação é com relação à arte como forma de conhecimento e indica a aproximação existente entre a arte e a realidade.

Enquanto, segundo a concepção ideológica, o artista dirige-se para a realidade a fim de expressar sua visão do mundo, e com ela sua época e as classes; ao passar-se do plano ideológico para o cognoscitivo, sublinha-se, antes de mais nada, sua aproximação à realidade. O artista aproxima-se dela a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico. Neste sentido, a arte é meio de conhecimento. (VÁZQUEZ, 1978, p.32)

A arte no seu aspecto cognoscitivo suscita um modo de conhecer e de interpretar o mundo, não necessariamente a realidade tal como esta se apresenta, mas como ela é vista e entendida pelo artista que, ao se apropriar dessa realidade a transforma em uma nova realidade, ou obra de arte, através do processo de criação. A esse respeito, Vázquez (1978, p. 33) afirma:

Com que concorda esta árvore humanizada? Pura e simplesmente com a árvore real que cresce sem ser tocada pela mão do homem? Ou, antes, com o próprio homem que a humaniza? São suficientes, por enquanto, tais perguntas para que se sinta a necessidade de andar com cautela ao falar da arte como forma ou meio de conhecimento [...] Pois bem; se a arte como forma de conhecimento corresponde a uma necessidade, e não a uma mera duplicação [...] ela só se justifica se tiver um objeto próprio e específico [...] Este objeto específico é o homem, a vida humana. O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. [...] Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções. Mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem: são precisamente estes os objetos que interessam à arte.

Assim, o conhecer está implícito na atividade humana, onde o conhecimento artístico "é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova." (VÁZQUEZ, 1978, p.36)

Esse processo de criação reafirma que a arte, antes de tudo, é fruto do trabalho do homem, da sua manifestação criadora. A arte não pode ser entendia somente sob os aspectos ideológicos ou cognoscitivos, pois ambos precisam da arte para ser resolvidos pelo artista, conforme esclarece Vázquez (1978, p.45):

[...] a obra de arte não vive da ideologia que a inspira nem da sua condição de reflexo da realidade. Vive por si mesma, com uma realidade própria, na qual se integra o que ela expressa ou reflete. Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças à potencia criadora que encarna.

A obra de arte, quando percebida a partir destes diversos aspectos, pode ser considerada como um produto cultural proveniente de uma determinada época e da imaginação humana.

Essa obra de arte pode ser chamada de 'produto' criado pelo artista e que se apresenta carregado de significações. Ele não reflete a realidade, mas apresenta a realidade sob o ponto de vista percebido pelo artista.

É uma combinação de formas, linhas, texturas e cores, em se tratando da linguagem plástica, mas todas as formas, musical, teatral ou dança, possuem os seus códigos e as suas significações.

Cabe relembrar o aspecto da temporalidade da obra de arte que transcende o tempo e o espaço, tornando-se atemporal. Ela tem as marcas do seu tempo, mas também pertence a quem a aprecia.

De fato,

[...] a arte não envelhece porque o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas. (MARTINS, 1998, p.61).

A partir das considerações anteriores, pensar o ensino da arte nas vertentes do conhecimento e da criação, pode suscitar a ideia equivocada de se trabalhar na perspectiva conteudista. Isto para a perspectiva histórico-crítica de educação é um desvirtuamento da real concepção de saber como algo que é produzido socialmente. "[...isso significa que ele está sendo produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais." (SAVIANI, 2003, p.78)

O trabalho com a arte na escola, deverá aliar a dimensão do fazer, do expressar-se e do conhecer, sendo entendida como fruto do trabalho de um artista, produto cultural do homem.

E nessa vertente, cabe destacar a proposta elaborada por Barbosa e que aparece explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, sob a forma de três eixos norteadores para o ensino da arte: a reflexão, a fruição e a produção. A autora, em questão, apresenta em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte*³¹ uma proposta de trabalho de ensino das Artes Visuais, pautada na história da arte como elemento de contextualização histórica, na leitura de imagens e no fazer artístico.

Sistematizada a partir da proposta norte-americana americana da DBAE (Disciplined Based – Arte Educacion), desenvolvida pelo Getty Center of Educacion in the Arts e que apresenta quatro eixos: a produção, a crítica, a estética e a historia da arte, foi trazida ao Brasil por Ana Mae Barbosa e adaptada para a realidade da educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, em 1991, integrando os quatro eixos do DBAE em três eixos: *história da arte, fazer artístico* e *leitura de imagem*.

Esta proposta prevê que a arte na escola seja considerada um corpo organizado de conhecimentos necessitando de conteúdo próprio e substancial onde se valorize não somente a produção artística, mas também todo o conhecimento histórico e cultural acumulado pela humanidade, bem como a análise das obras de arte.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, o fruidor e o decodificador da obra de arte(...) A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação(...) (BARBOSA, 1996, p.10)

A perspectiva de conhecimento está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Arte³², porém de forma divergente, colocando o ato de criar como uma forma de organizar o mundo e responder aos seus desafios.

³¹ Barbosa, A. M. A Imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

³² Documento publicado pelo Ministério da Educação e da Cultura em 1997.

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam [...] Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 1997, p. 32)

Outro aspecto presente nos Parâmetros Curriculares para a área, aborda a questão do ato de criação ser regido por uma necessidade de ordenação, quando, para a concepção marxista estudada anteriormente em Vázquez, o homem, síntese de múltiplas relações, cria por uma necessidade vital de afirmar-se no mundo.

No âmbito da contextualização das produções artísticas, busca-se perceber o que a obra de arte nos disse em nosso contexto e em distintos contextos históricos, permitindo descobrir o modo como o artista olhou o mundo naquele momento histórico sem se considerar exclusivamente estes fatos, pois como afirma Kosik (1995, p.132-33):

Se se considera a realidade social em relação à obra de arte exclusivamente como as condições e as circunstâncias históricas que determinaram ou condicionaram a origem da obra, a obra em si e a sua qualidade artística tornam-se algo inumano. Se a obra é fixada apenas como obra social, predominantemente ou exclusivamente na forma de objetividade reificada, a subjetividade será concebida como algo associal, como um fato condicionado, porém não criado nem constituído pela realidade social. Se se concebe a realidade social em relação à obra de arte como condicionalidade do tempo, como historicidade da situação dada ou como equivalente social, cai o monismo da filosofia materialista e no seu lugar se introduz o dualismo da situação dada e dos homens: a situação coloca as tarefas e os homens reagem a elas.

No entanto, a criação da realidade social, se dá como atividade objetiva do homem, que, ao se deparar com esta realidade, reage a ela representando-a, no caso da arte, artisticamente a situação.

Ostrower, ao se referir à criação, afirma que

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível- cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidade da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas. (OSTROWER, 1987, p. 27)

Essas criações serão os motes das discussões sobre a relação entre arte, artista e sociedade, na medida em que estes são condicionados pelos determinantes históricos. E é através da apreciação das produções artísticas presentes na história da humanidade, que o ensino da arte propiciará o sentido do reconhecimento desta enquanto um processo de criação dos homens, se configurando no desenvolvimento de uma atitude diante de todas as formas de expressão, oportunizando a experiência estética.

Desta forma, é por meio da apreciação das obras de arte presente nos diferentes espaços e tempos históricos, que o homem poderá perceber que a história vai determinar as variantes das manifestações artísticas, entendendo estas manifestações como produtos das ações humano-culturais.

Na escola, além destes aspectos supramencionados, a apreciação refere-se às práticas que envolvem a percepção, a interpretação e a decodificação do que se está observando, tanto em se tratando do que o artista produziu como a sua própria produção e a dos colegas.

O apreciar as produções artísticas presentes na história da arte vai revelar aos alunos os modos de significar o mundo, oferecendo subsídios para o processo de criação, quando da combinação e ordenação de imagens, fatos, ideias e sentimentos que irão refletir a realidade percebida, imaginada e/ou idealizada destes alunos.

Assim, a produção do aluno deixa de ser um mero fazer, uma reprodução de técnicas, para tomar a dimensão de conhecimento a partir da apropriação das diferentes linguagens em seus trabalhos.

Tanto a produção cultural historicamente desenvolvida pela humanidade, quanto a dos colegas ou a pessoal, tem importância neste processo de aprendizagem sobre arte. Daí ser fundamental proporcionar oportunidades de acesso às diferentes linguagens artísticas, para que, ampliando o seu universo cultural, o aluno amplie seu repertório pessoal e, consequentemente, seu potencial criador.

Ao se desenvolver este trabalho, estará se proporcionando ao aluno a possibilidade de compreender a produção do artista como um trabalho de seleção, reordenação e criação de signos utilizados como linguagem aos seus pensamentos, emoções ideais e ideias, nos quais a arte não reflete necessariamente a realidade, mas, sim, como ela é percebida, entendida, imaginada ou idealizada.

Como afirma Kosik (1995, p.128):

O caráter dialético da práxis imprime uma marca indelével em *todas* as criações humanas sobre a arte. Uma catedral da Idade Média não é apenas a expressão e imagem do mundo feudals, mas é um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. [...] A realidade, portanto, é conhecida e o artista apenas a reconhece e ilustra. A obra de arte, porém, não é um reconhecimento das *representações* da realidade. Sendo obra e sendo arte ela reconhece a *realidade* e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade, a realidade da beleza e da arte.

Na verdade, diante de uma obra de arte podemos ter diferentes interpretações de acordo com as experiências objetivas e subjetivas de cada um, não importando, neste momento de apreciação da obra, o que o artista nos quis passar, tanto mais o que esta obra suscita em nós.

Através da produção artística de determinado período histórico podemos entender o que se pensava e se discutia na sociedade, pois a obra de arte é um produto cultural e, portanto, deve ser estudada à luz do contexto histórico no qual foi produzida e esse olhar crítico, possibilitarão a leitura do mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as ideias, as produções do homem.

E a esse respeito, Vázquez (1978, p.112) afirma que

O trabalho artístico é um trabalho concreto e, como tal, produz um valor de uso: satisfaz uma necessidade humana (de expressão, afirmação e comunicação através da forma dada a um conteúdo e a uma matéria num objeto concretosensível) Como trabalho concreto, possui um caráter específico, peculiar, que obedece às peculiaridades da necessidade

humana, do conteúdo e da forma. O resultado – a obra de arte – se caracteriza também por sua singularidade. Cada obra de arte é única e irrepetível.

A arte, enquanto produção humana, torna-se irrepetível, pois expressa o ser social e histórico que a cria, assim como a visão de mundo e da realidade que cerca este indivíduo. Além disso, a apropriação das técnicas e dos materiais utilizados na produção artística é vinculada à época no qual a obra foi elaborada tornando-se uma particularidade daquele momento histórico, mas que pode e deve ser apropriado ao longo do percurso histórico da humanidade, tornando-se atemporal.

Sobre esses aspectos, Trojan (1998, p. 225) argumenta que:

Justamente pelo seu caráter social e coletivo, a arte sempre cumpre diferentes funções no processo de desenvolvimento histórico da sociedade. Por um lado, porque sendo atividade humana se integra no processo produtivo em geral, e por outro, porque cria, expressa e traduz artisticamente os valore éticos, políticos e estéticos que se desenvolvem nesse processo.

E é sob esse ângulo de visão que o trabalho com arte na escola vai possibilitar o desvelamento do olhar para essas questões, fazendo com que o acesso e o contato com os conhecimentos artísticos propiciem para uma prática social viva e transformadora.

E se arte é importante na escola, é porque o é fora dela. Enquanto um conhecimento produzido pelo homem no seu percurso histórico, este homem busca, incessantemente na arte, respostas para os seus questionamentos.

Para FISCHER, (1976, p.12)

Milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de um romance, de

uma peça ou filme? Por que reagimos em face dessas irrealidades' como se elas fossem a realidade intensificada? [...] E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar nossa vida incompleta através de outras figuras e de outras formas? {...} É claro que o homem quer ser mais do que ele mesmo. Quer ser um homem total.

E o que existe de tão mágico na arte, que faz com que seja imprescindível ao homem nesse processo de busca de significação para o seu momento de vida? Talvez porque ela fale a todos, indistintamente da classe social ou do meio no qual o homem vive e seja compreendida enquanto uma manifestação do pensamento de alguém, que em um dado momento da sua história, se utilizou desta linguagem para se expressar.

BOSI (2000, p.36), tem como uma das maiores conquistas do pensamento estético moderno, a ação de um princípio formal básico pelo qual o

[...] trabalho do artista se desenvolve ao mesmo tempo, no plano do conhecimento do mundo (ainda a mimésis) e no plano da construção original de um outro mundo (a obra). O ver do artista é sempre um transformar, um combinar, um repensar os dados da experiência sensível.

Para se entender as obras de arte é necessário procurar o significado que foi impresso pelo artista no seu processo de criação, o momento histórico que determinou aquela intenção e também interagir com a obra, criando significações pessoais que são construídas na relação da percepção do trabalho artístico.

O conhecimento artístico se dá, portanto, na investigação sobre a contextualização histórica do artista e da obra de arte, onde importam os dados sobre como este trabalho foi realizado.

A este respeito, Peixoto (2003, p. 53) afirma que a arte

[...] é um produto humano completo e complexo, para o qual são solicitadas as qualidades mais refinadas do homem enquanto tal: em primeiro lugar, a elaboração de uma certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la

conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final, buscar os meios mais verdadeiros e significativos para sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer, não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também nas maneiras de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação.

Conhecendo a historia da arte, os suportes e materiais utilizados, bem como os elementos e os princípios formais do processo de produção do artista, a aprendizagem da arte se reveste de diferentes significados e em função da necessidade desse convívio com o universo desta e com os saberes acumulados historicamente pela humanidade, reforça-se a importância da escola ter uma concepção clara de arte e de educação que fundamentem a prática pedagógica.

Nesse sentido, o encaminhamento dado à área precisa estar pautado no conhecimento das questões filosóficas, históricas e metodológicas que possibilitarão entender a arte como forma de expressão e conhecimento.

É interessante notar que, as políticas públicas para a educação, promulgaram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, número 9394 de 1996, no Artigo 35, no qual "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (SAVIANI, 1997, p. 85), dando à arte, no que concerne aos objetivos proclamados, o espaço até então reivindicado pelos arte-educadores, o que não significa que, enquanto objetivos reais essa lei tenha possibilitado a real apropriação do lugar da arte na escola.

É um fato inegável que, para que a mudança seja efetivada, ela deve ser incorporada por todas as instâncias educacionais, pois de outra forma, mudam-se os projetos no nível das políticas públicas cujas propostas são planejadas em gabinetes, apresentando os objetivos proclamados, ma que na prática os objetivos reais não são efetivados.

A respeito da implantação dessas e de outras políticas, Saviani (2003, p.120), acrescenta que:

[...] quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

Para que os professores pudessem trabalhar em consonância com a LDB de 1996, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, um modelo importado da Espanha, advindo das experiências em escolas daquele país, portanto descontextualizado da nossa realidade. Não se efetiva, apesar dos inúmeros cursos e seminários promovidos para os professores, geralmente por instituições privadas, além do arsenal de livros e compêndios objetivando explicitar os conteúdos presentes no documento.

Para Schlichta (1998, p.56) "[...] o processo de apropriação das linguagens artísticas, via crítica da perspectiva tradicional ou escolanovista nos PCNs-Arte, documento publicado pelo MEC em 1997, longe de significar um avanço, continua a girar em torno da aparência do problema, enfatizando a produção do trabalho em detrimento da apropriação da linguagem da arte pelo aluno. E somente a partir dessa apropriação, este aluno será capaz de.compreender o universo da arte e possibilitar a produção artística.

É na possibilidade de conhecer os próprios sentimentos, expressões e possibilidades que podemos explorar o que a arte nos desperta o que permitirá uma fruição mais completa da obra.

Sobre esse aspecto, Duarte Jr (2000, p. 104) afirma que

Na experiência estética a imaginação amplia os limites que lhe impõe cotidianamente a intelecção, ganhando uma certa autonomia de ação. Porém, tal autonomia não significa um livre vagar pelos campos do imaginário; antes, a imaginação segue o rumo que a obra lhe dá, ampliando-o então livremente.[...] Contudo, podemos constatar aqui que a imaginação não é verdadeiramente um fato do leitor, um fato principal, pois, em vez de produzir a seu bel-prazer ou vagar à vontade, ela se destina a conhecer: ela está a serviço da percepção, quando o percebido é expressivo.

Deve-se considerar o fato de que a arte, além de possibilitar que conheçamos os nossos sentimentos, propicia o desenvolvimento desses, aprimorando-os pela convivência com a arte, pois "quanto maior é o contato com a arte, maior a bagagem Simbólica para 'representar' e, consequentemente, compreender as minúcias do sentimento." (DUARTE JR, 2000, p.106)

Desta forma, ao entender a arte como uma obra aberta, ou seja, o seu sentido se completa com a atuação do espectador, a compreensão desta se dará através da reflexão sobre o que se está vendo, convertendo em subsídios para a compreensão da sociedade e do mundo no qual estamos inseridos.

E nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte reforçam basicamente a questão do fazer relacionado aos procedimentos metodológicos, revelando uma confusão entre conteúdo e procedimentos metodológicos, como que uma recorrente ao modelo estabelecido na década de 70, conforme se segue:

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 61)

Dentro destas falhas e brechas nos documentos das políticas públicas, o modelo de licenciatura que se tem, leva a uma polivalência do profissional, largamente criticada, mas que continua sendo objeto de formação a nível superior, formando profissionais como o eram dentro da proposta de formação ditada pela Lei 5692/71, já citada anteriormente e que foi a responsável pela criação do componente curricular denominado: Educação Artística.

Com relação à Lei 5692 e a polivalência, advinda dessa formação acelerada e que persiste ainda hoje nos cursos de formação dos professores, Martins acrescenta:

A Lei, determinando que nesta disciplina fossem abordados conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas estas linguagens de forma competente. De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum

as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas 'serias" [...] Memorizam-se algumas "musiquinhas" para fixar o conteúdo de ciências, faz-se "teatrinho" para entender os conteúdos de história e "desenhos" para aprender a contar. (MARTINS, 1998, p.12).

E o resultado desta polivalência, ainda visível no ensino da arte, é professores trabalhando, de forma superficial, todas as linguagens, acreditando estar atuando em todas as áreas. E a atividade escolar em arte produzido a partir desta metodologia fica voltado às técnicas de confecção de trabalhos, completamente desvinculados do saber artístico e desconhecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos.

O fim desta polivalência significaria uma maior qualidade de ensino ao professor, ao fovorecer uma possibilidade de estudar os conteúdos das áreas mais especificamente. Mas, a realidade é que poucas escolas se comprometem a ter em seu quadro de professores, profissionais que atuem nas quatro áreas especificamente (Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas), bem como estas escolas não dispõe de espaço físico adequado para a prática dentro das áreas, obrigando o professor a retomar a polivalência anteriormente citada.

Cabe ressaltar que a bibliografia para a área da arte na educação, no final do século XX e início do século XXI, traz a proposta da leitura da imagem nas aulas com o objetivo de desenvolver no aluno o conhecimento a respeito da linguagem da arte, nas formas de apreciação e produção artísticas, bem como a relação desta proposta com a perspectiva histórico-crítica de educação se dá no âmbito do trabalho com arte na escola no sentido de promover o seu acesso àqueles que historicamente foram destituídos dele.

É clara a divisão da sociedade em classes que possuem interesses opostos. Para que o objetivo de se possibilitar o acesso à arte seja alcançado, é necessário colocar a educação a serviço do fim da marginalização do conhecimento no qual vive a maioria da população pobre, possibilitando-lhe a educação que é dada às elites, o que significaria "articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade". (SAVIANI, 2002a, p.79)

Ao estudar a linguagem da arte, nessa perspectiva de acesso ao saber elaborado, o aluno vai perceber que é, por meio desta, que o artista representa a sua visão de mundo por meio de códigos e signos carregados de significados, refletindo sobre a sua prática social. Daí, a importância de uma leitura de imagem contextualizada histórica e socialmente.

Para Peixoto (2003, p.52):

[...] toda grande obra – em especial de filósofos, escritores ou artistas – expressa, de modo relativamente coerente e adequado, uma visão de mundo. [...] A visão de mundo envolve, não apenas um momento presente ou passado: também pode expressar projeções do futuro, com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da historia humana.

De fato, as imagens que nos são apresentadas na obra de arte ou nas imagens do cotidiano são trazem consigo o olhar de quem as produziu, assim como o modo de representação que muda de acordo com este olhar, onde o artista então seleciona o quer registrar.

São nossas imagens internas e externas e a influência do pensamento cultural do nosso tempo que nos permite representar, enfatizando certos aspectos e excluindo outros, num processo de combinação na busca de uma imagem figurativa ou abstrata. (MARTINS, 1998.p.24)

O artista, portanto, representa o seu modo de olhar para aquele objeto ou situação e o faz utilizando-se de cores e suportes diferenciados segundo o resultado que ele quer obter. Esses códigos, iminentes à linguagem da arte, articulados a pesquisas sobre a utilização de materiais e recursos diferenciados, conferem ao processo de elaboração do artista o caráter de objeto de arte fruto da criação.

Ao ler as imagens nas aulas de arte, os símbolos e signos utilizados pelo artista vão sendo decodificados para serem compreendidos. E esta leitura, feita à luz da história, vai revelar o conhecimento que o homem construiu naquele momento e possibilitar uma melhor compreensão da história da humanidade, além de oferecer subsídios para o processo de criação no aluno.

³³ Imagens do cotidiano, são as imagens produzidas pela publicidade, pelo jornalismo e pela mídia em geral.

Enquanto uma linguagem, a arte propicia através da leitura das imagens, um diálogo entre as formas que ali estão e a nossa reflexão sobre elas, ou seja, ao observarmos atentamente o trabalho do artista, nos deparamos com questões como: o que ele queria representar? O que a imagem representa para nós. O que nos remete? Qual seria o momento histórico em que esta obra foi feita? E assim vamos conversando com a obra e decodificando-a.

Aqui, a história da arte vai ser trabalhada na vertente da vinculação desta com a leitura de mundo do artista, contextualizando-o no tempo e lugar. A obra de arte estudada fora desse contexto compromete a sua compreensão, ficando a leitura no nível do senso comum, no embate e no debate das quão bonita e útil ela é remontando às concepções de arte enquanto beleza e mercadoria já discutidas anteriormente.

A utilização de imagens nas aulas de arte como uma possibilidade de ensino e de aprendizagem, necessita de uma fundamentação teórica consistente, onde o professor conheça a linguagem da arte tanto no seu aspecto teórico quanto no aspecto do processo de criação artística. Se o professor não experienciar a produção artística, as aulas de Arte certamente estarão comprometidas no que concerne à intervenção deste na ação de criar e produzir, pelo aluno.

Cabe salientar que, apesar das imagens fazerem parte do cotidiano do homem contemporâneo, são poucas as relações visuais estabelecidas entre ambos e menores ainda as relações significativas, o que implicaria num olhar mais reflexivo sobre o que nos cerca.

A publicidade, neste século XXI, tem na imagem uma presença obrigatória e que diz às pessoas o que devem fazer, o que devem valorizar, necessitar ou desejar. A leitura destas imagens seria um meio para a conscientização dessa tentativa de imposição de valores por parte das mídias.

Como afirma Buoro (2002, p.34):

É imperativo investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulam entre verbalidade e visualidade.

No que diz respeito às obras de arte, é oportuno salientar que o processo da leitura e da apropriação do conteúdo da imagem se dará pela compreensão da obra na sua totalidade.

Silvio Zamboni (1998, p.54) reforça esta questão ao afirmar que " [...] o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado."

Nesta perspectiva, outro aspecto essencial é a necessidade premente de o professor possuir uma fundamentação teórica na área da história da arte, e, consequentemente, em historia geral e das sociedades. De outra maneira a contextualização, elemento fundamental para se desvelar o papel da Arte na sociedade estará comprometido:

Todos os caminhos percorridos pela verdadeira arte provêm da realidade social; todas as estradas percorridas pela justa eficácia exercida pela obra, por isso, devem reconduzir à realidade social. Portanto, é perfeitamente legítimo – mesmo do ponto de vista estético – considerar as maiores obras de arte como importantes pontos de orientação para indicar o desenvolvimento da vida social [...] Quanto mais significativas forem estas obras do ponto de vista artístico, tão mais claramente elas iluminarão os caminhos da evolução da humanidade. (LUKÁCS,1978, p.246)

Essa historicização da arte vai revelar o percurso de criação do artista e suscitar análises e processos nos alunos durante as discussões nas aulas de arte.

Quanto às implicações pedagógicas dentro de uma proposta histórico-crítica de educação, a arte deve, portanto, 'ser ensinada', pois possui saberes próprios, sistematizados e elaborados, onde o professor é o condutor deste processo.

Salienta-se esta questão, visto que é muito comum no ensino da Arte, a concepção de que esta deva ser expressa, que a criatividade deve ser aflorada e o conhecimento deve ser construído a partir destas experiências com os alunos. Ora, se o aluno não detém o conhecimento mínimo sobre a linguagem da Arte, como poderá criar e produzir formas sem a compreensão destes códigos?

É importante rever a questão de a escola possibilitar "às novas gerações incorporarem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais". (SAVIANI, 2003, p.143)

Essa proposta de valorização do conhecimento sistematizado se estende ao ensino da arte, reforçada pela discussão da presença dos temas e das técnicas nas aulas, ainda neste início do século XXI. A escola continua, apesar dos avanços nas teorias, a trabalhar com uma metodologia ultrapassada, comprovando o desconhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e estéticos que norteiam a atual concepção de arte.

Ao se trabalhar nessa vertente, com certeza, a arte, na escola, poderá contribuir para a experiência estética, a produção e a vivência em arte, especialmente entre as pessoas cujo acesso ao âmbito artístico é restrito e cuja sensibilidade estética foi pouco ou nada desenvolvida.

Fica evidente aqui, a necessidade de se ensinar Arte no ambiente escolar e não trabalhar na vertente da liberdade de expressão, sem o compromisso com o conhecimento.

De posse destes subsídios, o aluno poderá compreender o processo de produção artística no que tange às ideias e, também, aos diferentes suportes e técnicas utilizadas pelos artistas e partir para a reelaboração do trabalho visto. Este processo de reelaboração não pode ser confundido com a cópia, que é o aprimoramento técnico, destituído de interpretação ou criação e centrado na reprodução, mas, sim, visto como a possibilidade da utilização da linguagem da Arte como forma de expressão e de comunicação.

São trabalhadas a partir da apropriação dos elementos da linguagem artísticas já existentes, bem como das técnicas implícitas no trabalho de estruturação artística, aonde o aluno vai desconstruir a produção que possui, através da leitura e da discussão, relacionando-a ao seu universo pessoal e cotidiano para posteriormente reconstruir este trabalho, buscando soluções a partir do conhecimento artístico já sistematizado historicamente.

É importante ressaltar que a produção artística não se dá como um processo isolado, mas faz parte de um todo no qual o apreciador tem um papel fundamental na relação entre o artista e a sua produção, quando diferentes sujeitos se apropriam do sentido da obra de arte.

Para Vazquez (1978, p.253),

Se aplicarmos isto à criação artística, resultará que o produto artístico somente realiza sua verdadeira essência quando é compartilhado por outros. O artista, evidentemente, se expressa, se objetiva em sua obra, e com isto satisfaz uma necessidade própria concreta, mas seu modo de satisfazê-la exige, por sua vez, a satisfação da necessidade de outros. [...] Assim, pois, como todo produto, não é apenas ponto de chegada, mas também ponto de partida de um novo processo: não é meta definitiva, mas caminho que, ao ser percorrido, coloca em relação diversos sujeitos, épocas ou mundo humanos. E, por outro lado, é um caminho sempre aberto, que pode ser percorrido várias vezes, deixando viva e aberta a comunicação humana, ainda que se modifiquem os sujeitos individuais, as sociedades, as épocas,, as ideias, ou os interesses humanos concretos.

Assim, o trabalho criador somente se objetiva quando o artista cria um objeto para satisfazer as suas necessidades de expressão e quando outros se apropriam da sua obra, no ato de fruição.

No caso do ensino da arte, a finalidade está na interação entre o conhecimento artístico e os sentidos estéticos que irão possibilitar a construção de uma educação em arte, em que apenas um saber consciente torna possível a apropriação do conhecimento e a aprendizagem dos sentidos.

Importante ressaltar que o fazer com a aprendizagem dos sentidos, que envolve o trabalho com o sensível, vai implicar numa tomada de consciência por parte dos professores, alunos e todos os integrantes do processo educacional, no sentido de perceberem o engodo em que caiu a sociedade ao não diferenciar arte do comércio. das quinquilharias.

E a esse respeito, Duarte Jr (2000, p.152), aponta que:

Em suma, o que se procura apontar aqui, com relação ao saber sensível, é que sua desvalorização ao longo dos tempos modernos sofreu um vigoroso incremento em nossa contemporaneidade, e do modo mais paradoxal. Isto é: na medida em que a sociedade industrial sistematizou e ampliou esse seu ramo de negócios conhecido como "indústria cultural", visando a produzir e vender quinquilharias pretensamente estéticas, e os próprios artistas se deixaram iludir pelas promessas da razão instrumental e de sua filha direta, a tecnologia, destituindo a própria arte de seu aspecto sensível,[...] a educação da sensibilidade humana passou sistematicamente a perder espaço no cotidiano das pessoas. Ao pretender (falsamente) "estetizar" a realidade urbana, a indústria cultural e os artistas que se colocaram a seu serviço rebaixaram o nível de qualidade de seus produtos oferecidos ao público como obras de arte e passaram a difundir a versão de que tido em nosso entorno possui uma dimensão intrinsecamente estética, de talheres a aeroportos, de canetas descartáveis a *shoppings centers*[...]

Esse domínio de produtos, que embaçam o olhar, deve servir de ponto de partida para uma práxis superadora que busque novas percepções e novos olhares sobre o mundo e a vida.

Se a função da escola é trabalhar como os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, esta transformação nas consciências se dará pelo trabalho com os conteúdos significativos, que na Arte tem a ver com a contextualização histórica do artista e da sua produção, seguida pela reelaboração pelo aluno a partir da sua prática social.

Isso de nada vai colaborar para a transformação da sociedade se não houver a socialização do saber, de forma que, o acesso à arte seja possibilitado a todos. A partir da apropriação deste conhecimento, o homem poderá atuar na sociedade enquanto sujeito histórico, sendo protagonista da sua história.

E a possibilidade de democratização do acesso à linguagem da Arte, dentro e fora dos muros da escola, vai possibilitar ao homem desenvolver a sua percepção visual do mundo, criando uma consciência crítica sobre a sociedade onde ele vive ³⁴. É através da capacidade de desenvolver o pensamento divergente e analógico, que se vai possibilitar a análise crítica da situação social, promovendo uma mudança nas formas de ver e pensar estas relações,onde "(...) o processo de transformação que se dá pela educação, refere-se não ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação da consciência" (OLIVEIRA, 1994, p.118).

³⁴ Trata-se aqui de trabalharmos dentro da vertente da Pedagogia Histórico-Crítica, que coloca o retorno à prática social do e pelo aluno, das questões trabalhadas e discutidas na escola.

Pensar numa educação que esteja acessível a todos, de forma indiscriminada, é pensar nessa transformação das consciências, onde a Arte é um dos meios pelo qual o homem expressa o seu momento histórico, com características próprias, enquanto leitor e intérprete do mundo.



Como transformar é inevitável - relacionar e contextualizar exige, no mínimo esta disposição - o ensino da Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações. (BARBOSA, 2002, p.33)

Neste trabalho, buscou-se discutir a urgência de pensar uma educação que esteja voltada aos interesses da maioria da população, promovendo o desvelamento do olhar que se apresenta alienado, por ter sido afastado historicamente em função da preservação de uma elite hegemônica que insiste em permanecer no topo da hierarquia social, utilizando-se, dentre outros artifícios, da educação.

Pensar sobre uma educação, a partir dessa premissa, encontra em Saviani a concepção de teoria crítica denominada de Pedagogia Histórico-Crítica que busca na socialização dos conhecimentos a possibilidade desse desvelamento.

A abordagem deste tema tem como foco principal a arte enquanto uma atividade humana essencial, voltada a satisfazer as necessidades estéticas. Desse modo, há necessidade de se levar em consideração o fato de a arte conter, em si, elementos formadores do homem que vão contribuir para o seu processo de hominização, e que só será possível a partir do entendimento do homem enquanto ser social, consciente de si e do mundo que o cerca.

Esse ser social possui uma história, sendo determinado pelo momento e pelos aspectos que o circundam, entre eles as representações artísticas que levam o homem a pensar sobre a sua natureza e condição e a "arte e sociedade não podem se ignorar. Já que a própria arte é um fenômeno social." (VÁZQUEZ, 1978, p.122)

Ao entrar na escola, a arte é muitas vezes trabalhada desprovida de significado, ficando a mercê da concepção de arte que norteia o projeto pedagógico, dos gestores e professores daquela escola, fazendo com que a atividade artística se restrinja a cópia de modelos, decoração, passatempo e recreação.

Ao trabalhar com conteúdos significativos, que apresentem a arte como um produto do homem entendido dentro um contexto histórico e social, vão se desvelar as possibilidades de se perceber o homem enquanto sujeito da sua história, questionando a submissão e as formas de exploração presentes na sociedade.

Sob esse ponto de vista, entende-se que o ensino da arte pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica vem reforçar a necessidade de se democratizar o acesso ao saber elaborado. Consequentemente à arte, buscando reduzir a disparidade presente na educação em termos de oportunidades distintas para as específicas classes sociais que determina o quê, e como deve ser o ensino.

É no interior da escola que a negação das condições acima citadas deve acontecer por meio do esforço em se construir uma consciência crítica.

Em resumo, foram evidenciadas as relações entre educação e as políticas públicas, denotando o processo de subordinação às políticas externas pelo qual passam as políticas de um modo geral e a educacional especificamente, o que leva o Brasil a tratar a educação sob a ótica do privilégio ao setor privado em detrimento ao setor público.

Essa análise colocou a necessidade de se tratar a arte e o seu ensino no conjunto das relações sociais de produção, inserindo essa discussão no âmbito da sociedade capitalista a fim de identificar os aspectos relacionados a arte como atividade humana, demonstrando a articulação entre esta e o trabalho e como isso se reflete na educação.

Não perdendo de vista a ideia que "o centro da questão permanece no horizonte do materialismo histórico, na interdependência dialética da relação entre estrutura e determinações, sujeito e suas escolhas, em contextos históricos específicos." (FRIGOTTO, 2002, p.65). A ênfase dada à necessidade de se trabalhar a arte na perspectiva de humanizar e compreender a realidade se dá na análise das contradições do capitalismo e na busca por um ensino da arte numa perspectiva histórico-crítica voltada a superar essas contradições.

Importante ressaltar que, para a concretização desses ideais, faz-se necessária a compreensão do homem dentro desse processo histórico e do papel do homem enquanto determinador das ações, das intenções e das transformações através das práticas sociais. A mobilização de esforços para orientar essas transformações é o grande desafio que está oposto nesse momento histórico.

A arte nesse contexto "é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente." (FISCHER, 1981, p.20)

Assim, esta pesquisa insistentemente procurou-se demonstrar a importância de se perceber o quanto as determinações sociais, culturais, econômicas e políticas, definem as condições concretas para a educação, nos encaminhando para uma sociedade mediada pela cultura do capital que gera, entre outras coisas as desigualdades sociais.

Os pontos convergentes entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a proposta de trabalho com arte, envolvendo as vertentes da contextualização, apreciação e produção, podem ser tomados como possíveis bases para a elaboração de uma metodologia de ensino para a área da arte que propicie o acesso à linguagem e aos códigos da área.

Nesse sentido, a articulação entre ensino da arte e Pedagogia Histórico-Crítica parece ser possível na medida em que o aluno tendo compreendido a linguagem da arte, dela se aproprie para transformar a sua prática social.

Essa articulação pode ser pensada sob os seguintes aspetos: o primeiro trata da questão de entender o ensino da arte como instrumento para a expressão das ideias e ideais do homem, pautando-se tanto no conhecimento de si como dos outros no que diz respeito às produções artísticas presentes na historia da humanidade, entendendo-as como objetos humanizados.

O segundo aspecto seria a busca por desenvolver uma prática pedagógica fundada no desenvolvimento integral do educando, a partir de da identificação por parte do professor, dos elementos culturais que permitam "produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2003, p.13)

E, finalmente, possibilitar a socialização do saber sistematizado, entendendo a arte na escola como uma possibilidade de resposta às necessidades de expressão e compreensão da realidade humana e social, evidenciando os condicionamentos sociais que estão postos pelo capitalismo.

Não houve a pretensão de resolver todos os problemas relacionados ao ensino da arte, mesmo porque isso fugiria dos limites e da capacidade de resolvê-los, mas buscou-se, a partir das reflexões feitas, um redimensionamento para o papel da arte no processo de democratização do saber à luz de uma teoria crítica de educação.

Apesar de o pessimismo ter se acentuado em face de um mundo cada vez mais autofágico, é preciso acreditar que a mudança é possível a partir da descoberta das nossas próprias potencialidades enquanto sujeitos históricos.



ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

ALENCAR, C. História da sociedade brasileira. -14 ed. revista e atualizada. - Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

ALENCAR, C. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILLI, P., ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALMEIDA, M. L. P. de. Pós-modernidade & ciência: por uma história escatológica. Campinas, SP: Alínea, 2003

BARBOSA, A M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, A M. Arte-educação: os casos brasileiro e norte-americano. In: **Revista Arte & Educação**, EAB, Rio de Janeiro, Ano I, nº 12, jul. 1972.

BARBOSA, A M. Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1985.

BARBOSA, A M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, A M. O artista no ensino da arte nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** MEC-INEP, Rio de Janeiro, v. 59, nº 130, jul.-set. 1973.

BAKUNIN, M. A educação integral. In: MORIYÓN, F. G. (org.) **Educação libertária**. trad. Por José Cláudio de Almeida Abreu. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BIANCHETTI, R.C. Modelo neoliberal e políticas educacionais. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

BOSI, A Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 2000

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série) Volume 6 – Arte. Brasília, 1997.

BUORO, A B. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CANCLINI, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

COLI, J. O que é arte. São Paulo; Brasiliense, 1984.

CUNHA, L. A **Educação**, **Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 1991.

CUNHA, L. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: SEVERINO, A. J. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**; o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

CURY, C. J. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, O. **A Educação nas constituintes brasileiras** 1823 – 1988 – 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**: 80. Campinas, set. 2002.

DUARTE JR., J.F. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1986.

DUARTE JR., J.F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2000.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani e a educação brasileira; o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

FAVERO, O (org.) A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988. / 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERRAZ, M. H., FUSARI, M. de R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FREIRE, A. M. A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREITAS, V. Adorno & a arte contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J., SAVIANI, D. SANFELICE, J.L. (org.), Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. FUSARI. M de R., FERRAZ, M.H. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. / Michael W. Apple...et al.; Pablo Gentili (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRUPPI, L. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1978.

GUIRALDELLI JR, P. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República. In: Pró-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, SP, v.3, p.7-36, dez. 1990.

HARPER, B. et al. Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

JUSTINO, M. J. O Banquete canibal – a modernidade em Tarsila do Amaral. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2002.

KOSIK, K. Dialética do concreto. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995

LOWENFELD, V. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUIZETTO, F. Apresentação. In: MORIYÓN, F. G. (org.) Educação libertária. trad. José Cláudio de Almeida Abreu. -Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MALAGUTI, M. L. et al. (Org..). Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo. / 3. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte / Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. – São Paulo: FTD, 1998.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Cleret, 2003.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Livro 1, Volumes I e II. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrandt do Brasil s.a., 1994.

MONLEVADE, J., SILVA, M. A. Quem manda na educação no Brasil? Brasília: Idea, 2000.

MORIYÓN, F. G. (org.) **Educação libertária.** trad. José Cláudio de Almeida Abreu. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. NEVES, L. **Educação e política no Brasil de hoje**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

NISKIER, A. **LDB**: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In:SEVERINO, A. J. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**; o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, B. A. de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. 6° ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo; Martins Fontes, 1997.

PEIXOTO, M. I. H. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

READ, H. A educação pela arte / Herbert Read; tradução Valter Lellis Siqueira. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, M.L.S. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. C. (org.) **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

SANFELICE, J. L. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; 2003; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. - 35. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.a

SAVIANI, D. Escola e democracia II – para além da teoria da curvatura da vara. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. - 35. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.a

SAVIANI, D. Educação brasileira: problemas. In: SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis n° 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002

SAVIANI, D. Valores e objetivos na educação. In SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002 SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

SAVIANI, D. O pensamento de esquerda e a educação na República brasileira. In: Pró-Posições – **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação** - UNICAMP. Campinas, SP, v.3, p.7-36, dez. 1990.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. -6. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1997. SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. / 8. ed. revisada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagoga histórico-crítica. In: SEVERINO, A. J. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**; o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCALCON, Suze. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHLICHTA, C. A. B. D. Arte e educação: o trabalho criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino da arte. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Paraná, 1998.

SILVA, M. A da. **Intervenção e consentimento**. A política do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SUCHODOLSKI, B. La educación humana del hombre: De la filosofia del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones. Badalona, Barcelona: Editora Laia, 1977

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 1976.

TAUNAY, A de E. A missão artística de 1816. São Paulo: Perspectiva, s.d.

TOLSTOI, L. O que é arte? / Leon Tolstoi; tradução Bete Torli. - São Paulo: Ediouro, 2002.

TROJAN, R. M. O trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Paraná, 1998.

VAZQUEZ, A. S. As ideias estéticas de Marx.; trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: **500 anos de educação no Brasil** / Eliane M. T. Lopes, Luciano M. de Faria Filho, Cynthia G. Veiga (org.) – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. XAVIER, M. E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil / Maria Elisabete Sampaio Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro, Olinda Maria Noronha. – São Paulo: FTD, 1994.

ZAMBONI, S. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: SP: Autores Associados, 1998.

