



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

KATERINE ZANELLA

**A DEFESA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE PARA A
FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA CRÍTICA A DISCIPLINA DE ARTE NA
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E DO ESTADO DO PARANÁ
(1990 A 2018).**

FRANCISCO BELTRÃO - PR
2021



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

KATERINE ZANELLA

**A DEFESA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE PARA A
FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA CRÍTICA A DISCIPLINA DE ARTE
NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E DO ESTADO DO
PARANÁ (1990 A 2018).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado - Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. José Luiz Zanella.

**FRANCISCO BELTRÃO- PR
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zanella, Katerine

A defesa do ensino e aprendizagem de Arte para a formação omnilateral: uma crítica a disciplina de Arte na Política Educacional Brasileira e do Estado do Paraná (1990 a 2018). / Katerine Zanella; orientador(a), José Luiz Zanella, 2021.

186 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Arte . 2. Educação . 3. Ensino e aprendizagem. I. Zanella, José Luiz . II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

KATERINE ZANELLA

TÍTULO DO TRABALHO: A DEFESA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA CRÍTICA A DISCIPLINA DE ARTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E DO ESTADO DO PARANÁ (1990 A 2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

José Luiz Zanella (Orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Carlos Antonio Bonamigo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG)

Francisco Beltrão, 24 de março de 2021

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam em Arte, como forma de expressão humana. E que está, não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, independente dos processos materiais que delineiam a existência da sociedade de classes. Do mesmo modo, acreditam que é na escola e pela educação escolar que a Arte encontra seu viés humanizador.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos integrantes do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE - de Francisco Beltrão, porque apostaram materialmente no nascimento e desenvolvimento deste trabalho e possibilitaram o aprimoramento de minha formação acadêmica.

Ao Professor Dr. José Luiz Zanella, pela orientação minuciosa e dedicada, que me acompanhou passo a passo na caminhada desta pesquisa, sendo alicerce e porto seguro e, ao mesmo tempo, impulsionador para novas descobertas.

Aos membros da banca, professora Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes e Professor Dr. Carlos A. Bonamigo, pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas de turma e amigos: companheiros que acreditam num mundo melhor e lutam por uma educação de qualidade para todos.

Aos meus alunos e alunas que, ao longo destes sete anos como Arte educadora, foram os melhores professores que tive em minha formação docente.

À minha família: companheira de sonhos e desilusões.

Ao meu esposo, José Newton, pelo apoio incondicional.

Às minhas filhas, Kethellyn e Ana Cristina, as quais são o futuro desta geração e por elas luto por uma educação humanizadora.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, meu muito obrigada.

A arte 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.

Ernest Fischer (1983, p. 20)

RESUMO

ZANELLA, Katerine. **A Defesa do Ensino e Aprendizagem de Arte para a formação omnilateral: uma crítica a disciplina de Arte na Política Educacional Brasileira e do Estado do Paraná (1990 a 2018)**, 2021. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado, Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

A pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado- Área de concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação da Universidade do Oeste do Paraná- UNIOESTE, e teve como objetivo a análise do ensino de Arte na Educação Brasileira definido a partir da LDB 9394/96 especificamente com os encaminhamentos das políticas de cunho neoliberal da década de 1990. A pesquisa buscou responder o seguinte problema: **A disciplina de Arte, na política educacional brasileira pós anos 1990 e, em específico do Estado do Paraná, possibilitam uma formação omnilateral? Quais as contribuições da PHC no ensino e aprendizagem de Arte no Paraná?** O pressuposto teórico-metodológico utilizado fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica está fundamentada no estudo dos seguintes autores: Marx e Engels (1986), Marx (2010), Marx (2004), Saviani (2003), Saviani (2008), Frigotto (2012), Duarte (2010), Manacorda (2007), Fusari e Ferraz (2001), Gramsci (1978), Goodson (1997), Konder (1967), Lukács (1970), Macedo (2014), Batista (1995), Sforzi (2015), Vygotsky (1999). Na pesquisa documental, foram analisados os seguintes documentos: LDB (1996), PCNs (1997), BNCC (2017), DCE de Arte (2008), Referencial Curricular do Paraná (2018). O estudo justifica-se pela necessidade de afirmar a Arte como expressão cultural do homem histórico, e esta, por sua vez, pode se tornar ferramenta ideológica de adaptação do sistema vigente, como pode ser ferramenta emancipatória. A escrita da dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro momento buscamos analisar a importância da Arte para formação humana omnilateral. A fim de justificar a formulação e elaboração de uma disciplina escolar que trabalhe de modo a trazer as raízes históricas de Arte, e apresente aos educandos suas diversas manifestações. No segundo momento, visamos analisar a materialidade histórica das políticas educacionais brasileiras de 1990, e os atuais desdobramentos das políticas curriculares paranaenses alinhadas ao sistema hegemônico. Por fim, buscamos analisar a disciplina curricular de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa do ensino e aprendizagem de Arte. Conclui-se que a política educacional para o ensino da Arte, materializada nos PCNs, BNCC e nas DCEs do Paraná, está fundamentada na aprendizagem de competências e habilidades e, assim, minimiza o ensino do conhecimento sistematizado da Arte. Em oposição a essa política, defendemos o ensino e aprendizagem da Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos clássicos para uma formação omnilateral como formação humana plena para os filhos da classe trabalhadora na luta pela emancipação social.

Palavras Chaves: Ensino e aprendizagem de Arte; Política educacional; Educação escolar.

ABSTRACT

ZANELLA, Katerine. **The Defense of Art Teaching and Learning for Omnilateral formation: a critique of the discipline of Art in the Brazilian Educational Policy and in the State of Paraná (1990 to 2018), 2021.** Master's Dissertation - Postgraduate Program in Education - Master, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

The research was presented to the Postgraduate Program - Master's Degree - Concentration Area: Education; Line of Research: Society, Knowledge and Education of the University of the West of Paraná - UNIOESTE, and aimed to analyze the teaching of Art in Brazilian Education defined from LDB 9394/96 specifically with the guidelines of the neo-liberal policies of the decade 1990. The research sought to answer the following problem: Does the discipline of Art, in Brazilian educational policy after the 1990s and, specifically in the State of Paraná, enable Omnilateral training? What are PHC's contributions to the teaching and learning of Art in Paraná? The theoretical-methodological assumption used is based on Historical-Dialectical Materialism. The methodology used is bibliographic and documentary research. The bibliographic research is based on the study of the following authors: Marx and Engels (1986), Marx (2010), Marx (2004), Saviani (2003), Saviani (2008), Frigotto (2012), Duarte (2010), Manacorda (2007), Fusari and Ferraz (2001), Gramsci (1978), Goodson (1997), Konder (1967), Lukács (1970), Macedo (2014), Batista (1995), Sforzi (2015), Vygotsky (1999). In the documentary research, the following documents were analyzed: LDB (1996), PCNs (1997), BNCC (2017), DCE of Art (2008), Paraná Curriculum Referential (2018). The study is justified by the need to affirm Art as a cultural expression of the historical man, and this, in turn, can become an ideological tool to adapt to the current system, as well as an emancipatory tool. The writing of this dissertation was organized into three chapters. In the first moment, we sought to analyze the importance of Art for Omnilateral human formation. In order to justify the formulation and elaboration of a school subject that works in a way that brings the historical roots of Art, and presents to the students its several manifestations. In the second moment, we aim to analyze the historical materiality of the Brazilian educational policies of 1990 and the current unfoldings of the Paranaense curricular policies aligned to the hegemonic system. Finally, we seek to analyze the curricular discipline of Art from the perspective of Critical-Historical Pedagogy: in defense of the teaching and learning of Art. We conclude that the educational policy for the teaching of Art materialized in the PCNs, BNCC, and in the DCEs of Paraná, is based on the learning of skills and abilities and, thus, minimizes the teaching of the systematized knowledge of Art. In opposition to this policy, we defend the teaching and learning of Art from the perspective of Critical Historical Pedagogy from the classics for an Omnilateral training as full human training for the children of the working class in the struggle for social emancipation.

Keywords: Art teaching and learning; Educational politics; Schooling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – O lavrador de café. Candido Portinari (1934)	27
FIGURA 2 – Mélancolie. Genebra- Suíça. Albert Gyorgy (2012)	30
FIGURA 3 – Self Made Man. Bobbie Carlyle. Primeira versão da obra foi no colorado em (1987)	36
FIGURA 4 – Helena Coelho. Indo para a escola. 40 x 50 cm	50
FIGURA 5 – Jean Baptiste Debret: Um jantar Brasileiro (1827)	60
FIGURA 6 – Tarsila do Amaral. Abapurú. 85x73 cm. (1928)	62
FIGURA 7 - O último bloqueio. Dan Crumrine; Sean Leonard, (2018)	124
FIGURA 8 – “Big appetite” Grande appetite. Gary Lee Price Bronze.....	127
FIGURA 9 - Expansion de Paige Bradley. Bronze, eletricidade e mídia mista com 76 de altura x 35 de largura x 17 de profundidade, (2004)	144
FIGURA 10- Campo de trigo com Corvos. Van Gogh, tinta a óleo, (1890)	151
FIGURA 11- Relação dialética entre movimento concreto e abstrato.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIAEs	Cursos intensivos de Arte na Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCO	Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação da Indústria de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério
InSEA	Sociedade Internacional de Educação Através da Arte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das nações Unidas para Educação, a ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I- ARTE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL.	17
1.1 O Homem como ser de trabalho.....	18
1.2 A dualidade do trabalho na sociedade capitalista: (im) possibilidades da formação omnilateral.....	22
1.3 A importância de “Arte” na formação humana “omnilateral”	37
CAPÍTULO II- A DISCIPLINA DE ARTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL - 1990 A 2018: Unilateralidade ou Omnilateralidade?	48
2.1 Educação escolar e currículo	49
2.2 Breve histórico da disciplina de Arte na Política Educacional Brasileira.....	56
2.3 A disciplina de Arte no contexto das políticas do Estado Neoliberal	72
2.3.1 PCN: A ARTE no “aprender a aprender”: a problemática da Arte enquanto competências e habilidades.....	81
2.3.2 BNCC: a ARTE nos “objetivos de aprendizagem” - consolidação da Pedagogia das competências.....	88
2.4 Diretrizes Curriculares Estaduais em Arte do Paraná (2008) para o ensino de Arte.....	97
2.4.1 O currículo de Arte da Escola Pública do Paraná (2018)	107
CAPÍTULO III- A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM DEFESA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE	119
3.1 Caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica.....	120
3.2 Ensino e aprendizagem de Arte na Pedagogia Histórico-Crítica.....	129
3.3 Contribuições da Pedagogia Histórico Crítica para o ensino e aprendizagem de Arte: algumas demonstrações.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163

REFERÊNCIAS170



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

INTRODUÇÃO

O interesse por uma pesquisa sobre o ensino da Arte na educação escolar está relacionado à minha formação na graduação em Arte, no ano de 2012, e, posteriormente, como professora celetista da rede estadual na disciplina de Arte no período de 2013 a 2019. Vemos, nas últimas décadas, algumas disciplinas, incluindo aqui o ensino de Arte, serem consideradas pelas políticas educacionais como sem relevância para a formação humana. Podemos citar, como exemplo, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017.

Na referida Lei, tornaram-se obrigatórias nos três anos do ensino médio apenas as matérias de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, dividindo o currículo em duas partes, um deles será aplicado a todos os estudantes e o outro voltado a itinerários formativos. Além do documento retirar a obrigatoriedade de disciplinas como Arte, Filosofia e Sociologia.

Mas, além disso, o que nos preocupa é quase que a negação do ensino de Arte como uma disciplina que tem um conteúdo entendido aqui como conhecimento clássico, o qual seria indispensável para uma plena formação humana. A disciplina de Arte, quando presente no currículo escolar, nas últimas décadas, parece ser considerada numa concepção que enfatiza apenas a aprendizagem, ou seja, centrada em atividades a partir das experiências cotidianas dos alunos.

O trabalho justifica-se pela necessidade de explicitar como a política educacional brasileira, centrada nos princípios liberais, articula conhecimento, educação escolar e realidade social. Neste processo, a educação poderia ser um instrumento essencial para a mudança, pois é ela que, apropriada pelo capital, é usada para a manutenção da sociedade de classes. Todavia, por mais que esta apropriação se dê de forma imposta pelo capital, não impede que os trabalhadores também possam se apropriar da educação como um dos instrumentos para a sua própria emancipação.

O objeto de investigação, o ensino de Arte, será analisado de forma contextualizada. O ponto de partida será a historicização do ensino da Arte numa perspectiva de classe social. Na lógica do capital, o ensino da Arte tende a ser uma

forma de adaptação social numa concepção pragmática e de formação para o mercado. Na perspectiva da classe trabalhadora, por meio da teoria marxista, o ensino de Arte é fundamental na formação omnilateral, contribuindo assim para a leitura de mundo e a emancipação social.

Busca-se explicitar com a pesquisa as contradições das políticas educacionais sobre a disciplina de Arte e demonstrar que a educação pode ser também espaço de luta *contra hegemônica*¹.

De modo específico, nos referimos ao ensino da disciplina de Arte² que, se analisada pela Pedagogia Histórico-Crítica, pode se tornar ferramenta para a transformação social.

Como área específica do conhecimento, o ensino de Arte é parte integrante do currículo escolar e, portanto, explicitada pela legislação educacional. Desta forma, analisaremos as mudanças na educação provocadas pelo sistema capitalista, qual se vincula a lógica do mercado que se globaliza. Produzem reformas que visam justificar as necessidades de mudanças profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Tal problemática decorre do fato de que, nestes últimos anos, direitos foram sendo retirados da população e, conseqüentemente, a educação escolar também sofreu grandes golpes que dificultam a difusão do conhecimento em específico, o ensino de Arte. Essas mudanças, no contexto da política do Estado brasileiro e na política educacional, foram “impostas” com o objetivo de formar o tipo humano adequado às necessidades do mercado.

Necessita-se, portanto, analisar como se dá a mediação entre a reprodução e a transformação da sociedade através do Ensino de Arte. Tal problemática decorre da constatação, tanto no processo de formação (graduação) quanto na experiência com a docência na Educação Básica. de que a Arte é, muitas vezes, tratada com importância secundária no currículo. Portanto, o componente curricular de Arte passa a ser repassado desconexo da história, e sem valor cultural. Deste modo, surge a problemática da pesquisa: **A disciplina de Arte nas políticas educacionais**

¹ O termo “Hegemonia” é atribuído por Gramsci para indicar consenso do povo, e “ao falar de hegemonia, enfatizando seu caráter coercitivo, Gramsci destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva” (ALVES, 2010, p.73).

² A palavra Arte, tomando o contexto de objeto desta pesquisa, será citada sempre com inicial maiúscula, exceto em citações.

brasileiras pós anos 1990 e, em específico do Estado do Paraná, possibilitam uma formação omnilateral? Quais as contribuições da PHC no ensino e aprendizagem de Arte?

O presente trabalho tem como objetivo geral: Compreender o papel do ensino e aprendizagem de Arte como possibilidade de formação omnilateral e sua relação com as políticas educacionais na especificidade da Escola Pública.

E ainda como objetivos específicos busca: Compreender a importância de Arte para formação omnilateral do sujeito; analisar a disciplina de Arte na política educacional brasileira do estado neoliberal de 1990 a 2018; conhecer como se concebe o ensino e aprendizagem da disciplina de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica está fundamenta no estudo dos seguintes autores: Marx e Engels (1986), Marx (2010), Marx (2004), Saviani (2003), Saviani (2008), Frigotto (2012), Duarte (2010), Manacorda (2007), Fusari e Ferraz (2001), Gramsci (1978), Goodson (1997), Konder (1967), Lukács (1970), Macedo (2014), Batista (1995).

Na pesquisa documental foram analisados os seguintes documentos: LDB (1996), PCNs (1997), BNCC (2017), DCE de Arte (2008), Referencial Curricular do Paraná (2018), não buscando esgotamento do tema, pois o mesmo demanda de muitas outras pesquisas e sim, um aporte teórico para compreender a formação humana através do trabalho educacional em Arte.

Para o desenvolvimento do trabalho, definiu-se três capítulos explicitados a seguir:

No capítulo I, intitulado “Arte na perspectiva da formação humana omnilateral”, abordamos a relação do ser humano como ser do trabalho e, dentro desta perspectiva, a dualidade do trabalho na sociedade capitalista (im)possibilidades de uma formação omnilateral. Ainda neste capítulo, buscamos estudiosos de Arte e filósofos para explicitar a importância de Arte para formação humana “omnilateral³”.

³ Contrariamente, portanto, à unilateralização presente tanto nas teses que desconstroem o trabalho quanto naquelas que fazem seu culto acrítico, sabemos que, na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência e felicidade social (como estava presente já na reivindicação do cartismo na Inglaterra do século XIX), o trabalho é, em si e por si, uma atividade vital. Mas, ainda no contra ponto, se a vida humana se resumisse exclusivamente ao trabalho como muitas vezes ocorre com o mundo capitalista e sua sociedade do trabalho abstrato, ela seria também expressão de um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado (ANTUNES, 2009, p. 12).

No segundo Capítulo, denominado “A disciplina de Arte na política educacional brasileira: do estado neoliberal de 1990 a 2018: unilateralidade ou omnilateralidade”, buscamos contextualizar inicialmente o termo “educação em moldes escolares” e “currículo” para que a partir daí, possa se compreender como o ensino de Arte chegou ao Brasil, e foi se desenvolvendo ao longo dos tempos. O texto ainda visa contextualizar as políticas educacionais a partir de 1990, assim como a própria LDB de 1996, PCNs e BNCC, Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte além da análise do Referencial Curricular do Paraná (2018).

O terceiro capítulo, intitulado “A disciplina de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa do ensino e aprendizagem de Arte”, tem por base analisar sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, o que se ensina, e porque se ensina buscando fazer a relação entre conteúdo/objetivo de aprendizagem dentro de tal perspectiva teórica, ainda o capítulo traz a luz da discussão a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto, uma pedagogia educacional, numa perspectiva de formação omnilateral, dentro da disciplina de Arte.

Partimos do pressuposto de que a escola pública é um lugar de lutas e resistências, é imprescindível mostrar o papel do ensino de Arte, como um dos principais recursos de humanização e emancipação. Entendemos que a Arte chega antes do conhecimento na compreensão da realidade pois, a Arte não só dialoga “com a vida concreta dos homens, como também é parte da transformação dessa existência histórica dos homens, porque ela impacta a visão de mundo, sobretudo no que concerne à consciência da capacidade do homem como um ser criador” (LEITÃO, 2019, p. 77).

CAPÍTULO I

ARTE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

A obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida.
Newton Duarte⁴

A Arte é tão antiga quanto o próprio ser humano, e nasceu da necessidade de demonstrar por meio do desenho, escultura, pintura, música, dança e teatro os anseios, ideias, criatividade e os dramas humanos. Assim, a Arte permanece presente na realidade dos povos, comunidades e sociedades até os dias atuais, materializando suas vivências, realidades e se projetando para o futuro.

Partimos dos pressupostos de Marx/Engels (1986) de que o homem é um ser histórico e social, e que o trabalho é um processo criador, através do qual o homem modifica a natureza e, neste processo de modificação, constrói a consciência de si próprio e se constrói como ser humano, diferenciando-se dos animais. Entende-se esse processo de ampliação dos sentidos como um processo especificamente humano e que nele desenvolve-se a Arte.

É neste sentido que este capítulo tem por objetivo demonstrar como a Arte está relacionada e interligada ao processo do desenvolver-se do ser humano e sua relação de interdependência com a natureza por meio do processo do trabalho em Marx. E, a partir daí, demonstrar a via de mão dupla ou dialética que envolve o processo do trabalho na sociedade capitalista: de um lado, o trabalho é valor de uso, criador da vida, possibilidade de formação omnilateral e, de outro, é destruição da vida, alienação e exploração. É nesse processo histórico do trabalho que buscamos analisar a Arte como uma das dimensões fundamentais da vida com vistas a formação humana omnilateral e da superação da alienação.

Deste modo, o capítulo estrutura-se na seguinte ordem: o homem como ser do trabalho: A problemática do trabalho como expropriador e formador de humanidade; A formação do ser humano omnilateral; A importância de Arte para formação humana omnilateral.

⁴ Fonte: DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotsky e Lukács. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. Arte, Conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

1.1 O Homem como ser de trabalho.

A primeira observação recai sobre a relação homem x natureza empregada por Marx, pois, é neste “intercambio orgânico”, que ocorre a estreita ligação entre ser social e natureza⁵, e por meio dela o ser humano se desenvolve, e isto não se dá de forma isolada e sim de forma social, coletivamente. Sobre isso, Schmidt coloca que:

siempre debe contar con la legalidad propia de la naturaleza, que qui ere decir que mediante este, la naturaleza se humaniza y el hombre se naturaliza; esta es la significacion de la nocion de "intercambio organico" en Marx. Y esta relacion hombre-naturaleza mediante el trabajo se constituye en una "eterna necesidad natural" cualquiera que sea el modo de produccion. (SCHMIDT, 1976, p. 130).

A sociedade, assim, se constitui numa totalidade de relações de produção, que resultam de um processo histórico, onde o homem se naturaliza e a natureza se humaniza, numa eterna necessidade natural. O ser humano difere-se de natureza, mas, do mesmo modo, é pertencente a ela. E não se pode pensar na separação de ambas, pois:

la naturaleza separada del hombre no es nada para eli la naturaleza esta mediada por el hombre, que tambien es naturaleza, y que a su vez es productor de naturaleza. La naturaleza no es substrato homogeneo aje no a la historia sino momenta de praxis humana porque no se disuelve en esta, como sucede en Hegel, sino que es tambien totalidad de que existe (SCHMIDT, 1976, p. 127).

A natureza está mediada pelo homem, que se constitui como produtor da natureza. Deste modo, homem e natureza fundem-se na totalidade do real, ou seja, o conjunto de tudo que existe, no meio em que o homem se insere, assim como tudo por ele construído. Marx (2013) coloca que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos (MARX, 2013, p. 216).

⁵ Natureza, neste trabalho, é tomada como algo exterior ao homem.

O trabalho desta forma se constitui como a forma de o ser humano agir na natureza e, por meio dele, construir sua humanidade. Desde os primórdios, o homem retirava da natureza tudo que lhes era necessário à vida. Sendo produtor e consumidor, desenvolveu por meio de sua relação com a natureza objetos do seu querer materializando seus ideais. Neste processo, Marx compreende como uma relação recíproca de aprendizagem e construção de si mesmo.

Sendo assim, o homem materializa seus pensamentos e ideias num plano material sensível que manifesta sua existência humana, por meio da capacidade de expressão, possibilitando criar objetos.

Ao longo de sua transformação histórica o ser humano foi se desenvolvendo na medida em que necessitava desempenhar funções distintas. Foi através de manipulações de ferramentas e objetos que os nossos antepassados aprenderam a adaptar gradualmente as suas mãos, “até que o primeiro fragmento de sílica, fosse transformado num instrumento pela mão humana podem ter transcorrido intervalos de tempo em comparação aos quais o tempo histórico é algo insignificante” (LUKÁCS, 2010, p. 137). Isto se constitui, para Lukács (2010, p. 137), como um passo decisivo já que “a mão humana tinha sido libertada e poderia, incessantemente, ir adquirindo novas habilidades, sendo que a maior delas, assim alcançada, podia ser herdada e aperfeiçoada de geração em geração”. Neste contexto, podemos compreender o papel do trabalho no surgimento da Arte, onde a “mão não é somente um órgão do trabalho: é, igualmente, um produto dele” (LUKÁCS, 2010, p. 137).

O homem em sociedade é levado a produzir para atender suas necessidades. Deste modo, ele é criador e produtor; vive em uma relação interligada com seus semelhantes e com a natureza para transformá-la e adaptá-la.

Fischer (1983) descreve que a Arte é tão antiga quanto o próprio ser humano. E que esta seria uma forma de trabalho, e que este não se desvinculava da própria natureza humana. Os homens produziam sua subsistência comum e se educavam neste processo.

Em síntese, compreende-se essa atividade criativa e educativa como aquela em que o ser humano desenvolve para criar ou produzir algo necessário à sua própria natureza, denominando-se trabalho. Assim sendo, o trabalho expressa, de um lado, o homem no sentido da produção material para satisfazer suas necessidades, e, de outro lado, também objetiva no trabalho ideais, imaginações e criatividade que

expressam sua produção não-material, espiritual que podemos dizer que aí se encontra a Arte. A este respeito, Marx e Engels (1986) assim se expressam:

[...] trata-se muito mais de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada pela forma de manifestar sua vida, determinado pelo modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida assim são eles. O que eles são coincide por tanto com o que produzem como com o modo que produzem. (MARX/ENGELS, 1986, p. 27-28).

Vê-se que o ser humano produz tudo o que lhes é necessário para sua sobrevivência vital e social. O trabalho é, assim, histórico e socialmente necessário para o surgimento da Arte, bem como a relação estética do ser humano com seus produtos sociais e materiais.

O trabalho aqui alcança um elemento formador de humanidade que, ao empregar vontade espontânea e consciente de modificar a natureza, modifica-se assim sua própria consciência. Marx e Engels (1986, p. 44) comentam que “o homem se distingue do carneiro unicamente pelo fato de que nele sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é consciente”. Nesta relação, o trabalho não pode se desvincular do processo educacional, pois não há formação de consciência de forma isolada, é parte de um processo de construção material da consciência através do processo do trabalho.

A história, deste modo, não está dada nem resultou-se de uma autoconsciência, é sim um resultado material, resultado das forças de produção que envolveram o desenvolver-se do ser humano até os dias atuais. Sobre isto Marx/Engels afirma:

Tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos. (MARX; ENGELS, 1986, p. 56).

Portanto, não há como desassociar o processo de formação de consciência do processo histórico e social porque “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 1986, p. 56). Não existe um plano superior, tudo é determinado no plano material, numa relação dialética entre homem e natureza.

Ao desenvolverem sua produção material, Marx e Engels (1986, p. 37) colocam que os seres humanos “transformam também esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Através do trabalho o homem aprende e ensina, e ainda deve levar em conta aspectos da vida material e também aspectos ideológicos que permeiam o campo da educação.

À arte, em sua totalidade de definições, cabe suprir necessidades extras que o ser social inserido no meio necessita. Com isso, a partir de determinada realidade vivida, os homens acabam por reproduzir também culturalmente tal realidade, criando poesia, músicas, pinturas e artes plásticas. Melhor explicitando, “não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material transformam também está sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (MARX; ENGELS, 1986, p. 37).

Ainda segundo os autores, este é um processo natural, que todo ser humano deve atingir para que suas ações determinem o seu processo de vida. “Os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 1986, p. 39). Ao acrescentarem “algumas coisas mais”, pode-se dizer que aí está a possibilidade da produção artística. Desse modo, a Arte torna-se uma necessidade de todo ser humano socialmente inserido.

Para Vásquez:

Quando se pretendeu encontrar a expressão do homem, a realização de suas forças essenciais, buscou-se-lhe, fora do trabalho, da produção. A produção foi somente vista em sua utilidade exterior não como explicitação ou objetivação das forças essenciais humanas. Não se percebeu a ligação do trabalho da indústria, com a essência do homem precisamente por que até hoje a essência do homem esteve alienada nesta relação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 60).

Portanto, o trabalho na Arte não significa apenas criação de objetos úteis, mas também toda forma de imaginação e criação de ideias, finalidades e sentimentos expressos em material concreto. O trabalho em Arte desenvolve a função de emancipação humana, pois, nesse processo, compreende todas as suas dimensões, como artística, cultural, intelectual e humana. Lukàcs corrobora com as afirmações:

Somente pelo trabalho, por sua adaptação e manipulações sempre novas, pela herança do peculiar aperfeiçoamento assim adquirido, dos músculos e tendões [...] e pela aplicação sempre renovada desse refinamento herdado a novas e mais complexas manipulações – somente assim a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição mediante o qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das esculturas de Thorvaldsen e da música de Paganini. (LUKÁCS, 2010, p. 137).

A evolução do trabalho em Arte, do mesmo modo, que se desenvolveu no aspecto de criação de obras, músicas, esculturas e expressões, também o fez com seu observador de Arte, assim como, o próprio criador da obra, o nível de sensibilidade humana, se molda e se lapida com sua evolução. Assim, Lukács afirma que “o objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de fruir a sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (LUKÁCS, 2010, p. 137).

Deste modo, Arte e trabalho estão intrinsecamente relacionados, não há como desassociá-los, porém, com o desenvolver-se da sociedade capitalista, o trabalho assume uma dupla posição, que deve ser analisado como (im)possibilidade de uma formação omnilateral.

1.2 A dualidade do trabalho na sociedade capitalista: (im)possibilidades da formação omnilateral.

O termo omnilateral é importante para se compreender o problema da educação em Marx. Aqui ele se refere a uma educação oposta à educação unilateral produzida pelo trabalho alienado oriundo da divisão do trabalho. Assim, buscamos analisar o caráter duplo, contraditório do trabalho na sociedade capitalista, e a possibilidade de formação humana omnilateral, superando a contradição em sua dimensão histórica.

Contudo, o trabalho no decorrer do desenvolver-se da sociedade⁶ tem-se seu valor de uso tomado pela sua capacidade de humanização, e tornou-se, em parte, valor de mercadoria, devido a forma de ser da relação capital.

⁶ Pero, a medida que la propiedad privada y la división del trabajo se desarrollan, el trabajo pierde su carácter de expresión de las facultades del hombre; el trabajo y sus productos asumen una existencia separada del hombre, "su voluntad y su planeación. "El objeto producido por el trabajo, su producto, se opone ahora a él como un ser ajeno, como un poder independiente del productor. El producto del trabajo es trabajo encarnado en un objeto y convertido en cosa física; este producto es una objetivación del trabajo."1 El trabajo está enajenado porque ha dejado de ser parte de la naturaleza del trabajador y "en consecuencia, no se realiza en su trabajo sino que se niega, experimenta una sensación de malestar más que de bienestar, no desarrolla libremente sus energías mentales y físicas, sino que se encuentra físicamente exhausto y mentalmente abatido. El trabajador sólo se siente a sus anchas, pues, en sus horas de ocio, mientras que en el trabajo se siente incómodo".2 Así, en el acto de la producción la

O ser humano tornou-se “força de trabalho”, esta entendida como uma mercadoria. A célula da sociedade capitalista, segundo Marx (2011, p. 113), “Mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” e se diferem pela sua natureza. Deste modo, “elas provêm do estômago ou da imaginação” (Marx, 2013, p.113), satisfazendo as necessidades como meio de subsistência ou fruição. A utilidade da coisa faz dela um valor de uso⁷, e será sempre pressuposta pela sua determinidade, ou seja, a que fim se destina, levando em conta quantidade e qualidade. Sobre valor de uso, Marx comenta:

O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [stoffliche Träger] do valor de troca. (MARX, 2013, p.113).

De acordo com Marx (2013), o trabalho em Arte assume o sentido estético e contemplativo da obra que, criado pelo artista, exprime nela sua imaginação alcançando sua necessidade de expressão. Contraditoriamente, o valor de troca⁸ exprime a alienação⁹ neste processo criativo, que ocorre na manipulação deste processo de expressão humana com fins de reprodução técnica¹⁰. Perde-se, assim, sua aura autêntica de Arte. Sobre isso, Benjamin cita:

A técnica de reprodução, assim se pode formular de modo geral, destaca o reproduzido da esfera da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução coloca no lugar de sua ocorrência única sua ocorrência em massa. E, na medida em que permite a reprodução ir ao encontro daquela que a recebe

relación del trabajador con su propia actividad se experimenta "como algo ajeno y que no le pertenece, la actividad como sufrimiento (pasividad), la fuerza como debilidad, la creación como castración". Ver sobre em: **Marx y su concepto del hombre**. (FROMM, 1961, p. 33).

⁷ Para Marx, o trabalho é criativo. Produz valor. Valor de uso significa o trabalho que realiza diretamente necessidades humanas. Serve para satisfazer necessidades de qualquer natureza. É o trabalho não mediado pela exploração do lucro.

⁸ Já o trabalho com valor de troca significa o trabalho mediado, estranhado. Significa dizer que o trabalho figura como uma mercadoria que é vendida no mercado de trabalho. É nesta modalidade de trabalho que, segundo Marx, ocorre a alienação.

⁹ La producción capitalista transforma las relaciones de los individuos en cualidades de las cosas mismas y esta transformación constituye la naturaleza de la mercancía en la producción capitalista. "Y forzosamente tiene que ser así, en un régimen de producción en que el obrero existe para las necesidades de explotación de los valores ya creados, en vez de existir la riqueza material para las necesidades del desarrollo del obrero. Así como en las religiones vemos al hombre esclavizado por las criaturas de su propio cerebro, en la producción capitalista le vemos esclavizado por los productos de su propio brazo."3 "La maquinaria se adapta a la debilidad del ser humano, para convertir al débil ser humano en una máquina (FROMM, 1961, p.34).

¹⁰ Ver livro de Walter Benjamin: “A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica”.

em sua perspectiva situação atualiza o que é produzido. (BENJAMIN, 2018, p. 23).

Todavia, este processo conduz a uma anulação do que é produzido. Seus significados de expressão humana não são concebíveis, liquidando o valor da herança cultural dos povos, a mera mercadoria de valor oneroso, sem significações humanas. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas.

Com o caráter útil dos produtos do trabalho aqui delimitado em obras artísticas desaparece o “caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato” (MARX, 2013, p.114).

Embora comumente se relacione Arte com trabalho e que trabalho signifique produção humana criativa, tal relação parece não ser tão “amistosa”. Surge a questão de saber se a produção/reprodução no processo de trabalho alienado¹¹, *estranhado*, pode ser denominada de “produção artística”.

Arte e trabalho se assemelham, por mediada ligação com a essência humana, isto é, é uma atividade criadora mediante a qual o homem produz objetos que o expressam (VÁZQUEZ, 2001). Sendo assim, no trabalho alienado ou *estranhado*, ocorre a poda deste processo de formação humana. Podemos exemplificar aqui, nos utilizando do processo de desenvolvimento e crescimento natural de uma árvore, relacionando com o desenvolvimento humano. Quando essa árvore está na natureza, se desenvolvendo de forma natural, sem qualquer tipo de interferência humana, e com tudo o que lhe é necessário para seu desenvolvimento, como solo e água, ela atinge o ápice de seu crescimento e evolução, assim também é o ser humano. Porém, nos reportando ao desenvolver-se do ser humano de forma alienada, esta árvore sofre um processo de manipulação, ou seja, sua raiz não recebe os minerais necessários para seu crescimento, seus galhos são podados e sofrem uma amputação, de seu crescimento natural. A árvore irá crescer, porém não de forma completa, isto é, crescerá doente e sem atingir seu ápice natural.

¹¹ O trabalho alienado é intrínseco ao capitalismo e que essa forma de organização econômica da sociedade leva a uma opressão cada vez maior do trabalhador. Procurou mostrar, também, que, pelo trabalho alienado, o trabalhador não se identifica com o produto do seu trabalho, com seu próprio trabalho, bem como não se identifica enquanto membro da espécie humana. Portanto, a superação do trabalho alienado é a condição que possibilita a superação de um sistema que impede o desenvolvimento do ser humano (LUZ, 2008, p. 10).

Assim também é na Arte, o processo do trabalho¹² ocorre, mas não de forma recíproca, imprime-se na obra somente força de trabalho, e não se recebe neste processo a consciência dele, ou seja, a construção de formação de humanidade.

Com a ascensão do capitalismo ocorre então, cada vez mais, a fragmentação do trabalho ou divisão do trabalho. Marx (2013, p. 332) coloca que devido a “uma quantidade maior de mercadorias acabadas deve, por exemplo, ser fornecida num determinado prazo e, por esse motivo, o trabalho é dividido”. Assim, perde-se a noção do todo¹³ e contribui para a fragmentação do conhecimento, corroborando para a formação do ser unilateral. Marx (2013, p. 333) destaca que esse trabalhador, que executa uma mesma operação simples, durante toda sua vida, acaba por excluir toda sua base de análise científica do processo de produção “e transforma seu corpo inteiro num órgão automaticamente unilateral dessa operação e, conseqüentemente, precisa de menos tempo para executá-la do que o artesão que executa alternadamente toda uma série de operações”. Acaba por adquirir destreza e habilidade, porém não reflete sobre o processo de produção, não imprimindo no objeto nenhum sentido, tornando-se um objeto estranhado contribuindo para uma formação unilateral.

No livro “Clara Zetkin¹⁴ Vida e obra”, Badia (2003) coloca entre os pensamentos da autora a relação de Arte e trabalho, tomando como defesa a Arte pura sem conteúdo ideologizante ou seja, que não carregue interesses (econômicos ou políticos) implícitos nela, e sim seja a idealização da criação livre do artista. Destaca

¹² O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independentemente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2013, p.221).

¹³ De produto individual de um artesão independente, que faz várias coisas, a mercadoria converte-se no produto social de uma união de artesãos, em que cada um executa continuamente apenas uma e sempre a mesma operação parcial. As mesmas operações que se conectavam umas às outras como atos sucessivos do fabricante de papel nas guildas alemãs tornaram-se mais tarde independentes na manufatura holandesa de papel, como operações parciais, executadas uma ao lado das outras por muitos trabalhadores em cooperação (MARX, 2013, p. 334).

¹⁴ Socialista, marxista e feminista Clara Zetkin, nasceu em Wiederau, em 5 de julho de 1857 na Alemanha. Viveu em uma cidadezinha da Saxônia, entre Leipzig e Chemnitz, no sopé do monte Erzgebirge, habitada por tecelões. Foi Jornalista, Pedagoga e oradora. Esposa de um pintor, jornalista que abriu generosamente sua casa para artistas e escritores, não é surpreendente que Clara Zetkin tenha se interessado pelos problemas da arte. Mesmo quando Friedrich Zundel a deixou, manteve relações com o produtor Meierhold e com o pintor Heinrich Vogeler. “No fundo, Clara Zetkin, ainda que tivesse uma posição firme, procurou quase sempre um mentor, um guia. Engels, Kautski primeiro, Bebel e Rosa Luxemburgo depois, enfim, Lenin” (BADIA, 2003, p. 324). Por fim, uma frase de Clara que ficou marcada: “Se ser jovem é fazer a militância tanto com vinte quanto com setenta anos, por uma causa que se acredita justa – a emancipação das mulheres (e dos homens) – Clara Zetkin” (BADIA, 2003, p.325).

ainda a Arte como possibilidade de formação omnilateral “quando o trabalho se libertar do jugo do capitalismo e, ao mesmo tempo, forem suprimidas as oposições de classe, é que a liberdade da arte ganhará vida e forma. Revoltando-se, o proletariado não apenas liberta a arte, mas a influência e a fecunda” (BADIA, 2003, p. 128). O que se está em jogo não é somente o futuro de uma classe, mas a possibilidade de todos os sujeitos se humanizarem. Criando as condições necessárias para que todos possam desabrochar livremente.

Surge então a necessidade de, através do trabalho artístico, desenvolver “o gosto por uma arte que exprima essa concepção do mundo, que será amanhã a de toda a humanidade libertada” (BADIA, 2003, p. 129). Uma obra de Arte clássica vai além de uma visão unifocal, ela é capaz de, ao mesmo tempo demonstrar a beleza e a leveza dos traços e das cores, e fazer uma possível crítica ao que se é retratado.

Tomamos aqui como exemplo a obra “o lavrador de café”, representado pelo Artista Cândido Portinari. O artista retrata na obra a realidade do trabalho braçal, daquele tempo. É nítida a beleza e a riqueza de suas cores na obra, porém, o autor toma como centro da imagem um trabalhador, exposto ao relento do sol, descalço, com os pés e braços avantajados, resultado do esforço braçal empregado diariamente. O olhar é baixo e sua expressão é fria. O trabalho não é empregado em face a modificação do seu ser e sim a uma repetição de movimentos para a obtenção de uma tarefa meramente mecânica.

FIGURA 1- O lavrador de café. Cândido Portinari (1934).



FONTE: Site consultado apenas para observação e análise da imagem da obra, não sendo utilizado para referencial teórico. Disponível em: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/o-lavrador-de-caffe-de-candido-portinari.html. Acesso em: 24/03/2020.

Nesta imagem, podemos perceber uma possível crítica do pintor ao processo meramente mecânico que desenvolve o ser humano em suas atividades diárias, mediado pelo processo do trabalho de forma estranhada e com valor de troca constituindo-se, portanto, num processo de exploração do ser humano. Ao analisar a obra, Bernardo (2012, p. 33), afirma que:

Portinari volta à questão da relação homem versus trabalho, ressalta a figura do lavrador e seu instrumento de trabalho, a enxada, tendo como fundo a plantação do café trabalhada em infinitos cafezais. O detalhe do trem num movimento horizontal separa a terra plantada da não plantada. Seu corpo parece estático sob um chão negro, representativo de sua raça, a negra. A robustez reaparece na tela de 1935, dentre vários outros trabalhadores, que carregam café como na pintura de 1934. (BERNARDO, 2012, p. 33).

Deste modo, percebemos que, na produção e elaboração de Arte, tem-se a possibilidade de análise das condições sociais e históricas de exploração que o capital tenta encobrir, sendo elemento essencial para se compreender o contexto social em que o sujeito se insere. Assim, do mesmo modo, Arte pode contribuir para a construção do ser humano em sua integralidade de forma omnilateral.

Diante das determinações da divisão do trabalho na sociedade capitalista que produz unilateralidade, seria possível a formação humana omnilateral nas condições dadas? Esta seria uma dicotomia que o processo de omnilateralização encontra. Ir na contramão do trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem, resultando de sua desumanização completa. Contraditoriamente, sendo uma atividade vital, manifestação de si¹⁵, no trabalhador também está contida a possibilidade de formação humana universal.

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa. (MANACORDA, 2007, p. 78).

A divisão do trabalho reduz o ser humano a um mero número desprovido de vontade e consciência, seu corpo é analisado de forma quantitativa, ou seja, quanta força de trabalho vai conseguir empregar ao longo de sua vida. Ainda com tal divisão, o ser humano tenta suprir apenas as estritas necessidades corporais, esquecendo-se do todo vital, esquecendo-se da formação dos sentidos, intelecto e emocional.

Ainda podemos citar outro obstáculo que Marx destaca para se alcançar uma educação humanizadora omnilateral: o trabalho alienado ou estranhado, pois há uma inversão de valores humanos, onde não há consciência de sua exploração e da desigualdade social, e sim o sujeito inculca nele mesmo a responsabilidade pelo seu insucesso e pelo seu destino¹⁶. Sobre isso, Manacorda (2007) salienta:

Trabalho Alienado é, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido

¹⁵ Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

¹⁶ Para Marx, não existe um destino dado, e sim aquele constituído em base material, econômica e social.

de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho. **O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais, e que não apenas não mais tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois tornou-se um ser insensível e sem necessidades.** (Marx, 1952, p. 184, 185, 189, 225, 228, 261, 270, 274) (MANACORDA, 2007, p. 79, grifo meu).

Aqui podemos analisar o processo de omnilateralidade sendo negado ao ser humano, pois ao processo do trabalho cabe a formação humana em sua integralidade, no capitalismo este é podado, o ser humano não domina mais o objeto que produz, mas, ao contrário, o objeto o domina. Se não tenho compreensão do todo, não necessito refletir sobre o objeto no mundo, e somente cabe a ele a reprodução. Assim, a formação dos sentidos fica estagnada, não desenvolvendo seus sentidos e necessidades humanas.

A propriedade privada se constitui no fundamento de todas as formas de alienação. Separa e aliena o ser humano da natureza e do produto de seu trabalho; aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas pertence a quem comprou sua força e seu tempo de trabalho; aliena-o como membro da humanidade ou lhe exclui da condição humana e, finalmente, aliena-o em relação aos outros seres humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 269-270).

A concepção negativa do termo “trabalho” de forma alienada indica a unilateralidade que surge dessa relação, e ressalta que “na medida em que as circunstâncias nas quais um indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade, à custa das demais, o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado” (MANACORDA, 2007, p. 79). Deste modo, Manacorda (2007) reforça a ideia de classes distintas, para demonstrar a formação da unilateralidade, que ocorre em determinada classe. Para definir a diferenças entre elas, Marx denominou de “tipos humanos¹⁷”.

Dessa forma, a luta pela humanização por meio do trabalho se dá de forma espontânea, pelo trabalho não alienado, pela afirmação dos homens como seres humanos “para si” não teria sentido. “Esta somente é possível porque a

¹⁷ Capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos. A essa caracterização filosófica da unilateralidade correspondem observações do tipo sociológico, ainda nos escritos juvenis de Marx, aos quais pode ser interessante também acrescentar alguns de Engels, em que se apresentam ao vivo os tipos humanos da sociedade dividida (MANACORDA, 2007, p. 80).

desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos” (FREIRE, 2014, p. 41). Podemos dizer que a obra de Albert Gyorgy descreve bem o “ser menos”¹⁸, um ser humano com os pés colados do chão, demonstrando a materialidade do homem ou seja o ser social, com braços e pernas bem definidos, cabisbaixo representando o vazio existencial que muitas vezes cerca a construção do ser somente para o trabalho com valor de uso (alienado) um ser melancólico e triste.

FIGURA 2 - Mélancolie. Genebra – Suíça. Albert Gyorgy (2012).



FONTE: https://66.media.tumblr.com/cb25d16072fb7e227e936fbec6642be7/tumblr_pb7vxs8NIS1s1vn29o2_1280.jpg.

A obra apresenta um buraco no meio do peito, parece não ter coração. O ser humano formado sem sensibilidade, somente para o trabalho manual, o seu corpo

¹⁸ Termo atribuído por Paulo Freire, para demonstrar o processo de desumanização, onde o sujeito tem sua humanidade roubada, e ainda, mas de forma diferente, nos que a roubam, tem-se a distorção do ser mais. Por mais que lutemos pela humanização dos sujeitos, como seres livres e desalienados, este é um fato concreto da história, não como destino dado, mas como resultado de uma ordem injusta e desumana que gera a violência dos opressores, e esta violência gera o ser menos (FREIRE, 2014).

físico se encontra ali, porém sua formação humana não. Abaixo, mobilizamos uma citação do livro “Marx e a Pedagogia Moderna”, de Manacorda (2007), em que descreve de forma clara o objetivo a formação omnilateral e a relação com a obra *Mélancolie*:

em sua imagem de homem parcial, apropriado e anexado pela vida a uma função unilateral, aviltado, mutilado, aleijado, tornado uma monstruosidade, ser incapaz de fazer algo de independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos. Reaparece a miserável população operária, alienada pelas potências intelectuais do processo de trabalho, a degradação e a destruição das crianças e dos adolescentes, e todas as infinitas determinações que, com dramática insistência, reapresenta, ao longo de todo o curso da pesquisa histórica e teórica de *O capital*, tanto o estado imediato da subordinação do operário à máquina, como a condição geral da humanidade que dela deriva. (Marx, 1964b, p. 392-393, 403-4, 533-535, 538-539, 706-7) (MANACORDA, 2007, p. 82).

Pensamos que a Arte, além de suprir as necessidades essenciais para formação humana, cabe aqui também, a de denunciar. Denunciar a exploração do ser humano em sua possibilidade de desenvolver-se integralmente, nas diversas áreas do conhecimento humano, assim como ser sensível e atuante de forma a derrubar os muros que o aprisionam e cortar as amarras que o prendem e o alienam. Deste modo, podemos concluir que a imagem de Gyorgy, bem define o ser humano unitário.

Porém, este mesmo trabalho, que aliena e estratifica o ser humano em sua essência, também é capaz de criar a omnilateralidade do sujeito.

Exigência a que não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem de imediato essas várias esferas divididas entre si; mas que, de qualquer maneira, pressupõem uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda. (MANACORDA, 2007, p. 83-84).

Assim, a educação formadora deveria aliar e reintegrar as várias esferas antes divididas entre si. Esta educação deve aliar a práxis educativa com a vivência e os desafios em sociedade, olhar a realidade histórica e social, de modo a não colocar títulos ou rótulos pré-determinados pela sociedade capitalista. Ou seja, extinguir as divisões seja elas de classe, gênero ou ideologia. Uma práxis que una a sociedade de forma coletiva objetivando o conhecimento integral. Manacorda (2007, p. 87) “é à classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo

todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral”.

Manacorda (2007, p. 91) destaca ainda que uma concepção de omnilateralidade seria “entendida como disponibilidade, variação e multilateralidade, ou como plena posse de capacidades teóricas e práticas, como plena capacidade de prazeres humanos”. Todos estes conceitos não estariam presentes nas sociedades divididas, pois não teriam como opção desempenhar funções, as quais levam em conta teoria e prática, e sim, somente a prática que seria repassada entre os trabalhadores. Sobre isso, Manacorda reitera:

[...] em que até o artista, a grande personalidade, como, por exemplo, Rafael, apresenta-se subsumido pela estreiteza local e nacional e em que ocorre, por um lado, a concentração exclusiva do talento artístico em alguns indivíduos e, por outro lado, o seu sufocamento na massa, concebe a hipótese de uma sociedade comunista em que não existam pintores, mas, no máximo, homens que também pintam. (MARX, 1958, p. 394-5 apud MANACORDA, 2007, p. 91).

A crítica se dá no sentido de que um sujeito poderia desenvolver atividades semelhantes a um pedreiro de dia e ser um poeta à noite, ou seja, é capaz de romper os limites que o fecham numa experiência limitada, criando formas que o alcem para experiências mais elevadas, seria somente com a união entre formação manual e intelectual¹⁹ aliado a uma boa prática social que a omnilateralidade seria possível. O que de fato constitui o caráter omnilateral, está contido no desenvolvimento de suas múltiplas dimensões de conhecimento humano.

A omnilateralidade é, portanto, conforme Manacorda, ancorado em pressupostos marxistas (2007, p. 89-90), a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais além dos materiais” e dos quais o trabalhador tem estado excluído em relação da divisão do trabalho. Sobre isso, Marx em Manuscritos econômicos filosóficos (2004) comenta:

¹⁹ A produção deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à omnilateralidade, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais (RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2016, p. 5).

O homem se apropria de essência unilateral de uma maneira unilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários. (MARX, 2004, p. 108).

O caráter formativo do trabalho é reafirmado, fica evidente o caráter contraditório da unilateralidade, visto que integram as bases materiais e condicionam a vida humana em sociedade. E, neste processo de formação humana unilateral, pondera-se a importância da experiência estética que Santos Neto (2013) coloca para formação da unilateralidade:

A experiência estética oferece um terreno privilegiado acerca da consciência de espécie da humanidade, que certamente tem muito que ensinar ao homem de ciência e à vida cotidiana. É possível observar a existência de uma escala de graduação da subjetividade. A obra de arte se desembaraça das restrições da finitude e da alienação e conduz a subjetividade a uma experiência significativa para o destino do homem como espécie. Quando essa autoconsciência é alcançada, em meio às tensões do mundo objetivo, Lukács entende que a obra de arte cumpriu o seu propósito fundamental. (SANTOS NETO, 2013, p. 27).

Assim, tem-se o caráter duplamente contraditório do trabalho, pois ele é, ao mesmo tempo, alienante, uma vez que aprisiona e coisifica o sujeito; remetendo-o a mero objeto, além de ser formador de humanidade, e possibilidade real de formação integral do sujeito de construir-se como pessoa, de forma integral. A Arte, sendo uma criação humana, cria e desenvolve por meio do processo do trabalho consciente e reflexivo, a formação humana:

a arte é uma criação humana que traz a capacidade de expressão e de objetivação das subjetivações humanas, e sua peculiaridade encontra-se no fato do ser humano conseguir mostrar sua essência, sem as limitações de utilidade materiais que o trabalho apresenta, pois, a arte permite que o homem utilize sua capacidade de se expressar em toda a sua plenitude. (DEBIAZE; CONCEIÇÃO, 2013, p. 8).

É imprescindível pensar nas determinações de cunho econômico, social e político que interferem na relação do homem para com seus objetos criados. E para Marx e Engels está barreira que a educação encontra para se elevar, a educação

escolar em educação humanística²⁰. Carvalho destaca como sendo necessário para se atingir uma educação humanística:

Uma busca empreendida por meio do acesso direto ao legado cultural clássico; pelo estabelecimento de um processo formativo cujo resultado não é a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados, mas a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo (CARVALHO, 2017, p. 1030).

Deste modo, “uma sólida formação humana assenta-se na construção de uma concepção de homem como aquele que, num processo datado e coletivo de produção da existência (trabalho), constrói a história, a sociedade e a cultura, e, simultaneamente, por elas é constituído” (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013, p. 25947). Sendo assim, Marx compreende a formação humana numa dimensão subjetiva para além da alienação:

Pressupondo o *homem* como *homem* e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseres fluir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser homem que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza tem de ser uma *externação* (*Äusserung*) *determinada* da *vida individual efetiva* correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amor, enquanto amor, não produz amor recíproco, se mediante tua *externação de vida* (*Lebensäusserung*) como homem amante não te tornas *homem amado*, então teu amor é impotente, é uma infelicidade. (MARX, 2004, p.161)

Desta maneira, Marx faz a crítica ao modo de produção capitalista e ao homem dividido, e defende o pleno desenvolvimento da subjetividade humana, já que o indivíduo não pode desenvolver-se omnilateralmente se não tem uma totalidade de forças produtivas que não podem ser dominadas senão pela totalidade dos indivíduos de forma livre.

Em síntese, este processo de formação humanística teria por base ir contra a formação unilateral que o capital impõe, esta formação unilateral “consiste na mutilação das capacidades humanas, limitando o desenvolvimento do ser humano as necessidades do modo de produção” (BACZINSKI; OLIVEIRA, 2018, p. 26). A

²⁰ A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social (RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2016, p. 4).

omnilateralidade pode ser compreendida como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. De modo, a dar lugar ao homem sensível e crítico, este processo de omnilateralização permite ao sujeito se constituir (construir) como ser humano consciente.

Assim o conceito de omnilateral se baseia num projeto societário com vistas a superação do capitalismo. Sua tradução vinda do latim, significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012 p. 267). Sobre educação omnilateral, Frigotto (2012) coloca que:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO, 2012, p. 267 grifo meu).

Uma educação omnilateral opõe-se a processos de formação humana fragmentadores e ideologizantes, e assim, busca-se a formação dos seres humanos por inteiro, uma formação completa, ampla, que alie não só conteúdo ou práticas, mas que potencialize todas as dimensões humanas e colabore para emancipação do trabalhador. Nesta perspectiva, a Arte, a educação e o trabalho possuem importância fundamental.

Partimos da perspectiva que formação omnilateral é o pleno desenvolvimento das “capacidades humanas e também a apropriação pelo trabalhador, daquilo que é produzido pelo trabalho. Isso significa o desenvolvimento amplo da capacidade produtiva juntamente com a capacidade de fruição daquilo que foi produzido” (BACZINSKI; OLIVEIRA, 2018, p. 27). A compreensão de educação deve levar em conta a dimensão intelectual, corporal e tecnológica.

Desse modo, é possível com a leitura estética, por meio dos nossos sentidos, desenvolver a nossa capacidade produtiva juntamente com aquilo que produzimos. Assim, a Arte nos possibilita fazer uma leitura de mundo e analisar a sociedade que nos rodeia com lentes limpas sem ideologias dominantes e com a capacidade crítica de analisar e refletir o que vemos ao nosso redor.

Podemos aqui exemplificar a possibilidade da formação humanística através da obra de Carlyle “Self Made Man”. Na obra, vemos o processo de construção do ser humano, que não se forma aleatoriamente, mas sim, um processo de transformação lento, onde o próprio ser humano, na medida em que adquire consciência de si e do mundo, modifica-se. Podemos dizer aqui, que somente através do processo do trabalho consciente e humanizador se torna possível que o sujeito construa-se em sua integralidade.

FIGURA 3- Self Made Man. Bobbie Carlyle. Primeira versão da Obra foi no Colorado em (1987).



FONTE: Informações sobre a obra e autora disponível em: <https://www.facebook.com/nova.acropole.aparecida.de.goiania/photos/a.492278737488218/1083280001721419/?type=3&theater>. Acesso em: 07/04/2020.

Podemos, ainda, fazer relação da obra com o conceito de omnilateralidade, pois o ser humano precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, porque, só

assim, ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo. O ser que conhece a si mesmo e se desenvolve em todas as suas dimensões humanas, lapidando-se para fora da pedra bruta. Ao esculpir-se, o ser humano compreende-se e, nesse momento, constrói-se a partir da pedra crua da qual emerge.

Assim, demonstramos o caráter duplo do trabalho e a possibilidade de uma formação omnilateral do sujeito. Dessa forma, compreendemos ser necessário reverberar a importância da Arte na formação humana omnilateral.

1.3 A importância de “Arte” na formação humana “omnilateral”.

“A Arte deve contribuir, através dos meios que lhe são próprios, para que o homem se apodere cada vez mais da essência da realidade em sua consciência” Lukács²¹

Este texto tem como objetivo demonstrar a importância de Arte²² para uma formação humana omnilateral. Ao analisarmos a epígrafe acima, compreendemos que Lukács coloca a Arte como ferramenta para que o ser humano se apodere “da essência da realidade”, ou seja, através de Arte se construa como ser e desenvolva sua consciência de forma ampla, desenvolvendo todas as suas dimensões formadoras, inclusive a formação dos sentidos.

A formação dos sentidos é tão importante como o pensamento, “os sentidos são tão humanos como o pensamento e, como ele, nascem e se enriquecem na relação humana específica que se dá na humanização da natureza por meio do trabalho” (KONDER, 1967, p. 26-27). E, na medida em que os sentidos se tornam mais humanos, o objeto se torna uma objetivação da humanidade. Sobre isso, Marx comenta:

[...] é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais

²¹ KONDER, Leandro. Os Marxistas e a Arte. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1967. (p. 152). O autor coloca a Arte como forma do ser humano alcançar sua humanidade. E que somente a Arte lhe traria a essência das coisas para modificar a consciência.

²² Neste tópico a palavra Arte será acompanhada pelo adjetivo de, que tem por finalidade demonstrar o Processo ontológico de Arte como uma manifestação da consciência humana.

humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX, 2004, p. 110).

O sentido musical só é despertado pela música quando o ser humano tem contato com ela, pois “a mais bela música nada significa para um ouvido não-musical” (MARX, 2004, p. 110). Deste modo, o objeto só existe para o sujeito à medida que o mesmo desenvolve a faculdade necessária para sua apreensão. A práxis humana não pode existir sem a atividade dos sentidos, ou seja, é através da proximidade e da presença de Arte que os sentidos serão aguçados.

No decurso da história, à medida em que o ser humano se desenvolve bem como as técnicas para dominar a natureza, a Arte vem tendo diversificadas e multiplicadas as suas funções. Além de manter sua serventia mágica original, ela amplia sua importância de proporcionar ao ser humano melhor conhecimento de si e do mundo que está envolto. Fischer (1983, p. 13) atenta para a importância de Arte, pois a entende como “[...] o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias”. E assim constitui-se:

“Sendo um meio de conhecimento, por outro lado, e em virtude da natureza especial que possui, não deixa de funcionar, também, como veículo de recreação, como fator de equilíbrio, como terapêutica psicológica, como “jogo sério”, como superação simbólica do isolamento individual, e até como arma na luta política. (KONDER, 1967, p. 217).

Ressalta que a arte não é inata, pois, sendo meio de conhecimento, deve ser aprendida, nem é a representação do espírito puro, porque é condicionada por determinantes históricos, ou seja, a Arte existe porque existiu e continuará existindo povos, culturas e história, que demonstraram através dos tempos seus ideais, lutas e até sentimentos. Sobre o caráter histórico de Arte, Subtil assevera:

[...] se o gosto é produzido socialmente, para definir e valorar uma obra é necessário que se parta da análise crítica das condições sociais em que ela foi produzida, tendo em vista a conexão das realizações humanas com seu tempo e com as condições históricas de sua objetivação. Isso significa que toda obra de arte está enraizada na época em que surgiu. (SUBTIL, 2016, p. 210-211).

A Arte não é um mero produto do meio, pois não está dada isoladamente, e sim, é a manifestação da presença ativa do homem na transformação do meio. Para Trotski, a Arte não pode ser imposta nem pré-determinada, deve ainda ser objeto de transformação social: “A Arte deve encontrar o seu próprio caminho e por seus próprios meios” (KONDER, 1967, p. 55). Assim, se constitui de uma força ativa, do ser humano agindo em sociedade de forma consciente. Trótski, ainda defende que Arte e revolução deveriam andar lado a lado, pois:

[...] o homem expressa na arte a sua exigência da harmonia e da plenitude de existência – quer dizer, do bem supremo do qual é justamente a sociedade de classe que o priva. Por isso, a criação artística é sempre um ato de protesto contra a realidade, consciente ou inconsciente, ativo ou passivo, otimista ou pessimista. (TROTSKY, 1985, p. 91 apud SILVA, 2018, p. 57).

Podemos destacar outra importância de Arte para formação humanística omnilateral, a de expressão da realidade, uma vez que é através da Arte que se possibilita ir contra a realidade dada ou imposta, demonstrando a partir dela uma possibilidade de transformação social.

Na obra “Literatura e revolução”, Trotsky afirma que a literatura e a Arte serão o espelho ou martelo, ou a um mesmo tempo, serão espelho e martelo juntas. Sobre isso, Trotsky afirma que:

A literatura e a arte serão espelho ou martelo, ou, a um só tempo, espelho e martelo. Realista ou abstrata, refletirá, não menos pela forma que pelo conteúdo, a necessidade do homem que deseja sua emancipação, a angústia do povo que luta para se libertar. A arte será o espelho dessa realidade ou o martelo que ajudará a transformar essa realidade. E quando o homem superar a sociedade de classes e a alienação, ela retornará às suas fontes reais na sociedade, às suas raízes humanas. A arte irá se confundir nas relações concretas do homem com o próprio homem, do homem com a natureza (TROTSKY, 1968, p.30).

Os homens vivem os acontecimentos, realizam-se, sofrem os efeitos e se modificam sob o impacto de suas ações. A arte, direta ou indiretamente, reflete a vida dos homens que fazem ou vivem os acontecimentos. Pode-se assim dizer que a Arte carrega consigo um duplo sentido: enquanto pela Arte burguesa, refletida e naturalizada, nos adaptamos a este processo de exploração, pela Arte engajada, num ideal de libertação e humanização que age como o martelo quebrando essa realidade imposta, pregando a transformação.

Seguindo a linha descrita na obra “Os Marxistas e a Arte”, Konder destaca as ideias de Bukhárin sobre a importância de Arte, ressaltando que “a arte[...] faz parte do conjunto da cultura espiritual dos povos, e a cultura espiritual se elabora a base de uma psicologia dominante que, molda em certa medida, num estágio dado, toda a vida social refletida na consciência” (KONDER, 1967, p. 66). A Arte, sendo um complexo da consciência do povo, parte do real, ou seja, de onde tal sociedade está inserida, é cultural, pois expressa ideais e anseios deste povo²³.

Do mesmo modo que a arte expressa além de cultura, expressa também a subjetividade do sujeito. Como cita Bukhárin, “O homem sente, sofre, experimenta prazer, alegria e desejos etc. A Arte cabe justamente, socializar os sentimentos, sistematizar os sentimentos em imagens ou representações sensíveis” (apud KONDER, 1967, p.67). Podemos aqui colocar o papel humanizador de Arte, que age de forma a constituir a sua compreensão de sua própria realidade em diversos os aspectos como pessoais, intelectuais e sentimentais.

Konder (1967) ainda destaca as ideias de Caudwell,²⁴ que coloca a Arte sendo uma atividade específica humana, pois ela nasce das relações entre os homens e entre esses e a natureza. E uma de suas principais funções seria “a de adaptar os instintos, estabelecendo um equilíbrio dinâmico entre eles e a realidade global do homem, seu raciocínio e seu meio social” (KONDER, 1967, p. 105). Aqui podemos dizer que a Arte torna-se elemento fundante da humanidade.

A Arte também é ensino e, para o Filósofo Gramsci, ela se constitui como:

“a arte faz parte da cultura; por sua natureza, seus problemas gerais se inserem no quadro dos problemas da cultura e no quadro das condições superestruturais”. Por isso não se deve falar em luta por uma nova arte e sim luta por uma nova cultura. [...] Para Gramsci, Arte não se dilui no conjunto das superestruturas pois ela possui a sua especificidade. E tem como função **“plasmear as consciências humanas, exercendo por conseguinte uma influência educacional”** (KONDER, 1967, p. 114 grifo meu).

²³ as formas históricas da sociedade, o caráter de determinação destas formas, dizem respeito não somente à base econômica, mas também a todo conjunto dos fenômenos sociais, pois a estrutura econômica determina a estrutura política e a estrutura ideológica. Dado um termo, o outro também o será (BUKHÁRIN, 1921, p. 361).

²⁴ Cristhopher Caudwell, por sua vez, no livro Ilusão e realidade, rompeu com o próprio realismo ao estudar um tema até então inédito entre os teóricos marxistas: a lírica. A poesia, segundo ele, não reflete a realidade, mas a subjetividade isolada do poeta, pois brota dos mecanismos mais obscuros do psiquismo (FREDERICO, 2013, p.52).

A Arte, para o filósofo, não pode ser apenas elemento estético, pois compreende que se ela não agregar valor histórico cultural, ou valor pedagógico, ou até mesmo significações ideológicas²⁵, estará fadada à ignorância, mostrando-se empobrecida do seu valor real, em uma representação meramente unilateral.

Deste modo, a Arte possui valor educacional e humanizador e, “para poder representar com eficácia a realidade humana, precisa captar-lhe em profundidade os aspectos contraditórios essenciais. A representação das paixões humanas, na arte [...] não deve ser feita com discurso de propaganda”²⁶ (KONDER, 1967, p. 115). Deve, portanto, ser levado em conta todas as suas exigências contraditórias, na luta por uma nova cultura. Em outras palavras, a luta por um novo humanismo, em sentido que, desta nova cultura, nascerá uma nova Arte. Sobre isto, Gramsci (1978), na obra “Literatura e vida nacional”, nos cita:

É evidente que, para ser exato, deve-se falar de luta por uma “nova cultura” e não por uma “nova arte” (em sentido imediato). Talvez nem sequer se possa dizer, para ser exato, que se luta por um novo conteúdo da arte, já que este não pode ser pensado abstratamente, separado da forma. Lutar por uma nova arte significaria lutar para criar novos artistas individuais o que é um absurdo já que não se podem criar artificialmente os artistas. Deve-se falar de luta por uma nova cultura, isto é, por uma nova vida moral que não pode deixar de ser intimamente ligada a uma nova intuição da vida, que chegue a ser tomado um novo modo de sentir e de ver a realidade e, conseqüentemente, um mundo intimamente relacionado com os “artistas possíveis” e com as “obras de arte possíveis” (GRAMSCI, 1978, p. 8).

Deste modo, para Gramsci, a nascimento de um novo mundo cultural ou artístico implicaria que a partir do movimento contraditório nascerão novos artistas ou possivelmente uma nova Arte. Para que a Arte tenha uma função social e não se torne unilateral, este novo grupo social entrará “na vida histórica com postura hegemônica, com uma segurança de si que antes não possuía, não pode deixar de produzir de seu seio personalidade que, antes não teriam encontrado força suficiente para se expressarem completamente num certo sentido” (GRAMSCI, 1978, p. 9).

²⁵ A linguagem, expressa na literatura como na arte em geral, precisa ser entendida em sua historicidade e no seu significado político e ideológico, onde se evidenciam as relações de força que geram e consolidam a hegemonia na formação de consensos. Na medida em que, no processo de organização política, as classes populares elaboram uma nova concepção de mundo, também renovam e transformam a linguagem, que assume uma importância fundamental na sociedade capitalista a partir das novas formas de apropriação do conhecimento pelo capital (SCHLESENER, 2016, p.112).

²⁶ Sobre Arte e propaganda Gramsci (1978, p.32) cita que: “Quando a arte, particularmente em suas formas coletivas, dirige-se para a criação de um gosto de massa, para a elevação desse gosto, não é “industrial”: é desinteressada, isto é, arte”.

Gramsci, segundo Schlesener (2016), faz relação da Arte com a linguagem, pois, para ele a:

[...] linguagem não apenas a oralidade ou a escrita, mas todas as formas de expressão que resultam de um modo de ser e de viver na sociedade: a imagem, a música, a poesia, o teatro, o cinema, a literatura e a arte em geral, ou seja, todas as manifestações simbólicas, que se ampliam constantemente com as novas tecnologias de comunicação, constituem-se linguagem. Uma nova linguagem pode se criar apenas no movimento de transformação da realidade econômica, social e política, mudança que implica a transformação do modo de pensar e de sentir (SCHLESENER, 2016, p. 110).

Deste modo, Arte e educação estão imbricadas e se efetivam na luta de classes, ou seja, essa relação de forças que envolve e consolida a manutenção da hegemonia, por um pensamento hegemônico. Para que a dominação não se expanda e se concretize, é necessário que os subalternos criem um movimento de transformação da realidade, tanto econômica, como social e política, implicando na modificação do pensar, agir e sentir dos sujeitos em sociedade.

Esta grande mudança estrutural só será atingida se a Arte reconquistar o mais breve possível o público popular, exercendo sobre eles os efeitos que só uma Arte universal poderia alcançá-lo. Assim, para Gramsci é necessário a democratização e acesso da cultura sendo ao mesmo tempo, elemento atual da civilização com valor educacional:

“A arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto ‘arte educativa’, porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar. [...]. Mas, na verdade, se considera bem, não há neste desejo de uma arte de preferência a outra, mas sim de uma realidade moral de preferência a outra”. [...] Poesia não gera poesia; a partenogênese não existe; é necessária a intervenção do elemento masculino, do que é real, passional, prático, moral (GRAMSCI, 1978, p.10).

Assim, o caráter educativo da Arte está enquanto Arte na educação, ou seja, na medida em que ela proporciona elementos de formação humana, pois, através da história, sua atividade revolucionária cria um novo homem, ou seja, cria novas relações sociais. Mas discorda da Arte educativa, isto é, empregada de forma instrumental com valores ideológicos, e de propaganda política.

A perspectiva de uma educação humanizadora só pode ser gerada na luta política, que só poderá ser resolvida do ponto de vista de classe, deste modo, ao ignorar os problemas de Arte como tal, ignorando as circunstâncias extra-artísticas “não só acabaria por fetichizar os valores estéticos como prejudicaria o

desenvolvimento de uma autêntica literatura nacional popular” (KONDER, 1967, p. 118-119). Contribuindo para que a massa do povo se entregue ao consumo excessivo ou literatura de folhetim²⁷.

Para Kosik, Arte e práxis²⁸ estão aliadas, não podem se separar. Para ele a práxis implica na relação sujeito objeto, e na relação de humanização neste processo. A práxis seria muito além da atividade de dominação da natureza, é elemento formador de subjetividade. Se a práxis toma-se por entendimento somente a relação entre homem e objeto, não haveria liberdade, perdendo-se assim seu caráter ontocriador (KONDER, 1967).

Sendo assim, práxis²⁹, para Kosik, sintetiza o passado, se realiza no presente e se projeta para o futuro. Assim, o homem por meio da práxis cria tanto a economia, a política, a poesia e a Arte. Deste modo, *“toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra”* (KOSIK, 1969, p. 115 Itálico no texto original). Somente na Arte é que se tem preservada a expressão do real, que só existe na própria obra.

Ainda Kosik (1969) reforça a importância de Arte como forma de desenvolver a sensibilidade e a possibilidade de transcendência da alienação, quando a Arte se comunica com os homens numa relação educativa de caráter humanizador, e as consequências desta falta da sensibilidade para a formação da omnilateralidade:

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 à 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 sua própria realidade [...] A obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela a verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem (KOSIK, 1969, p. 117-118).

²⁷ “Os folhetins, tanto na intensão do diretor do jornal quanto na intensão do folhetinista, foram produzidos sob a inspiração do gosto do público e não do gosto dos autores”. Esta definição é também unilateral (GRAMSCI, 1978, p.124). Neste sentido o folhetim, nasce da necessidade de ilusão, para mero entretenimento do povo, estimulando o consumo.

²⁸ Práxis “é a atividade pelo qual o homem se caracteriza como homem e pela qual eles se apodera do mundo. Ela implica na relação sujeito-objeto” (KONDER, 1967, p.223).

²⁹ A praxis humana funde a causalidade com a finalidade. Mas se partimos da praxis humana como da fundamental realidade social, de novo descobrimos que também na consciência humana sobre o fundamento da praxis e em uma unidade indissolúvel, se formam duas funções essenciais: a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto (KOSIK, 1969, p.114).

A obra de Arte foge de qualquer tentativa de interpretação. Ao mesmo tempo possui um caráter criador, e desmistificador sendo um aprendizado de liberdade. Mas para que a Arte possa servir como uma proposta de libertação e integração dos homens com os outros, e deste consigo mesmo, é necessário que este desenvolva a sensibilidade. Para o autor, o homem que não desenvolve sua sensibilidade, se fecha para o mundo, não captando sua universalidade e sim apenas de modo unilateral. O que sobra é uma visão restrita de mundo, que fecha o indivíduo em seu individualismo, distorcendo sua compreensão da realidade. É, neste sentido, que uma educação artística deve agir, numa tentativa constante de enfrentar a desumanização das relações sociais impostas pelo capitalismo e alinhar o homem a sua própria realidade³⁰.

Sobre a importância de Arte, também trazemos as ideias do pensador húngaro Georg Lukács, pois, para ele, a Arte possui caráter educativo³¹, uma vez que “a arte é um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida [...] a ciência funda nossa consciência histórica, ao passo que a arte funda a autoconsciência histórica” (KONDER, 1967, p. 150). Arte é parte de uma evolução histórica³², pois, através das obras de arte, o ser humano revive o passado e o presente da humanidade e ainda através dela tem a possibilidade de desenvolver seu futuro, mas não revivem como fato exteriores a ele, e sim como algo essencial para a própria vida, e para sua própria existência, daí seu caráter evocativo da Arte³³.

³⁰ “A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte; numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. (...) toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular (FISCHER, 1983, p. 16-17).

³¹ A arte, portanto, educa o homem fazendo-o transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil. Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “elevação” que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade (FREDERICO, 2000, p.305).

³² Lukács afirma que a arte é resultado da evolução histórica da humanidade, não existindo, destarte, a partir de uma capacidade apriorística e originária dos homens e mulheres. Esse resultado, que consegue registrar a autoconsciência da humanidade, garante à arte a mais autêntica prova da imanência humana (SANTOS, 2017, p.31).

³³ Daí o caráter evocativo da obra de arte, sua ação sobre o núcleo social da personalidade humana. Essa força evocativa deve-se ao fato de que na arte o passado é feito presente. Essa presentificação, contudo, não é a vida anterior de cada indivíduo, mas a sua vida enquanto pertencente à humanidade. O que é posto em relevo pela arte é o caráter social da personalidade humana. O indivíduo, perante a figuração estética, pode se generalizar e, assim, confrontar a sua existência com a epopéia do gênero humano, retratado pela arte, num momento determinado de sua evolução. Ocorre então uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (a síntese do singular e do universal) (FREDERICO, 2000, p. 306).

A Arte carrega as objetivações do ser humano:

Lukács define o cotidiano como o campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o. A arte seria a mais privilegiada dessas objetivações; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana (SANTOS, 2017, p. 17).

Através da possibilidade da educação artística é possível, captar a essência do real, e esta não é uma tarefa simples e determinada, mas sim, um processo, que envolve movimento da aproximação gradual da realidade “a realidade mais profunda e essencial é sempre apenas uma porção daquela totalidade do real que integra até mesmo o fenômeno superficial” (KONDER, 1967, p. 152).

Assim, a realidade na Arte é irreduzível ao conhecimento, sendo movimento do real inesgotável, deste modo, não será possível extrair a essência da realidade como um todo. Porém, a criação artística bem-sucedida é aquela que consegue organizar as contradições por ela representadas em função de uma visão de conjunto (não necessariamente clarificada e explicitada conceitualmente, mas sempre efetiva) de tais contradições.

A Arte desperta e eleva a autoconsciência humana³⁴; enquanto a ciência desvela a realidade objetiva;

A ciência descobre nas suas leis a realidade objetiva independente da consciência. A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito (LUKÁCS, 1978, p. 295-296).

A Arte opera como um espelho sobre o sujeito humano, sendo um reflexo do mesmo é mediando suas relações, num processo que permite ao ser humano uma crescente transformação. Assim, a Arte antes de tudo permite que o ser humano olhe para dentro de si e para o mundo, através da análise das contradições com vistas a transformação da sociedade. Este processo de autoconsciência é determinante para uma formação omnilateral. Santos ainda cita outra função de Arte:

³⁴ Tanto a ciência como a arte surgiam misturadas, em formas variadas, com outros modos de considerar a realidade (magia, religião) que posteriormente foram rechaçados por estes campos. De fato, tanto a ciência quanto a arte podiam conquistar a sua forma adequada tão-somente lutando pela sua pureza, pelo seu modo específico de refletir a realidade (LUKÁCS, 1978, p.276).

À arte, ao que nos parece, cabe explicitar os dramas humanos mais essenciais, relançando-os ao cotidiano na forma artística, e por meio dessa obra permitir aos indivíduos uma experiência catártica com seu gênero, com suas dores, seus afetos e desafetos, suas possibilidades e limites, e por intermédio dessa experiência elevar seu afeto e sua consciência em níveis profundos, íntimos na relação com o mundo (SANTOS, 2017, p.71).

A transformação por meio da autoconsciência seria um processo de ressignificação ou purificação dos sentidos. Por meio das experiências com a Arte, seria possível permitir aos indivíduos essa reflexão sobre si mesmo, o outro e a sociedade de forma a permitir essa inter-relação profunda com o mundo. Em outras palavras, à Arte cabe permitir ao sujeito expressar seus mais íntimos sentimentos e abstrações e possibilitar que este aja de forma consciente em sociedade. Deste modo, ponderamos aqui, a importância de Arte para formação humana omnilateral nos utilizando das palavras de Trotsky, onde defende que somente com a Arte:

O homem irá se tornar incomparavelmente mais forte, mais sábio e mais sutil. Seu corpo será mais harmonioso, seus movimentos mais rítmicos, sua voz mais melodiosa. As formas de sua existência adquirirão qualidades dinamicamente dramáticas. A espécie humana, na sua generalidade, atingirá o talhe de um Aristóteles, de um Goethe, de um Marx. E sobre ela se levantarão novos cumes (TROTSKY, 1968, p. 179).

O ser humano omnilateral, hoje, seria aquele capaz de compreender as desigualdades sociais e lutar incansavelmente para um processo de mudança estrutural desta desigualdade. Seria, ainda, capaz de analisar e refletir seus próprios atos a fim de ser cada dia melhor, mas elevando o outro, e não ferindo ninguém neste processo. Este ser humano é sensível porque entende que toda vida é única e que toda vida tem seu valor. Quando Trotsky coloca “**seu corpo será mais harmonioso, seus movimentos mais rítmicos, sua voz mais melodiosa**” (idem), podemos dizer que aqui a Arte se manifesta na formação educacional omnilateral, o corpo harmonioso, expressa a complexidade da formação humana de forma integral, os movimentos rítmicos abrem espaço para um ser consciente que compreende seu processo de humanização e, por fim, sua voz melodiosa, não somente o seu corpo e intelecto, está formado, mas seu corpo como um todo, a formação dos seus sentidos e sentimento também evoluiu de forma grandiosa. Aqui podemos dizer que está a formação omnilateral.

Após analisar este processo complexo e contraditório, que envolve o desenvolver-se da humanidade do ser humano, atrevemo-nos a conceituar a Arte na perspectiva materialista de forma mais simplificada.

A Arte, na perspectiva marxista, não possui um conceito pronto e acabado, pois ele parte do movimento da realidade e está sempre em constante movimento (contradição). Portanto, a Arte é também a expressão do movimento contraditório da problemática do trabalho na sociedade capitalista; com a divisão social do trabalho, a produção da obra de Arte através da atividade criadora levou o ser humano a produzir bens e valores nos quais já não se reconhece. Ou ainda, com a revolução industrial, a Arte como expressão omnilateral estaria fadada ao seu desaparecimento dando lugar à Arte utilitária por ser tomada pelas massas com ampla produção. Mas, de modo distinto, a concepção Marxista postula um retorno de Arte na sua origem histórica, onde a Arte procura refletir o real de sua essência. Ela ainda está diretamente ligada com a produção da própria vida e da sociedade, resultado das mediações sociais. A obra de Arte é vista como reflexo da humanidade, pois, através da obra de Arte, o ser humano imprime sua personalidade diante do mundo. A Arte é entendida como fonte de exteriorização humana, caracterizada pelo seu trabalho criador nela implícito. Também serve como meio de satisfazer as necessidades humanas, agindo como transmissora de conhecimento, imprimindo no sujeito valores educacionais, políticos e sociais, desejos, sentimentos e valores humanos.

Depois de explanada a importância da Arte para formação humana omnilateral, justifica-se a formulação e elaboração de uma disciplina escolar que trabalhe de modo a trazer estas raízes históricas de Arte, e apresente aos educandos suas diversas manifestações, assim como todo os processos que envolveram desde sua elaboração e determinantes. Assim, a Arte se tomada como elemento teórico de conhecimento tem muito a contribuir para formação e emancipação do ser humano.

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA DE ARTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL - 1990 A 2018: Unilateralidade ou omnilateralidade?

Este capítulo tem por objetivo principal demonstrar o processo histórico da disciplina de Arte na Educação escolar Brasileira no contexto das políticas educacionais do Estado neoliberal, tendo como referência os PCNS e a BNCC. As análises se dão de modo a identificar como ocorreu o processo de elaboração e implementação destas políticas educacionais especificamente no caso de Arte como processo formativo.

A necessidade de uma educação em modelos escolares não pode ser deixada de lado, pelo fato de que é por meio deste modelo de organização que o ser humano teve acesso aos bens culturais e científicos elaborados pela humanidade ao longo dos tempos. Para tanto, tem-se a elaboração de um currículo que dê forma e conteúdo para o que se pensa, que é o necessário ensinar, ou seja, o que de fato se considera um conhecimento legítimo.

Mais especificamente a partir da década de 1990, esses conhecimentos passam de forma mais expressiva a se curvar a interesses que colocam a educação como mercadoria, no que Saviani (2008) denomina de neoprodutivismo. Trata-se de políticas educacionais que têm por finalidade adequar a educação às novas necessidades da reestruturação produtiva do capitalismo, a qual requer formar o tipo humano polivalente para atender as demandas do trabalho flexível.

Nesse contexto, a disciplina de Arte, sofre as influências das políticas do Estado Neoliberal de 1990, e seus desdobramentos para uma educação neotecnicista de viés pragmático.

O capítulo está estruturado em quatro partes: na primeira, aborda a questão do currículo na educação escolar. Em segundo momento, buscamos analisar os antecedentes históricos da disciplina de Arte na política Educacional Brasileira, destacando elementos que descrevam, em que se baseou o ensino de Arte aplicado no currículo escolar e até que ponto esse currículo continua imbricado com a educação de Arte.

O terceiro momento compreende a análise dos direcionamentos da LDB, PCN e BNCC alinhados aos condicionantes neoliberais da década de 1990, temos como objetivo ainda por fim, analisar os documentos Diretrizes Curriculares Estaduais do

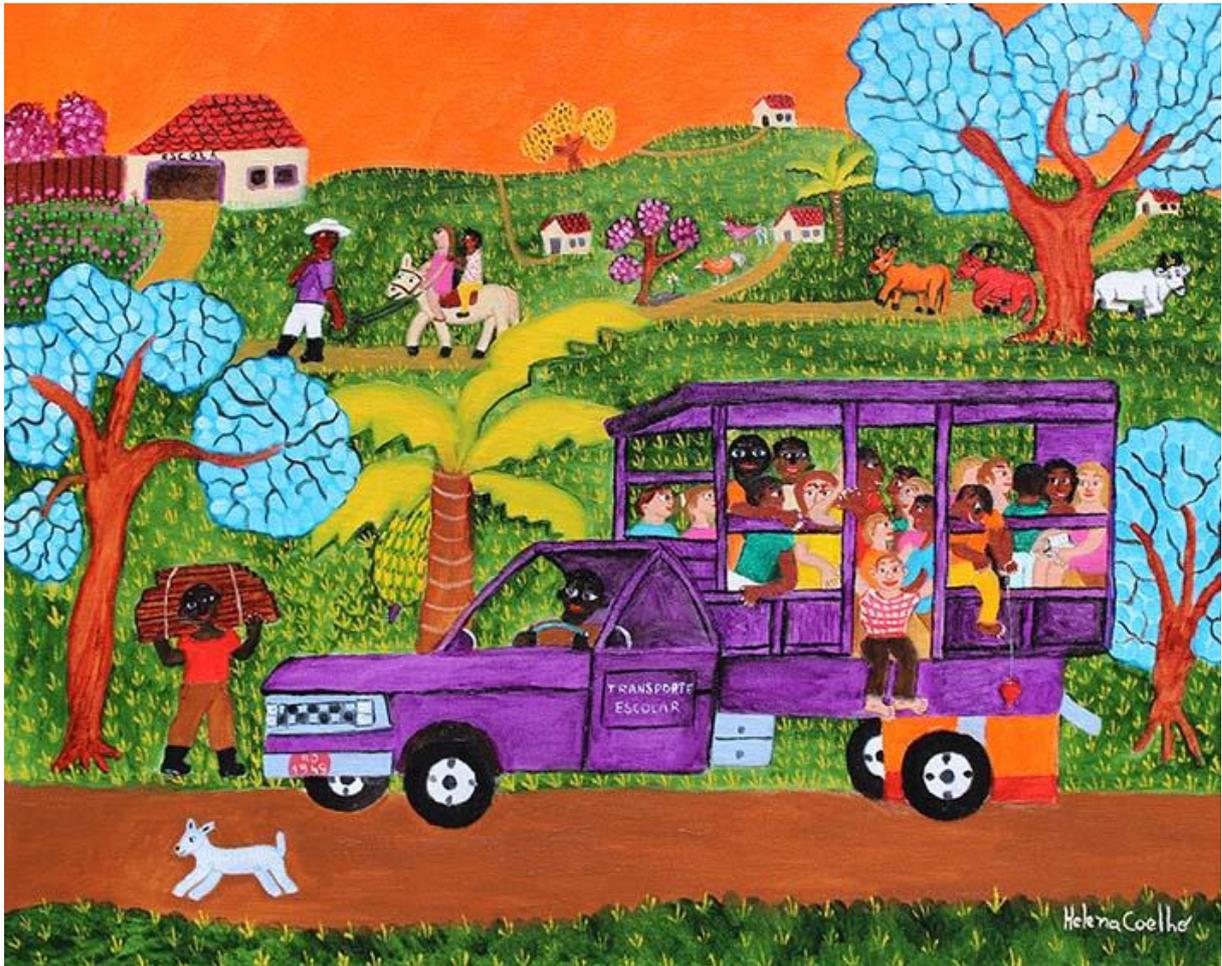
Paraná de Arte, e o Referencial Curricular do Paraná, para analisar a que ponto as políticas educacionais brasileiras sobre o ensino da Arte caminham para uma educação que vise a uma formação voltada para a unilateralidade ou omnilateralidade do sujeito.

2.1 Educação escolar e currículo.

No tocante a educação, por um longo período histórico os homens educavam as novas gerações através da educação conhecida como educação familiar, informal, extraescolar. Já na Antiguidade, surge outra forma de educação denominada educação escolar com a característica de difundir o conhecimento elaborado. Na modernidade, esta forma de educação torna-se uma necessidade fundamental sem a qual o ser humano não pode acessar aos bens culturais, a ciência, e ao mundo do trabalho.

Saviani (2003) afirma que o homem se torna homem a partir da “segunda natureza”, o que significa dizer que o seu “ser” é histórico e social. Deste modo, a segunda natureza constitui-se, portanto, no universo pelo qual o ser humano constrói conhecimentos, valores, crenças, Arte e cultura.

FIGURA 4 – Helena Coelho³⁵. Indo para a escola. 40x50 CM



FONTE: <http://www.ardies.com/helena-coelho/>.

A obra faz alusão ao processo de escolarização, podemos perceber através da obra, de forma alegre e colorida a vida no campo se modificando com a rotinização da escola pública. Os saberes agora passam a ser separados e sistematizados em currículos de acordo com a idade das crianças. O que se ensina e como se ensina agora segue uma proposta pedagógica. A questão é saber se estes conhecimentos constituem de fato, conhecimentos necessários para formação ampla do sujeito? A que interesses eles atendem? Quem elabora tais conhecimentos? O currículo de Arte serve para adaptação do sistema ou emancipação do sujeito? Estas são questões que

³⁵ Helena Coelho nasceu em 1949 no Rio de Janeiro. Desde pequena usava de sua criatividade, encenava peças teatrais em lençóis e confeccionava seus próprios fantoches. Revendia jornais, revistas e livros e ainda engraxava sapatos na vizinhança. Somente após se aposentar e que se dedicou exclusivamente a pintura. Seus temas eram baseados na sua infância, ao qual a escola se mostra presente. (Informações baseadas em consultas da internet, nas obras na referida autora. Disponível em: <http://www.ardies.com/helena-coelho/>. Acesso em: 29/05/2019.

buscamos responder ao longo deste capítulo.

Para que isto seja possível, recorreremos a história para análise e reflexão, de como este processo de curricularização da disciplina de Arte aconteceu e quais foram seus determinantes.

A partir das considerações iniciais desta pesquisa, em que Marx e Engels (1986) apontam sobre o trabalho e seu potencial criador, sendo este que diferencia o ser humano dos demais animais, este acaba por desenvolver e ampliar os sentidos humanos, ainda neste processo de desenvolvimento possibilita a hominização por um processo igualmente educacional, constituindo-se um processo específico humano. “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Para Saviani, esta produção da existência implica no desenvolver de formas e conteúdo, cuja validade se estabelece pela experiência que se constitui num processo de aprendizagem. Assim, “enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (SAVIANI, 2007, p. 154). Este processo de transmissão dos conhecimentos é entendido como um processo educacional.

Saviani demonstra como era o processo de educação nas sociedades primitivas:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Se nas sociedades primitivas o trabalho se dava de modo coletivo, a educação não se diferenciava deste modelo, ou seja, as ações eram desenvolvidas mediante o processo do trabalho comum a todos da comunidade. E com a divisão dos sujeitos desta comunidade em classes, também resultou na divisão da educação, ocorrendo a origem do sistema escolar³⁶.

³⁶ O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das

Porém, está educação não se dava de forma homogênea, para todos, mas sim, era um privilégio para as classes que dispunham de tempo livre para organizar-se na forma escolar. Sobre isto, Saviani coloca:

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas essa constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e desenvolvendo-se tão-somente no aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas. (SAVIANI, 2007, p.156).

Na educação escolar, os conhecimentos que devem ser aprendidos e/ou ensinados são expressos em um currículo³⁷ escolar, este não é de fácil definição, porém, buscamos em estudiosos do currículo como Goodson (1995), Lopes e Macedo (2011), Saviani (1998), Apple (1999), Saviani (2003), Silva (1996), uma definição que abranja a educação escolar como um todo. Comumente se pensa o currículo como uma elaboração histórica, pois podemos ver resquícios de currículo desde a antiguidade clássica, onde os conteúdos eram separados e organizados de modo a orientar os estudos das escolas da época.

Neste sentido, currículo não surgiu aleatoriamente, ou isolado, mas sim uma construção contínua que leva em conta diversas questões como social, cultural, regional, objetiva e subjetiva, experimentado e vivido. Parte-se da ideia de que o sujeito é de algum modo construído pela educação, e que nenhum sujeito é igual ao outro. Há uma mediação com o meio e com o outro, que nem sempre é amistosa devido a individualidade de cada um.

O problema do termo “currículo” tem sua origem em seu próprio significado, que se refere-se ao termo “correr”, ou seja, curso a ser seguido para o estudo. Em grande parte, esta relação gerou padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modelo já fixado e ainda associou sua

instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (SAVIANI, 2008, s/p).

³⁷ A palavra currículo vem da palavra Latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado (GOODSON, 1995, p.31).

organização em classes sequenciais (GOODSON, 1995, p. 31-32). Para Lopes e Macedo (2011, p. 20), não é possível responder de forma concreta o significado do termo currículo, pois é parte de um argumento mais amplo. E, para as autoras, currículo se coloca “a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados”.

Para Saviani (1998), o termo currículo é empregado para compreender o que se versa (matérias) ao passo que cada matéria tem ligação com um campo de conhecimento (português, matemática, artes). Sua preocupação principal é a separação do sujeito do objeto ou método de estudo. Definir e elaborar um currículo para qualquer nível ou série, que não leva em conta o aluno e o cotidiano da sala de aula, tem grande risco de fragmentação do conhecimento, pois está desconexo da realidade, sem relação entre conteúdos e cotidiano.

Deste modo, ao tentar definir o termo currículo, não se pode desvencilhar o papel do Estado na formação e elaboração de políticas públicas curriculares, este processo homogeneizador visa tornar os conteúdos como interesses de “todos” legítimo. “O que se considera um conhecimento legítimo e como o direito para determiná-lo envolve complexas políticas de controle simbólico do conhecimento público” (APPLE, 1999, p.102). Deste modo, nas políticas do Estado neoliberal, o currículo da educação escolar atende aos interesses do capital e de mercado, e o currículo não poderia estar desvinculado. Alunos, professores e até os pais são vistos pela grande massa empresarial como “clientes consumidores” que são avaliados e controlados diariamente (SILVA, 1996).

A partir daí as palavras hegemonia e currículo, se encaminham para um tratado educacional onde a escolarização começa a se transformar numa atividade de massa. Pois, como descreve Goodson, o currículo escrito torna-se uma fonte documental legitimada pela hegemonia:

[...] o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. (GOODSON, 1997, p. 20).

O currículo serviu para orientar uma nova forma de escolarização que nascia, e perdura até os dias atuais. Este processo foi feito de muitas rupturas e não de forma linear. Partiu de um processo evolucionista, para cumprir a função de formação

humana. Porém, seu termo indica caminho ou percurso de vida, ou seja, lógica sequencial das coisas, para depois colocar a característica dos saberes (o que se ensina em cada série), e analisando os depoimentos dos autores acima citados, ainda serve como mecanismo de controle, e avaliação. Serve para verificar o que é ensinado, sendo construído um ciclo de aprendizagem examinável. Esta lógica de currículo tende a distanciar a realidade do aluno “retirando” sua cultura, e recolocando no lugar o conhecimento dito legítimo³⁸.

Para Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo é fundamental para se chegar a uma formação omnilateral do sujeito:

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 se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Pode se dizer que Saviani (2003) define currículo para a PHC, pois explicita que a função da educação escolar é identificar quais conteúdos são fundamentais para a formação omnilateral. Deste modo, os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade devem ser organizados e selecionados para formar um currículo escolar, de forma a torná-lo um instrumento para emancipação do ser humano, contemplando o desenvolver integral e amplo de todos os sentidos humanos.

Para se identificar tais conteúdos, Saviani coloca que deve ser observado o grau de relevância para se alcançar a formação omnilateral citada. Deste modo, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2003, p. 13). O autor ainda ressalta a importância dos clássicos, porém, estes não podem ser confundidos com o tradicional nem tão pouco se opõe ao moderno ou atual. Mas sim, o clássico, “em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.” (SAVIANI, 2003, p.17).

³⁸ Este trecho do texto sobre currículo, foi apresentado no Evento: III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do curso de Pedagogia. Educação e Conhecimento Científico: construção e resistência. Intitulado “**A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA E ELABORAÇÃO CURRICULAR DE ARTE NO PARANÁ**”. O texto em sua íntegra se encontra disponível em: https://www5.unioeste.br/portallunioeste/arq/files/eventos/anaissiesap_atual.pdf.

Assim, currículo, para o autor, é o:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2003, p.17).

Para o autor, a escola não se faz por si só, nem somente pela existência de um saber sistematizado, mas é necessário que a educação escolar sistematize e viabilize a assimilação desses saberes de forma gradativa e no tempo escolar determinado, a fim de que a criança passe do não domínio para o domínio total de todas as áreas do conhecimento.

Malanchen (2014) destaca que currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica é uma soma das expressões humanas e de conhecimento adquirido ao longo dos tempos, assim como, expressa as concepções da natureza e dos sujeitos, buscando a emancipação e omnilateralidade de cada sujeito nela envolvido, como podemos analisar:

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2014, p. 5).

Na Pedagogia Histórico-Crítica “concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas” (MALANCHEN, 2014, p. 7). Deste modo, a organização do currículo deve propiciar, não somente a ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, mas também, segundo Malanchen (2014, p. 7), “o movimento de contradição que existe na sociedade e de que maneira a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente”.

Assim, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo escolar deve contemplar todas as esferas do conhecimento e, segundo Duarte:

Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. (DUARTE, 2010, p. 48).

Para se ter um currículo que atinja os objetivos de formação humana, é necessária a superação da educação escolar em suas formas burguesas³⁹, mas sem negar a importância da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade.

Portanto, a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica está pautada numa concepção de mundo que não é liberal nem mecanicista, nem ao menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Deste modo, para que o currículo escolar supere o modelo capitalista como almeja a PHC, é necessário que o mesmo, contemple todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, precisamos da ciência para nos elevar do conhecimento imediatista e pragmático, precisamos da filosofia para reflexão e consciência crítica, precisamos de Arte para sensibilização.

A partir daí torna-se necessário analisar como a disciplina de Arte foi se desenvolvendo e quais são determinantes históricos, que tiveram influência na constituição de Arte enquanto disciplina curricular.

2.2 Breve histórico da disciplina de Arte na Política Educacional Brasileira.

A Arte como técnica já se fazia presente no Brasil com a presença dos Jesuítas, “em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões. O objetivo era catequizar os povos da terra nova” (SILVA; ARAUJO, 2007, p. 4) utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.

Na educação formal, a Arte chegou ao Brasil durante o Governo de dom João VI, no Rio de Janeiro com a missão Artística Francesa e é criada a Academia Imperial

³⁹ é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. Creio que os educadores ainda não se deram conta do grande significado que pode ter para a educação a afirmação feita por Marx (1993, p.105): “a anatomia humana é uma chave da anatomia do macaco” (DUARTE, 2010, p. 49).

de Belas Artes. Seguindo modelos Europeus, assim é oficialmente instalado o Ensino de Arte nas escolas. “Com a vinda da chamada Missão Francesa ao Brasil, em 1816, pretendia-se a implantação do ensino regular de artes com vistas a superar a tradição colonial barroca nas artes e no embelezamento urbano, sobretudo do Rio de Janeiro, sede do reinado” (VALLE; DAZZI, 2010, p. 604).

No entanto, a partir daí são implantadas escolas preparatórias de desenho, seguindo modelos neoclássicos⁴⁰ “na Bahia em Pernambuco, no Pará em Minas e em São Paulo. Em 1826 fundou-se em Porto Alegre, cujo funcionamento só se iniciou em 1831. É ainda ao Visconde de São Leopoldo que a província do Rio Grande deve essa criação” (DEBRET, p. 365). Vale ressaltar que a necessidade maior pensada com a chegada da família real, foi a implantação da Academia Militar, para educação dos jovens militares, uma educação basicamente masculina, pois a educação para as mulheres começou a tomar impulso somente em 1820.

O Ensino Artístico no Brasil, é instalado seguindo moldes das academias europeias, onde a predominância eram pinturas acadêmicas que se baseavam em reproduzir uma iconografia do Império, como retratos do imperador assim como, eventos e comemorações oficiais. Assim cita Valle; Dazzi:

A criação da AIBA no Rio de Janeiro em 1826, inaugura o ensino artístico no Brasil em moldes semelhantes aos das academias europeias. No Brasil, a arte da Academia corresponde, em linhas gerais, aos modelos neoclássicos e românticos. Entre as várias adaptações está o predomínio das paisagens entre os pintores acadêmicos no Brasil, a despeito da hierarquia de gêneros que considerava a paisagem secundária. No que diz respeito à pintura histórica, vale destacar o papel da arte acadêmica nacional na construção de uma iconografia do Império, sobretudo entre 1841 e 1889, no período de Dom Pedro II (1825-1891). Ao lado da profusão de retratos do imperador e do 605 registro de comemorações oficiais, parte dos artistas acadêmicos envolve-se na construção de uma memória da nação. (VALLE; DAZZI, 2010, p. 605).

À pintura acadêmica cabe o papel de eternizar momentos, pessoas e costumes, podendo a criatividade do pintor que expressa somente a realidade vivenciada sem partilhar da obra. A obra é algo externo que cumpre a função de reprodução,

⁴⁰ Todos os membros da Missão Francesa possuíam uma orientação neoclássica, que marcou o seu modo de ensinar arte. No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo (SILVA; ARAUJO, 2007, p. 4).

impedindo a assimilação das novas tendências da Arte “quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão francesa foi na realidade uma invasão cultural” (SÃO PAULO, 2011, p. 6).

Além disso, a chegada da Missão Francesa ocasionou no dilema cada vez mais ambíguo entre educação da elite⁴¹ e educação popular, no caso do ensino de Artes resultou no distanciamento gradual entre Arte criativa e Arte como técnica. Aqui o ensino de Arte não possui um fim em si mesmo, mas serve para alcançar objetivos que não estão diretamente relacionados com o ensino de Arte. Deste modo, o ensino de Arte como técnica parte dos princípios:

[...] ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa. (SILVA; ARAUJO, 2007, p. 5).

Ainda a academia buscou, através do ensino artístico, opor-se ao aprendizado empírico dos séculos anteriores:

Estruturada dentro do sistema acadêmico, vai fornecer um ensino apoiado de modo geral nos preceitos básicos do classicismo: a compreensão da arte como representação do belo ideal; a valorização dos temas nobres, em geral de caráter exemplar, como a pintura histórica; a importância do desenho na estruturação básica da composição; a preferência por algumas técnicas, especialmente a pintura a óleo, ou de alguns materiais, sobretudo o mármore e o bronze, no caso da escultura. (PEREIRA, 2008, p. 15).

Além disso, como bem coloca Pereira (2008), amparado em preceitos classicistas, pregava-se a Arte como a representação do belo ideal, ou seja, a pintura somente teria sentido se leva-se em conta perspectiva, profundidade e realismo. Os temas se baseariam em representações históricas, temas criativos e imaginativos não se enquadram nesta perspectiva artísticas, basicamente a pintura toma um status de

⁴¹ Arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Arnaud Pallière (1823-1887) para ensinar desenho aos príncipes. Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época (SÃO PAULO, 2011, p. 8).

interesse para demonstrar a importância e a nobreza do império⁴². Percebemos isto, quando é dada preferência por materiais nobres como o bronze e o mármore nos casos das esculturas em detrimento a madeira e pedra, antes utilizada pelos pintores barrocos da época.

Não bastante esta distinção a academia ainda era:

Fundada e mantida pelo Estado, a Academia atrelava a produção artística ao direcionamento oficial, o que seguramente cerceou uma expansão mais livre dos artistas – como será também criticado posteriormente pelos modernistas –, mas nesse momento, em que não existia ainda no país um mercado para consumo das artes, o patronato do Estado foi de vital importância para o seu desenvolvimento. (PEREIRA, 2008, p. 15).

Até o século XIX, houve uma grande aproximação entre as academias e o classicismo, onde predominavam ideias de Arte como imitação da natureza. “Imitar a natureza significava que a arte deveria seguir as mesmas leis eternas e imutáveis que regiam a organização do mundo. Ordem, equilíbrio, harmonia, serenidade, seriam, portanto, os objetivos maiores dos artistas” (PEREIRA, 2008, p. 16).

Podemos citar o Pintor Jean Baptiste Debret⁴³ que por quinze anos forneceu à corte retratos e cenas históricas que exaltavam os monarcas, no estilo neoclássico, herdado por seu tio David, “o pintor representará os diversos eventos marcantes da vida da Corte brasileira, as figuras importantes e os símbolos que constituem a nova entidade política. Aparentemente, foi ele que desenhou a nova bandeira do Brasil, com as atuais cores verde e amarelo” (LEENHARDT, 2013, p. 511).

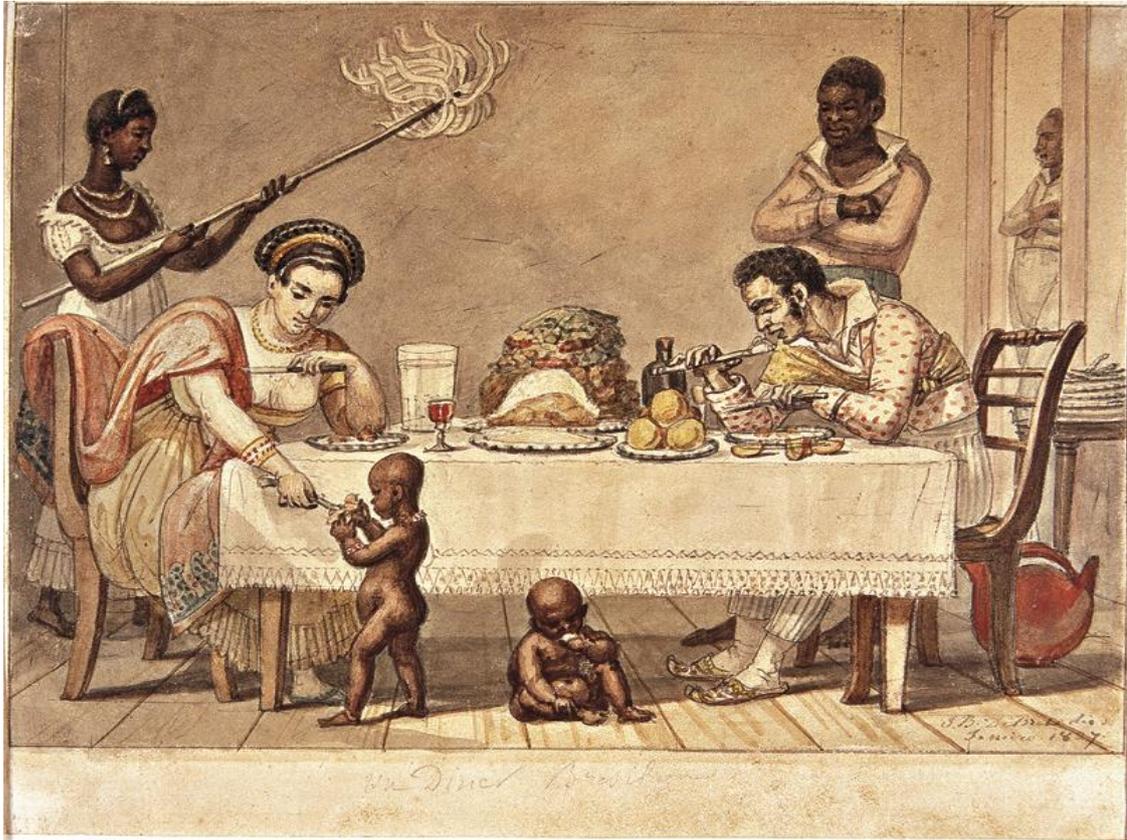
Debret produz, portanto, uma obra que tem duas caras, estilística, temática e ideologicamente dupla. Podemos perceber através da obra “Um Jantar Brasileiro” o caráter duplo da obra, de um lado, sua técnica rica em perfeição traços bem-feitos e cores vibrantes, contraditoriamente, percebemos na cena como foi o processo de

⁴² Na França, nos séculos XVII e XVIII, a pintura de história era considerada como a forma artística mais ambiciosa e mais perfeita. Ela consistia em representações de temas nobres, provenientes de fontes bíblicas, mitológicas ou históricas, entre elas os eventos contemporâneos de importância nacional (LEENHARDT, 2013, p. 510-511).

⁴³ Jean-Baptiste Debret nasce em 1768, em Paris, e morre em 1848 nesta cidade. Torna-se, muito jovem, aprendiz do pintor mais famoso da época, Jacques- -Louis David, que o levará para Roma, cidade onde o jovem irá aperfeiçoar o aprendizado das técnicas e do estilo neoclássico. [...] Debret trabalha por vários anos ao lado de David, aparentemente dirigindo o ateliê dedicado à glória do Consulado e, depois, do Império. [...] Depois de envolver-se profundamente com a política do período revolucionário francês, Debret é contratado pela monarquia portuguesa no exílio em sua própria colônia (LEENHARDT, 2013, p. 509-510).

exploração e escravidão no Brasil. Fica no ar uma grande estranheza, e salta aos olhos a divisão de classe da época.

FIGURA 5. JEAN-BAPTISTE DEBRET: Um jantar brasileiro, 1827.



FONTE: Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/debret-e-a-missao-artistica-francesa-no-brasil-200-anos-2016-07-20>.

Enquanto os monarcas servem-se de um banquete, as crianças recebem as sobras como animais. Percebemos um caráter duplo nas obras de Debret, pois, segundo Leenhardt (2013, p. 511), “de um lado, o pintor de história, cuja competência profissional o rei paga para tornar pública a glória e o esplendor da Corte; de outro lado, o filho da revolução, que tem o seu olhar tanto voltado para o povo quanto para a Corte” e, através da pintura, passa a dar vida às experiências cotidianas que presenciava e ao espaço de uma nova terra que desconhecia, por meio de suas obras parece fazer uma crítica aos próprios códigos de representação sociais da época. Sobre isto, Pereira (2008) comenta que:

No caso específico de Debret, já foi levantada a hipótese de essas obras conterem, também, uma significação política, pois é muito provável que ele tivesse ideias revolucionárias – tanto pela sua vivência pessoal quanto pela sua ligação com o mestre David. Além disso, a permanência no Brasil colocava-o em contato com tudo aquilo que a Revolução Francesa esforçava-se para eliminar: o absolutismo, a religião e a escravidão (PEREIRA, 2008, p. 22).

A História ajuda-nos a ter uma visão do passado e a compreender o presente em que vivemos. Através da história, podemos dizer aqui, expressado em imagens nas obras de Arte do passado, somos levados a reviver os acontecimentos como se fizéssemos parte dele, assim, a história não é desconexa do ser humano e sim parte dele.

A Arte é, assim, um processo humano, por mais que as obras neoclássicas não tenham demonstrado em sua integralidade os desejos do pintor, ela mesma está enraizada na história e no processo de evolução cultural.

Em torno de 1870, um surto de desenvolvimento econômico deu margem a abertura na organização social de algumas ideias contestadoras. A criação do Partido Republicano, naquele ano, deu enfoque a severas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo a situação educacional inclusive nas áreas de Arte. Entre os temas discutidos estavam a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino do desenho apropriado que abrangesse a preparação para o trabalho industrial⁴⁴ (SÃO PAULO, 2011).

Outro grande movimento que teve sua contribuição para a política de Arte e que olha para a Arte como forma de expressão da criança ou do sujeito, foi a Semana de Arte Moderna⁴⁵. Uma das grandes críticas dos artistas da época era, de certo modo,

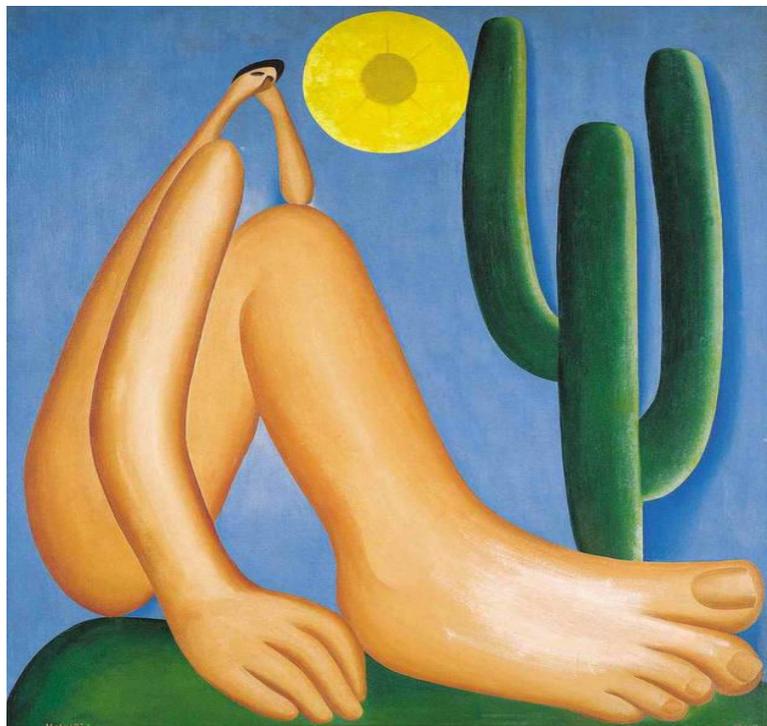
⁴⁴ A popularização do ensino da arte, concebido como ensino do desenho, isto é, ensino preparatório para o design, era o objetivo da orientação que o inglês Walter Smith imprimia aos seus escritos e suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachusetts (EUA). Influenciado pelas idéias de Redgrave e Dyce, de quem foi aluno na South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts em Londres, da qual só resta hoje o Victoria and Albert Museum. Smith chegou a se demitir do cargo de professor da Leeds School of Art quando a instituição (1868) começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, ou seja, vincular a arte à educação popular, para enveredar pelo caminho do ensino da arte como verniz cultural obedecendo aos caprichosos desejos da classe média (SÃO PAULO, 2011, p. 12).

⁴⁵ Entretanto, apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922. Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti desempenharam um papel fundamental na introdução das idéias da livre-expressão do ensino de arte para as crianças, através da implementação de novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança (SILVA; ARAUJO, 2007, p.7).

o padrão realista imposto na época. E se empenhavam na busca pela Arte que simbolize o verdadeiro “homem brasileiro”.

O movimento modernista buscava, através do ideal, uma Arte que representasse a nação brasileira, retirando os valores europeus até então defendidos e difundidos como Arte Brasileira. A artista Tarsila do Amaral deu suas contribuições ao pintar obras que demonstravam as suas vivências particulares assim como aspectos de imaginação. Furlan comenta que até “as cores empregadas no Abaporu remetem, intencionalmente, às cores da bandeira do Brasil” (FURLAN, 2015, p.24).

FIGURA 6. TARSILA DO AMARAL. ABAPORU (1928) 85 x 73 cm.



FONTE: <https://www.culturagenial.com/abaporu/> acesso em: 17/08/2019.

Este movimento almejava a superação da sociedade patriarcal com vista a possibilidade da instauração de uma nova Arte mais espontânea e com uma perspectiva de criação de uma nova Arte com identidade própria, que expressasse tanto os ideais do artista, quanto sua identificação com a obra.

O Movimento de 1922 tem seus primeiros sinais nos anos de 1912 e 1917, atingindo seu marco fundamental em 1922. Com a chamada Semana de Arte Moderna, “realizada nos dias 15, 17 e 19 de fevereiro em São Paulo, perfazendo

agora, portanto, 90 anos. Em seguida, vêm os desdobramentos da Semana, com revistas e manifestos vanguardistas, seguindo diferentes orientações” (NASCIMENTO, 2015, p. 377).

Constituiu-se uma das vertentes mais relevantes do movimento modernista aquela inaugurada pelo Manifesto Antropófago⁴⁶, de Oswald de Andrade, de 1928. Ainda segundo Nascimento (2015, p. 377), “para a formulação de seu ideário antropófago, Oswald decerto tirou proveito dos diversos “primitivismos” do início do século XX na Europa, entre eles, o do Manifesto Cannibale Dada e da revista Cannibale, do dadaísta Francis Picabia, ambos de 1920”.

Com a crise político-social contestatória da oligarquia e a tentativa de instauração de um regime democrático, uma reflexão sobre o papel social da educação aflora novamente. No que se faz alusão ao ensino de Arte, podemos perceber que:

Desta vez é a educação primária e a escola que se tornam o centro das atenções reformistas através do movimento que ficou conhecido pelo nome de ‘escola nova’. Defendia-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a ‘escola nova’ defendia a idéia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na ‘escola nova’ foram principalmente inspirados em John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal de Fernando Azevedo e pelas Reformas de Atilio Vivacqua no Espírito Santo, de Carneiro Leão em Pernambuco e Francisco Campos em Minas Gerais. (SÃO PAULO, 2011, p.15).

A defesa por uma Arte que incorpore aspectos que abranjam todos os elementos educacionais da criança inclusive a formação do caráter. A teoria da Educação Nova buscava “orientar a escola no sentido de movimento, já acentuado na sociedade, da revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda há pouco tempo predominavam” (TEIXEIRA, 1967, p. 20).

Anísio Teixeira (1967, p. 20) coloca a ideia de auto-educação, no sentido de que “só a própria pessoa se educa”, neste sentido, a própria criança deveria assumir a responsabilidade por seus próprios atos e experiências. Os alunos estariam livres

⁴⁶ No sentido íntimo do termo, antropofagia quer dizer alimentar-se de carne humana. Por meio do processo crítico de formação da cultura brasileira, o fato da antropofagia permitir alimentar-se de partes do homem colocou em questão o capitalismo dominante e suas influências, em relação à produção de uma sociedade idêntica à dos países capitalistas hegemônicos (FURLAN, 2015, p.24-25).

para escolher suas atividades, planejá-las e executá-las⁴⁷.

A grande ênfase desta concepção é voltada às ações mentais da criança, no momento em que desenvolve a atividade artística, o processo conta mais que o produto resultante, ou seja, o conhecimento de fato. Segundo Silva e Araújo (2007, p. 9), é através desta perspectiva educacional que “vai surgir à concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido”. Assim, o ensino de Arte passa a ser configurado como mera atividade artística, sem conteúdos próprios.

O ensino de Arte encontrou um espaço dentro da “Educação Nova”⁴⁸ compreendendo a Arte mais como um processo individual, partindo de problemáticas de interesses dos alunos, onde o conhecimento se baseia num aprender fazendo, deste modo, outro elemento que deixou de ser ensinado foram os conhecimentos já obtidos pela ciência, que deixam de ser necessários já que passando por todas as fases do método, eles naturalmente de forma livre chegariam a tais conhecimentos. No que diz respeito ao ensino de Arte, suas múltiplas manifestações abrangiam desde:

(desenhos manuais, música, teatro e dança), por outro apresentou uma visão utilitarista da arte na escola, em que esta não assumia um papel essencial pelo seu lado técnico e teórico, mas sim pela sua capacidade recreativa. O ensino das artes era apresentado como um poderoso meio de educação, capaz de promover um dos valores essenciais para o homem da década de 1920: a sociabilização. (LEMOS JUNIOR, 2011, p. 81).

Em 1930⁴⁹, o compositor Heitor Villa-Lobos, durante o governo de Getúlio

⁴⁷ Essas atividades, em geral, são trabalhadas de forma “livre”, sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre de forma espontânea, sem haver necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor (SILVA; ARAUJO, 2007, p. 9).

⁴⁸ na escola nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. Os seguidores do filósofo americano John Dewey (1859-1952) procuram aprofundar suas ideias, partindo problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num aprender fazendo. (...) Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FUSARI, 2001, p. 31-32).

⁴⁹Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/ 40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. A perspectiva pedagógica da SEMA foi instaurada de acordo com os princípios: disciplina, civismo e educação artística [...]. Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em

Vargas, institui o projeto de canto orfeônico nas escolas. Onde são formados corais, que se desenvolvem pela memorização de letras de músicas de caráter folclórico e cívico. Como descreve Lemos Junior (2011):

No início da década de 1930, o Canto Orfeônico passou a ser contemplado nas leis e decretos federais para o ensino secundário. A Reforma de ensino de Francisco Campos em 1931 foi resultado da intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical e, em particular, do Canto Orfeônico na escola. Com esta reforma, o Governo Federal procurou expandir e tornar o ensino do Canto Orfeônico obrigatório na escola, não apenas no ensino primário, como também no ginásial. (LEMOS JUNIOR, 2011, p. 279)

A música consistia num importante espaço dentro da educação. Esta relação se dava no sentido de despertar o aluno para a cidadania. “Essa finalidade educativa da Música, mais tarde iria ao encontro da política nacionalista de Getúlio Vargas que desde o início de seu governo, buscou uma centralização do poder, lutando contra a política regionalista praticada durante a Primeira República” (LEMOS JUNIOR, 2011, p. 280).

Em 1948 é criada no Rio de Janeiro a primeira "Escolinha de Arte", com a intenção de propor atividades para o aluno desenvolver a autoexpressão e a prática e se torna o marco da renovação da Arte-educação no período pós-ditatorial (1945), um período de redemocratização e de busca por processos de renovação educacional no Brasil (COSTA, 2010).

A idealização do Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil teve como precursor Augusto Rodrigues, cujo ideais originaram “de um sonho provindo de seu processo de formação, que considerava tremendamente repressor e que impossibilitava o aluno de expressar-se, comunicar-se e relacionar-se humanamente” (COSTA, 2010, p. 12). Inconformado com os caminhos da educação, encontrou no ensino de Arte o caminho para possibilitar que as crianças se expressassem.

Assim, unem-se artistas, intelectuais e educadores para criação de uma proposta pedagógica que alcançasse o ideal que a escola se propunha. Costa comenta como procedeu a implantação da escolinha:

1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música. A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente (AMATO, 2006, p.151).

Augusto Rodrigues, Margaret Spencer (artista americana) e Lucia Alencastro Valentim (professora de Arte), ao conseguirem permissão para trabalhar no corredor da Biblioteca Castro Alves, iniciam a Escolinha. A experiência é desenvolvida com um pequeno grupo de crianças, com a preocupação inicial de liberá-las através do fazer artístico, respeitando a livre-expressão e estimulando a iniciativa. Registravam todas as análises e observações para posteriores estudos e debates na tentativa de aprender o que a arte representava para a criança. (COSTA, 2010, p.13).

A crescente procura pela prática de Arte em todo o mundo acaba por criar, em 1954, a Sociedade Internacional de Educação Através da Arte (InSEA)⁵⁰, que se trata de uma organização não-governamental filiada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sendo Augusto sócio-fundador, a escolinha começa a participar de eventos, análises e depoimentos sobre a experiência brasileira, impondo contribuições para formulações de conceitos em arte-educação⁵¹, “e promovendo intercâmbio entre países, através da ida e vinda de professores e artistas em cursos e conferências” (COSTA, 2010, p.14)⁵².

É neste momento também que ocorrem os primeiros cursos de formação para arte educadores, ainda em processo inicial, porém, já mostrava-se o interesse em se educar pela Arte.

Em 1960 a Escolinha aceita para um estágio intensivo doze professores de vários estados que buscavam entender melhor os meios de integrar a arte no processo educativo. Os resultados positivos desta experiência projetaram-se, apontando para uma nova modalidade de curso em tempo integral, os Cursos Intensivos de Arte na Educação – CIAEs (COSTA, 2010, p. 14).

⁵⁰ Neste ano de 2020 o evento tem como tema “SEJAMOS RADICAIS / SER RADICAL” o Congresso Europeu do InSEA acontece em Baeza, Espanha nos dias 6-9 de julho. Informações retiradas do site: <https://www.inseabaeza2020.com/>. Acesso em: 23/04/2020.

⁵¹ Apesar de trabalharem fora do sistema educacional do ensino público, as Escolinhas influenciaram-no profundamente, trazendo resultados bastante positivos ao processo de ensino em geral, chegando algumas delas a serem consultoras para o sistema escolar público.[...] Com intuito de fomentar reflexões inclusivas, cabe ressaltar o caráter inclusivo da proposta arte-educativa da Escolinha de Arte do Brasil. Crianças e jovens com história de deficiência eram recebidos como alunos convivendo junto com os outros alunos, sendo todos respeitados e valorizados em seu próprio contexto com sua forma de ser, pensar, agir e se expressar. Os princípios do movimento enfatizando a importância da arte no processo educativo construtivo revelavam o forte vínculo do papel terapêutico da arte na educação (COSTA, 2010, p. 15-16).

⁵² a tendência tecnicista aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de nível superior, para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzido entre 1960 e 1970. (...) na escola tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdo, estratégias, técnicas, avaliação- apresentam – se interligados (FUSARI, 2001, p. 41).

Cabe ressaltar aqui que “o CIAE constituiu-se, desde o seu início, no único curso em educação através da arte destinado a professores, de todos os graus de ensino, até o advento da Lei 5.692/71” (COSTA, 2010, p. 15). Neste sentido, a Arte educação caminha para busca de uma Arte que defina, de certo modo, o sujeito que por ela, e através dela, pode expressar-se.

Podemos dizer ainda que neste período que compreende os anos de 1965 a 1985 um acontecimento que contribuiu para padronização técnica de Arte, ou seja, formação prática voltada ao mercado de trabalho, foi o Golpe militar. Segundo Furlan (2015, p. 81), o objetivo do golpe foi “apoiado no discurso da necessidade de uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país no suposto caminho correto, longe da ameaça comunista e rumo a um próspero desenvolvimento econômico”. E sobre o campo educacional comenta:

No campo educacional da ditadura, a pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente. Desse modo, o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico”. A educação primava pela eficiência e produtividade, tendo como objetivo preparar o aluno para um mundo regulado pelo mercado do trabalho. (FURLAN, 2015, p. 80).

Se o campo educacional com a ditadura passa a enxergar o conhecimento como resultado do meio, o ensino de Arte passa a fazer parte de um modelo educacional centrado no desenvolvimento industrial. Se o movimento de 22 se empenhou em abrir a Arte para as suas diversas manifestações, inclusive a de demonstrar através da Arte as desigualdades sociais, o período da ditadura age como exterminador desta forma de ensino. O ensino livre agora passa a ser condicionado e até mesmo censurado⁵³, isto fica evidente com a análise do decreto Lei 477/69 elaborado em 26 de fevereiro de 1969. O mesmo define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares que firam as leis ou moral da época. Sobre o decreto,

⁵³ No entanto, independente da escolha do jovem, tudo era censurado. Assim, a censura operou em distintas frentes: dos canais de informação à produção cultural, abarcando a editoração de livros, a indústria fonográfica, a produção cinematográfica e tudo que fosse referente à televisão. Com o objetivo de passar à população a ideia de que o país se encontrava na mais perfeita ordem, os jornais foram calados, obrigados a publicarem desde poesias, até receitas no lugar dos verdadeiros fatos. FURLAN, 2015, p.81).

Furlan descreve:

O Decreto Lei 477/69 encarregou-se de calar professores e alunos, já que o mesmo definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular. A prática do regime partia do princípio de que “estudantes têm que estudar”, e “não fazer baderna”. As atitudes extremas do regime abafavam as expressões contrárias ao governo. Dentro do espírito desenvolvimentista, a formação educacional, proposta na década de 1970, não se consolidou. Os alunos tinham uma formação educacional “desinformada”, diga-se assim, visto que a realidade era mascarada e eles tinham que seguir as regras impostas, exaltando, sempre, a nação. (FURLAN, 2015, p. 82).

É necessário reiterar que a LDB de 1971 foi desenvolvida nestes contextos de privação da atividade mais criadora, e em defesa de uma educação amplamente tecnicista.

Podemos ainda citar a política de Arte e seus desdobramentos em análise da Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no Art. 26, parágrafo único coloca que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)” (BRASIL, 1961).

Ainda no “Art. 36 versa sobre a organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: IV - coloca que atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961). Mesmo a disciplina sendo pouco valorizada, abriu-se caminhos para discussão na lei subsequente.

Ainda podemos citar o parecer nº 383/62⁵⁴ homologado pela portaria ministerial nº 288/62), pelo Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico, provocando grande alteração no cotidiano musical escolar. Esta nova organização musical nas redes de ensino possibilitou a valorização e veiculação da música entre a população brasileira e sua valorização cultural como podemos analisar no documento a seguir:

Ao invés de alterar a LDB, o que se deve fazer é a ela ajustar os textos legais que a precederam. No caso da Lei nº 3.857/1961 muitos são os dispositivos que se chocam com a LDB e suas consequências no plano escolar, merecendo

⁵⁴ Ver sobre em Emenda 3435-A DE 1961. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0DF8C3C9E64D5E094C6421668B5F03FB.proposicoesWeb1?codteor=1203877&filename=Avulso+-PL+3435/1961. Acesso em: 23/04/2020.

revisão, a começar pela letra a do art. 28, em causa, que fala em estabelecimentos “equiparados”, espécie extinta, e da relevo, a Escola Nacional de Música, padrão também afastado. Agora, o que há, são os estabelecimentos “reconhecidos”, particulares ou oficiais, os únicos capazes de expedir diplomas com privilégios profissionais (art. 68 da LDB). Os respectivos cursos têm currículos mínimos e duração fixadas, pelo Conselho Federal de Educação (art. 10 da LDB). Para os cursos de música, em número de cinco, foi aprovado o Parecer nº 383/62. (BRASIL, 1961, p.14).

A partir daí, a educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística que inclui (artes plásticas, educação musical e artes cênicas) e passa a fazer parte do cotidiano das escolas em nível fundamental e médio. A letra de lei nos coloca:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

A disciplina de Arte passa a fazer parte do currículo escolar, sob a alcunha de Educação Artística, cabendo à Arte o papel de mera atividade, ressalta-se aqui a tendência tecnicista de educação. Além do caráter altamente ideológico⁵⁵:

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 foi constituída em um período de muita censura e repressão na sociedade brasileira. Nesse período, foram promulgados atos institucionais que ditaram leis e legitimaram os interesses dos militares no país. É nesse período que o Brasil passa por fortes influências da cultura americana, o ensino de Artes acompanha essas influências e é promulgada a então Lei nº 5.692/71 que dá continuidade a anterior, porém com um caráter meramente tecnicista. (VIERA, 2011, p.67).

Segundo a referida Lei, no campo do ensino da Arte, para Silva e Araújo (2007, p.10), “caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo

⁵⁵ No Brasil, a inserção da arte no campo pedagógico decorre da herança humanista europeia, cuja gênese provavelmente está nas matérias literárias. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas– o trivium da Alta Antiguidade e da Idade Média (FORQUIN, 1992) da visão pragmatista norte-americana evidenciada no escolanovismo, além da marcante tendência tecnicista da reforma na Lei 5.692/71 (SUBTIL, 2012, p.129-30).

ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação”, o ensino de Arte cristalizou-se pela presença acentuada de ensino como atividade, utilizadas para diversas práticas que ainda percebemos nos ambientes escolares atuais, como: canto pelo canto, apresentações artísticas em datas comemorativas, ou limitadas até mesmo a decorações ou ornamentações de festas cívicas ou culturais. Ainda sobre a Educação Artística, observamos que:

A Educação Artística, incluída no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71, propunha a valorização da tecnicidade e profissionalização, preocupando-se somente com a expressividade individual sem se aprofundar nos temas emergentes da Arte. A Arte-Educação apresentou-se como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte na escola; tal movimento propunha uma ação educativa ativa, criadora e centrada no aluno. (VIERA, 2011, p. 68).

Pode-se notar que o ensino de Arte, de 1971, manteve-se isento de conteúdo de ensino, pois baseava-se exclusivamente no “fazer artístico”, fato que “contribuiu muito para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar. Essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de arte das três primeiras versões da nova LDBEN, nos meados da década de 1980” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 11).

Neste cenário de negação de Arte com potencial valor educacional em si mesmo, diversos educadores se organizam e lutam politicamente para garantir a presença de Arte no currículo escolar. Partindo da perspectiva de que Arte é um campo de conhecimento específico, que alia objetivos próprios, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem, contraria-se, portanto, a visão difundida de Arte somente como atividade ou técnica.

Em 1973, cria-se os primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração que poderia ser aplicado em todo país, estava voltado para formação de professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico. Sobre os primeiros cursos universitários Ana Mae Barbosa no texto “Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras” coloca que:

O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1989, p. 170-71).

A autora reflete sobre a dificuldade de se formar um jovem, que tem média de 18 anos, em um profissional que dê conta de diversas matérias artísticas num curto espaço de dois anos. Ainda salienta que já dispunham de “78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração” (BARBOSA, 1989, p. 171).

Sobre a autora ainda podemos citar contribuições referentes às suas pesquisas em Arte educação. Ela traz a proposta triangular que tem por base o fazer, ler imagens e estudar a história da Arte (contextualizar), e inova em apresentar releituras de obras aos alunos, pois “a imagem era negligenciada e as relações emocionais prevaleciam sobre os exercícios e experiências artísticas realizadas em prol da expressividade “pura” do educando, em que se primava pela “originalidade”” (SILVA; LAMPERT, 2016, p. 89).

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa, segundo Silva e Lampert (2016, p.89), parte da “relevância de conhecer o processo histórico do ensino no Brasil e no mundo para intervir no mesmo conscientemente”. Arte, neste sentido, para autora, é conhecimento crítico, é criatividade e imaginações. Assim, a educação Artística deve contribuir para que a criança tenha acesso a todos os conhecimentos elaborados pela humanidade, assim como científico e cultural, filosófico e histórico.

Em síntese, o ensino de Arte no Brasil iniciou-se seguindo moldes europeus, o que predominava para o ensino era padrões neoclássicos, basicamente realistas. Os modelos muitas vezes eram cópias fiéis do objeto retratado, o modelo ideal está amparado numa rígida perspectiva e noções do cânone clássico da época. A educação em Arte não buscava jovens criativos, mas sim, habilidades altamente técnicas. Se o movimento de 1922 tentou colocar o ensino de Arte como forma da livre expressão e da manifestação do artista, além de retratar temas antes não trabalhados como, desigualdade social, pobreza, fome e até mesmo a exploração do trabalho, porém, este movimento não conseguiu de fato modificações expressivas nas políticas de Arte da época, além de algum de seus artistas ainda terem sofrido duras críticas e perseguições.

A educação Nova também caminhou neste sentido, priorizando a livre expressão da criança, aliando os conhecimentos em Arte à realidade de cada aluno, porém, acentuou ainda mais a divisão de classes da época. Neste sentido, não era

interessante todos os alunos dominarem os conhecimentos artísticos e científicos elaborados pela humanidade, pelo fato de que apenas uma parcela desses alunos avançaria nos estudos e a grande maioria, dependendo de sua constituição familiar, iria para trabalhos unicamente técnicos.

Por mais que a LDB de 1961 faça menção a artes aplicadas, a mesma não possui uma categorização metodológica de ensino, é introduzida no espaço escolar apenas como forma lúdica, ainda é aqui que o ensino de música e canto orfeônico passam a ser obrigatórios.

Depois do Golpe Militar de 1964, podemos dizer que o ensino de Arte sofre uma padronização técnica, mais especificamente voltada ao mercado de trabalho. Se faz necessário aliar o ensino de Arte ao desenvolvimento industrial da época. Deste modo, a LDB de 1971 torna obrigatório o ensino de Arte sob a alcunha de Educação Artística, e estabelece subsídios para formação do educador de Arte.

Deste modo, as políticas educacionais brasileira até dado momento sempre estiveram voltadas a um fim específico, seja ele formador do profissional amplamente técnico estabelecido pela missão Francesa, seja ela pelos encaminhamentos dados pelo golpe militar de (1964) de aliar os conhecimentos artísticos (referimo-nos aqui à formação técnica) ao desenvolvimento industrial. As tentativas de implantar uma educação em Arte que contemple os ideais do artista e com incentivo até mesmo a formação crítica neste modelo de política, foram sempre podados.

Partindo da perspectiva de que as políticas até então difundidas se baseiam num ensino voltado a interesses, sejam eles os mais variados é que se faz necessários analisar os principais encaminhamentos que as políticas neoliberais subsequentes implementam para o ensino de Arte para os anos posteriores.

2.3 A disciplina de Arte no contexto das políticas do Estado Neoliberal

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo, com os avanços tecnológicos, desde a micro até a nanotecnologia, pautados numa organização do trabalho toyotista, exigiu-se de uma minoria de trabalhadores efetivos uma mão de obra mais especializada, mas para a maioria dos trabalhadores, a qualificação exigida é a da polivalência com base em competências e habilidades.

Com o fim do Estado de Bem-Estar Social e a ditadura de repressão de 1980, através de uma Carta Outorgada, sem participação popular, quem vai ditar as regras daqui para a frente é o Estado Neoliberal.

O Neoliberalismo segundo Moraes (2001) é uma ideologia política, ou uma forma de ver o mundo, ou ainda uma corrente de pensamento. O austríaco Friedrich von Hayek em seu livro “o caminho da servidão” lançado em 1944, é “apontado como um manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal” (MORAES, 2001, p.13).

Os neoliberais pregam que a sociedade deve ser aberta, e criticam o Estado regulador, o mesmo seria tido, como destruidor de liberdades e da competição criadora situações estas, que impediriam a prosperidade humana. Moraes (2001, p. 13-14) relaciona a argumentação neoliberal semelhante a um sermão, pois de início “desenha um diagnóstico apocalíptico. Em seguida prega uma receita salvacionista: forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política anti-inflacionária monetarista” além de reformas que se baseiam no mercado e para o mercado “libertando” o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares” (MORAES, 2001, p.14).

Assim, o “governo dirige o emprego dos meios de produção para finalidades específicas. (...) normas formais que não visam as necessidades e desejos de pessoas determinadas” (HAYEK, 1990, p. s/p). O Estado então, “deve prover as necessidades reais das pessoas na medida em que forem surgindo, e depois determinar quais delas são prioritárias” (HAYEK, 1990, p. s/p).

O neoliberalismo além de ser uma corrente de pensamento ideológico, tem seu movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferencias e congressos, é um centro de geração de ideias e programas que em conjunto com políticas adotadas de governos neoconservadores, partir “da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir pelas organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (MORAES, 2001, p.3).

A ideologia Neoliberal prega o desmantelamento do Estado regulador e transfere essas regulações para os organismos muitos deles internacionais como bem coloca Mores: “a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelo pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produções de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as

organizações multilaterais como o G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI dominados pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais” (MORAES, 2001, p.20).

Outra situação que preocupa além das privatizações principalmente quando falamos em educação é a descentralização dos serviços, onde antes eram delegados ao Estado através de concursos públicos a contratação e elaboração de materiais que garantam educação de qualidade e garantias trabalhistas aos seus funcionários, vemos em grande parte no Estado Neoliberal serem retirados. Como cita Moraes (2001, p.28) “O resultado é uma sociedade de “soma negativa” uma sociedade que anda para trás”.

No bojo desse cenário presenciado já na década de 1990 com a expansão do neoliberalismo econômico, sobretudo em países em desenvolvimento, no Brasil, essas medidas vieram ao encontro de uma perspectiva de mercado. Nesse contexto, o país, conviveu com profundas reformas, tanto na economia, quanto em políticas sociais, estas últimas que interferiram de forma direta da vida do trabalhador brasileiro.

Diante disso, à medida que o capital precisa de trabalhadores para atender sua demanda de mercado, usa o Estado como agente dessa reprodução nas políticas de formação dos trabalhadores. Com pressupostos de ter um exército de reserva à sua disposição em momentos de alta da produção, já em momentos de crise o capital incute no trabalhador que deve continuar se qualificando.

A partir da segunda metade da década de 1990 ocorre a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial. No caso específico brasileiro, a desnacionalização da economia brasileira, a desindustrialização, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas e o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre sociedade civil e o Estado (especialmente os sindicatos e partidos políticos) o trânsito da sociedade do emprego (trabalho com direitos sociais) para a sociedade do trabalho (sem os direitos sociais conquistados)⁵⁶.

⁵⁶ No Brasil, a aliança política do governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso pôs em movimento a política administrativa, na tradução brasileira da mundialização do capital, com graves consequências para a economia brasileira, “sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre Ensino Médio e a Educação Profissional ” (FERRETI; SILVA, 2017, p.390).

Durante oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), é que se define o núcleo dominante da maioria prepotente com o grande capital. Sua gestão marcada por um núcleo de intelectuais altamente preparados define grandes reformas neoliberais. Em nome de um projeto de modernização no Brasil, são colocadas em prática um projeto ortodoxo, monoteísta, financista, rentista que privatiza a nação, desapropria o seu patrimônio e desmonta a face social do Estado. Indivíduo e educação tornam-se bens e serviços mercantis.

Em novembro de 1989, reuniram-se nos Estados Unidos, funcionários do governo norte americano, e organismo internacionais ali sediados, FMI, Banco Mundial e BID. Com objetivo de proceder uma avaliação das reformas econômicas, empreendidas nos países da região. As conclusões desta reunião é o que se daria a denominação de “Consenso de Washington” idealizado por John Williansom (BATISTA, 1995). Em agosto de 1990, pela FIESP (Federação da Indústria de São Paulo), é publicado um documento “Livre para crescer, Proposta para um Brasil Moderno”, em que se sugere a adoção das reformas consolidadas em Washington, que explicitavam: Estabilização macroeconômica, com prioridade absoluta e superávit fiscal primário envolvendo a relação fiscal intergovernamental e reestruturação dos sistemas de previdência pública, e reformas estruturais; Liberação financeira e comercial; desregulação dos mercados e privatização das empresas estatais; Retomada de investimento e do crescimento econômico (BATISTA, 1995).

Receitas estas que na totalidade dos países periféricos não se cumpriu. Mas que tem seus receituários nos moldes requeridos para a educação básica, com o foco nos seguintes pressupostos: teoria do capital humano, pedagogia das competências, aprender a ser, aprender a saber, aprender a viver juntos, aprender a aprender.

A educação que consta nesse documento elaborado pela FIESP denota os pressupostos para uma educação atrelada sempre à flexibilidade do trabalhador, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, noções básicas de informática. Mas isso tudo em nível da educação básica, sendo a educação em nível superior e profissionalizante atendida pela iniciativa privada “O marketing das ideias neoliberais foi tão bem feito que, além de sua identificação com a modernidade permitiria concluir no Consenso de Washington (...) que as reformas (...) se devem a visão a iniciativa e a coragem de seus novos líderes” (BATISTA, 1995, p. 104).

O debate sobre inflação, considerado o único mal a se combater a qualquer preço, admite-se a substituição da moeda nacional pela moeda norte americana, sob

o slogan charmoso “Globalização, transnacionalização”. Batista (1995, p. 105) destaca que “passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e a conveniência de transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais”.

Batista (1995 p. 107-108) salienta que “O consenso não tratou de questões sociais como educação, saúde e distribuição de renda e eliminação da pobreza. As reformas sociais seriam vistas como decorrência natural da deliberação econômica”. Deveriam imergir do livre jogo de forças de um mercado auto regulável sem rigidez. Ou seja, mínimo de governo, máximo de iniciativa privada.

Com isso, podemos observar que a educação nunca foi fator primordial nas políticas públicas. Ela segue padrões pré-estabelecidos pela economia de mercado, é o que observamos nas medidas educacionais até agora difundidas se trata de contrarreformas, ou seja, não almejam mudanças profundas na estrutura dual e classista do Estado. Mas cumprem um papel imprescindível na reprodução do capital, pois estão alicerçadas nos pressupostos do BID, UNESCO, Banco Mundial, uma vez esses organismos internacionais são responsáveis por direcionarem e financiarem a educação pública brasileira na década de 1990.

Há uma inversão da hierarquia de valores, onde prioritariamente deveria estar a educação para humanização e sua formação como cidadão e, por último, a formação para o trabalho. Neste caso, o trabalho é a necessidade primária para manter a lógica do capital.

No Brasil, a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face a velocidade destas mudanças econômicas e estruturais, uma verdadeira educação terapêutica, que permite acesso a pacotes prontos, de acordo com indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos.

Como podemos ver a as políticas educacionais sempre estiveram relacionadas as políticas de governo e aos interesses que eles atendem. A partir daí, as políticas educacionais tomam como referência este documento, como podemos perceber com a LDB de 1996, que passa a considerar Arte como elemento curricular obrigatório da educação Básica. Sendo ainda composta pelas suas quatro linguagens, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

No Brasil, a aliança política do governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso pôs em movimento a política administrativa, na tradução brasileira, da mundialização do capital, com graves consequências para a economia nacional,

“sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre Ensino Médio e a Educação Profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 390). Tudo isso atrelado ao modelo socioeconômico adotado pelo Brasil, um capitalismo dependente. Como enfatizam Pronko e Neves (2007):

O capitalismo dependente constitui-se, então, em uma forma específica de desenvolvimento capitalista em que as burguesias locais são sócias menores e subordinadas às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo, e se caracteriza pela hipertrofia de um desenvolvimento desigual e combinado que concentra riqueza e miséria, superexploração da classe trabalhadora e a dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho. (PRONKO; NEVES, 2008, p. 08).

É neste contexto que surge a LDB, entre disputas de uma nova ordem do capital e as demandas para uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento. O marco dos anos de 1990 foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Naquela conjuntura, a LDB popular é derrotada e, a partir daí, diversas instituições como a CEPAL, UNESCO e o Banco Mundial, elaboram documentos sobre a Educação, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990.

Com a retomada da teoria do capital humano, a Educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e sociedade (FRIGOTTO, 2003, p. 100). Neste contexto, aprovada no governo Fernando Henrique, surge a nova LDB aprovada, a qual coloca a educação básica como finalidade de desenvolver o educando “assegurando-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei 9394\96, art.22)” (FRIGOTTO, 2003, p. 100). Neste sentido, cabe ressaltar de qual cidadania se trata, lembrando que, historicamente, na sociedade brasileira pós-colonial, está em via foi de exclusão em diversas instâncias sociais e cultural.

Assim, o projeto da nova LDB foi sendo desenhado e articulado principalmente para suprir os problemas do mercado. Sobre isto, Brzezinski (2010) assevera que:

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público versus privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

O cenário da tramitação da LDB de 1996 revelou o campo conflitante de disputa ideológica entre o setor público e o privado, tendo como foco principal a relação entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, “administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988” (BRZEZINSKI, 2010, p.190).

A derrota do projeto de lei da nova LDB, elaborado por mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, deixa claro, em não implantar uma política para o bem público e sim uma política minimalista, somente para suprir os mínimos problemas do capital. No tocante a LDB 9394/96, o ensino da Arte é definido no Art. 26 Parágrafo 6º que afirma:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008). Incluiu-se a partir de 2008 o Art. 26 A com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, “a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

A análise posta demonstra a predominância das políticas macro sobre a política educacional e a legislação. O Ensino de Arte sofre também a influência dessas políticas. A conquista do ensino de música e de Arte Afro reverberam que algumas conquistas das minorias foram realizadas com o avanço da política no Brasil, porém, ainda estamos longe de se constituir uma mudança conjuntural, que aja de forma a modificar de baixo para cima todo processo de exclusão e exploração que permeou por séculos a luta desse povo em prol de seus direitos.

A criação da LDB 9394/96 também reforça a educação como formação para o trabalho focalizando os 4 pilares da Educação que se denominam em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e, por fim, “aprender a ser” que possuem como intuito ofertar conhecimentos mínimos, como português, matemática e ciências, para o trabalhador possa interagir com o avanço tecnológico. Não obstante, intensificou-se a globalização neoliberalizante, nos diversos aspectos educacionais e a disputa acentuada entre o ensino público e privado.

Outro aspecto que passa a ser reformulado a partir de 1996 é a hegemonia do Estado avaliador e regulador, que dita o papel do Estado na educação, nos sistemas educativos, nas transformações estruturais provocadas pela reorganização das instituições educacionais, nas reformas da educação. Ainda é com ela que embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação básica e superior se fazem mais presentes como é exemplo: na elaboração de diretrizes curriculares para os cursos do ensino superior, na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE/2001), nas inovações educacionais e no uso das tecnologias da informação e comunicação, “na criação dos fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef/1996 e Fundeb/2007 –, na instalação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinais)” (BRZEZINSKI, 2010, p. 195).

O grande golpe para a educação pública deu-se com a reforma universitária: “foi expressa no decreto n.º 5.800/2006 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas

de educação superior no país” (BRZEZINSKI, 2010, p. 196). Com isso, não só os cursos de Arte, como de Pedagogia, Filosofia, História entre outros, agora passam a ser disponibilizados por instituições particulares em curto espaço de tempo para formação e com modalidade 100% a distância, e se utilizando de apostilas iguais para diversas partes do país.

Podemos perceber que, a partir de 1990, as políticas educacionais brasileiras se encaminham para um projeto de sociedade que tem por base receituário apregoada pelo neoliberalismo. A disciplina de Arte, neste molde, assim como todas as disciplinas curriculares, visa a formação do ser humano com competências e habilidades para lidar com os problemas tecnológicos e práticos que rodeiam o mercado e todas as suas engrenagens. O sistema educacional parece estar num momento de tensão, ao mesmo tempo que se conquista alguns direitos, como Arte como matéria obrigatória no currículo, ao mesmo tempo se encobrem interesses maiores. Podemos citar como exemplo a crescente relação entre o público e privado na educação pública.

Em síntese, podemos citar o poema de Bertolt Brecht “privatizado” e relaciona-lo com a política educacional e especificamente aqui delimitada no ensino de Arte:

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário.
E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence. (BRECHT, 2008, p. 1)⁵⁷.

Ao refletirmos sobre o poema, podemos dizer que o mesmo ilustra bem os desdobramentos das políticas pós Consenso de Washington. Onde inicialmente o Estado tomava para si as responsabilidades de criar e gerir políticas de necessidades primárias, voltadas para a população mais necessitada, o Neoliberalismo emerge, retirando do Estado essa responsabilidade repassando aos organismos multilaterais, com discurso de globalização e progresso. Toda via, este discurso não privilegia os mais necessitados e sim, concentra cada vez mais riqueza e poder aos que já detinham este.

⁵⁷ Poema disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news03/makepdf.php?storyid=785>. Acesso em: 11/807/2020.

É questionável a intenção de grandes agências multilaterais envolvidas com a educação brasileira, somente pensando no bem e na qualidade da população. Porém, sabemos que não é isto que acontece na realidade, como podemos ver na citação acima a grande parte do envolvimento, se deve ao poder e a riqueza e a interesses que se concentra nas mãos destas agências.

O poder de definir o destino de milhões de pessoas e inculcar na cabeças destas a educação técnica para o trabalho, bons soldados que briguem por um lugar no mercado de trabalho e que não reclamem direitos e garantias. Seres individualistas que pensem somente em si e não em prol de seus direitos coletivos. Podemos dizer que aqui está o papel da educação para o neoliberalismo e retornamos ao poema de Brecht: **“agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence”**. Essa privatização do conhecimento, aqui delimitada, não diz respeito somente ao repasse de responsabilidades do Estado para os organismos multilaterais, mas sim do mesmo modo, a negação do conhecimento/conhecimento alienado. Em outras palavras, negam-nos o direito a ter acesso ao conhecimento elaborado pelos nossos antepassados, negam ao ser humano o direito ao conhecimento concreto, artístico, cultural, filosófico e científico. E nos oferecem em troca um conhecimento apostilado, estático e mutilado.

Visto os encaminhamentos da LDB de 1996, torna-se necessário analisar os PCNs da educação e especificamente no caso de Arte, e o seus desdobramentos para uma educação de adaptação ou emancipação do sujeito.

2.3.1 PCNs: A ARTE NO “APRENDER A APRENDER”: a problemática da Arte enquanto competências e habilidades.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”
Paulo Freire (2014, p. 95)⁵⁸.

Percebemos com Paulo Freire, na citação acima, que a educação é um processo contínuo, porém rodeado por rupturas e continuidades, mas, acima de tudo,

⁵⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. Uma educação emancipadora, deve propiciar tanto ao educando quanto ao educador a possibilidade de conhecimento. Pois, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2014, p.95-96).

um processo conjunto, pois ninguém é capaz de se auto educar, e nem mesmo educar o outro de forma isolada, este é um processo que se dá mediado pelo mundo, ou seja, pela sua cultura, sociedade e determinantes que envolvem a sociedade em todas as suas esferas.

Iniciamos esta discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitando o que são e quais são seus objetivos?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se entre os documentos elaborados pós LDB (1996), pelo Ministério da Educação. Segundo Ribeiro:

[...] é uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecendo uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação. Tais ações estão relacionadas, principalmente, com a formação inicial e continuada para o magistério, com uma política para o livro didático e com a criação de um sistema de avaliação nacional para o ensino fundamental. (RIBEIRO, 2001, p. s/p).

E tem como função principal buscar “auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 10). Sua função também é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, “socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997, p. 13).

Em linhas gerais, o processo de elaboração dos PCNs teve por base o “estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação” (BRASIL, 1997, p. 15).

Os livros foram divididos por disciplinas e o volume dedicado ao ensino de Arte é apresentado em duas partes:

Na Primeira Parte há uma caracterização geral da área de Artes, abrangendo a uma perspectiva histórica das Artes na sociedade ocidental e no Brasil, assim como uma visão diacrônica das diferentes perspectivas relacionadas ao ensino das Artes nas escolas regulares, e os objetivos gerais para Arte no Ensino Fundamental. Na Segunda Parte, cada área (Artes visuais. Dança, Música, Teatro) recebe atenção individualizada, com objetivos específicos, e sugestões de atuação específicas. Por fim, há um capítulo relativo aos valores, normas e atitudes direcionadoras do ensino de Artes na escola

regular, sem esquecer de mencionar sugestões de formas de avaliação. (RIBEIRO, 2001, p. S/P).

Embora o documento venha a orientar questões que até o momento não teriam sido solucionadas ou mesmo pensadas o documento reuniu inúmeras críticas. Galian (2014, p.563) bem coloca que, na primeira crítica, está na vinculação “dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização”.

Assim, os PCN estariam subordinados às determinações e orientações da “Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal” (GALIAN, 2014, p. 653). Tais orientações se baseiam na formação do conhecimento dito como legítimo, da informação e do domínio meramente técnico, com intuito de formação de recursos humanos moldáveis e adaptáveis ao sistema de mercado.

O outro ponto a se pensar e que Galian (2014, p. 653) nos chama atenção é o “excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN. Em linhas gerais, os autores consideram que essa ênfase na psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos” acabam por deixar a discussão curricular empobrecida, pois não considera aspectos relevantes para a educação.

Com isso, aspectos como “o que”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre o ensino também passa a ser questionado⁵⁹ pelo fato que com o documento faz um excessivo detalhamento das orientações. Outra questão que não pode ser esquecida quando falamos no ensino de Arte é que os PCNs⁶⁰ trazem suas orientações centradas na pedagogia das competências e habilidades. Segundo Brasil (2010,

⁵⁹ Outras discussões giraram em torno das próprias concepções de “Base Comum Nacional”, “Currículo Nacional” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”, com diferentes posicionamentos, baseados em diferentes opções filosóficas e políticas, sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre o ensino. Mais especificamente, alguns autores discutem o nível de detalhamento assumido, que coloca em dúvida a sua “não obrigatoriedade”, uma vez que tal detalhamento lhe atribuiria um caráter mais de currículo do que de parâmetros orientadores (GALIAN, 2014, p.653).

⁶⁰ constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (GALIAN, 2014, p.651).

p.412):

É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio. (BRASIL, 2010, p. 412).

Ainda sobre os conteúdos⁶¹ presentes no documento, podemos citar a centralização das disciplinas onde no próprio documento dos PCNs para o Ensino Fundamental é possível ver a organização por disciplinas, e ainda visa garantir o distanciamento entre elas, no que se refere a questões da atualidade, por meio dos Temas Transversais, e também vem se “firmando a importância das áreas definidas nos PCN para o Ensino Médio, bem como das noções de contextualização e interdisciplinaridade” (GALIAN, 2014, p. 660). O autor ainda nos cita que o termo “temas transversais” ainda nos remete a uma:

[...] visão de escola “imune” à ação de causas extraescolares e uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista. A própria concepção de trabalho por temas transversais, cuja orientação é considerada pouco clara no texto dos PCN, é apontada como uma contradição, posto que a centralidade da organização curricular por disciplinas é absolutamente mantida. (GALIAN, 2014, p. 653-654).

Ainda sobre ensino e aprendizagem⁶², nos PCNs podemos perceber a presença acentuada na preocupação maior em formar habilidades e competências, do que uma formação mais ampla que envolva conhecimentos mais elaborados com base na formação do sujeito.

O processo ensino-aprendizagem se anuncia como processo ativo e

⁶¹ Os conteúdos são compreendidos na referência de sua tipologia em conceituais, procedimentais, atitudinais, seguindo as orientações dos PCN. [...] na concepção da disciplina valoriza-se o seu modo específico de produção do conhecimento, incluindo a pesquisa em variedade de fontes, por exemplo, - consultar várias fontes e analisar documentos são conteúdos procedimentais ou procedimentos indicados na proposta de tal disciplina. Atitudes são menos detalhadas, mas os procedimentos são expostos de modo pormenorizado, explicitando habilidades, sustentando a direção de formar as competências. (BRASIL, 2010, p. 443).

⁶² A orientação da aprendizagem é, assim, traduzida nos procedimentos de busca e interpretação de informações, de pesquisa e comunicação de ideias, de técnicas e estratégias para resolver problemas. Central na proposição curricular é, portanto, a formação das capacidades/competências e habilidades (BRASIL, 2010, p. 443).

significativo, problematizador, com base em situações interativas. Orientações metodológicas enfatizam “mais raciocínio e menos memorização”, conhecimento experimentado e não simplesmente recebido, com vistas a mais aquisição de competências, habilidades e disposições de condutas do que quantidade de informações. (BRASIL, 2010, p. 443-44).

Podemos ver o lema “aprender a aprender” ainda no documento subsequente de 1998, elaborado por Jacques Delors “Educação um tesouro a descobrir”, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nele podemos observar a necessidade cada vez mais emergente de aliar a educação saberes com base em competências e críticas ao ensino e informações “efêmeras”, dito por eles como desnecessários a formação humana. O documento assim coloca:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. (DELORS, 1998, p. 89).

Este documento pretende orientar as políticas educacionais que se seguiriam, o texto ainda traz os quatro pilares do conhecimento necessários para se atingir a nova educação, que seriam: “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 1998, p. 90). Deste modo os quatro pilares abrangeriam o meio e a finalidade da vida humana. “Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, **pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar**” (DELORS, 1998, p. 90-91 grifo nosso).

Quando observamos no documento a expressão “*pelo menos*”, percebemos que esta educação não visa a formação do sujeito em sua integralidade e, sim, uma formação fragmentadora que resulte no desenvolvimento de habilidades técnicas, mínimas para o desenvolver do seu trabalho. Aprender para conhecer pressupõe antes de tudo “aprender a aprender”, exercitando a atenção no que está sendo trabalhado, a memória para não cometer erros simultâneos e o pensamento no

sentido de se adaptar ao mundo ou condições de vida que se está sendo vivenciado.

Na Arte, podemos dizer que é necessário a formação técnica que auxilie a formação de sujeitos mais qualificados, individualistas que vistam a camisa da empresa.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1998, p. 94).

O documento fala em qualidades⁶³, estas que devem ser cada vez mais aliadas ao desenvolver-se da sociedade capitalista e aos interesses que ela atende. O sujeito passa a não ser mais o elemento principal da educação, o que passa a ser valorizado é sua força de trabalho, e educação busca sanar o mínimo necessário para o sujeito desenvolver um bom trabalho, porém formação do intelecto ou emocional são esquecidos porque não atendem um interesse do capital.

Sobre os documentos dos PCNs, podemos citar as análises de Duarte no texto “As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2001). Apresenta-se neste texto quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. O primeiro diz respeito ao ato da aprendizagem que o sujeito dentro da educação escolar deve desenvolver por si mesmo, sem transmissão, interação e experiências. Sobre isso Duarte cita:

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. O construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam esse princípio. Esse autor chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista. (DUARTE, 2001, p.36).

A problemática decorre que, para a pedagogia do “aprender a aprender” está

⁶³ Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 1998, p. 94).

acima de tudo o aprender sozinho, deixando em segundo plano, por exemplo, a transição de conhecimentos científicos. Assim, Duarte (2001, p. 36) coloca: “trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. As crianças desenvolvem, dessa maneira, um posicionamento mais individualista, pois pensam de forma isolada e não no coletivo.

No segundo posicionamento é importante que os alunos desenvolvam seu próprio método de aquisição, elaboração, construção e descoberta dos conhecimentos em detrimento da aprendizagem a partir dos conhecimentos desenvolvidos por outras pessoas (DUARTE, 2001). Deixa-se a margem os conhecimentos dos demais, desenvolvendo aqui personalidades do “só eu sei” ou “só eu faço”, deixando de lado conhecimento já elaborado e a experiência do outro, como forma de integração ao conhecimento.

O terceiro posicionamento seria, de que toda atividade deveria estar dirigida ao interesse da criança. Deste modo, a educação serviria para reprodução e continuidade da evolução histórica da desigualdade pois:

O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança. (DUARTE, 2001, p. 37).

A educação aqui é posta para servir aos interesses do aluno, ou seja, a educação que este receberá vai em encontro de qual é sua classe social, pois, do que adianta ensinar poesia ao filho do trabalhador, uma vez que esta atividade não é de seu interesse. Ao passo que seja desenvolvido suas habilidades e competências para que este consiga resolver problemas cotidianos referentes ao trabalho físico. Duarte coloca ainda o quarto posicionamento:

O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de

mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. (DUARTE, 2001, p. 37).

Percebemos que a pedagogia do “aprender a aprender” possui um caráter adaptativo, pois tem a função de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e suas problemáticas, desenvolvendo apenas suas competências necessárias para lidar com o desemprego, assim como aceitar sua condição de deficiente ou até mesmo mãe solteira. Aos professores caberia “conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38). Em síntese, Duarte (2001, p.38) comenta que, quando educadores e psicólogos colocam a pedagogia do “aprender a aprender” como lema ou a defendem como uma educação criativa e formadora, na verdade essa atividade criativa não deve ser confundida com busca de “transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p. 38).

Deste modo, a pedagogia do “aprender a aprender” não corresponde a uma pedagogia que visa emancipação do aluno em sua essência, mas sim age em consonância com o Estado para manutenção de sua ordem vigente. Em outras palavras, a Arte dentro de tal pedagogia serviria apenas para formar habilidades e competências para que o aluno desenvolva melhor a prática para o trabalho, não servindo assim em sua prática transformadora ou seja, formador de humanidade.

2.3.2 BNCC: a ARTE nos objetivos de aprendizagem – consolidação da Pedagogia das Competências.

Compreendemos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como a redefinição da política curricular nacional contemporânea. Aludimos também que essa

forma curricular escolar, se articula com as determinações do projeto formativo já discutido no bojo das orientações político-econômicas do Banco Mundial, para a proposição e determinações do projeto educativo para a escolarização da classe trabalhadora.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das modalidades e etapas da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 (LDB) aprovado em 2017. O texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades do país e recebeu contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Para Macedo (2014, p. 1532), “a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo”. Podemos dizer que, com a consolidação de LDB de 1996, o art. 26 já se indicava a demanda por uma base nacional comum, porém, a condução da construção dessa base deveria ser e respeitar os princípios da gestão democrática, atendendo a base de estudantes e profissionais da educação.

Macedo (2014) afirma também que a década de 1990 foi decisiva para implementação de um currículo que centraliza temas como formação de professor, avaliação e aprendizagens, essas definições, não atenderam a totalidade das demandas da comunidade escolar, uma vez que a política educacional, assim como, as políticas para o currículo, foram determinadas fortemente pelo projeto de educação do capital, pleiteado pela UNESCO e Banco Mundial, padronizando as políticas de avaliação e financiamento educacional, mediante princípios empresariais de formação de capital humano.

Nesse sentido, a década de 1990 foi o auge das definições das políticas educacionais de cunho neoliberal, que interviam no currículo, avaliação e formação de professores, caracterizando, assim, o que chamamos de reforma educacional dos anos noventa, ou seja,

Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiam na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo

da década. (MACEDO, 2014, p. 1533).

No Brasil, diversas matrizes construíram-se com referência aos objetivos dos organismos internacionais, assim como as políticas de avaliação externa de larga escala, formação de professores e objetivos de aprendizagens. Todas essas matrizes levavam em conta propostas neoliberais, fixadas pelo consenso de Washington na década de 1980, e pelo plano de reforma do aparelho do Estado brasileiro em 1995.

Com isso, estas mudanças da educação pública, no âmbito brasileiro, despertaram interesse de agentes privados na gestão financeira de recursos públicos para a educação básica, assim, conforme Macedo (2014), vale destacar que:

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. (MACEDO, 2014, p. 1533).

Nesse sentido, a recondução das mudanças nas políticas curriculares no século XXI teve forte influência do setor privado, definindo por conseguinte um caráter empresarial na e da reforma educativa do país, acompanhando do constante processo de acumulação flexível da reestruturação produtiva do padrão de produção toyotista do capitalismo brasileiro (MELO, 2010; FREITAS, 2017).

Antes de dar evidência à BNCC, no entanto, é necessário entender que o processo de construção de uma base nacional curricular foi sempre pauta das ações da agenda de políticas de governos. Nesse âmbito, tivemos em 2003⁶⁴ as tentativas de sistematização das propostas de redefinição curriculares, oriundas dos seminários em Brasília que em certo grau influenciaram políticas como financiamento educacional e regulamentação do Ensino Fundamental de Nove anos.

Com isso, uma das grandes experiências de redefinição e flexibilização curricular que teve no país foi em 2009 com o Programa do Ensino Médio Inovador –

⁶⁴ Esse conjunto de demandas não se esvaiu, nem poderia, com a mudança de governo em 2003, ainda que seja importante considerar que as forças políticas se rearticularam. Apenas para citar um exemplo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão tornou-se um agente público importante e passou a produzir uma série de intervenções no sentido de garantir direitos de “grupos excluídos”, atuando nas políticas curriculares e, principalmente, na formação de professores. (MACEDO, 2014, p. 1534).

ProEMI, que baseava-se em uma tentativa de articulação dos currículos escolares a um novo padrão flexível de gestão da aprendizagem. Nesse ínterim, o ProMEI foi uma tentativa de pensar uma base nacional comum flexível e integrada para o Ensino Médio, que passou a ter execuções de seus projetos pilotos em diversas escolas por todo o país, porém, ficava a critério de cada instituição de ensino participar ou não do programa (LEITE; MEDEIROS, 2019; LEITE, 2019).

Essa experiência de flexibilização curricular do Ensino Médio somou-se às discussões das Conferências Nacionais de Educação – CNAE, que visavam traçar um plano de educação para o país, bem como, a proposição de um currículo comum para a educação básica brasileira, conforme, determina o art. 26 da LDB. Desse modo, a síntese desse processo foi a homologação do Plano Nacional de Educação – PNE, 2014/2024, pela lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Para tanto, consideramos que:

Em função do PNE, o MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita. (MACEDO, 2014, p. 1535).

Deste modo, a elaboração e implementação da BNCC ainda é alvo de muitas críticas, pois visa ofertar o conhecimento dito “legítimo” igualando todos os sujeitos. No tocante ao processo constitutivo da BNCC, podemos compreender que esse processo de reforma educativa foi permeado por disputas do campo hegemônico do capital, sobretudo, do setor privado em que, destacamos a atuação do movimento do Todos Pela Educação (D’AVILA, 2018).

Assim, temos o contexto de reforma educativa contemporâneo que se inicia com o movimento e articulação golpista em 2016 com a imposição da Medida Provisória 746/2016 que deu o tom e direcionamento necessários para o encaminhamento da BNCC (FERRETTI, SILVA, 2017). A primeira versão da BNCC foi finalizada em 2016 e contou com “mais de 12 milhões de contribuições para sua elaboração” (ORRÚ, 2018, p. 141). Ainda sobre o processo de elaboração da BNCC, o mesmo autor coloca que:

Em abril de 2017 o MEC disponibilizou a versão final da BNCC no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental para o Conselho Nacional de Educação (CNE) que deverá elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre o documento. Posteriormente também será encaminhada a proposta da BNCC para o Ensino Médio. Após sua homologação o MEC dará início ao seu processo de implantação para a elaboração e adequação curricular em todo o país. (ORRÚ, 2018, p. 141).

A mesma foi homologada em dezembro do mesmo ano. O processo de contribuição, bem como apreciação da mesma, foi totalmente aligeirado, visto que definir os conteúdos curriculares que serão a base do conhecimento das gerações futuras no curto prazo de pouco mais de dois anos, só demonstra que a preocupação maior não é de fato com o conteúdo que está presente no documento, e sim estratégias curriculares que visam somente onde se pretende chegar, qual o tipo de formação que se almeja.

Nesse processo todo, em 2017, temos o marco da Lei nº 13.415 que ficou conhecida como lei da Reforma do Ensino Médio, mas que operacionaliza mudanças estruturais na LDB de 1996, no que tange a organização curricular do ensino médio e profissional e no financiamento educacional, deixando claro que agora o setor privado compõe efetivamente a política de gestão do financiamento educacional no âmbito da prestação do direito estatal da educação (BRASIL, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; LEITE, 2019).

Leite e Medeiros (2019) aludem que o processo de constituição da reforma do ensino médio pela lei de 2017 é um marco da recondução da reforma educativa da segunda década do século XXI, pois esta implica nas mudanças curriculares e financeiras do direito à educação e dá a legitimidade jurídica para os processos de finalização dos trabalhos que constituem a consolidação da BNCC para toda a educação básica.

Nesse sentido, ao olharmos para a especificidade das disciplinas curriculares escolares nas proposições da BNCC, temos não mais disciplinas e, sim, componentes curriculares nos quais a Arte fica como obrigatória apenas para educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2016; 2017; 2018).

No que tange a disciplina de Arte na Educação Infantil, na BNCC podemos analisar que a mesma não aparece como elemento curricular, está relacionada com os objetivos de aprendizagem da criança como podemos analisar abaixo:

Por meio das **diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro**, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, 2017, p. 41 grifo meu).

Neste trecho, o documento não cita a Arte como elemento curricular, mas coloca suas diferentes linguagens como dança, música, teatro e artes visuais como algo aleatório, e não um saber contínuo, que vai acompanhar a criança ao longo de seu desenvolvimento. Mais adiante, o mesmo documento menciona sobre a importância para as crianças terem vivências tanto artísticas, culturais e científicas, focando em experiências diversificadas, além de (BRASIL, 2017, p.41, grifo nosso) “vivenciar diversas **formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras**”. Estas formas de expressão e linguagens são colocadas para afirmar como as próprias crianças se expressam, e não como deveriam ser implementados os conteúdos e as práticas pedagógicas para o ensino de Arte, como podemos ver no trecho que se segue: “**elas se expressam** por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas [...] com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2017, p.41, grifo meu).

Pode-se perceber que a BNCC não trata, na educação infantil, a Arte como forma e conteúdo de aprendizagem, mas sim apenas como etapas ou objetivo de ensino. Suas diferentes linguagens são trabalhadas descontextualizadas e sem a intenção de atingir o conhecimento.

Nesse cenário, podemos comparar o processo de aprendizagem da BNCC ao do aprender a caminhar de uma criança. Para a mesma, aqui não importa quais metodologias ou didáticas utilizadas para que a criança caminhe, mas sim o elemento final, o que importa que ao final do processo, caminhe. Porém, quando não se estabelece uma formação ou apreensão do conhecimento de forma concreta esse caminhar sem base material se reduz ao que lhe foi ensinado, ou seja, a criança sozinha tem medo da descoberta do novo, e a evolução torna-se quase impossível.

Mais adiante, podemos encontrar, no documento para o Ensino Fundamental, menção à Arte como “componente curricular” contextualizando suas linguagens separadamente, como vemos no trecho que segue:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: **as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 195, grifos do autor).

Fica evidente a preocupação da BNCC em interligar as dimensões do conhecimento⁶⁵, ou seja, a preocupação não é a arte pela arte, e sim utiliza-la como facilitadora dos demais componentes curriculares assim coloca “facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular” (BRASIL, 2017, p. 195).

Ainda percebemos que, por mais que ela cite elementos como história, problemas sociais e políticos⁶⁶, não deixa claro como fazê-lo. Deste modo, ao invés da mesma apontar o caminho, ela somente mostra a chegada, lembrando que por muitos motivos uma parcela dos nossos alunos vê no ensino fundamental a última fase de ensino. Depois já buscam o mercado de trabalho como possibilidade/necessidade primária. Há esta necessidade de formação já no ensino fundamental de preparação para o trabalho o texto a seguir deixa claro:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 197).

Arte é descrita, nesta passagem, na BNCC, como outros elementos curriculares que servem para possibilitar a formação do jovem para o mercado de trabalho já no ensino fundamental. Outra colocação que preocupa é o termo “algumas” que é

⁶⁵ A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola (BRASIL, 2017, p. 194).

⁶⁶ “Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral” (BRASIL, 2017, p. 196-197).

empregado ao longo do texto como podemos ver em: “o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **algumas** competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 197, grifo nosso).

É nítida a falta de preocupação com o conhecimento integral e com os conteúdos e saberes adquiridos pela humanidade ao longo dos tempos. O elemento Arte se insere nos interesses centrados na criança⁶⁷ entretanto, o único interesse que a criança deveria ter, é o seu direito a aprendizagem assegurado, não se pode ter diferentes interesses, o que reforça aqui a questão da dualidade do ensino.

Por fim, observamos no trecho a seguir da BNCC a fragilidade do texto quando o objetivo principal é a formação dos jovens brasileiros:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2017, p. 199).

As palavras competência, acesso e habilidades aparecem ao longo de todo texto, porém não observamos o termo equidade, visto que vivemos em uma sociedade heterogênea. É imprescindível que tais políticas educacionais olhem para as diferenças a fim de dar possibilidades para todos.

Essas políticas, vindas de cima, estão longe de suprir a precariedade da educação básica, pois se propõem apenas a correções marginais⁶⁸. Outra preocupação é a crescente relação do público/privado e a relação de grandes empresários relacionados com a elaboração e implantação da BNCC, conforme já dissemos em momento anterior.

Desse modo, percebe-se que, diante de toda a complexidade da temática envolvendo a reforma educacional neoliberal em curso no país, é:

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado

⁶⁷ as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2017, p. 199).

⁶⁸ A BNCC nesta versão contraria as potencialidades de um país como o Brasil, dada a sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, sendo subserviente aos ditames dos organismos multilaterais. Há, de fato, uma indesejável homogeneização cultural. Tudo isso resulta na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas; ou seja, considera-se apenas o ‘produto’ e não o ‘processo’; reduz-se o ensino a simples treino diante de testes padronizados (DANTAS, 2018, p.109).

diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e on line, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 52).

É curioso pensar que grandes empresários, bancos e organismos internacionais estejam, em grande modo, comprometidos com a educação de qualidade, que demande tempo e investimento, e não apenas se utilizando da educação pública para obter lucro. Os principais sujeitos que seriam os próprios professores, gestores e alunos, foram excluídos deste processo.

No entanto, o que podemos e devemos considerar é que, no processo final de constituição da BNCC para a educação básica, o que teve como pauta pedagógica acolhida não foi o projeto da base docente e estudantil, mas o projeto hegemônico de educação burguesa do empresariado nacional que, no devir de toda a história da educação básica marca presença na formulação e implementação da educação nacional, haja visto que a o trabalho é o princípio educativo dos processos pedagógicos, ou seja, o interesse empresarial está em formal sujeitos adaptados para seus mercados de trabalho (KUENZER, 2017).

Gramsci coloca que o grande problema da educação e das políticas educacionais é:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Com isso, o objetivo do ensino de Arte no bojo das determinações da BNCC é para que a formação se adeque às demandas do setor produtivo do empresariado, ou seja, a Arte é desarticulada da formação omnilateral e passa a ser integrada no projeto pedagógico capitalista de fazer e pensar a escola, o que implica na lógica de reprodução social. Por isso, a necessidade de compreensão total dos determinantes contextuais que aludimos ao longo do capítulo, só assim, é que conseguiremos desarticular a proposta pedagógica da burguesia para com a educação da classe

trabalhadora e vamos de fato contribuir para construção de uma nova formação que vise a totalidade formativa do gênero humano em suas variadas dimensões.

Em síntese, evidenciamos que no texto fica muito claro a preocupação do Estado com objetivos da aprendizagem dentro da disciplina de Arte, ou seja, os objetivos de aprendizagem propostos não visam a formação para vida, mas sim, corroboram com a formação rápida para o trabalho. Deste modo, “a educação tornou-se um conjunto de instituições através das quais o Estado tenta “produzir, reproduzir, distribuir e mudar” os recursos simbólicos, a própria consciência da sociedade” (APPLE, 1999, p. 102). A BNCC, ao enfatizar os objetivos da aprendizagem em detrimento ao ensino e aprendizagem, desconsidera como relevante a apropriação do saber clássico de Arte.

A Arte educação que defendemos vai além de uma formação de competências e habilidades que a BNCC propõe, uma vez que entendemos que a educação deve possibilitar ao aluno, além de compreensão dos conteúdos elaborados pela humanidade, possa, ao mesmo tempo, compreender a realidade concreta a fim de transformação. Ou seja, conhecer a história, ser crítico e refletir sobre o sistema capital no qual está inserido, além de ser capaz de lutar contra a exploração tanto de seu corpo como de sua mente. Através da Arte, com suas diversas linguagens, seja capaz de interagir com sua realidade, de forma sensível, compreensiva e reflexivo, mas nunca manipulável. Pois uma educação para vida, busca a formação do sujeito em suas diversas esferas que envolvem seu desenvolvimento do corpo, intelecto, político, artístico e cultural.

2.4 Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008) para o Ensino de Arte⁶⁹

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná constituem-se como políticas públicas que orientam o Ensino de modo geral e, como tal, seu texto deve ser analisado. Deste modo, o presente tópico tem como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de 2008, em específico o caderno que dá as orientações para o ensino de Arte.

⁶⁹ Foi optado por esta organização estrutural cronológica, levando em conta aspectos da pesquisa que se baseiam em inicialmente fazer um levante teórico conjuntural das políticas curriculares em nível Nacional, e após em nível Estadual. As diretrizes (2008) foram elaboradas anterior a BNCC (2017), pelo foco desta pesquisa ser a Política pública Paranaense delimitada aqui do ensino de Arte, fica nesta ordem distribuída.

A escolha deste documento se definiu pelo fato de que, a partir de 1990, com o avanço das políticas neoliberais, houve uma nítida ruptura com as ações de natureza curricular e a centralidade dos conteúdos deu lugar para o ensino voltado para as competências, com foco nos objetivos de aprendizagem. O currículo deveria seguir, portanto, as “diretrizes legais - Parecer 15/98 e Resolução 03/98 da CEB/CNE, as quais traziam como grande diferencial a elaboração do currículo por grandes áreas, com base em competências e habilidades” (BREMER, 2007, p. 6).

Assim, temos, em 2008, a aprovação das novas Diretrizes Curricular Estadual, cujos encaminhamentos priorizam os conteúdos, agora na acepção de “conteúdos estruturantes”, de modo que seus fundamentos são os elementos centrais da nova organização curricular do Paraná. Levando em consideração a problemática desta pesquisa, onde buscamos analisar se a política educacional do Paraná possibilita uma formação omnilateral, optou-se pela análise também deste documento.

As reflexões iniciais se dão com a leitura da carta da então secretária de educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, que expressa a necessidade de uma política curricular no estado do Paraná, dada a problemática:

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria. (PARANÁ, 2008, p. 7).

Para o então Governo, as políticas educacionais e curriculares estavam descoladas das atuais necessidades do sistema educacional e voltada para programas motivacionais e de sensibilização. Ainda, fica claro no documento a preocupação com as políticas implementadas até o presente momento por negligenciarem a formação específica do professor e resultarem no esvaziamento de disciplinas em relação aos seus conteúdos⁷⁰. Assim, os conteúdos de ensino dão lugar aos objetivos de aprendizagem.

Ainda em 2006, o ensino de Arte, conforme a Instrução Secretarial n. 015/2006, previa o mínimo de 2 e o máximo de 4 aulas semanais/ano para todas as disciplinas

⁷⁰ Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (PARANÁ, 2008, p. 7).

do Ensino Médio, tendo por objetivo proporcionar maior equidade entre elas, o que resultou no aumento do número de aulas de Arte (PARANÁ, 2008). Em 2009, a instrução N° 007/2009 – SUED/SEED altera o nome de disciplina de Artes para Arte, vejamos:

Nas Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, a partir de 2010, passa a vigorar a disciplina de “Arte”, em substituição à disciplina de “Artes”. 2. Os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, que ofertam o Ensino Fundamental, terão suas Matrizes Curriculares alteradas automaticamente no Sistema SAE. 3. Novas implantações do Ensino Fundamental deverão adequar-se à nova nomenclatura. (PARANÁ, 2009, p. 60).

A proposta contida nas diretrizes curriculares estaduais do Paraná foi sistematizada por uma equipe técnico-pedagógica da disciplina de Arte, constituída por: Carlos Alberto de Paula, Jackson Cesar de Lima, Marcelo Cabarrão Santos e Viviane Paduim. Para a construção das diretrizes de Arte também participaram os leitores críticos da disciplina, citamos: Isabel Marques, Maria Inês Hamann, Maria José Subtil, além de leitores críticos da área pedagógica.

A construção e discussão das diretrizes curriculares estaduais de Arte, assim como as demais disciplinas, iniciou-se em 2004 envolvendo os professores da Rede Estadual de Ensino e perdurou até 2008. Entre os anos de 2004 e 2006, a Secretaria de Estado da Educação “promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 8).

Nos anos de 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras “de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos” (PARANÁ, 2008, p. 8). Nestes sete anos⁷¹ de elaboração e formulação das diretrizes num processo de trabalho conjunto, foi elaborado um caderno dividido em duas estruturas principais. Na parte inicial, comum, o foco é a

⁷¹ Finalmente, após sete anos de trabalho, é publicada a versão definitiva das DCE no site da SEED em outubro de 2009. Esse documento, válido para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio da escola pública, ficou dividido em duas partes: uma geral, contendo a proposta da SEED para a educação pública paranaense, e que se encontra nas DCE de todas as disciplinas da matriz curricular; e uma específica para o ensino de arte, contendo a explicitação da proposta para essa disciplina (STORI, SUBTIL, 2014, p. 77).

educação Básica, a história da organização curricular, e a concepção de currículo para tais diretrizes.

Esta primeira parte, intitulada “a educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, é estruturada em cinco tópicos, o primeiro é intitulado “os sujeitos da educação básica”, que se constitui pela explicação a respeito dos sujeitos que estão na escola pública. Sobre isso, apresenta-se a ideia de que são sujeitos oriundos de classes populares e, por isso, são sujeitos frutos de um dado tempo histórico e das relações em que estão inseridos, mas, do mesmo modo, são singulares e atuantes na sociedade. Formam este grupo as crianças, os jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais. De acordo com o documento, todos esses sujeitos “devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares” (PARANÁ, 2008, p. 14).

O segundo tópico, “fundamentos teóricos”, traz a discussão sobre o que é um currículo e todos os embates que envolvem a elaboração de uma proposta curricular, assim como a tensão entre a teoria (o que está prescrito) e a prática (aquilo que de fato que se materializa na escola). Deste modo, “o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam” (PARANÁ, 2008, p. 16).

No tópico denominado “dimensões do conhecimento”, há a defesa de um currículo estruturado “nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 21), onde é apresentada a possibilidade de, através do trabalho pedagógico, apontar a direção da totalidade do conhecimento. Neste mesmo tópico é abordada a relação entre “conhecimento e as disciplinas escolares”, onde

[...] destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. (PARANÁ, 2008, p. 24).

Percebe-se, aqui, a preocupação com a seleção de conteúdos, que devem ser:

[...] selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 25).

Em seguida, é discutida a interdisciplinaridade, e o foco a ser dado quando se assume tal concepção. Vejamos: “A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo”. Assim, as relações interdisciplinares “evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer (PARANÁ, 2008, p. 27). Frigotto (2008) coloca que a interdisciplinaridade tem um caráter duplo. De um lado, ela se mostra como uma necessidade, e do outro lado como um problema:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44).

Na produção do conhecimento, o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de superar a fragmentação do conhecimento e o plano fenomênico,

[...] heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Todavia, e esta é uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo. (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Na atual conjuntura das políticas educacionais adotadas, o trabalho interdisciplinar é necessário, pois pode superar a materialidade social dividida em classes e detentora de interesses antagônicos. Deste modo, o conhecimento, na interdisciplinaridade, não é produzido de forma neutra “tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras. [...] justamente neste âmbito que percebemos que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento nos é uma necessidade imperativa” (FRIGOTTO, 2008, p. 46-47). Do mesmo modo, apresenta-se como um problema da materialidade, inserido no seio das relações capitalistas de produção e da vivência humana.

Neste sentido, a necessidade imperativa⁷² se dá quando tratamos de determinado assunto desconexo de sua realidade, perdendo, assim, uma parte estruturante que o constitui e dá sentido para a compreensão do todo. Esta necessidade se constitui como um problema, pois a interdisciplinaridade aparece em muitos documentos educacionais e curriculares, inclusive nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, como um recurso didático capaz de “reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. Não há, dentro deste prisma didatista nenhum problema em fazer-se, no dizer de Lefevre, sopa metodológica” (FRIGOTTO, 2008, p. 52-53).

No tópico “contextualização sócio-histórica”, são apresentados alguns elementos voltados para um viés pedagógico a fim de apresentar a formação de sujeitos históricos que se apropriam do conhecimento e, a partir deste confronto entre os contextos sócio-históricos construídos ao longo de uma investigação, torna-se possível compreender as contradições deste processo. Há, ainda, uma crítica à perspectiva funcionalista e estruturalista, que apresenta as estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais como permanentes. Para tais concepções, “a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas” (PARANÁ, 2008, p. 29).

Destacam-se, assim, as perspectivas as quais as diretrizes curriculares Estaduais do Paraná se fundamentam:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 30 grifo meu).

⁷² “(...) pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinantes que assim a constituem, enquanto parte tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade” (FRIGOTTO, 2008, p. 48).

No entanto, por mais que o documento sinalize para a adoção de uma perspectiva crítica, e expresse novidade no conteúdo da política educacional assumida em relação ao contexto anterior, não significa que tenha recebido da "Secretaria de Estado da Educação o suporte financeiro, administrativo e político necessários à sua implantação" (STORI; SUBTIL, 2014, p. 74).

No item avaliação, tem-se a concepção desta como meio para o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um instrumento para investigar como é efetivada a prática pedagógica. Para o professor, portanto, a avaliação deve ter como objetivo proporcionar "subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo" (PARANÁ, 2008, p. 31). A avaliação se concretiza de acordo com o que é estabelecido nos documentos pedagógicos, tais como o Projeto Político Pedagógico de cada escola, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente de cada professor, além de documentos fundamentados nas Diretrizes Curriculares. Assim, a avaliação:

[...] visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.[...] a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola. (PARANÁ, 2008, p. 31-32).

Além disso, anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio⁷³.

Muito embora o texto fale de construção coletiva⁷⁴, não foi exatamente o que aconteceu. Segundo Stori; Subtil (2014, p. 76), separaram-se duas equipes, uma de Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação da SEED. Por diferentes motivos, optou-se pelas

⁷³ Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino (PARANA, 2008, p. 9).

⁷⁴ Ao falar do trabalho de construção coletiva das DCE – arte, o professor da SEED afirmou que esse se deu separadamente nas equipes de ensino fundamental e de ensino médio do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação da SEED. Essas equipes eram formadas por professores com diferentes formações artísticas, e iniciaram seus trabalhos de discussão coletiva diferentemente (STORI; SUBTIL, 2014, p.76).

concepções de Arte⁷⁵ apresentadas pelas diretrizes do Ensino Médio que apontavam para elementos do materialismo histórico dialético.

O segundo momento do texto refere-se à cada disciplina de formação/atuação, de modo que o termo *atuação* denota a não obrigatoriedade de formação específica na área atuante. Ainda no documento intitulado “Diretrizes Curriculares da disciplina de Arte”, o primeiro tópico apresenta como objetivo discutir a “dimensão histórica do ensino de Arte”. Ressalta, ainda, a importância do conhecimento da história para a compreensão da atual posição do ensino de Arte no país (PARANÁ, 2008). O texto também reconhece alguns avanços da Arte como disciplina, porém sinaliza que muito precisa ser feito para que a Arte se eleve no seu campo de conhecimento:

Reconhece-se que os avanços recentes podem levar a uma transformação no ensino de Arte. Entretanto, ainda são necessárias reflexões e ações que permitam a compreensão da arte como campo do conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou a prática de entretenimento e terapia. Assim, o ensino de Arte deixará de ser coadjuvante no sistema educacional para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação. (PARANÁ, 2008, p. 46).

Pela perspectiva dos “fundamentos teórico-metodológicos” a problemática se dá no modo como a Arte é compreendida no cotidiano dentro das escolas, e como os profissionais estabelecem critérios para conceituá-la. A discussão busca definir alguns conceitos que foram incorporados ao longo do tempo pelo senso comum, gerando prejuízo ao conhecimento das raízes históricas e do tipo de sociedade e de ser humano que se pretende formar. Essa concepção de educação de Arte está alinhada aos seguintes eixos: Arte como mimesis e representação; Arte como expressão; e Arte como técnica (formalismo). As três concepções têm como objetivo principal auxiliar o professor tanto no processo de reflexão como também na avaliação de sua prática pedagógica, “o que significa pensar em que medida tais concepções se fazem presentes nas suas aulas, no dia-a-dia da escola, bem como nas implicações que tal fato terá no processo educativo dos seus alunos” (PARANÁ, 2008, p. 52).

⁷⁵ A parte do ensino fundamental apresentou uma concepção de Arte como cultura e como linguagem vinculada à semiologia e resultante do trabalho. Afirma-se, entretanto, que no sistema capitalista o trabalho é alienante (MÉSZÁROS, 2006), logo a cultura é alienada e, por conseguinte também a arte. Esse fator, somado à ênfase aos aspectos expressivos do aluno, indicada durante o texto, impossibilitava a associação dessa concepção aos pressupostos assumidos no CB. Por outro lado, a diretriz referente ao ensino médio utiliza uma concepção de Arte fundamentada em Vázquez (1978), **claramente alinhada aos fundamentos do materialismo histórico e dialético, tal como proposto no CB** (STORI; SUBTIL, 2014, p. 76 grifo meu).

No campo teórico “Arte na educação básica”, há a tentativa de encontrar a coerência entre teoria e metodologia propostas e considera abordá-las em dois campos conceituais, são eles: o conhecimento estético que se relaciona com a apreensão do objeto artístico, e a criação de cunho sensível e cognitivo. Assim [...] “o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana” (PARANÁ, 2008, p. 53), que deve ser compreendido de acordo com o momento histórico que está inserido e com as relações sociais que o cercam.

O segundo campo conceitual apresentado volta-se para o conhecimento da produção artística relacionado aos processos da criação da obra de arte e do artista, levando em conta “suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais” (PARANÁ, 2008, p. 53). A orientação, portanto, é a de que os conteúdos devem ser organizados e sistematizados a partir de uma análise histórica e abordados por meio do conhecimento estético e de uma análise crítica. Assim,

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio. (PARANÁ, 2008, p. 54).

O documento ressalta a importância de o professor conhecer a sua área de atuação, assim como ter contato mais direto com as experiências artísticas para, a partir disto, estabelecer relações entre o conteúdo e os saberes em Arte. Neste sentido, é possível afirmar que o documento expressa a necessidade de entender a “Arte como fonte de humanização”, traçando as concepções de Arte como ideologia, Arte como forma de conhecimento e Arte como trabalho criador, todas elas alicerçadas no campo das teorias críticas, as quais têm no trabalho sua categoria fundante (PARANÁ, 2008).

Para tanto, para que uma política se efetive de fato, é necessário que todos os sujeitos envolvidos trabalhem em consonância com as orientações propostas. Assim, algumas ações da SEED buscam ampliar o acesso do professor aos recursos e materiais capazes de dinamizar esse processo, são eles:

a) TV multimídia, que reproduz vários formatos de arquivos de computador e foi instalada em todas as salas de aula das escolas do Estado; b) Biblioteca do Professor, que é composta por vários livros com a finalidade de complementar a formação do docente; c) materiais exclusivos para a disciplina de Arte (flautas, baquetas, fantoches, maquiagem, tecido TNT); d) Caderno de Musicalização (para aprendizagem de música pelo canto e pela flauta doce); e) formação continuada (a partir de várias ações, como semanas pedagógicas, grupos de estudo; escrita de materiais didáticos); f) oficinas de capacitação no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro; g) livro didático público (escrito por professores da rede a partir da formação continuada); h) CD Sons e Músicas (material de apoio ao livro didático disponível online no site da SEED); i) retomada de concursos públicos com abertura de vagas para professores efetivos; j) portal diaadiaeducacao.pr.gov.br, com sugestões e materiais e planejamentos para o trabalho do professor; k) TV Paulo Freire (programas televisivos com conteúdos destinados à comunidade escolar e à formação continuada dos professores). (STORI; SUBTIL, 2014, p. 76).

Mesmo assim, é possível elencar alguns problemas que podem prejudicar a efetivação desta proposta curricular. O primeiro problema se dá na ausência de diálogo entre a gestão escolar e as orientações das DCE de Arte, isto é, para que esse problema seja superado é preciso que haja uma concordância de ações que visem o mesmo objetivo, sobretudo quando há a pretensão de que os estudantes tenham acesso à Arte de acordo com as concepções propostas no documento. Outro ponto problemático volta-se para as condições políticas necessárias para efetivação da presente política educacional, levando em conta que elas podem ou não ser favoráveis, principalmente por que pode “(...) ocorrer sempre uma tradução (que pode ser, ou não, concordante com a proposta original)” (STORI, SUBTIL, 2014, p.79).

Ainda se coloca como problemática a falta de conhecimento por parte dos diretores e diretoras, eleitos pela comunidade escolar, a respeito da política curricular proposta pela SEED. Sobre isto, foi apresentada a necessidade de capacitações frequentes dos gestores, porém houve um conflito de interesse no que tange a disponibilidade por parte do professor/gestor para se ausentar da escola durante a formação, o que ressalta uma contradição do sistema capitalista que preza a produtividade em relação à capacitação profissional (STORI; SUBTIL, 2014).

Muito embora na gestão de Roberto Requião tenham sido realizados, entre 2003 e 2010, três concursos públicos (2003, 2004 e 2007) com uma oferta total de 3.212 vagas para a área de Arte em todo o Estado (STORI; SUBTIL, 2014) e tenha sinalização para a formação em área específica, a mudança curricular não se efetivou de forma substantiva.

Muitas das vagas para o ensino de Arte foram preenchidas por professores formados em áreas diversas⁷⁶. Sobre esse assunto, dizer é possível afirmar que a fragilidade de ensino de Arte se dá principalmente pela herança deixada pela Lei nº 5.692/1971, na qual o ensino de Arte se encontrava interligado ao ensino da Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras. Por mais que o documento apregoe seu encaminhamento para uma proposta crítica de educação, Ciavatta; Ramos (2012) coloca que:

No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Sendo assim, embora as DCE se apresentem como uma política curricular com vistas à democratização do acesso ao conhecimento de Arte, tendo por base teórica um certo caráter emancipador, sua efetivação é permeada por contradições, que vão desde as efetivação das políticas envolvendo a educação num Estado capitalista, até a complexidade dos agentes moldadores do currículo.

Vemos, portanto, que a política educacional é permeada por rupturas e continuidades e, sendo assim, mostra-se necessário analisar os encaminhamentos curriculares, a fim de problematizar as últimas políticas educacionais e curriculares implantadas como base nacional e de verificar quais as regulamentações para o ensino de Arte adotados como política curricular pelo Paraná.

2.4.1 O currículo de Arte da Escola pública do Paraná - 2018.

“O meu poema anda na praça trabalha na cozinha
vai à oficina
enche a taberna e a cadeia
é pobre roto e sujo
vive na noite da ignorância
o meu poema nada sabe de si
nem sabe pedi
O meu poema foi feito para se dar

⁷⁶ Em 2010, perto de um quarto dos professores de Arte do município eram efetivos e tinham formação em alguma área artística. Aproximadamente metade dos professores não tinha formação, em nível de graduação, em áreas artísticas. O outro quarto se refere a professores com formação artística, mas com contrato temporário (STORI; SUBTIL, 2014, p.80).

para se entregar
 sem nada exigir
 Mas o meu poema não é fatalista
 o meu poema é um poema que já quer
 e já sabe
 o meu poema sou eu-branco
 montado em mim-preto
 a cavalgar pela vida
 (Poema da Alienação, Antônio Jacinto (1924-
 1991)⁷⁷)

O trecho do poema de Antônio Jacinto faz uma alusão à educação alienadora, meramente prática que condiciona o sujeito a internalizar a aceitação. Aceitar uma condição dada não é o pressuposto de uma educação emancipadora, do mesmo modo que formar somente para o trabalho é negligenciar ao ser humano o que ele tem de mais importante, sua humanidade. Isto é, no processo de formação através da educação fragmentadora, o sujeito é capaz de atuar em qualquer trabalho físico sem dificuldade, porém não capaz de refletir sobre seus atos, nem se reconhece neste processo. Na citação onde o autor do poema afirma que “o meu poema foi feito para se dar, para se entregar sem nada exigir”, percebemos a que ponto uma educação alienadora pode se adaptar a um sistema explorador em uma sociedade capitalista.

Partindo destas reflexões, buscamos compreender como a política atual paranaense compreende as aplicações de propostas voltadas ao sistema educacional, tomando por base a BNCC e os pressupostos já elencados pelo Banco Mundial e pelas organizações multilaterais. Os atuais desdobramentos das políticas curriculares no estado do Paraná, sobretudo as realizadas em 2018 com base no Referencial Curricular do Paraná, se dão a partir das orientações dadas pela BNCC.

Inicialmente, observamos a resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012⁷⁸, inserida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, onde são definidas as Diretrizes Curriculares para o Ensino médio. No que diz respeito ao Título II, “Organização curricular e formas de oferta”, quando é tratada a organização curricular, no Art. 8º o currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. Ainda, o Parágrafo único estabelece os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento, sendo: I - Linguagens: d) Arte, em suas diferentes

⁷⁷ Poema e informações retirados de: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/antonio-jacinto>. Acesso em: 12/05/2020.

⁷⁸ Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ver mais sobre em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 26/07/2020.

linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física (BRASIL, 2012).

A partir daí, a disciplina de Arte perde o seu lugar como área de conhecimento e integra-se à área de Linguagens em conformidade com o texto inserido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico, ou seja, abrangendo o Ensino Fundamental I e II e o Ensino médio.

Para compreender melhor a política curricular de Arte vigente no Paraná, buscou-se fazer uma análise cronológica sobre como as políticas de governo, em base nacional, foram tomando forma e conteúdo nas políticas curriculares estaduais e, em consequência disso, gerando mudanças no ensino de Arte.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, que propôs a universalização da educação infantil, do ensino fundamental de 9 anos, do atendimento escolar para alunos de 15 a 17 anos e de atingir a qualidade na educação básica, a BNCC aparece como uma estratégia para alcançar as metas 1⁷⁹, 2⁸⁰, 3⁸¹ e 7⁸².

Logo em 2015, o MEC instituiu o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), associação de direito privado e sem fins lucrativos que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), que se trata de uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF, como os grupos responsáveis pela primeira versão da BNCC, assim como do RCP. Para melhor visualização, podemos analisar essas orientações no próprio documento:

No Estado do Paraná, foi constituído um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR e União Nacional dos Conselhos

⁷⁹ “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (PNE, 2015, p. 21).

⁸⁰ “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (PNE, 2015, p. 37).

⁸¹ “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (PNE, 2015, p. 53).

⁸² “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM)” (PNE, 2015, p. 113).

Municipais de Educação – UNCME/PR, considerando que são as instituições representativas dos sistemas estadual e municipais de educação e responsáveis por executar e normatizar a educação escolar nos diferentes sistemas. (PARANÁ, 2018, p. 5).

Em setembro de 2018, o conselho analisa a parte introdutória, de modo que a versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná “recebeu, ao todo, 75.366 contribuições. Tais contribuições foram analisadas e, na medida da pertinência, incorporadas ao documento, culminando em uma versão consolidada” (PARANA, 2018, p. 6).

No que diz respeito à disciplina de Arte, o texto teve como redatores de currículo, Laura Célia Sant’Ana C. Cava (UNDIME/PR) e Maria Cristina de Paula Müller (SEED/PR), e, como leitores críticos, Flávia Adriane Sant’Ana Cabral (ASRP), Mariana Silva Franzin (UEL/UNOPAR), Wesley Jedson A. Stutz (UEL/UNOPAR), assim como alguns colaboradores (PARANÁ, 2018).

Em outubro de 2018, foi disponibilizada a consulta pública da minuta que norteia a implementação do Referencial Curricular. Nela podemos citar o art. 2:

Art. 2º. Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (Seed) N°s 66, 278 e 385/2018, o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos, para as redes públicas e privadas e suas respectivas instituições.

A partir disso, podemos analisar a estreita relação das políticas curriculares paranaense com as políticas de governo, sendo de caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições que ofertam educação infantil e fundamental. Nessas propostas, estão assegurados os “*objetivos de aprendizagem*” de cada uma das etapas, devendo ser cumpridos tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas de ensino, observando os contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do Estado (PARANA, 2018 *grifo meu*). O foco, mais uma vez, está estabelecido nos objetivos de aprendizagem, que reforçam as análises de que as políticas paranaenses caminham para uma política curricular hegemônica de governo.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Arte, observamos na minuta de deliberação (2018) o termo competências e habilidades expressos no artigo 6:

Art. 6º. Define-se competência, no âmbito da BNCC, como a mobilização de conhecimentos, isto é, conceitos e procedimentos, e as habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo único. Competências e habilidades são equivalentes a direitos e objetivos de aprendizagem, conforme disposto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005/2014). (PARANA, 2018, p. 4).

O termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais e curriculares ocorridas no Brasil para atenderem às demandas produtivas do capital. Deste modo, o termo Pedagogia das Competências surge “no contexto da crise estrutural desse sistema, em decorrência de formação de um “novo” trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 124).

Assim, apregoa-se a necessidade da constituição de um termo que alie ao mesmo tempo uma formação capaz de corresponder aos avanços do capital e de propiciar saberes, tais como dialogar, negociar e utilizar ferramentas tecnológicas. Sobre isto, Holanda; Freres; Gonçalves (2009) comentam que essa concepção:

se ajusta à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego. Assim, de acordo com essa lógica, o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, os saber-fazer gerais (saber dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.). (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 125-126).

Ramos apud Peçanha afirma que a necessidade de colocar o termo competência para a educação no currículo escolar tem por base, no mínimo, três propósitos, são eles:

[...] a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (RAMOS APUD PEÇANHA, 2014, p. 289).

Para Ramos, os três pontos de consenso elencados têm por base a necessidade de acordo, necessidade de gerência e necessidade de igualdades. Deste modo, instituir a educação curricular via competências - ditadas pelo capital - significa promover a adaptação humana ao capital pelas bases da educação. Isto é, “Nestes rumos, a educação escolar assume um sentido único que exclui os sentidos críticos construídos ao longo de intensas disputas acerca do caráter da educação e de seu papel na sociedade” (PEÇANHA, 2014, p. 295).

Ainda sob consulta, a minuta apresentou uma série de normativas no que diz respeito aos direitos de aprendizagem em Arte e ao desenvolvimento no âmbito da educação infantil⁸³, todas elas estão interligadas com as demais disciplinas. O Ensino Fundamental, quando estruturado por disciplinas, deve ser organizado com base nos direitos e *objetivos de aprendizagem* de Arte, que aparecem na página 19 do texto. O documento não se aplica ao Ensino Médio.

Em novembro de 2018, ocorre a aprovação da deliberação que institui o Referencial Curricular da minuta e do Referencial pelo CEE. Com isso, todas as instituições paranaenses passam a serem obrigadas a se adequarem ao novo documento e aos seguintes encaminhamentos:

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. Em seguida, o documento traz as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental com as discussões pertinentes a cada uma e seus organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico. (PARANÁ, 2018, p. 8).

O documento intitulado “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” descreve as contextualizações e o processo de sua elaboração e estruturação.

A preocupação aparente no documento está mais voltada aos objetivos de aprendizagem, do que propriamente com conteúdo curricular, de modo que “deve-se pensar o currículo para além dos conteúdos organizados, sistematicamente, reconhecendo outros saberes e as experiências dos estudantes para que possa

⁸³ IV. explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (...) (PARANÁ, 2018, p. 12) .

fortalecer suas práticas individuais e sociais” (PARANÁ, 2018, p. 12). A educação escolar, aqui delimitada, deve “não só organizar os conhecimentos construídos historicamente, como também, deve promover práticas democráticas que constituem valores básicos e fundamentais à cidadania” (PARANA, 2018, p. 13).

O Referencial coloca como estratégia didático-pedagógica a inserção da escola na cultura digital como forma de possibilitar o desenvolvimento de diferentes metodologias, atendendo às diversas necessidades e aos ritmos de aprendizagem, cujos objetivos centrais devem contemplar as seguintes questões: “o que aprender, que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (PARANÁ, 2018, p. 14-15).

Na educação infantil, a Arte se encontra imbricada na proposta pedagógica e relacionada aos três fundamentos norteadores dos princípios que se complementam e “expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa apropriar-se dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social” (PARANÁ, 2018, p. 39).

Esses princípios estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular por meio da definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentro dos princípios políticos aparecem os direitos de conhecer-se; conviver e se relacionar com os princípios ético se garantir os direitos de expressão e de participação. Já dentre os princípios estético aparecem os direitos de brincar e de explorar (PARANÁ, 2018).

A estrutura curricular de Arte na Educação Infantil está inserida no intitulado “princípio estético”, amparado no direito de aprendizagem “explorar”. A organização curricular se baseia na estrutura da BNCC, composta de seis partes correspondentes às idades das crianças, sendo dividida em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para cada idade “são apresentados os campos de experiências e os objetivos definidos pela BNCC, identificados com o código original e em negrito, em seguida aparecem as complementações válidas o Paraná, por meio de *objetivos correlacionados*” (PARANÁ, 2018, p. 55 grifo meu).

No quadro do organizador curricular, a opção foi por identificar os saberes e conhecimentos a serem trabalhados relacionando-os aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme expresso anteriormente, essa opção busca garantir o direito da criança ao conhecimento sistematizado, enfatizando a intencionalidade no planejamento docente. (PARANÁ, 2018, p. 56).

Assim, de acordo com o Referencial Curricular para educação infantil, o ensino de Arte deve buscar desenvolver na criança os conhecimentos necessários para atingir os objetivos propostos pelo PNE e pela BNCC. Os conteúdos curriculares, assim como a ênfase no ensino e na aprendizagem, não são apresentados como elementos principais, ou seja, o foco está nos objetivos e não na materialidade do conhecimento.

Para o Ensino Fundamental, constitui-se o ensino de nove anos dividido em duas fases: anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano). A primeira fase é organizada em cinco anos de escolarização e, além da ludicidade presente na etapa anterior, apresentam como estratégias norteadoras para o processo de ensino e aprendizagem situações concretas. Já nos anos finais, os estudantes se deparam com desafios mais complexos, os quais envolvem conhecimentos sistematizados, próprios do componente curricular de cada área de conhecimento (PARANÁ, 2018, p. 219).

No que tange os objetivos de aprendizagem, tanto para os anos iniciais como para os finais, o documento expressa a seguinte orientação:

No Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, conforme a LDBEN n.º 9.394/96, os estudantes deverão desenvolver a capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das tecnologias, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e resolver problemas, tornando-se, assim, autônomos e protagonistas de sua aprendizagem. (PARANÁ, 2018, p. 219).

Observamos, no texto introdutório, que os objetivos de aprendizagem se limitam às capacidades, aos domínios (leitura, escrita e cálculo), e à compreensão, termos que remetem a um ensino adaptado ao sistema, pois para o desenvolvimento da capacidade só é necessário o exercício da repetição. Também o domínio induz à redução da educação integral e ampla de todas as linguagens para o mero desenvolvimento da leitura, escrita e dos cálculos, elementos essenciais para o trabalho técnico de cunho capitalista. Ainda no que diz respeito ao ensino de Arte, o documento sinaliza para uma certa compreensão do elemento curricular como sendo alheio à formação.

Todos estes elementos parecem estarem direcionados ao único fim da resolução de problemas momentâneos que não resulta em uma formação integral, aquela capaz de romper com a formação limitada do capital. Nesse sentido, os

objetivos indicam a construção de um sujeito individualista e competitivo, sendo que, nas palavras de Saviani (2016, p. 78) “a escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho”, já que ele está implícito em todas as orientações. Do mesmo modo, aprender a ler, escrever, contar e “dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos” (SAVIANI, 2016, p. 78-79).

Outro ponto observado no texto se dá com a afirmação dos alunos serem “protagonistas de sua aprendizagem”, o que nos remete aos princípios da Escola Nova, cuja ênfase estava no aluno ou seja, é retomada a questão da escola dual, aquela que deve propiciar os elementos tanto curriculares (saberes adquiridos pela humanidade ao longo dos tempos) quanto os de aprendizagem, ambos capazes de fornecer ao educando a ampla abertura do saber e despertar nele a disponibilidade de saber, dominar, gostar e de conhecer.

O documento Referencial Curricular do Paraná, quando aliado à BNCC, apresenta os direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes, tanto da rede pública como particular, apresentando uma organização curricular que procura ampliar o proposto na BNCC atendendo às especificidades de cada componente curricular. Assim, o Componente Curricular de Arte fica distribuído da seguinte maneira: unidade temática; objetos de conhecimento; e objetivos de aprendizagem, norteados de forma diferente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Como área temática, são apresentados os quatro **elementos de Arte**: dança, música, teatro e artes visuais. Como **objetos de conhecimento** aparecem os seguintes: Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Matrizes estéticas e culturais; materialidades; processos de criação; notação e registro musical e sistema da linguagem, entre outros. E, por fim, nos **objetivos de aprendizagem**, que visam orientar as habilidades alcançadas pelos alunos ao fim da trajetória de nível fundamental, os termos mais utilizados são: identificar; explorar; reconhecer; experimentar; dialogar; estabelecer; perceber; descobrir; exercitar; conhecer; dialogar; caracterizar. Não observamos termos que expressem uma visão mais crítica do aluno como, por exemplo, os termos refletir e analisar.

Deste modo, o saber que diretamente interessa à educação de qualidade é aquele referido ao processo de ensino e aprendizagem voltado “à produção do resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação

tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2016, p. 64).

Em síntese, temos no Referencial Curricular do Paraná, documento normativo obrigatório e aliado aos pressupostos da BNCC, os encaminhamentos para a educação paranaense. Percebemos, ao longo das análises deste tópico, que as políticas curriculares se encaminham para um culto às chamadas “ciências duras” (Matemática, Português e Ciências da Natureza), em detrimento da base humanística voltada para a Filosofia, Literatura, para as Artes e Ciências Humanas. A ênfase nos objetivos de aprendizagem só demonstra o desinteresse por um currículo de base científica e articulado ao conhecimento de forma unificada, ou seja, aquele que opta pelo desenvolvimento das ciências humano-naturais como um todo complexo e crítico capaz de proporcionar reflexões sobre as mudanças das estruturas da sociedade, passando pelo crivo da reflexão filosófica, artística e literária.

O presente capítulo teve como objetivo analisar a disciplina de Arte na política educacional brasileira no contexto do estado neoliberal de 1990 a 2018. Deste modo, buscou-se elementos teóricos para embasar tal problemática. Inicialmente, optou-se pela reflexão da “educação em moldes escolares”, ou seja, mapeando em que momento a educação passou a ser ofertada nos modelos escolares que temos hoje, e como se deu a adoção de um “currículo” buscando, a partir daí, compreender como o ensino de Arte chegou ao Brasil e foi se desenvolvendo ao longo dos tempos.

O texto ainda teve como objetivo contextualizar as políticas educacionais a partir de 1990, bem como identificar os novos encaminhamentos neoliberais orientados pelo Estado para o ensino de Arte. Nesse sentido, a política curricular também se torna um elemento importante para a compreensão dos condicionantes de uma educação omnilateral, de modo que foi proposto como objetivo analisar a LDB de 1996, e identificar os avanços e retrocessos em relação ao ensino de Arte. Foi dada ênfase igualmente, neste capítulo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como à BNCC, buscando colocar em discussão os elementos curriculares que apontam para um tipo específico de formação almejada através do foco, em âmbito nacional, nos objetivos de aprendizagem.

Na esfera estadual, o capítulo teve como objetivo tecer análises sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008), especificamente os elementos que se encontram no caderno de Arte. Indagou-se sobre como está estruturado o caderno de Arte, em que este documento se fundamenta, e qual o foco do documento

em relação ao conteúdo curricular e à aprendizagem. Por fim, foi realizada a análise do Referencial Curricular do Paraná (2018) e da minuta normativa, que está aliada aos pressupostos da BNCC, observando a relação entre as políticas educacionais macro e as políticas de Estado e como elas se adaptam ao sistema.

Os documentos analisados no capítulo foram os seguintes: a Lei de diretrizes e bases da educação LDB 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (2010); a Base Nacional Comum Curricular (2017); as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008); e o Referencial Curricular do Paraná (2018).

Extraímos das análises do capítulo as seguintes considerações. As políticas educacionais e curriculares sempre estiveram atreladas ao Estado e aos interesses a que eles atendem. Para definir o currículo, portanto, é necessário pensar a respeito do “tipo humano” que se deseja formar. Deste modo, as políticas de currículo de 1990 até 2018 estão apregoadas ao receituário neoliberal, sustentado pelos governos e pelas elites – em consonância com as orientações das agências multilaterais formadas pelas metas estipuladas, os grandes acordos e cooperações internacionais -, que dão sustentação para a viabilização, implantação e operacionalização deste processo. Neste sentido de cooperação, as políticas educacionais também atuam como uma estratégia de expansão das políticas e do capital internacionais. A educação neste modelo, apresenta-se como reprodutora de força de trabalho, moldando os interesses de acordo com a ideologia capitalista, e servindo como meio de formação para a mão de obra para o mercado e setor o privado.

No que tange ao ensino de Arte, percebemos nos encaminhamentos da LDB de 1996, das PCNs e da BNCC, a política neoliberal se efetivar, pois os documentos expressam a opção por uma educação voltada às competências e habilidades, com foco nos objetivos de ensino. Por mais que se apresente algumas rupturas, neste processo, com singelos ganhos para o ensino de Arte, tais como a obrigatoriedade do ensino, a formação do educador, o ensino de música, e a inserção da Arte afro-brasileira, foram poucos os avanços dentro do contexto atual.

No Paraná, com as Diretrizes de 2008, percebemos que houve um grande avanço na tentativa de dar ao currículo de Arte um caráter mais humano, com ênfase nos conteúdos, e no processo de ensino. O documento foi pensado por educadores que, em sua grande maioria, conheciam a realidade escolar e suas necessidades. No entanto, embora o documento de 2008 sinalize para uma formação humanizadora,

esta não se materializou por diversos motivos, entre eles o apoio do governo para subsidiar as ferramentas necessárias para efetivação da proposta.

Em 2018, então, temos o currículo do Paraná aliado aos pressupostos da BNCC e, junto com ela, uma onda de instabilidade no que tange ao ensino de Arte, pois há a retirada a obrigatoriedade de Arte no Ensino Médio, deixando a disciplina apenas no Ensino Fundamental, de 9 anos, e na Educação Infantil. Além disso, a educação de Arte a que o documento se refere não busca a reflexão dos conteúdos, ao contrário, o foco se dá nos objetos de aprendizagem, ou seja, o sujeito irá receber apenas o mínimo de educação necessária para resolver problemas tecnológicos e do cotidiano.

A questão aqui levantada é: por que o foco nos objetivos de aprendizagem e não no ensino e aprendizagem de Arte? Pensamos que, talvez, essa problemática somente seja respondida se analisados os pressupostos de uma pedagogia que, de fato, constitua-se como elemento essencial para a formação humana. Somente quando houver a compreensão a respeito do que de fato se constitui como uma educação escolar humanizadora com vistas à formação omnilateral é que poderemos fazer o processo inverso, e compreender por que o sistema capitalista busca dissolver quaisquer políticas educacionais e curriculares cujos objetivos sejam os conteúdos de ensino embasados na Arte, Filosofia, Sociologia e nas Ciências Humanas.

Para que seja possível atingir o grau de educação capaz de elevar os sentidos humanístico da reflexão e ação, buscamos, através da análise da Pedagogia Histórico-Crítica, elementos que permitam compreender a possibilidade de uma formação omnilateral.

CAPÍTULO III - A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: EM DEFESA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE

O capítulo que segue tem por objetivo apresentar algumas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para o ensino de Arte, partindo da perspectiva de que ela traz consigo o elemento essencial para formação humana, ou seja, a valorização da apropriação do conhecimento “do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2015, p. 286). Na contramão das tendências atuais, que mais valorizam a experiência e as competências do indivíduo, a Pedagogia Histórico-Crítica preocupa-se em garantir o acesso ao saber elaborado pelas gerações ao longo da história entendendo a educação como uma atividade de formação humana.

Sendo assim, Dermeval Saviani, criador e principal pesquisador da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, é o grande incentivador de muitos outros autores/pesquisadores e teóricos da educação sobre os aspectos das contribuições da PHC para o campo educacional.

Neste sentido, este capítulo irá percorrer três caminhos: o primeiro é o da contextualização sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) apresentando alguns apontamentos importantes e a sua contribuição para a construção curricular e para os objetivos de ensino.

Em seguida, buscamos fazer um levantamento crítico acerca do “ensino e aprendizagem de Arte na Pedagogia Histórico-Crítica” trazendo a contribuição da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotsky e seus colaboradores, para mostrar implicações pedagógicas relevantes e importantes contribuições de caráter didático.

Por fim, trazemos as “contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino e aprendizagem de Arte: algumas demonstrações”, neste tópico buscamos fazer um paralelo da teoria, com a obra de Arte de Van Gogh “Campo de trigo com corvos, 1890” para explicitar como se dá o processo de ensino e aprendizagem em Arte para a PHC. Tem-se como objetivo analisar uma pedagogia educacional que leve em conta os sujeitos da escola e sua materialidade numa perspectiva de formação omnilateral tendo na disciplina curricular de Arte um elemento fundamental.

3.1 Caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tal corrente pedagógica teve seu termo Pedagogia Histórico-Crítica cunhado por Dermeval Saviani⁸⁴ no final da década de 1970, em face a uma necessidade histórica de fazer uma crítica às pedagogias da época, evidenciando nelas o caráter reprodutor.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge então como “uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2011, prefácio da 7ª edição). Isto é, uma oposição ao modelo expresso nas escolas de reprodução ideológica do Estado e da escola dualista.

A denominação histórico-crítica veio do anseio pela elaboração de uma teoria educacional capaz de aprofundar o estudo de uma pedagogia revolucionária, porém, “falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada” (SAVIANI, 2011, p. 117).

Deste modo, Saviani (2011, p. 119) coloca que:

[...] o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. (SAVIANI, 2011, p. 119).

Deste modo, a expressão histórico-crítica contrapunha-se ao modelo crítico-reprodutivista. Mesmo ambas concepções sendo críticas, a de Saviani não é reprodutivista, ou seja, tem suas bases enraizadas na história. Assim, o “papel de uma teoria crítica da educação é dar sustância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”

⁸⁴ “Saviani nasceu em 1944, na cidade de Santo Antônio de Posse. Concluiu seus estudos pela PUC-SP, em 1966, tornando-se doutor em filosofia da educação pela mesma universidade, no ano de 1971. Em 1986, tornou-se livre docente em História da educação pela Unicamp, tendo realizado “estágio sênior” na Itália entre os anos de 1994-1995. Recebeu como condecoração a medalha do mérito educacional do Ministério da educação, sendo também condecorado com o Prêmio Zeferino Vaz da Unicamp, onde é atualmente professor emérito, coordenando o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR). Em 2010, recebeu o título de Pesquisador emérito do CNPq.” (BATISTA; LIMA, 2013, p. 204).

(SAVIANI, 2008, p. 26). Como podemos ver na citação acima, o papel da educação humanizadora é dar ao aluno uma visão reflexiva e crítica de modo que ele não seja uma máquina de reprodução do sistema dominante.

Partindo da perspectiva de que o homem é um produto da história, a educação tem o papel de permitir que as novas gerações se apropriem da riqueza acumulada pela humanidade ao longo do tempo. Na Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, o papel da educação escolar é possibilitar aos indivíduos o acesso aos saberes sistematizados, ou seja, à cultura letrada. Por esta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica trabalha com o Materialismo Histórico-Dialético para mostrar as contradições da sociedade capitalista.

Porém, conforme visto no capítulo II, verificamos um esvaziamento desses pressupostos em relação ao ensino escolar e aos conteúdos predominantemente sistematizados. A desvalorização do trabalho educativo, atualmente, deve-se em grande parte a não ênfase do ensino dos conteúdos curriculares. Com isso, a escola perde o real sentido de propiciar a aquisição de conhecimentos elaborados para somente ser um espaço onde as crianças aprendem habilidades específicas para o trabalho. Para Saviani (2011),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Como é possível perceber, a escola toma um sentido mais amplo de propiciar todos os conhecimentos adquiridos pela sociedade ao longo dos tempos. Em relação ao ensino de Arte, Duarte (2016, p. 64) comenta que “as ciências, as artes e a filosofia fazem parte da história humana e, portanto, carregam as contradições geradas pela luta de classes que tem marcado até aqui o desenvolvimento histórico”. Assim, mostra-se necessário o repasse destes conhecimentos para formar os novos sujeitos de cada época, pois é através dele, e por ele, que as novas gerações terão acesso ao conhecimento elaborado ao longo dos tempos e poderão refletir sobre a sociedade em que estão inseridos para, então, transformá-la.

Assim, o conhecimento mais expandido é aquele que permite ao ser humano sua objetivação de forma mais global e livre possível, sendo capaz de atingir a plena

emancipação humana. Para tal, é imprescindível que a educação escolar realize o trabalho educativo. Deste modo, o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015, p. 287). Se o trabalho educativo é entendido como a humanização dos indivíduos e se ele ocorre “no interior do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, a educação é uma prática no interior da prática social e em seu todo” (DUARTE, 2016, p. 67). A educação, ou seja, o saber científico, constitui-se como uma atividade mediadora inserida em nível global.

Sobre o saber científico, Pereira e Urt (2015) citam:

O saber científico faz parte da cultura universal humana, que é patrimônio de toda a humanidade, porém, os “dominantes” se apropriam de uma cultura que deveria ser de todos. Entendemos que essa cultura pode tornar-se uma cultura geral, de acesso a todos os homens. A principal função da escola deve ser a divulgação desta cultura. A educação escolar precisa trabalhar com o que há de mais desenvolvido no ser humano. Para tanto, faz-se necessária uma formação política, como consciência do funcionamento das leis que regem a estrutura social da sociedade – consciência de classe, com vistas a transformação. (PEREIRA; URT, 2015, p. 4).

O autor, então, nos remete a uma questão que não pode ser esquecida, a questão da apropriação dos conhecimentos. O que nos permite questionar: Quais os conhecimentos nos remetem a Pedagogia Histórico-Crítica? Quais conhecimentos são ensinados hoje?

Com base no livro “Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar”, organizado por Saviani e Duarte (2012), é que buscamos respostas para as questões acima. Inicialmente visamos conceituar o termo clássico, visto que é o conhecimento dito clássico que a PHC defende como sendo necessário para uma educação com vistas a emancipação. Saviani coloca que o termo “clássico” tem diferentes significados que variam em cada época que fora empregado, “significou inicialmente ‘de primeira ordem’ de ‘primeira classe’”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sérvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30). Assim, Roma era dividida em cinco classes sociais, os que detinham maior renda eram considerados cidadãos clássicos ricos e se enquadravam na primeira classe.

A partir daí, a palavra foi agregando novos conceitos, como comentam Saviani e Duarte (2012, p.30): “no século II d.C. o gramático latino Aulo Gélcio passou a

designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem. A partir daí, se incorporou a noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, ou seja, clássico é algo que segue regras, “que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30). A partir desta conceituação é que passou-se a utilizar o termo “clássico” nas escolas e sistemas de ensino.

Assim podemos definir que o conhecimento “clássico⁸⁵” defendido pela PHC se constitui como tudo “aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.31). Assim, ao rememorarmos uma obra de Arte, mesmo esta, nascendo de determinada conjuntura histórica, ela capta questões maiores, que dizem respeito a identidade do ser humano como um ser que se desenvolve historicamente.

Se analisarmos a obra “o último bloqueio”, de Dan Crumrine e Sean Leonard, esculpida após o tiroteio que ocorreu na escola Marjory Stoneman Douglas High School, em 2018, nos Estados Unidos, vemos um garoto embaixo de uma mesa escolar, onde tenta se esconder de um tiroteio. Percebemos que esta obra nasceu de um contexto histórico e social que envolve violência, porém, a mesma obra, se analisada sobre o viés de um outro observador que desconhece seu contexto, pode remeter, além da grande violência vivida pelos grandes centros urbanos, pode sinalizar aos terremotos sofridos na Indonésia, e até mesmo questões epidemiológicas a que estamos vivenciando em 2020, com o COVID-19.

⁸⁵ O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 13).

FIGURA 7- “O último bloqueio” Dan Crumrine; Sean Leonard, 2018.



FONTE: <https://fahrenheitmagazine.com/pt/arte/pl%C3%A1stico/tr%C3%AAs-esculturas-para-refletir-sobre-a-dire%C3%A7%C3%A3o-da-humanidade#view-1>. Acesso em: 28/08/2020.

Deste modo, o clássico permanece como um modelo ou referência para as gerações seguintes, que de certa forma sintetiza e imprime na obra as problemáticas da época. O ensino clássico, a qual a PHC faz referência, se constitui nos filósofos que a história reconhece como grandes intelectuais, que conseguiram expressar de forma mais complexa os problemas que envolveram o desenvolver-se da humanidade ao longo dos tempos.

Deste modo, o estudo crítico dos grandes filósofos é essencial para compreensão da humanidade e ainda agrega valor educativo, pois, “já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31). Supera-se o imediato e o conjuntural para um processo educativo duradouro possibilitando assumir a “perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das

objetivações humanas produzidos ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34).

Neste sentido é que a PHC se constitui na pedagogia da escola⁸⁶, pois ela analisa com o mesmo peso e medida todos os elementos que constituem a escola, ou seja, numa realidade social mais ampla. Podemos relacionar a Pedagogia Histórico-Crítica a um corpo humano. Nele todos os órgãos e sentidos devem estar saudáveis para que o corpo orgânico consiga executar suas funções diárias, no momento em que algum dos órgãos, seja ele, coração, pulmão ou cérebro deixa de trabalhar, ou desenvolver a função que é a ele atribuída, toda a estrutura corporal será afetada. Neste sentido é que escola, alunos, professores e demais funcionários em sua totalidade, aliados a uma prática pedagógica transformadora que integra forma e conteúdo, ou seja, não apenas o ensino e sim, ensino e aprendizagem que estão presentes nos clássicos da humanidade.

Neste processo mútuo, alunos e professores são colocados como agentes sociais que se “diferenciam no ponto de partida do processo educativo em relação ao conhecimento ora tomado como objeto de ensino: enquanto professores têm uma compreensão sintética precária, alunos têm uma compreensão sincrética do conteúdo” (SANTOS, 2018, p. 47). Deste modo, não há “centralidade no professor, como na Pedagogia tradicional, ou no aluno, como nos métodos novos, mas sim, no conhecimento, que será eixo da prática que tem professores e alunos como agentes” (SANTOS, 2018, p. 47- 48). Santos (2018), com base em Saviani, sintetiza a diferença da PHC para as demais pedagogias:

Enquanto na pedagogia tradicional os educandos são considerados como indivíduos abstratos, como “expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana”, na pedagogia moderna os indivíduos são considerados indivíduos empíricos, lhes sendo atribuída centralidade no processo educativo, em função de sua originalidade, criatividade e autonomia. Na pedagogia histórico-crítica os alunos são tomados como indivíduos concretos, constituídos por uma multiplicidade de relações e determinações numerosas, “portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”. Dessa forma, é possível negar a ideia de que o aluno pode fazer tudo a sua própria escolha, já que condiciona-se a um contexto que lhe é dado em termos sociais e históricos (SANTOS, 2018, p.48).

⁸⁶ a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2011, p.14).

O professor tem um papel muito importante dentro da PHC, pois é ele e a escola, enquanto instituição formal de educação, que têm papel fundamental no planejamento de ações com intencionalidades específicas no sentido de assegurar aos alunos a assimilação dos conhecimentos.

O professor⁸⁷ deve possibilitar o acesso para que os conhecimentos sejam adquiridos, “às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição de conteúdos mais ricos” (SAVIANI, 2008, p. 40). Sem estes conteúdos a criança não terá chance de participar da sociedade, e o estímulo e a oferta desses conteúdos clássicos devem fazer parte da rotina educacional.

Para ilustrar a importância do conhecimento elaborado na formação do “aluno concreto”, referimo-nos à obra de Gary Lee Price (Figura 8), a qual é confeccionada em bronze e é intitulada “Grande Appetite”. Esta obra faz parte de muitas que o artista esculpe com o intuito de elevar o espírito humano. Além da beleza estética de suas obras, o artista busca, por meio das obras, expor temas que de certa forma possam contribuir para uma transformação no mundo, não apenas estrutural, mas emocional. Dentre seus temas estão educação (que engloba criança, jovens e adultos e até idosos lendo), pois Gary acredita na condição de estudante perpetua, crianças brincando, pessoas admirando a natureza, e cenas de gentileza, que nos possibilitam refletir.

⁸⁷ O professor da pedagogia histórico-crítica deve ser um estudioso e manter-se atualizado, conhecendo de forma complexa os conteúdos que vai ensinar, já que não se ensina o que não se sabe. Cabe, ainda, ao professor compreender que os conhecimentos que, na escola, serão transformados em saberes escolares, carregam em si todo o processo histórico de sua elaboração e que passarão a fazer sentido para o aluno à medida que ele acesse e esse compreenda esse processo. O professor deve planejar suas aulas sempre a partir de intencionalidades claras de ensino considerando as especificidades de cada conhecimento que influenciarão a forma de ensiná-los (SANTOS, 2018, p. 48).

Figura 8- “Big appetite” Grande appetite. Gary Lee Price Bronze.



FONTE: [https://meyergalleries.com/artist/Gary%20Lee_Price%20\(sculptor\)/works/3032](https://meyergalleries.com/artist/Gary%20Lee_Price%20(sculptor)/works/3032). Acesso em 20/10/2020.

Deste modo, assim como Gary em suas obras, a Pedagogia Histórico-Crítica também defende que todos as pessoas devem ter acesso ao conhecimento elaborado pelas gerações passadas e que este conhecimento clássico possibilita a formação humana integral.

Do mesmo modo, a Pedagogia Histórico-Crítica defende um currículo que:

O currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que, nas palavras de Saviani, significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica não perder de vista a noção do todo, em especial, a unidade conteúdo-forma, pois alterar o conteúdo que é ensinado nas escolas, avançando na socialização do saber sistematizado, perpassa pela alteração da forma de organização escolar. Assim, podemos dizer que é impossível pensar a alteração da organização escolar sem que haja a alteração do conteúdo que é tratado na escola. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 528).

Assim, todas as disciplinas aliadas ao currículo⁸⁸ devem contemplar desde a cultura local, até as obras de Leonardo da Vinci, Van Gogh e outros clássicos tanto da área de Arte aqui delimitada, quanto da matemática, literatura, história e as demais disciplinas elementares da formação humana integral. Em outras palavras, Saviani (2012, p. 2) coloca que: “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica postula uma concepção de educação em que o ser humano, ser histórico e social, é compreendido em todas as dimensões, ou seja, como ser omnilateral, como visto no primeiro capítulo (trabalho, emocional, ético, político e social) que vive em determinada sociedade.

O conhecimento faz referência a uma prática social⁸⁹, que implica em conhecer a história, e desta as consequências e comportamento das classes sociais. E este conhecimento interior e exterior da totalidade humana, só pode ser alcançado pelo ensino e pela aprendizagem juntos, e para se chegar a tal nível é necessário conhecer o curso da história, seus determinantes, o que já se passou (produção) e o que ainda podemos passar (tendência de transformação) ou seja, é preciso levar em conta “a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (MALANCHEN, 2014, p. 208).

Assim, a escola relaciona a realidade vivenciada no tempo presente, como resultado histórico e ininterrupto, não enquanto produto acabado, mas sim, em constante movimento. O conhecimento para PHC é o elemento essencial na luta de classe, e os conhecimentos clássicos são necessários para a apropriação deste conhecimento que resulta na passagem pelo ensino e aprendizagem interligados.

O constante estreitamento entre escola e currículo, atualmente, exige que o ensino e aprendizagem não se baseie na fragmentação dos conteúdos artísticos, ou

⁸⁸ O currículo deverá, portanto, conter os conteúdos clássicos da escola: deverá oferecer de forma intencional e sistematizada os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, assegurando a alfabetização, a matemática e os conteúdos das ciências naturais e sociais, garantindo a apropriação do legado cultural produzido pela humanidade (SANTOS, 2018, p. 51).

⁸⁹ Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade (MALANCHEN, 2014, p.209)

a mera cópia de imagens ou o preenchimento do tempo ocioso do aluno (recreação ou decoração). Pois não é possível a apreciação de Arte de forma desinteressada, assim como não pode haver criação sem assimilação de obra e conteúdos, e não pode ainda haver criação, assimilação e apreciação sem ensino.

Parece óbvio pensar que o simples ato da criança levar a colher até a boca para se alimentar é algo comum, porém este ato somente será bem executado após várias tentativas, com o auxílio de um adulto. Do mesmo modo, nos referimos ao ensino e aprendizagem de Arte, se a colher não for oferecida, e se não demonstrarmos como executar o movimento, desde pegar a colher, segurá-la e levá-la até a boca, a criança ou não usará a colher, ou vai utilizá-la de forma diversa do uso auxiliado. Assim é a escola para a PHC, quem mostra como fazer, oferece o conhecimento e ainda auxilia no aprender, porque ninguém gosta ou sabe fazer o que não aprendeu.

O ensino e aprendizagem passa a ser estabelecido a partir da relação da obra de Arte, cujo conteúdo clássico da Arte é identificado pelos alunos a partir da mediação do professor. “Este processo de formação dos sentidos é uma das funções da escola que só poderá ser garantida se à Arte for dada a tarefa que é dela, para que seja cumprido seu papel de elevada importância na formação” (LEITÃO, 2019, p. 75).

Neste sentido, buscamos no tópico a seguir definir como se constitui o processo de ensino e aprendizagem para a Pedagogia Histórico-crítica embasado na psicologia histórico cultural, por entender que ela defende a tese de que a forma de se chegar ao desenvolvimento omnilateral é por meio da educação escolar que propicie a socialização do conhecimento clássico, científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

3.2 Ensino e Aprendizagem de Arte na Pedagogia Histórico-Crítica.

Fernão Capelo Gaivota

A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que os simples fatos do vôo — como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o importante não era comer, mas voar...
 — Por quê, Fernão, POR QUÊ? —
 perguntava-lhe a mãe.
 — Por que é que lhe custa tanto ser como o resto do bando? Por que você não deixa os

vôos baixos para os pelicanos, para o albatroz? Por que não come?
 Eu só quero saber o que posso fazer no ar e o que não posso, é tudo. Só quero saber isso.
 ! Em vez da monótona labuta de procurar peixe junto dos barcos de pesca, temos uma razão para estar vivos! Podemos subtrair-nos à ignorância, podemos encontrar-nos como criaturas excelentes, inteligentes e hábeis. Podemos ser livres! PODEMOS APRENDER A VOAR!⁹⁰

O trecho acima é um convite para refletir o desenvolvimento do ser humano e as possibilidades que nos são dadas ou extraídas para que este processo se efetive. Como vimos no tópico anterior, a Base Nacional Comum Curricular que alicerça a educação Paranaense, se preocupa em repassar aos sujeitos conhecimentos mínimos necessários para o trabalho, não se instiga a reflexão e a criticidade. Esta necessidade acaba por ser interiorizada (adaptação). Deste modo, nos acostumamos a não questionar ou analisar, pois o *“importante não é voar, mas comer”*.

— *Por que é que lhe custa tanto ser como o resto do bando?* Para a Pedagogia Histórico-Crítica deixa-se de ser suficiente a mera subsistência do corpo orgânico e passa a exigir-se a subsistência dos sentidos, imaginação, criação, da transformação.

Se ao invés de dar conhecimentos e habilidades para o trabalho manual e prático, podemos estimular as ideias num plano mais amplo, onde o próprio sujeito seja capaz de ao mesmo tempo criar, elaborar e refletir, criticar e ainda se emocionar. *Em vez da monótona labuta de procurar peixe junto dos barcos de pesca, temos uma razão para estar vivos! Podemos subtrair-nos à ignorância, podemos encontrar-nos como criaturas excelentes, inteligentes e hábeis. Podemos ser livres! PODEMOS APRENDER A VOAR.* O ato de voar é o ato de se chegar ao conhecimento, e de construir-se como sujeitos integrais, que agregam uma personalidade livre, desvinculada de determinantes ideológicos que mascaram e massificam os sujeitos. Neste sentido é que Saviani, coloca o ensino e aprendizagem entrelaçados tornando-se elemento essencial para a formação omnilateral.

⁹⁰ Trechos retirados do livro “Fernão Capelo Gaivota”, de Richard Bach. Ao verdadeiro Fernão Capelo Gaivota que vive em todos nós. Disponível em: <http://www.foztarquinosantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/830/333/arquivos/File/capelogaivota.pdf>. Acesso em: 24/10/2020.

A educação, neste sentido, é o processo de humanização⁹¹ através do qual os indivíduos se apropriam dos bens culturais, artísticos, filosóficos entre outros, produzidos pela humanidade no decorrer dos séculos. A apropriação destes conhecimentos em parte é de forma “direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico” (SFORNI, 2015, p. 376).

Para aprofundar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de Arte na Pedagogia Histórico-Crítica, ressaltamos suas contribuições acerca do conhecimento (historicamente sistematizado) que defende o ensino escolar como espaço de promoção do desenvolvimento de todas as faculdades humanas, desde as operações de raciocínio até a formação do aguçamento dos sentidos, emoções e sentimentos. Assim, a PHC defende o direito que todos os indivíduos tenham o acesso ao conhecimento clássico, e desenvolvam-se de maneira integral, desde suas funções psíquicas superiores mais complexas.

Esta “transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo” (MARTINS, 2015, p. 135). Além da transmissão do conhecimento, é necessário criar modos de tornar este conhecimento acessível a todos, de modo que, esta escolarização propicie o desenvolvimento de um tipo de pensamento que, amparado nas bases e conceitos científicos, favoreça uma nova relação com os outros sujeitos, consigo mesmo, com os objetos e fenômenos em sociedade.

Levando em consideração que a principal função da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente, o domínio desses conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes são conhecimentos necessários ao professor para que este compreenda e organize o ensino. Trata-se muito mais do que o conhecimento do “objeto de ensino (conteúdo), sobre o sujeito da aprendizagem e, principalmente, sobre as relações entre os dois em situação de ensino” (SFORNI, 2015, p. 379). Os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem se

⁹¹ A humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos (MARTINS, 2013, p. 131-132).

constituem como elementos essenciais para se compreender a Arte enquanto elemento humanizador.

É por meio destes conhecimentos que poderemos pensar e definir princípios e ações para, enquanto educadores, analisar e definir a prática educativa em sala de aula, com vista a situações singulares encontradas nos diversos ambientes escolares.

A seguir apresentamos em linhas gerais a proposta metodológica da PHC, a qual relaciona dialeticamente ensino e aprendizagem. Saviani (1997) aponta três tarefas para a PHC:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1997, p. 14).

Para o desenvolvimento dessas três tarefas, Saviani, com base no método do materialismo histórico dialético, propõe uma metodologia em cinco passos: prática inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Como vemos na citação abaixo:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. (SAVIANI, 2012, p. 9).

A prática inicial e o ponto de partida é comum tanto para o professor quanto para o aluno, diferenciando-se de seu posicionamento, pois são sujeitos sociais diferentes.

A Pedagogia Histórico-Crítica considera a prática educativa, ou seja, o ensino e aprendizagem de Arte, como parte da prática social. Porém, uma das partes se apresenta como mediação, cuja peculiaridade está na socialização do saber sistematizado. A prática social é tomada por Saviani como ponto de partida e ponto de chegada, entre os cinco passos do método de ensino.

Entre os dois momentos estariam a problematização, instrumentalização e catarse, porém, estes momentos não se reduzem a uma sequência de passos para o planejamento de uma aula de Arte, mas sim, segundo Assumpção e Duarte (2016, p. 216), “as produções humanas mais elevadas nos campos da ciência, da arte e da filosofia têm como uma de suas características a de ultrapassarem os limites do pragmatismo e do imediatismo da vida cotidiana”. Portanto, a prática social e sua problematização no ensino e aprendizagem de Arte, parte da superação da visão sincrética do aluno para com a sociedade que se está inserido, em outras palavras é, o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade capitalista. Saviani cita que:

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2015, p. 36).

O segundo ponto trata da problematização, que visa identificar os problemas postos pela prática social, apontar caminhos para a resolução destas questões educacionais. Saviani, comenta que:

O segundo passo não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. (SAVIANI, 2012, p. 9).

O terceiro passo visa apropriar-se dos instrumentos⁹² teóricos e práticos necessários para a condução do problema. Sobre o terceiro passo, Saviani ressalta que:

[...] não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da instrumentalização, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. (SAVIANI, 2012, p. 9).

O quarto passo se denomina *Catarse*⁹³, momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que o aluno ascendeu. É neste momento o ponto culminante do processo educativo, que se constitui o ensino e aprendizagem, pois é nele que se realiza “pela mediação da análise, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era a do professor no ponto de partida”⁹⁴ (PETENUCCI, 2008, p. 14). Sobre este ponto, Saviani comenta:

[...] o quarto passo não coincide com a generalização (pedagogia tradicional), nem com a hipótese (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2012, p. 9).

Deste modo, Saviani assevera que, o último passo, o “ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (SAVIANI, 2012, p. 10). Saviani coloca que é neste momento, “ao mesmo

⁹² A questão da instrumentalização deve ser analisada a partir do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, se extrai a ideia de que a prática educativa deve gerar contradições que levem a um contínuo movimento. Ora é a partir do conhecimento em seus aspectos essenciais que se tem início um movimento paulatino de mudança da visão de mundo do sujeito (*catarse*) (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 220).

⁹³ A *catarse* refere-se, na educação, a esse rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real aparente e implica uma forma mais rica de relação entre sujeito e a realidade. Essa é a elevação do senso comum à consciência filosófica (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 220).

⁹⁴ O aluno quando chega à escola já traz um conhecimento baseado em experiências anteriores. Esse conhecimento informal e fragmentado (*sincrético*) deverá ser trabalhado pelo professor, buscando despertar-lhe o interesse em rever sua posição preliminar, dando início à construção do conhecimento (*análise*); através da elaboração das múltiplas relações de significados, vai se aproximando cada vez mais do conhecimento elaborado (*síntese*). Portanto, o método dialético em sala de aula consiste na construção do conhecimento a partir de informações desconexas, até um pensamento organizado e coerente (PETENUCCI, 2008, p. 17).

tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (SAVIANI, 2012, p. 10). Essa elevação dos sentidos⁹⁵ dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação educacional.

Segundo Saviani (2011), o processo ensino e aprendizagem, situado no âmbito do “trabalho não-material, mediante a aula, é uma coisa que supõe, ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2015, p. 287). Portanto, o ato de dar aula traz consigo uma complexidade e imprevistos que requerem do professor conhecimentos que vão além da “dimensão técnica”, conhecimentos estes que Saviani denomina de “dimensão artística”:

A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela se caracteriza por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, em repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, em originalidade. Ora, no campo da educação nós encontramos ambas as dimensões. Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia a dia, semana a semana, mês a mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina. No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica, contém, também, uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode se manifestar de forma mais saliente. (SAVIANI, 2012, p. 3-4).

Deste modo, o trabalho educativo, além da dimensão técnica, alia a dimensão artística que se reveste de um grau de originalidade que não é possível ser repassada pelo educador de forma mecânica na realização da prática educativa.

⁹⁵ Apesar de a prática social do início ser a mesma da prática do final do processo educativo, o que é posto de movimento, em decorrência da aprendizagem, e vai se modificando aos poucos é relação do sujeito com as objetivações humanas mais complexas, criando novas possibilidades de compreensão da realidade social e de atuação na mesma (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 220).

Para uma melhor compreensão da metodologia da PHC na articulação dialética entre ensino e aprendizagem, utilizaremos a pesquisa de Sforzi (2015), a qual se fundamenta na Teoria Histórico Cultural. Para Saviani (2015, p. 41), a “pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural”. E ainda continua, “mas a psicologia também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2015, p. 41).

Para tanto, nos amparamos nos pensamentos de Vigotsky e na Teoria Histórico-cultural⁹⁶ para pensarmos a organização de um ensino e aprendizagem com vistas a promoção do desenvolvimento humano⁹⁷. Segundo Martins, Vigotsky:

[...] dedicou-se ao estudo das relações entre ensino e desenvolvimento, apontando a ordem de condicionabilidade do primeiro sobre o segundo. Evidenciou que é o ensino que promove o desenvolvimento, diferentemente do que postulava as concepções naturalizantes e anistóricas veiculadas pela psicologia tradicional. Para o autor, apenas as contradições instaladas entre o legado da natureza e o disponibilizado pela cultura promovem a ascensão das estruturas mentais “simples”, elementares, em estruturas “complexas”, superiores. A tese defendida por Vigotski (2001) radica, então, na afirmação segundo a qual a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, é o movimento contraditório que entrelaça os processos biológicos e culturais. Esse movimento, por sua vez, resulta produzido, provocado pela vida social à medida da apropriação dos signos da cultura. (MARTINS, 2013, p. 136).

Esta base de conhecimento teórico, que se estabelece como bens culturais, ensinados na escola, não pode ser obtido somente pelas suas vivências. E o conceito de ensino aqui vai além do que se apregoa na educação tradicional como citado por Sforzi:

⁹⁶ A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático (SAVIANI, 2015, p. 40).

⁹⁷ O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura (IVIC, 2010, p.16). Disponível em: Ivic, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores). <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>.

Para levar à formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas. Organizar o ensino nessa perspectiva é, portanto, um grande desafio já que implica trilhar caminhos ainda pouco conhecidos. (SFORNI, 2015, p. 377).

Deste modo, os princípios didáticos advindos da teoria histórico cultural não se tratam de uma teoria do ensino, porém, nos dá pistas para pensarmos a organização do ensino e aprendizagem⁹⁸. Neste sentido, nos amparamos nas análises elaboradas por SFORNI (2015)⁹⁹ acerca dos cinco princípios da Teoria Histórico Cultural que orientam o ensino e aprendizagem da ação docente que se constituem em: 1. Princípio do ensino que desenvolve; 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem; 3. Princípio do caráter consciente; 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal; 5. Princípio da ação mediada pelo conceito.

Inicialmente, partimos das análises do “princípio do ensino que desenvolve”, parte do princípio que se deve considerar ao planejar, executar e avaliar o conhecimento ou processo de ensino deve ter nos seus objetivos qual será o próximo desenvolvimento que se almeja chegar. Assim, o ensino é sequencial e qualitativo, pois um conhecimento dá base para outro novo conhecimento. Aliás, aqui não só o ensino formal é presumido, mas sim, todas as experiências socialmente vividas. Como vemos:

A experiência socialmente elaborada, sistematizada em forma de linguagem, compõe os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, os quais, quando apropriados pela criança, promovem seu desenvolvimento. Assume-se, portanto, que essa experiência é o conteúdo central do ensino com a perspectiva desenvolvimental. Ao caracterizar o desenvolvimento por avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e nos tipos de atividades do sujeito, os autores deixam implícito o processo de passagem de um nível de desenvolvimento a outro. Torna-se, então, uma exigência conhecer o nível de desenvolvimento presente dos estudantes para planejar ações adequadas à passagem para o próximo nível. (SFORNI, 2015, p. 382).

⁹⁸ A despeito de ser uma teoria da ciência psicológica, podemos identificar, na teoria histórico-cultural, alguns princípios educativos gerais, tais quais: a) a concepção de homem como um sujeito histórico; b) a compreensão da formação social da consciência; c) a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; d) a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos; e) o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapíquicas); f) a defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes) (NASCIMENTO, 2010, p. 102).

⁹⁹ Este artigo foi desenvolvido por Sforni, em 2015, após a coleta de dados durante experimentos didáticos realizados em sala de aula e por seu grupo de pesquisa. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>.

Assim, ao mesmo tempo em que o professor tem a clareza de que é necessário atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)¹⁰⁰, enfrenta o desafio de fazê-lo em uma sala de aula composta por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. Embora na sala de aula seja comum o uso de atividades coletivas, pois “os estudantes de uma sala estão envolvidos em uma mesma cultura na escola e na comunidade e partilham um histórico semelhante” (SFORNI, 2015, p. 383), é possível contemplar o atendimento individualizado levando em conta a pluralidade dos alunos.

Deste modo, o primeiro princípio do ensino que desenvolve pressupõe uma avaliação do nível de desenvolvimento que a criança chega na escola, e se estabelecem metas, e previsões para o nível de desenvolvimento que ela deve alcançar. Para que isto se concretize deve ser feito um levantamento dos conhecimentos e habilidades dos estudantes, “com a finalidade de conhecer o que é comum à turma e avaliar seu desenvolvimento atual e potencial” (SFORNI, 2015, p. 384) comparando o ponto de partida com a expectativa de aprendizagem.

Sendo assim, a perspectiva do desenvolvimento dos estudantes precisa ser materializada na forma de abordagem dos conteúdos e nas ações a serem realizadas pelos alunos, portanto, serão utilizadas atividades e conceitos que alavanquem as funções Psíquicas superiores tais como:

[...] a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento desenvolvem-se à medida que são ativados. Tais atividades, no entanto, não se reduzem a exercícios para o desenvolvimento dessas funções: devem ser realizadas com os conteúdos curriculares, colocando, de maneira integrada, essas funções em movimento. Cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas. Com base nessa análise, algumas atividades podem ser consideradas mais adequadas ou menos adequadas para a sala de aula. Tarefas como siga o modelo, defina, exemplifique, liste, dentre outras do gênero tendem a exigir dos estudantes pouca atividade psíquica, diferenciando-se, assim, de outras tarefas, como explique, análise, justifique, demonstre, argumente. Enfim, tarefas que exigem o uso do conceito para serem adequadamente respondidas tendem a ativar a atenção, a memória, o raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que, colocadas em movimento, são desenvolvidas. (SFORNI, 2015, p. 384-385).

¹⁰⁰ Zona de desenvolvimento proximal, nas palavras de Sforini (2015), seria: “os conhecimentos e capacidades que são comuns à turma, as aprendizagens que, de modo geral, já estão consolidadas e as que merecem investimento. O desenvolvimento de cada criança ocorre de forma singular, no entanto, há traços comuns entre estudantes de uma mesma sala de aula, seja porque participaram de situações sociais de desenvolvimento semelhantes, seja porque frequentaram a mesma sala de aula, a mesma escola, seja ainda porque participaram ou participam da mesma comunidade”. (SFORNI, 2015, p. 382).

Este conjunto de funções, que faz com que o estudante interaja e expresse-se verbalmente, expondo o que está pensando, não é de fácil compreensão pelo professor, mas, o que se torna elemento essencial antes de tudo, “é preciso observar se, em sua explicitação verbal durante a realização das atividades, se ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada” (SFORNI, 2015, p. 385).

Como segundo princípio, Sforini (2015) fala “do caráter ativo da aprendizagem” pois, o bom ensino é aquele capaz de estimular a criança a atingir um nível de conhecimento e habilidades que antes não dominava de forma ampla. Sobre este princípio, Vigotsky (1993) coloca que:

La experiencia pedagógica nos enseña no menos que la investigación teórica que la enseñanza directa de los conceptos resulta de hecho imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que trate de seguir ese camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, pero que de hecho encubre un vacío. En tales casos, el niño no adquiere conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados. En esencia, este procedimiento de enseñanza de los conceptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico, que todos condenan. Este método sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y huecos. (VIGOTSKY, 1993, p. 185).

O ensino de um novo conteúdo não se reduz à aquisição de uma habilidade ou um conjunto de informações aleatórias, ou conceitos vazios e abstratos, mas, sim, aquele que, em conjunto com o conteúdo de ensino, amplia as estruturas cognitivas da criança. Assim, podemos dizer que, na aprendizagem em Arte, com o domínio dos pontos, linhas, cores e formas, adquire também a capacidade de reflexão e controle de seu desenvolvimento psíquico, ou seja, “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VYGOTSKY, 1999, p.12). Assim, o princípio ativo da aprendizagem

[...] implica a participação efetiva do aluno na elaboração da síntese conceitual, na qual estão aliados pensamento e linguagem. Não estamos, com isso, aderindo à concepção de que o estudante, individualmente, constrói seu próprio conhecimento; nossa perspectiva é a de uma elaboração conjunta entre professores e estudantes, orientada pelo professor. Esse princípio tem por base a compreensão de que, mediante o ensino, desenvolvem-se, conjuntamente, forma e conteúdo do pensamento. (SFORNI, 2015, p. 386).

Deste modo, o princípio ativo da aprendizagem pressupõe a elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante, no horizonte investigativo que deu origem ao conceito. Assim, “o estabelecimento dessa relação ativa com o conhecimento permite ao aluno compreendê-lo como produção humana em movimento, como resposta às necessidades humanas produzidas ao longo da história, não como verdade atemporal, absoluta e imutável” (SFORNI, 2015, p. 386).

Para o processo de ensino ser efetivo, além de inserir o aluno na origem do conceito, é necessário passar por momentos de diálogo, em que os alunos dialoguem entre si e elaborem sínteses coletivas, mesmo que estas sejam refutadas depois. Esta atividade de expor suas ideias e concepções, ou de algum modo participar da elaboração da síntese, oferece a eles “maior facilidade para generalizar o conhecimento aprendido, aplicando o conhecimento abstrato a situações concretas” (SFORNI, 2015, p. 386).

No decorrer da construção das sínteses, fica visível que, quando o aluno não assimila o conhecimento diante falta de arguição ou apatia diante do conteúdo, é necessário fazer um elo entre o que se estuda e as necessidades do estudante, o que significa inseri-lo na problemática estudada. Algumas abordagens e ferramentas metodológicas podem ser utilizadas, como melhor explicita Sforni:

Algumas atividades favorecem a formação de necessidades e motivos para a apropriação do conhecimento pelos alunos. É o caso de jogos; situações problema criadas por meio de narrativas reais ou imaginárias, semelhantes às vividas pelos homens quando elaboram determinados conhecimentos; problemas relacionados a fenômenos cotidianos; filmes; notícias, etc. Tais situações problema desencadeiam nos estudantes ações mentais inerentes ao conceito que é objeto de estudo. (SFORNI, 2015, p. 387).

O terceiro princípio se baseia em “do caráter consciente”. Aqui o ensino é tomado como algo dado e assimilado pelo aluno, ou seja, o simples ato de ir à escola para aprender determinados conteúdos se trata de uma aprendizagem consciente. Porém, muitas vezes não é o que acontece, por exemplo: nas aulas de Arte, para demonstrar o conceito histórico da obra *Guernica*¹⁰¹, de Pablo Picasso, o professor

¹⁰¹ A obra “Guernica” tornou-se símbolo da violência da Guerra Civil Espanhola (1936- 1939), onde o bombardeio por tropas alemãs destruiu a cidade de Guernica na tarde de 26 de abril de 1937, em apoio ao ditador de extrema direita da Espanha, Francisco Franco” (HIRATA/BUENO, 2013, p.7). A obra “Guernica” (1937) “foi um painel monumental, contando com 3 metros de altura e quase 8 metros de comprimento, que melhor representou a função do despertar da consciência social e do

pode se utilizar da imagem em diversas ferramentas metodológicas, como Datashow ou a própria imagem impressa. No entanto, fatores como cores, formas e tridimensionalidade acabam muitas vezes chamando mais atenção do que o propósito do ensino que seria o contexto histórico da obra de Arte. Assim, a problemática do princípio do caráter consciente se estabelece pois:

[...] o conteúdo pode ter sido percebido pelo aluno, mas não conscientizado, pois o plano da percepção é amplo, ao passo que o da atenção - objeto da consciência - é estreito, tem foco específico. Se, no aluno, não surge uma atividade mental com o conteúdo central de ensino, a tendência é sua atenção deslocar-se para outro conteúdo, normalmente mais estimulante aos sentidos ou mais emocionante. (SFORNI, 2015, p. 388).

No que tange o ensino de Arte, é necessário a elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito estudado. O conteúdo principal deve ser o foco da atividade, não basta que o conteúdo esteja contido na atividade, ou seja, apresentar uma imagem e pedir para que os alunos reproduzam a obra em forma de releitura, sem ao menos focar em aspectos como, historicização da obra e seus aspectos gerais, como material, cores, elementos estéticos e até mesmo contexto social da criação da obra. Atividades de releitura descontextualizadas não geram conhecimento, tampouco basta a ação do aluno, é preciso que este tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade. Como cita Sforni (2015, p. 389):

Os estudantes tanto podem se fixar na situação singular quanto se desviar para aspectos secundários do problema. Em ambos os casos, não chegam à abstração e, por decorrência, à generalização. Portanto, é a consciência do conteúdo central da atividade e das razões de suas ações que leva o aluno a reconhecer nas ações realizadas um modo geral de ação e generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida. Ou seja, não basta que o conteúdo esteja contido na atividade, tampouco basta a ação do aluno: é preciso que este tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade. Nesse sentido, é necessário que o professor também tenha consciência do conteúdo central da atividade para que, assim, possa prever ações que dirijam a atenção dos estudantes para o objeto da aprendizagem. (SFORNI, 2015, p. 389).

descontentamento dos indivíduos perante as guerras”(HIRATA;BUENO, 2013 p. 8) A obra Guernica se trata de “um mural que existe não somente como produto acabado, mas também como um processo no tempo, que exhibe em sua criação uma soma de estudos, esboços, luta, destruição, sofrimento e violência” (HIRATA; BUENO, 2013, p. 8).

Os questionamentos dos estudantes deixam suas ideias mais claras e estabelecem relação entre o particular – suas vivências – e a obra de Arte como sendo o universal, o clássico, o qual possibilita conhecer o particular.

Como quarto princípio, Sforzi traz a “Unidade entre o Plano Material (ou Materializado) e o Verbal”, que se dá por meio de situações problemas que envolvem o plano material e o plano verbal que desencadeiam a aprendizagem, podem ser fenômenos ou objetos, ou ainda algumas representações como ilustrações, mapas, filmes, maquetes, obras, esculturas em relação ao plano mental, que é se dá a atuação com as abstrações (SFORZI, 2015, p. 389-390).

A atividade que interage entre o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) é necessária para tornar o processo de aprendizagem significativo:

No movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental, já que pode tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada e focar o(s) conceito(s) nela contidos. (SFORZI, 2015, p. 390).

O movimento entre a abstração e o concreto e vice-versa, mediado pela linguagem verbal, ressalta o que é essencial da atividade, e deixa os conceitos mais definidos, torna a aprendizagem consciente. Porém, na prática escolar, a fórmula para o sucesso da tríade entre professor, aluno e textos clássicos/científicos, envolve vários contextos:

A linguagem (do professor, dos alunos, dos textos científicos) é mediadora entre os dois planos: material e mental é condição para a abstração do conteúdo, para a passagem da ação externa, plano material, para o pensamento teórico. A exposição do professor, o texto científico e as interações verbais entre os estudantes favorecem a transição do ilustrativo para o pensamento conceitual. Ou seja, a linguagem científica/teórica é fundamental para que os estudantes possam abstrair da ação externa material, ilustrativa, os elementos essenciais que a tornaram objeto de aprendizagem. (SFORZI, 2015, p. 390).

A leitura prévia de textos científicos pelos estudantes favorece para que ele elabore sínteses provisórias, “resultantes das discussões com o grupo acerca do problema desencadeador de aprendizagem, sejam ampliadas e avancem na direção da compreensão e do uso da linguagem própria da área de conhecimento em pauta” (SFORZI, 2015, p. 390).

Por fim, Sforni (2015) coloca o “Princípio da Ação Mediada pelo Conceito”, onde o conceito científico é mediador entre sujeito e fenômeno, esta apropriação significa ter os mediadores como “instrumento simbólico que orientam as ações mentais Vigotsky considerou o uso de signos e o uso de ferramentas como processos subsumidos a um conceito mais amplo, o de atividade mediadora” (DUARTE, 2013, p.23). Como cita Vigotsky:

Hegel atribuía con toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerando lo como la propiedad más característica de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo. Marx cita esas palabras al hablar de las herramientas de trabajo y dice: «El hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo. (VIGOTSKY, 1995, p. 93-94).

Deste modo, Vigotsky não coloca a astúcia da razão como um processo de adaptação da realidade, nem cria um mundo fantasioso desvinculado do real, mas sim, analisa o movimento das contradições da realidade, de modo que, este sujeito possa conhecer as possibilidades de transformação, e assim estabeleça métodos e estratégias para produzir transformações que sejam as melhores possíveis para os seres humanos.

No que nos referimos ao ensino da Arte, Duarte (2013, p. 25) coloca que ela é um recurso que a sociedade se utiliza para transformar a subjetividade dos sujeitos, “levando-os a vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade”.

Duarte ainda menciona que “arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história” (DUARTE, 2013, p. 25).

A Arte conduz a uma flexibilização e percepção da realidade, ao mesmo tempo que estimula a busca pelo aprendizado. Ao analisarmos a escultura “Expansion”, de Paige, além da percepção da imagem figurativa de uma mulher, sentada em posição de lótus, temos ainda a percepção material da obra, construída em Bronze, material bruto e duradouro, o que mais nos chama atenção é a comunicação da obra com a

condição humana. Os raios que irradiam pelas rachaduras do corpo da escultura, parece-lhe dar vida e revelam sua expansão.

Na obra de Arte, encontra-se contida certa contradição, no que diz respeito ao material e a forma, que o escultor ou artista, escolhe para fazer sua obra, á sempre um proposito, no sentido de dizer o que se quer. “E quanto mais insuperável, persistente e hostil é o próprio material, tanto mais aparenta estar pronto para o autor. E aquele aspecto formal de que o autor reveste esse material não se destina a desvelar as propriedades contidas no próprio material” (VIGOTSKY, 2010, p.123).

FIGURA 9- “Expansion” de Paige Bradley. Bronze, eletricidade e mídia mista com 76 de altura x 35 de largura x 17 de profundidade, 2004.



FONTE: <http://paigebradley.com/blog/the-story-of-expansion/>.

Assim, a obra de Arte assume elemento de aprendizagem. Estabelecendo um paralelo da obra “Expansion” com a citação abaixo, podemos definir que a obra de Arte dá vasão às nossas emoções, assim como analisa a gênese do conceito em seu

aspecto histórico para buscar o núcleo do termo. Dessa maneira, a criação artística é uma necessidade do psiquismo humano, não aplicada a algo imediato, mas sim para além da consciência:

As emoções, não realizadas na vida, encontram vazão e expressão na combinação arbitrária dos elementos da realidade, antes de tudo na arte. A arte não só dá vazão e expressão a emoções várias como sempre as resolve e liberta o psiquismo da sua influência obscura. A criação artística é uma necessidade profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas modalidades inferiores de energia. A criação artística surge no momento em que certa energia, não acionada nem aplicada em um objetivo imediato, continua não realizada e migra para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas formas de atividade. (VIGOTSKI, 1999, prefácio da edição brasileira XV).

Para que a aprendizagem se efetive, segundo Sforni (2015), o que deve-se levar em conta ao planejar uma aula de Arte, é possibilitar que os alunos sejam inseridos na situação problema, as mesmas que levaram a necessidade de se elaborar um conceito. Seria demonstrar ao aluno porque se deve estudar tal contexto ou conceito, que sendo criado pelo homem, é necessário para que o mesmo interaja e compreenda os complexos/contradições da sociedade e do mundo:

A contextualização não deve ser apresentada aos alunos como uma narrativa histórica, seja por meio de um texto seja por aula expositiva: deve permear as atividades e ser destinada a inserir os estudantes em situações semelhantes àquelas que gestaram a necessidade de elaboração do conceito. Esse tipo de tarefa escolar leva o aluno a compreender os conceitos como instrumentos simbólicos criados pelos homens para atender às suas necessidades de compreensão e intervenção no mundo. (SFORNI, 2015, p. 391).

Ainda a elaboração de problemas desencadeadores com a finalidade de levar os alunos a resolvê-los por meio da mediação do conceito, deve estar contido em mediações que partam do universal para o particular, a exemplo: o conceito de belo na Arte? Se o professor inicialmente indagar o aluno sobre o que é o conceito de belo, provavelmente o aluno dará uma explicação particular do que entende por belo, e os demais farão o mesmo, este conceito se dará do particular para o universal.

Ao contrário, se inicialmente o professor mediador orienta e dá ações para se compreender o conceito de “belo” na Arte em determinado período/movimento ou contexto social, a assimilação deste conceito pelos alunos se dará do universal para o particular. Aos poucos esta transição faz com que o aluno acabe por assimilar o conceito de forma mais clara. Assim como coloca Sforni (2015):

[...] conceito precisa estar contido nas tarefas de aprendizagem que exijam dos estudantes operações mentais de transição do universal para o particular e vice-versa. Esse não é um percurso natural, espontâneo. Por isso, nas primeiras situações de ensino de um novo conteúdo, como foi exposto anteriormente, as ações precisam ser acompanhadas e orientadas constantemente pelo professor, de modo que, com sua ajuda, o aluno possa fazer o que não poderia fazer sozinho: no caso da aprendizagem conceitual, a transição do universal para o particular e vice-versa. Aos poucos, é preciso incluir outras atividades e novos problemas, de forma a levar o aluno a usar o conceito de forma mais autônoma. (SFORNI, 2015, p. 391).

A inclusão de novas situações problemas, durante e ao final do processo de estudo, servirá para analisar se os alunos conseguem autonomamente operar sobre os novos conceitos.

Esse é o fim esperado do ensino de conceitos: a apreensão do concreto pela mediação do abstrato. Portanto, esse ponto de chegada, conforme o caminho a ser organizado e orientado pelo professor constitui, por isso mesmo, o principal aspecto a ser considerado na avaliação da aprendizagem. (SFORNI, 2015, p. 392).

Após todo trabalho sistematicamente orientado pelo professor, na intenção de mediar a aprendizagem, os alunos conseguem captar novas situações empíricas, para isto, deve-se estimular provocação para verificar se eles interagem e trazem para sua realidade, mediado pelos conceitos, ou se apenas interpretam como algo particular, novo, sem estabelecer relação entre os conceitos estudados.

Em síntese, conseguir chegar a uma educação que de fato envolva transformações significativas no ensino e aprendizagem com viés omnilateral, não se trata de uma tarefa fácil, nem ao menos rápida. Pois demanda tempo, estrutura, dedicação e esforço, tanto do educador que ensina, quanto do aluno que recebe de forma consciente a aprendizagem.

A partir das análises de Vigotsky e a psicologia Histórico-Cultural, delimitadas aqui pelas análises de Sforni, percebemos que o processo do desenvolver-se da criança é um campo que abrange desenvolvimento motor, educacional, emocional e psíquico. Em ambas as formas do desenvolver-se podemos colocar a Arte como fator facilitador.

No campo do conhecimento, podemos dizer que a aprendizagem é um princípio que se desenvolve, ou seja, nunca deixamos de aprender, passamos de um estágio para outro sempre em busca de novos conhecimentos. O uso dos conceitos contribui para as funções psíquicas superiores, que caracterizam o comportamento consciente

do ser humano, em suas funções diversas como, atenção, percepção, memória entre outros.

O caráter ativo na aprendizagem se constitui em colocar o aluno como investigador, criando situações problemas, na origem do conceito e ainda propiciar o diálogo entre eles. O caráter consciente da atividade é demonstrar ao aluno o modo de ação sobre o conceito, deixando claro o conteúdo central da atividade. O professor deve estar atento nas explicações verbais dos alunos, a fim de perceber se o conceito está sendo absorvido.

Unidade entre plano material e plano verbal é o entrelaçamento entre atividades ilustrativas, como imagens e o plano verbal que é a linguagem oral e escrita. Aqui também se dá ênfase em utilizar-se do clássico e do científico nas suas variadas áreas de conhecimento.

Por fim, o princípio da ação mediada pelo conceito, é neste princípio que o aluno vai ter base da origem do conceito, em seu aspecto lógico-histórico para se chegar ao núcleo do conceito. Elaborar situações que façam o aluno ser mediador do conceito, e ao final propor novas atividades para ver se os alunos conseguem operar sobre o conceito. Assim, temos a possibilidade de verificar se o aluno chegou de fato à aprendizagem.

Dessa forma, como Vigotsky sinalizou que é necessário conhecer a essência da dinâmica social para dominar a verdade, do mesmo modo, nos amparamos numa boa didática que aponte para aprendizagem que vise o conhecimento sistematizado, para que unidos, os educadores construam uma boa escola:

Vigotski afirmou que nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo. (DUARTE, 2013, p. 22).

Após compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em Arte, buscamos, no próximo tópico, analisar quais as contribuições da PHC no ensino e aprendizagem de Arte, a fim de compreender a essência da dinâmica do capital, que tem como finalidade a massificação e adaptação da sociedade. Em contradição a esta concepção de sociedade, amparado nos pressupostos da PHC, vislumbrar um caminho com possibilidade de uma educação omnilateral.

3.3 Contribuições da PHC para o ensino e aprendizagem de Arte: algumas demonstrações.

Wasmes, junho de 1879.

Não conheço melhor definição da palavra arte que esta: “A arte é o homem acrescentado à natureza”; à natureza, à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, “resgata”, distingue, liberta, ilumina. Um quadro de Mauve ou de Maris ou de Israels diz mais e fala mais claro que a própria natureza.

Vincent Van Gogh (Cartas a Théo nº 130).

O ensino de Arte ao longo da história sempre foi permeado por contradições. A Arte esteve presente na escola desde suas primeiras formatações, seja ela usada para acalmar, criar, imaginar, inovar, improvisar, comunicar, integrar, refletir, gerar a criticidade e até mesmo usada para proporcionar a recreação. Esta necessidade de incorporar a Arte-educação na escola, demonstra que ela pode ser um elemento essencial para que o aluno acesse o conhecimento. Assim, quando Van Gogh fala da definição de Arte, como percebemos no trecho “mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, “resgata”, distingue, liberta, ilumina”, podemos analisar o caráter educacional, envolto na concepção que o ensino e aprendizagem de Arte não é neutra, a significação está contida nela própria, com caráter particular, tanto para quem produz, como para quem vê e analisa a obra. Esta frase nos remete a chegada do conhecimento como forma de garantir a humanização. Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica entende o ensino de Arte como uma formação humanista.

A partir das reflexões de Nunes (2004), no livro intitulado “Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica”, é possível verificar a estreita relação da tríade trabalho, arte e educação para os dias atuais e a real possibilidade de formação humana. Somente uma concepção material da história “permite captar o nível de qualificação /humanização alcançado em determinada época, como resultado de formas de produção, de trabalho em relações sociais determinadas em que a Arte e a educação sempre estavam em estreito vínculo” (NUNES, 2004, p. 241). Segundo a autora, trata-se de um elemento fundante para se compreender as contradições desta tríade, ou seja, é a partir da realidade material, das práticas sociais e das condições materiais de produção que se mostra possível garantir o respeito à

diversidade de gênero, aos valores étnicos, culturais e sociais, de modo a abarcar todas as diferenças presentes nas instâncias educativas.

Quanto mais se eleva e desenvolve a universalidade dos saberes, maiores são as implicações diretas na formação dos trabalhadores tanto no âmbito científico, quanto no artístico e democrático, proporcionando um maior desenvolvimento do valor humano, isto é, tornando os sujeitos mais humanos universalmente (NUNES, 2003).

Deste modo, de acordo com Nunes (2003, p. 242), não se pode “negar que trabalho e educação são elementos materiais da formação humana que, com a Arte, podem formar um homem omnilateral, meio único para uma abstração da realidade como espaço de construção dos afetos e emoções subjetivos-sociais”.

Neste tópico, enfatizamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino e aprendizagem de Arte. E, para isto, buscamos apresentar as contribuições de pesquisadores que falam sobre o tema. Visamos responder as seguintes questões: Como se concebe o ensino de Arte para a Pedagogia Histórico-Crítica? Como se configura a possibilidade de formação omnilateral aliada ao ensino e à aprendizagem de Arte?

Assim como Van Gogh se utilizou da Arte para elevação de seus sentidos mais amplos, buscaremos, por meio da obra de Arte, exprimir as concepções de ensino para a PHC passando por três momentos ou categorias, colocadas pelo método dialético: A concepção logico-histórica; Ascensão do abstrato ao concreto e, por fim, passando do singular, particular ao universal. Para tanto, utilizaremos a obra de Arte, de Van Gogh, “Campo de trigo com corvos, 1890” para demonstrar estas categorias.

Inicialmente, partimos da categoria logico-histórica, pois há certa preocupação de como ocorre o ensino e aprendizagem em Arte, em sua subjetividade, ou seja, tudo aquilo que apreende da realidade contém leis objetivas, elaboradas no ato da atividade cognitiva de si próprio.

A importância em se analisar os elementos constitutivos da categoria lógico-histórica¹⁰² está na necessidade de compreender conceitos como: “totalidade, realidade, práxis, movimento, fluência, interdependência, mutabilidade, imutabilidade, momentos de permanência, relatividade, lógica, história, processo, conhecimento e

¹⁰² O método Logico-Histórico pode ser definido por ser “tarefa das ciências estudar e descrever de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como, em suas transformações históricas particulares, nas relações e nexos causais entre seus elementos constituidores, em sua gênese e ao longo de todo o seu desenvolvimento” (LAVOURA, 2018, p. 8).

pensamento” (SOUSA, 2018, p. 44). Para se compreender o ensino de Arte para a PHC, é preciso compreender o logico-histórico, pois:

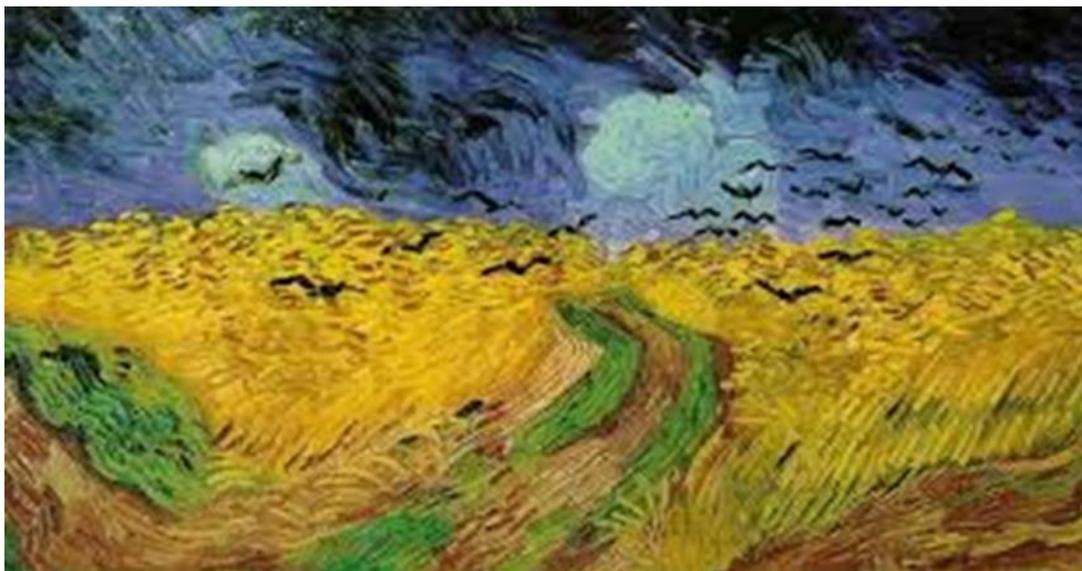
[...] entender o lógico-histórico da vida significa compreender a relação existente entre a mutabilidade e a imutabilidade das coisas; a relatividade existente entre o pensamento humano e a realidade da vida, bem como compreender que tanto o lógico quanto o histórico da vida estão inseridos na lei universal, que é o movimento. Compreender o movimento lógico-histórico da vida é compreender que todo conhecimento contém angústias, medos, aflições, ousadias, inesperados, novas qualidades, conflitos entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro. É compreender que a totalidade do conhecimento é o próprio movimento da realidade objetiva que sempre estará por vir a ser. (SOUSA, 2018, p. 45).

Portanto, compreender o logico-histórico na Arte, significa antes de tudo, não só compreender a história da obra “Campo de trigo com corvos” de Van Gogh, mas a história do seu conhecimento. Van Gogh coloca que existe na pintura algo de infinito, algo que vai além do explicável e decifrável “não posso lhe explicar mais que isso —, mas é uma coisa admirável para exprimir uma atmosfera. Existem nas cores coisas escondidas de harmonia e de contraste que colaboram por si próprias, e das quais não poderíamos tirar proveito sem isto” (VAN GOGH, 2010, p. 48).

FIGURA 10: “Campo de trigo com Corvos” Van Gogh¹⁰³, tinta a óleo, (1890)¹⁰⁴.

¹⁰³ No Brabante holandês, algumas léguas ao sul de Bréda, a aldeia de Groot Zundert agrupa umas poucas casas. A região é levemente ondulada, entremeada de pântanos, atravessada por riachos, banhada por charcos. Ao redor, erguem-se árvores mirradas com troncos retorcidos. Não longe fica a fronteira com a Bélgica. Na direção nordeste situa-se Etten. A leste, depois de Bréda, fica Nuenen. Zundert, Etten, Nuenen, estas pequenas aldeias cujos nomes reaparecerão tantas vezes nestas Cartas, são os limites da região natal de Van Gogh. É em Groot Zundert que ele nasce, em 30 de março de 1853. Seu pai, Theodore Van Gogh, era pastor; sua mãe, Anna-Cornelia Carpentus, era filha de um encadernador da corte. Família honrada e antiga: já nos séculos XVI e XVII, os Van Gogh eram eminentes burgueses. Muitos tinham o gosto pelas artes. No século XVIII encontramos em Haia alguns Van Gogh exercendo o nobre ofício de tirador de ouro. Outros tornaram-se comerciantes de quadros. Vincent era o primogênito de uma família com seis filhos. Bem jovem, ele demonstra um extraordinário interesse por tudo que o cerca, especialmente pela natureza. Dono de um caráter pouco sociável, vagueia solitário pelos campos. Nem Anne, nem Elisabeth, nem Wil, e menos ainda seu irmãozinho Cor o acompanham. Entretanto, ele às vezes – e cada vez mais – leva consigo Theodore, que tem quatro anos a menos que ele. Theodore, o “Théo”, já é o amigo e confidente (VAN GOGH, 2010, p.4).

¹⁰⁴ Com a sua saúde muito debilitada e desnutrido, no “dia 27 de julho de 1890, Vincent Van Gogh atirou contra seu próprio peito, vindo a morrer dois dias depois. Um dos seus últimos quadros é a noturna paisagem *Trigal com corvos*. “Tomado pela angústia da crise que ele sente aproximar-se, dispara uma bala no coração. Estava nos trigais, atirando nos corvos, quando decide dar fim a própria vida. Mas o tiro se desvia: a bala se aloja na virilha. Ele encontra forças para voltar para a casa e não avisa ninguém. Não o vendo descer para o almoço, o pessoal da pensão onde estava hospedado sob a vista do dr. Gachet vai procurá-lo em seu quarto. Ele está prostrado, sangrando. O dr. Gachet chega imediatamente e constata que é impossível tirar a bala. Vincent recusa-se a dar o endereço de Théo, que somente é avisado no dia seguinte. Imediatamente Théo vai para Auvers-sur-Oise e encontra o irmão fumando cachimbo aparentemente tranquilo. Théo não se conforma com a possibilidade da morte do irmão, já muito fraco. Mas não há mais o que fazer, Vincent está determinado a morrer. Conversa o



FONTE: Disponível em:

<https://artsandculture.google.com/asset/wheatfieldwithcrows/dwFdD5AMQfpSew?hl=pt-BR>. Acesso em: 15/12/2020.

A base da categoria lógico-histórica está na resolução do problema entre a frequente correção do pensamento individual e social, pois, ao desenvolver individualmente sua intelectualidade, o ser humano repete de forma resumida “toda a história do pensamento humano. A unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica indispensável na solução de problemas de inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e conhecimento da história de seu desenvolvimento” (KOPNIN, 1978, p. 186 apud MORETTI, 2014, p. 36).

Ao fragmentarmos a história, ou até mesmo resumi-la a grupos específicos, não conhecemos a essência, mas apenas parte dela, que de forma integral não demonstra de fato a realidade. Aqui, caímos no erro de propiciar uma adaptação a esta sociedade. Ao nos aproximarmos para conhecer o todo “que contém e está contido nos objetos, o foco do conhecimento deixa de ser o aspecto linear da história, enquanto sucessão de fatos e passa a ser o substancial, que é na verdade, a mutabilidade da história dos objetos contida e que contém uma realidade indivisível em constante movimento” (SOUSA, 2018, p. 47).

De forma geral, quando nos limitamos a definir a obra em elementos formais: ponto, linha, textura, superfície e cor; Composição: figurativa, abstrata, figura-fundo, bidimensional e tridimensional; técnica: desenho e pintura, escultura entre outros; ou

dia inteiro em holandês com Théo, que à noite deita-se ao lado dele. A uma e meia da manhã Vincent murmura: “Quero ir embora”, e morre” (VAN GOGH, 2010, p.10).

Movimentos e períodos, estamos trabalhando aspectos formais, e não propriamente o entendimento mais aprofundado, das diversas manifestações estéticas que estavam contidas dentro de um mesmo movimento.

De forma mais simplificada, o ensino e aprendizagem de Arte deve considerar o conceito de movimento. Durante a organização do ensino, os professores, orientados pelo conhecimento clássico, devem priorizar a relação dialética entre o empírico (experiência, observação) e o discursivo (mensagem oral), e as relações que podem ser estabelecidas entre a relação do trabalho com viés criador, a obra de Arte. É como se a obra de Arte tivesse vida própria e falasse por si mesma. Van Gogh é pontual ao fazer a relação entre o pintor e a obra de Arte:

O sentimento e o amor pela natureza encontram cedo ou tarde um eco naqueles que se interessam pela arte. O pintor tem como dever mergulhar completamente na natureza, e utilizar toda sua inteligência, colocar todo seu sentimento em sua obra, para que ela se torne compreensível para os outros. Mas trabalhar tendo em vista apenas a venda não é precisamente, no meu entender, o verdadeiro caminho, a não para zombar dos apreciadores (221). (VAN GOGH, 2010, p. 46).

O ensino de Arte na lógica do capital tomou status de interesse oneroso que visam, entre outras finalidades, a utilidade técnica, ou seja, a Arte para o capitalismo. Nesse sentido, vale destacar que a Arte tornou-se negociável, não se trata aqui de exprimir qualquer mensagem ou sentido, apenas a apropriação da imagem por meio da técnica para o comprador. Estes são elementos que não podem ser deixados de lado, quando se trata do aspecto lógico-histórico, pois é preciso observar os traços mais gerais, bem como as transformações mais particulares, o que causou a mercantilização da obra de Arte ao longo do desenvolver-se da sociedade.

Em relação ao movimento do abstrato ao concreto, podemos definir o concreto¹⁰⁵ como o ponto de partida, onde os objetos captados nas suas relações mais simples, ou seja, no caso da obra de Arte “Campo de trigos com corvos”, a primeira apreensão é sempre fragmentada, a obra é observada por princípio em imagens, pontos, linhas, cores e fica desconectada da totalidade, é o objeto visto sem suas relações. Seria a obra de Arte em si, mera imagem solta, sem significados.

¹⁰⁵ O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. O concreto é, portanto, o ponto de chegada (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.364). “E também o ponto de chegada, que se torna possível pela mediação entre os dois momentos, que é dado pela abstração” (MEKSENAS, 1992, p.95).

A abstração é o processo mental pelo qual o aluno assimila a obra de Arte (concreto II) enquanto concreto pensado, “síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258). O “concreto pensado” é a reprodução do movimento essencial da realidade no pensamento, sendo assim, é produto da atividade pensante. Nas palavras de Saviani, (2015, p. 28), “a construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato”. Portanto, a mediação da abstração é fundamental para o conhecimento da essência concreta da realidade e, em específico, da obra de Arte. O pensamento é imbuído de captar os dados, a partir do concreto, que inicialmente se estabelece na forma de conceito, reproduzindo conexões internas com o objeto, o que envolve todos os seus movimentos.

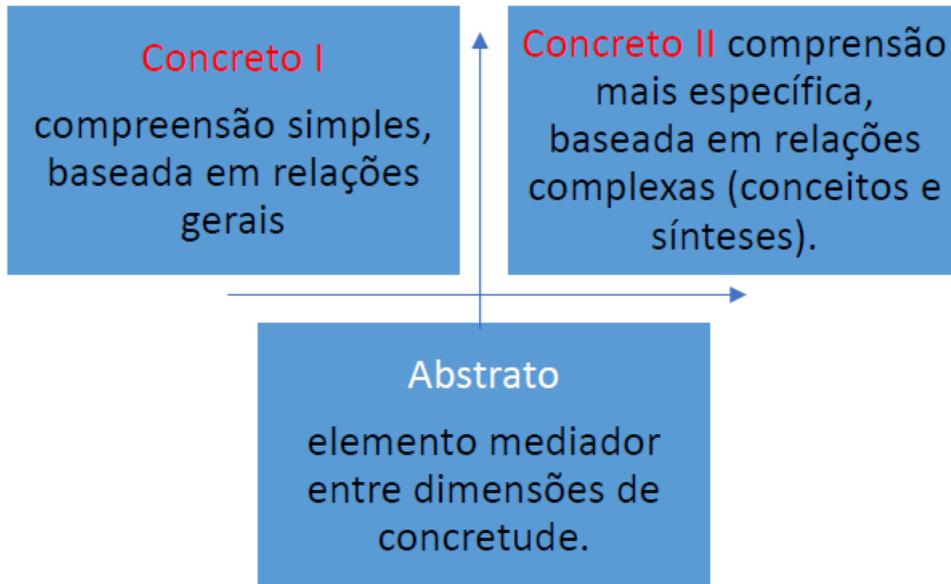
Este movimento na Arte seria a relação interna e externa, ou seja, as contradições (contextos sociais, condições históricas e políticas) e as conexões do concreto que estão sendo reproduzidas. Por exemplo, a Arte com valor mercadológico só pode existir sob determinadas condições, referimo-nos aqui ao (capitalismo), pois, nas comunidades tribais, a Arte era tida como meio de comunicação, criação e identificação. Pela abstração ultrapassamos as aparências, o imediato, o observável, para buscar nexos e relações que constituem a realidade.

Neste momento é necessário demonstrar além da temática explorada (pessoas, autorretrato, paisagens), movimentos artísticos a que suas obras fazem correspondência (impressionista/expressionista)¹⁰⁶ de acordo com a suas manifestações artísticas. Explicitar porque suas obras são clássicas e resistem ao tempo, situando tempo e espaço da obra, relacionando com o tempo presente e suas significações. Estes conceitos elevam-se para concreto pensado (concreto II) em que os objetos são definidos por relações mais específicas, por relações mais complexas, efetivados pela abstração¹⁰⁷. O concreto pensado não é mais o imediato, o aparente.

¹⁰⁶ Van Gogh criou uma nova forma de expressão dinâmica de pintura própria.

¹⁰⁷ “mais abstrato por ter perdido o caráter, imediato, pitoresco do sensível; mais concreto na medida em que penetra mais fundo no real. Neste caso, o concreto e o abstrato não são conceitos que se opõem; antes, complementam-se como facetas de uma mesma moeda” (MEKSENAS, 1992, p.94).

FIGURA 11: Relação dialética entre movimento concreto e abstrato.



FONTE: Elaborado pela autora com base na obra de MEKSENAS, Paulo. **As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino.** Re. Da Fac. de Educação (USP), v.10, n. 1, jan/jun 1992.

Aqui tem-se a compreensão da realidade nos fundamentos internos. A realidade da obra enquanto fazendo parte de um todo, de uma totalidade dinâmica de relações. A operação realizada pela abstração consiste em situar os objetos isolados dentro de um todo, enquanto construção mental.

O resultado da abstração do produto artístico e do próprio processo de produção, que surgem descompromissados com as relações materiais da vida, converge com a necessidade de se criar um aparato superestrutural que combine com as contradições impostas pelo capital. O valor de uso e particularmente o de troca da obra recaem sobre os aspectos estéticos que apontam para o “belo” e o “excepcional”, revestido de um intenso processo de subjetivação da consciência que abstrai a própria realidade. É justamente o caráter abstrato-subjetivo da produção artística que uma concepção materialista da estética permite superar, uma vez que, a partir do elo inexorável entre base e superestrutura, atribui à elaboração artística o necessário reflexo da realidade e de suas contradições. A partir desse pressuposto, a produção artística transmutaria de seu caráter mantenedor das contradições geradas pelo capital para uma via de reflexão e superação dos problemas e conflitos oriundos da relação entre capital e trabalho. (XAVIER;CARRIERI, 2014, p. 592).

Por fim, passamos do singular, particular¹⁰⁸ e universal¹⁰⁹:

[...] o singular e o universal coexistem no fenômeno. Mas, se o singular isolado é pura aparência fenomênica, o “puro” universal é carente de concreção, demasiado “abstrato”, por apresentar-se isolado e sem suas mediações constitutivas. É preciso, portanto, ir à busca das múltiplas determinações e das relações numerosas para se alcançar a concretude do objeto ou fenômeno, alcançar o sistema de mediações que o determinam. O particular é a mediação desta relação entre o singular e o universal, entre todo e parte, parte e todo, de modo que o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações. (LAVOURA, 2018, p. 9).

Deste modo, ao se trabalhar o ensino e aprendizagem de Arte, não há como fazê-lo de forma desconecta entre o todo e as partes. Ou seja, no momento em que falamos do fenômeno isolado (ensino de Arte), sem focar as inúmeras determinações que envolvem o ensino e aprendizagem, não chegamos a lugar nenhum, a não ser à alienação/adaptação. Portanto, para termos uma educação efetiva com vistas à emancipação humana e à possibilidade de formação omnilateral do sujeito, devemos fazer este movimento da realidade. E como fazer isto?

Para responder tal indagação, mobilizamos a citação de Van Gogh, onde o mesmo, se utilizando do trabalho educacional em Arte, com viés omnilateral, coloca que:

O que é desenhar? Como o conseguimos? É a ação de abrir-se um caminho através de um muro de ferro invisível, que parece encontrar-se entre o que sentimos e o que podemos. Como atravessar este muro, já que de nada serve golpeá-lo com força? Devemos minar este muro e atravessá-lo à base de lima e, no meu entender, lentamente e com paciência. E é assim que poderemos continuar assíduos neste trabalho sem nos distrairmos, a menos que não ponderemos e não arranjemos nossas vidas segundo nossos princípios. E isto vale tanto para as coisas artísticas quanto para as outras. E a grandeza não é uma coisa fortuita, ela deve ser desejada. (VAN GOGH, 2010, p. 53).

¹⁰⁸ A dialética entre o universal e o particular permite justamente compreender os elementos específicos que agem sobre o real, constituindo dialeticamente o universal e o particular. Somente a partir de uma análise concreta é possível observar a relativização dialética do universal e do particular. Um se converte no outro a partir de determinadas situações concretas; o universal se especifica e se torna particular em determinadas relações ou se expande de tal forma que anula a particularidade. Por outro lado, é possível que esse particular se desenvolva até a universalidade. Comum a todo e qualquer movimento é o desvelar das contradições existentes a partir de uma abordagem dialética do universal e do particular. (XAVIER; CARRIERI, 2014, p. 597).

¹⁰⁹ O universal é visto aqui como uma forma ilusória de coletividade, anunciada como interesse universal, não obstante esse interesse universal ser, de fato, particular e específico. Como exemplo, temos a crítica que Marx fez a Hegel por este imputar um caráter universal à burocracia, vista por aquele como a consciência e a vontade do Estado agindo, na verdade, como um particular que protege uma imaginária universalidade de seu único interesse. (XAVIER; CARRIERI, 2014, p. 596).

Trazendo o questionamento de Van Gogh de: o que é desenhar? e como conseguimos? Buscaremos responder o que seria o ensino e aprendizagem de Arte para a Pedagogia Histórico-Crítica, podemos definir que: *“a ação de abrir-se um caminho através de um muro de ferro invisível, que parece encontrar-se entre o que sentimos e o que podemos”* essa ação seria a constante luta contra o sistema dominante, que determina educações distintas para trabalhadores e para quem detém o capital. Portanto, ir contra esta educação adaptativa de mercado é lutar com os conhecimentos elaborados pelas gerações passadas e acreditar que a educação escolar é a fórmula para atravessar o muro da ignorância ao qual o capital induz.

E, ainda, *como atravessar este muro, já que de nada serve golpeá-lo com força?* A força, aqui, nada mais é do que a “união” entre os educadores que lutam em prol de uma educação de qualidade, e formação tanto para o trabalho quanto para seu desenvolvimento intelectual e emocional.

A ação de limar, lentamente e com paciência, é que a educação omnilateral, demanda de tempo e esforço, reflexão e ação, não se dá do dia para a noite, é preciso persistência. *E é assim que poderemos continuar assíduos neste trabalho sem nos distrairmos... segundo nossos princípios*, é na união e na luta por uma educação de qualidade, que buscamos uma educação formadora não de soldados adestrados, mas sim, de pessoas sensíveis, críticas e que se preocupam com o outro, e se reconhece no outro como a si mesmo. *E a grandeza não é uma coisa fortuita, ela deve ser desejada*, para então construirmos uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

Saviani, em entrevista a Amorim e Ferri (2020), comenta sobre a importância de Arte no currículo e reforça a relação entre Arte e formação omnilateral dentro da concepção Histórico-Crítica. Para o educador, a educação nada mais é do que a promoção do homem, neste sentido, “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, 2020, p. 5). O domínio apenas do prático utilitário não o satisfaz integralmente, cabendo aqui a educação estética ou a Arte educação. Neste sentido, Saviani se refere ao ensino da música que, segundo ele, deveria contemplar não só, um dos quatro eixos da Arte educação, mas sim, deter um lugar próprio no currículo escolar. Como vemos a seguir:

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2020, p. 5).

Para se atingir o desenvolvimento integral do ser humano, é necessário ponderar uma outra alternativa organizacional que envolva a escola de forma integral. Ou seja, que pense a escola como formadora de conhecimento, foi neste sentido que Saviani pensou e redigiu o seguinte texto para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que coloca, no artigo 18 do anteprojeto: "Os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica" (SAVIANI, 2020, p. 5).

Deste modo, Saviani coloca que o intuito era contemplar todo um conjunto de atividade que permitiria incorporar, aos currículos das escolas, "experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais, mas, infelizmente, à margem das escolas" (SAVIANI, 2020, p. 5). Assim, os alunos poderiam ter contato, no espaço escolar, com o desenvolvimento real de Arte, neste caso aqui colocado por Saviani (2020, p. 5): a música, tendo acesso a "programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito frequente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país".

De acordo com as análises do Capítulo II, podemos perceber que o que impera nas políticas educacionais de hoje são os termos habilidades e competências e o foco passa a ser somente nos objetivos de aprendizagem. Neste sentido, a pergunta inicial lançada muda de termo, tendo por base a obrigatoriedade da BNCC, para elaboração do currículo educacional, nos questionamos quais os objetivos de aprendizagem defendidos pela BNCC para o ensino de Arte? Em contrapartida nos embasamos nas análises de Leitão (2019) que cita três pontos de tensão que se tornam problemática para o ensino de Arte se analisado sobre o viés da BNCC, que são eles: A Superação do cotidiano; Centralidade na mediação; A importância da apropriação sensível da realidade na formação dos sentidos.

Além da BNCC propor a diminuição das aulas de Artes, e não deixar claro como o educador deverá desempenhar na prática educativa, e garantir os direitos e formas de acessos aos saberes cognitivos que são construídos no cotidiano e lapidados pela escola. A disciplina curricular de Arte é oferecida em forma de ciclos que integram as “quatro linguagens, dança, teatro, música e artes visuais na BNCC dificultam o ensino da arte preterindo a sequência de conteúdos detalhados que foi conquistado durante toda trajetória de luta do ensino da arte no Brasil” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 4), somos levados a questionar como o educador dará conta de garantir que todo o conteúdo do ciclo seja aplicado levando em conta o número de aulas reduzidas com momentos de fruição e prática em Arte para que a aprendizagem de fato seja assimilada. Saviani coloca que:

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria à prática resulta cega (SAVIANI, 2007, p. 108).

Na BNCC, a ênfase se dá basicamente na prática, já que a teoria não é tomada como elemento essencial para se obter as habilidades e competências por ela defendidas. Além da dificuldade de se trabalhar com a prática sem uma fundamentação teórica que de base a compreensão do tema caímos na cotidianidade, perde-se o interesse em conhecer o novo e a atividade se torna o “aqui e agora”, o imediato é satisfeito de forma superficial. Quando pensamos no ensino de Arte, buscamos um distanciamento do viver cotidiano, o mesmo é redimensionado, reavaliado e enriquecido. Deste modo, se faz necessário:

Incluir a dimensão da não-cotidianidade nos processos formativos é de fundamental importância pressupõe[...] relacionar-se com objetivações para si, que se direcionam ao humano genérico, à espécie humana na tomada de consciência de si próprio. O elemento que desenvolve o sentimento de pertencimento ao gênero humano, a partir da consciência humana, reside na apropriação de determinados conhecimentos, a consciência por si só não garante a consciência de si. (LEITÃO, 2019, p. 76).

Deste modo, ser por si, ou para si, significa dizer que o ser humano se reconhece como tal, suas carências, sentimentos, impulsionando o ato de satisfazer

as suas necessidades. No entanto, a consciência de si, é “consciência da dimensão social e genérica de sua singularidade existencial. Essa possibilidade de o ser humano ser para si, permite-lhe conduzir sua vida mediante uma relação consciente com o gênero, que não se reduz apenas num pensar alerta” (DUARTE; DELLA FONTE, 2010, p. 138) mas compreende como um todo, todas as faculdades humanas. Essa passagem da existência em si, para si exige que o sujeito reconheça a sua generalidade e ele próprio se alce para novos conhecimentos.

A educação escolar, defendida pela BNCC, desvaloriza o conhecimento e esvazia o papel da escola de socializar o saber, em face a aculturação, e a valorização de experiências singulares e imediatas. “As objetivações genéricas para-si, entre elas a arte, impõe, por meio do conflito com a realidade, a ação do homem nos processos de conhecimento dessa mesma realidade. Portanto o aprendizado artístico não se efetiva na sua redução ao empírico, e sim na sua superação enquanto atitude humana” (LEITÃO, 2019, p. 77).

Deste modo, “afastar-se da realidade para compreender a própria realidade é um dos movimentos mais ricos que a educação escolar pode propiciar ao aluno” (LEITÃO, 2019, p. 78). As contradições cotidianas¹¹⁰ significam levar o aluno a ir além do que está sendo vivido, e a criação de novas necessidades e busca de novos conhecimentos.

Como segundo tópico, Leitão traz a centralidade da mediação pois as experiências estética, histórica e social que encontra-se nas obras de Arte exigem que, as propriedades e definições dos objetos artísticos sejam apreendidas, portanto, pela mediação.

Assim, na BNCC, não percebemos a importância da relação entre sujeito e objeto, ou seja, a relação do aluno com o conteúdo de ensino, e professor com o aluno. Nesse sentido, ainda damos destaque ao “fato da BNCC até agora não ter ao menos um parágrafo que discuta o papel do professor e a questão do ensinar” (MARSIGLIA ET AL, 2017, p.118). Deste modo,

O ensino de Arte só pode ser pensado no que diz respeito à relação sujeito-objeto. A experiência histórica e social contida nas obras de arte exige, antes

¹¹⁰ A partir das contradições cotidianas o professor conduz o aluno por meio do aparato teórico e prático ao desenvolvimento da capacidade intelectual que se eleva da imediaticidade. Neste sentido, a superação do cotidiano é necessária na aprendizagem artística, pois a superação do fenomênico diz respeito à conquista do desenvolvimento dos sentidos humanos que se desdobram diferentemente em cada indivíduo (LEITÃO, 2019, p. 78).

de tudo, que as propriedades dos objetos artísticos sejam apreendidas, portanto, pela mediação. Para o artista, a relação se estabelece com a realidade; no ensino de Arte, a relação se estabelece entre aluno e obra de arte. (LEITÃO, 2019, p. 78).

Se para a BNCC não há foco no ensino e aprendizagem nem na importância do professor, Leitão (2019, p. 78) assevera que “as emoções envolvidas no contato do aluno com a obra são parte da esfera da individualidade, mas os conhecimentos a respeito da obra quem ensina é o professor” e ainda continua que, “[...] o papel do professor é promover o desenvolvimento do aluno no acesso e domínio dos conteúdos da arte em momento adequado e da forma adequada”. Deste modo, o ensino e aprendizagem está longe de ter um receituário pronto e acabado, e com objetivos definidos em páginas de apostilas como sinaliza a BNCC, este processo apenas retira a autonomia do professor que fica preso a atividades dirigidas e a processos avaliativos, como cita Duarte:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2016, p. 59).

O último tópico diz respeito à “importância da apropriação sensível da realidade na formação dos sentidos” no caso do ensino de Arte, é um exercício que tenciona o processo de alienação, porque possibilita ao mesmo tempo o enfrentamento e o estranhamento de si e com os outros. A importância do ensino e aprendizagem está em se compreender a repassar nas aulas de Arte não somente o gênero artístico, uso de formas, texturas, cores, luzes, sombras, estilo, tema, etc. E sim, os tensionamentos e contradições que envolvem a atividade artística enquanto processo que envolve alienação ou reprodução de um contexto histórico.

Assim, não se pode ter um ensino efetivo de Arte que não vise:

Não se aprende perspectiva sem aprender que ela materializa um ponto de vista fixo; não se aprende cubismo sem se compreender que ele trabalha com diferentes pontos de vista do mesmo objeto; não se compreende Guernica se não aprender que o herói da obra não está isolado do contexto,

completamente diferente de Goya que, no Los fusilamientos, apresenta-nos o herói na figura de um homem ajoelhado, mesmo assim quase do tamanho dos soldados que estão em pé, ao qual toda a luz se dirige. (LEITÃO, 2019, p. 84).

Contudo, a BNCC, ao enfatizar as habilidades e competências, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, “ visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo””(MARSIGLIA et al, 2017, p. 119) com o crescimento do capitalismo e o desenvolvimento industrial “o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”” (MARSIGLIA et al, 2017, p. 119).

O ensino de Arte apregoado hoje pela BNCC,

[...] nas artes também se formou e se difundiu a tendência a se negar o reflexo da realidade, bem como a tendência a se negar a necessidade de elevação da subjetividade para além da cotidianidade. Essas duas tendências levam à subordinação da arte aos moldes da produção capitalista, resultando em produtos que não geram qualquer efeito de reação à alienação do cotidiano capitalista e, ao contrário, contribuem decisivamente para a manutenção e o aprofundamento dessa alienação. Nessa mesma direção ocorre a produção de uma pseudoarte, em cujo universo é considerado ingenuidade ou ignorância questionar-se sobre o total sem sentido das produções de certas correntes estéticas. Os clássicos passam a ser de interesse meramente histórico ou tratados de forma pragmática, como material para — recorta e cola pós moderno, também chamado de releitura ou ressignificação. Entretanto, assim como nas ciências, também nas artes essa alienação não é absoluta. A produção artística de toda a história da humanidade contém uma riqueza de grande valor, que continua a ser referência para artistas que, em graus diferentes de consciência, não se renderam ao subjetivismo irracionalista ou à cotidianidade alienada. (DUARTE, 2016, p. 116).

Em síntese, temos na Pedagogia Histórico-Crítica uma chave para abrir as portas do conhecimento, ao mesmo tempo em que oferece à escola, ao professor e ao aluno uma possibilidade de acesso ao saber. Saber este que possibilite o desenvolver-se de forma ampla contemplando a formação técnica, artística e humana.

No que tange o ensino de Arte para a PHC, podemos perceber na fala dos diversos autores citados, a importância do trabalho e do ensino e aprendizagem em Arte para o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, sensibilidade e consciência crítica.

Ao passo que, com a BNCC, vemos se configurar uma desigualdade educacional. Há um endeusamento da técnica que se utiliza em Arte como ferramenta

para dar habilidades e competências, esvaziada de conteúdo, voltada para atender interesses empresariais, e sendo base de adaptação dos sujeitos ao capitalismo.

O trabalho foi e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Ao analisar o ensino e aprendizagem de Arte na Pedagogia Histórico-Crítica e todos os seus desdobramentos, pensamos a conclusão deste capítulo não como uma forma de concluir algo, pronto e acabado, mas sim, como um recomeço, uma nova forma para refletir, e recorreremos ao Poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado “**A Flor e a Náusea**” para demonstrar que a Arte, pode, em certo modo, ajudar-nos a compreender a realidade que nos envolve em sociedade.

Poema **A Flor e a Náusea**

<p>Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta. Melancolias, mercadorias, espreitam-me. Devo seguir até o enjôo? Posso, sem armas, revoltar-me? (...) Uma flor nasceu na rua! Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto. Façam completo silêncio, paralisem os negócios, garanto que uma flor nasceu. Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem.</p>	<p>Seu nome não está nos livros. É feia. Mas é realmente uma flor. Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde e lentamente passo a mão nessa forma insegura. Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se. Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico. É feia. Mas é flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.</p>
---	--

FONTE: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/a-flor-e-a-nausea-drummond-sem-erros/>.

O poema é o retrato do sentimento de angústia, é a expressão do povo. A palavra preso toma um contexto social, algo amplo para além da vontade humana. É um contexto imposto, pelo sistema. As ruas cinzentas da cidade, o asfalto, e os grandes prédios tomaram o lugar da natureza e das cores. Melancolia, mercadorias, espreitam-me: uma possível crítica ao sistema Capital que induz ao consumo e a mercadoria, retirando do sujeito sua humanidade.

Ao fim uma flor furou o asfalto, podemos dizer que ai está a esperança, que por mais que estejamos numa relativa perda de certezas políticas, esse nascer tão improvável simboliza a esperança do povo.

Deste modo, este processo de apreensão do conhecimento na sociedade capitalista é indispensável para compreender a trajetória das políticas e dos

programas educacionais e a complexidade do processo de formulação e implementação destas políticas.

Pudemos analisar a partir do segundo capítulo desta dissertação a presença do Banco Mundial, encaminhando suas políticas para a formação do Estado neoliberal. A partir da década de 1990, percebemos o encaminhamento das políticas educacionais e sociais seguindo está delimitação imposta pelo mesmo. De modo que, observamos as políticas de Arte no Paraná, seguindo este mesmo contexto.

Porém utilizando-me novamente do poema de Drummond quando o mesmo coloca “posso sem armas revoltar-me?” podemos dizer que sim..., é na educação e pela educação escolar que se materializa a educação humanizadora, com vista a promoção do ser humano. E ainda que talvez a causa imediata desta marcha ré intelectual, e teórica esteja na definição e efetivação das políticas educacionais, alcançar o consenso torna –se fundamental.

Concluindo, mas não de forma a dar uma receita pronta para o sistema, como nos propõe os moldes da BNCC, mas de forma a produzir uma reflexão, como nos propõe a Pedagogia Histórico- Crítica em busca de um ensino e aprendizagem, está sim que, além de transformar a realidade em que vivemos, assim igualmente nos transforme como seres humanos críticos, sensíveis e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só a arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação do torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”. Ernst Fischer ¹¹¹

Desenvolvemos a pesquisa pensando na valorização e defesa dos professores de Arte que acreditam na importância do ensino e aprendizagem de Arte, para uma formação humana integral, ou seja, omnilateral. Nosso objetivo foi mostrar que a disciplina de Arte na educação escolar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica,

¹¹¹ FISCHER, Ernst. A necessidade da Arte. 1983. p. 58.

é fundamental para o pleno desenvolvimento humano. Desse modo, construímos as bases conceituais para fazermos a crítica à disciplina de Arte nas políticas educacionais neoliberais, de viés neoprodutivista, as quais utilizam a Arte numa perspectiva pragmática, centrada em “objetivos de aprendizagem” com base na Pedagogia das Competências.

A pesquisa nasceu da seguinte problemática: A disciplina de Arte nas políticas educacionais do Estado brasileiro pós anos 1990 e, em específico do Estado do Paraná possibilita uma formação omnilateral? Quais as contribuições da PHC no ensino e aprendizagem de Arte? Esta inquietação teve origem na materialidade da escola pública durante a prática educativa, e então buscamos sob a luz da teoria Histórico-Crítica refletir criticamente, para que pudéssemos voltar a nossa prática de maneira mais bem sucedida.

Para dar conta da pesquisa, foi necessário trilhar um caminho nem sempre linear, pois a história é permeada por rupturas e contradições, além de entendermos que a sociedade está em constante modificação. Deste modo, primeiramente de forma ontológica, refletimos a relação entre Arte e trabalho no primeiro capítulo e pudemos extrair as seguintes considerações: que o trabalho é histórico e necessário para o desenvolver-se das diversas manifestações artísticas; ao desenvolver-se (por meio do trabalho), o ser humano cria todas as condições necessárias para suprir as suas necessidades vitais sob as quais desenvolvem-se as necessidades humanas (aqui, dentre outras, está a Arte). Assim, a Arte tornou-se uma forma específica de conhecimento produzida historicamente e que é imprescindível para a formação integral ou omnilateral.

Porém, com o desenvolvimento da sociedade capitalista e a divisão do trabalho, o ser humano também é dividido desenvolvendo-se de forma unilateral, secundarizando-se a formação em Arte. Em oposição à lógica da divisão do trabalho, defendemos o trabalho educativo em Arte na perspectiva de uma formação omnilateral

A Arte, como forma de trabalho, tem sua importância para formação humana omnilateral, por ser um meio de conhecimento. Pois proporciona ao ser humano a ampliação dos seus sentidos num plano sensorial, visual, tátil e algumas vezes até olfativo, isto permite o conhecimento de si próprio e do mundo a que pertence. A Arte é expressão da realidade, demonstrando a possibilidade de uma transformação social. Arte também agrega valor educacional e humanizador, enquanto proporciona a transformação desta realidade, tanto econômica, quanto social e política, modificando

do mesmo modo, o pensar o agir e o sentir dos sujeitos. A Arte é não inata e deve ser aprendida, por isso a importância de termos uma disciplina escolar que possibilite o acesso destes conhecimentos clássicos aos alunos.

De forma mais concreta, se fez necessário analisar a Arte como parte do movimento da realidade dentro da sociedade capitalista, deste modo, foi necessário investigar as políticas educacionais brasileiras, do estado neoliberal de 1990 a 2018, para verificar se a mesma proporciona uma formação omnilateral ou unilateral. Chegamos às seguintes conclusões a partir de uma breve análise histórica:

A instituição da disciplina de Arte dentro do currículo educacional brasileiro teve muitos determinantes, dentre eles a herança da Missão Artística Francesa que seguia moldes europeus, no que resultou num distanciamento entre Arte criativa e Arte como técnica, pois a ênfase da academia era as pinturas neoclássicas.

Esse estilo de pintura neoclássica somente sofreu algumas mudanças com o movimento de 1922, a chamada Semana de Arte Moderna, que basicamente colocou o ensino de Arte como forma de livre expressão do aluno e do artista. Temas como violência, exploração, pobreza, desigualdade agora ganham destaque nas obras de muitos dos artistas do movimento. Porém, no que se refere à política de ensino de Arte não se obteve mudanças significativas. Somente com a LDB de 1961, é que o ensino de música e o canto orfeônico passam a ser obrigatórios.

Com o fim do Golpe militar de 1964, o ensino de Arte, passa e ser analisado com novos olhos, mais especificamente para dar conta do desenvolvimento industrial, e a LDB de 1971 torna Arte obrigatória, sob a alcunha de educação artística, assim como dá alguns encaminhamentos para a formação rápida de professores de Arte.

A partir de 1990, as políticas educacionais tomam encaminhamentos propostos pela conclusão da reunião denominada de “Consenso de Washington” e materializado em documento pela FIESP, cujos pressupostos eram: “teoria do capital humano”, “pedagogia das competências” e foco nos 4 pilares da educação ou pedagogia do “aprender a aprender”, aqui o neoliberalismo se estabelece, direciona e financia a educação pública Brasileira. A finalidade é ofertar conhecimentos mínimos para que os trabalhadores possam interagir com os avanços tecnológicos.

Mais adiante, com a LDB de 1996, Arte passa a ser elemento curricular obrigatório dentro da educação básica. Sendo composta por seus quatro campos de conhecimento (dança, música, teatro e artes visuais), porém, a educação em Arte referenciada pelo documento é formação técnica voltada para o mercado de trabalho.

Ainda não podemos deixar de citar a crescente onda neoliberalizante que acentua cada vez mais a relação público/privada.

Com os PCNs de 1997, a Arte passou a ser encadernada, ou seja, teve seus conhecimentos e conteúdos delimitados numa cartilha, onde coloca para os educadores o que é necessário ser ensinado e aprendido. Este documento tem suas orientações na pedagogia do “aprender a aprender”, onde prevê uma educação meramente técnica, com intuito de formação de recursos humanos moldáveis e adaptáveis ao mercado de trabalho.

Por fim, com a obrigatoriedade da BNCC, em 2017, a Arte tem seu foco nos “objetivos de aprendizagem”, assim como se consolida a pedagogia das competências. O objetivo do ensino de Arte, que a BNCC apregoa, está aliado às demandas do setor produtivo do empresariado, além de passar a ser integrada ao projeto pedagógico capitalista, implicando na lógica de reprodução social.

Em relação ao ensino Estadual Paranaense, e o currículo de Arte da escola pública, podemos citar que, em 2008, com as DCEs, houve uma tentativa significativa de encontrar uma coerência entre teoria e metodologias propostas, com vistas a democratização do acesso ao conhecimento de Arte, com certo viés emancipador, porém, sua efetivação encontrou barreiras no que diz respeito a infraestrutura, liberação de verbas educacionais pelo governo e até mesmo de formação dos agentes moldadores do currículo.

Neste sentido, o Currículo de Arte da Escola pública do Paraná, não surpreendentemente, em 2018, encaminhou-se novamente para as políticas educacionais nacionais, alinhando-se aos pressupostos da BNCC e aos seus objetivos de aprendizagem. Voltamos aqui a cultivar as disciplinas de português, matemática e ciências da natureza, e extrair do currículo as ciências com bases humanísticas como a Arte e a filosofia.

No que tange os documentos e normatizações que encaminham a educação brasileira e paranaense em relação ao ensino de Arte, percebemos uma crescente onda de instabilidade e descarte destes conhecimentos. Percebemos, ainda, que a educação serve aos interesses do capital, sendo nesta configuração o interesse em fragmentar os conteúdos da classe trabalhadora, focando nos objetivos de aprendizagem, ou seja, deixa claro o que o trabalhador precisa saber, para desempenhar sua função cotidiana. Deste modo, este tipo de formação serve apenas para adaptação/reprodução de força de trabalho, moldando os sujeitos aos interesses

capitais.

Fica nítido que, cada vez mais, o governo se preocupa em cercear qualquer tipo de pedagogia que tenha como princípio a formação humana, deste modo, buscamos no terceiro capítulo desta dissertação, entender o que de fato se constitui como educação escolar humanizadora, com vistas à formação omnilateral. Para tanto, buscou-se a luz da Pedagogia Histórico-Crítica aliada à Teoria Histórico-Cultural, para entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de Arte, o qual tiramos as seguintes considerações: A pedagogia Histórico-Crítica é a pedagogia da escola, e coloca como intenção primeira da educação escolar possibilitar a todos os indivíduos, sem distinção, o acesso aos saberes sistematizados. E, neste sentido, com o mesmo grau de importância, mostrar as contradições que envolvem a educação na sociedade capitalista, com vistas à formação de um novo sujeito, que seja capaz de refletir sobre a sociedade em que está inserido, para assim transformá-la.

O ensino e aprendizagem na PHC se dá por um caráter ativo na aprendizagem, onde o aluno é o investigador e age na raiz da situação problema, ou seja, na origem do conceito. O professor, como agente do conhecimento, deve propiciar o caráter consciente da atividade, unindo plano material e verbal, ou seja, coesão entre o que expõe de forma ilustrativa e o que está-se falando (teoria e práxis), chegando ao princípio da ação mediada pelo conceito, onde o aluno tem a origem do conceito.

Em relação às considerações da PHC para o ensino e aprendizagem de Arte, podemos dizer que não há como trabalhar Arte como fenômeno isolado, ou seja, Arte é parte do trabalho histórico de uma sociedade que foi se transformando, e aderindo inúmeros determinantes. A concepção de ensino para a PHC passa por três momentos ou categorias, colocadas pelo método dialético: a concepção lógico-histórica; ascensão do abstrato ao concreto; e, por fim, passando do singular, particular e universal.

Na Arte, é imprescindível conhecer a história de seu conhecimento, a estrutura do objeto e o conhecimento da história de seu desenvolvimento. Partimos de conhecimentos gerais ou empíricos (concreto I), por meio da abstração ou podemos dizer aqui o ensino e aprendizagem juntos, explanado pelo professor por meio de conceitos e sínteses, passa ao (concreto II) baseado em situações mais complexas, ou seja, o domínio do conhecimento tido como ponto de chegada.

Por fim, a relação entre o todo e as partes analisado entre o singular, particular e universal, neste sentido ao falarmos de ensino e aprendizagem de Arte o particular

e o universal coexistem. Ou seja, Arte enquanto fenômeno isolado é pura aparência, mera abstração por não apresentar suas mediações constitutivas, o particular é a mediação desta relação entre o singular e o universal, ou o todo e as partes, entre as partes e o todo, deste modo é necessário compreender suas mediações como síntese de múltiplas determinações.

Após as reflexões lançadas ao longo desta dissertação, retornamos à problemática inicial lançada: A disciplina de Arte na política educacional brasileira pós anos 1990 e, em específico do Estado do Paraná, possibilita uma formação omnilateral? Dadas as reflexões ao longo deste trabalho, podemos dizer que os encaminhamentos das políticas educacionais, e em específico no caso da disciplina de Arte, por mais que tenham alcançado algumas conquistas e direitos, ainda **não** possibilitam uma formação omnilateral do sujeito. Como vimos do decorrer do segundo capítulo desta dissertação, as políticas Paranaenses seguem o Referencial Curricular, e este encontra-se orientado com os princípios norteados pela BNCC, cujo foco principal não é o ensino e aprendizagem, e sim os objetivos de aprendizagem, pautados da pedagogia das competências e habilidades.

Nossa segunda inquietação era compreender quais as contribuições da PHC no ensino e aprendizagem de Arte? A formação omnilateral é o conhecimento amplo de todos os aspectos da vida humana, assim como o autoconhecimento e a reflexão crítica e social de onde se insere. Ensino e aprendizagem, neste modelo dialético de conhecimento, é construir um educando capaz de lidar com as diversas realidades e contradições que envolvem a sociedade capitalista. Aprendizagem, para a pedagogia Histórico-Crítica, é condição de liberdade, buscando a construção de um novo ser social. Utilizar-se dos fundamentos filosóficos, psicológicos, cognitivos, político-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, fundada por Dermeval Saviani, para a educação, nos dá pistas para vislumbrar uma educação que de fato promova uma educação omnilateral. Portanto, o objeto da educação escolar não é qualquer tipo de saber, mas o saber sistematizado, elaborado: científico, filosófico, estético.

O trabalho educacional, na concepção da PHC, exige um planejamento organizado, com encaminhamento metodológico bem definido, e estrutura material necessária para que os conteúdos e atividades contemplem as elaborações de sínteses e conceitos. O uso de diferentes recursos pelo professor proporciona experiências estéticas, perceptivas e visuais. No que tange o ensino de Arte, o saber sistematizado é tão importante quanto a fruição artística. Teoria e prática devem estar

em sintonia, e se complementarem. O uso de materiais diversos para tocar, cortar, pintar, colar, observar, comparar, analisar e refletir são necessários para a construção destes conceitos.

Os conteúdos são fundamentais, pois, sem conteúdos relevantes, a aprendizagem deixa de existir, transformando-se em ilusão/reprodução desta realidade. O domínio dos conteúdos é o domínio da cultura, instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os integrantes das massas não dominam os conteúdos culturais (clássicos), não podem fazer valer dos seus interesses, ficam desarmados contra os detentores do capital, que usam destes conhecimentos para legitimar a sua dominação.

O processo de ensino e aprendizagem envolve, além do acesso ao conhecimento clássico, a comunicação e o diálogo. Elemento essencial para que o educando se reconheça e se expresse com os demais estudantes. No que tange os processos mentais dos alunos, durante as práticas pedagógicas, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano auxilia o professor no sentido que defende que há um processo de apropriação progressiva da cultura humana pela criança (ritmos de aprendizagem), e nos dá possibilidades de uma ação pedagógica. E assim trabalhar com o desenvolvimento do ser humano, através de atividades que lidam, especialmente, com a capacidade de simbolizar, criar, abstrair e sintetizar.

Neste sentido, a PHC concebe o estudante a partir de sua natureza social, ou seja, alia conhecimento clássico, realidade social e perspectiva de mudanças. A educação escolar de Arte, portanto, é um dos instrumentos a serviço da transformação dessa realidade social.

Como conclusão deste trabalho me utilizo de Arte em específico a música, pois é ela que sensibiliza ao mesmo tempo que acalma, e nos faz refletir a importância de ler o mundo a partir de uma perspectiva estética, e assim captar as belezas no entorno, mesmo sem estarem definidas. Podemos relacionar o ensino e aprendizagem de Arte com a letra da música de Roberto Carlos e Erasmo Carlos “É preciso saber viver”¹¹².

Para aprender a saber viver, é preciso uma escola e uma pedagogia que olhem para o aluno, não como objeto lucrativo, mas como ser humano dotado de consciência, sensibilidade e humanidade. Que toda pedra no caminho, sirva de

¹¹² A letra da música na sua íntegra pode ser encontrada em: <https://www.lettras.mus.br/roberto-carlos/101459/>. Acesso em: 13/12/2020.

degrau para um novo recomeço e que todos tenham direito a escola que forme e prepare não só para o trabalho assalariado, mas forme igualmente sua humanidade.

Que todo Arte-educador tenha como lema a música “Enquanto houver sol¹¹³”, e “Quando não houver saída” “Quando não houver mais solução” mesmo diante das incertezas políticas que estamos passando “Ainda há de haver saída”, pois para o conhecimento integral e para um educador que acredita na educação de qualidade “Nenhuma ideia vale uma vida”. Ideia, aqui, me refiro ao documento/normatização da BNCC.

Se juntos acreditarmos, lutarmos por uma escola de qualidade, poderemos vislumbrar “Dias melhores¹¹⁴”, pois “vivemos esperando”, mas as mudanças não se fazem sozinhas, sem luta, sem transformação. E esta transformação somente será possível se nós educadores, amparados numa boa pedagogia, repassarmos os conhecimentos clássicos para todos os alunos igualmente, de todas as fases da educação básica.

Assim, chegaremos de fato à transformação, a “Dias melhores”, “Dias de paz, dias a mais”, dias em que olharemos para o outro sem distinção, sem preconceito, sem divisões, tanto de classe ou raça, ou até mesmo religião. Olharemos para a sociedade com todas as suas contradições, não com olhar conformista, mas sim, com olhar de mudança. “Seremos melhores (Melhores! Melhores!)”, “Melhores no amor”, “Melhores na dor”, “Melhores em tudo”.

Neste sentido, é que se dá a luta da Pedagogia Histórico-Crítica como finalidade primeira da escola, a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico. Luta pelo ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos, uma educação omnilateral.

4 - Fontes e Bibliografia.

AGUIAR, Márcia Ângela da; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Recife, PE: ANPAE, 2018.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>. Acesso em: 14/02/2021.

¹¹³ A letra da música dos titãs “Enquanto Houver sol” em sua íntegra pode ser encontrada em: <https://www.letras.mus.br/titas/77518/>. Acesso em: 16/12/2020.

¹¹⁴ A Letra da música “Dias melhores” de Jota Quest, pode ser encontrada em sua íntegra em: <https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/>. Acesso em: 16/12/2020.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho / Ricardo Antunes. - [2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl.]. - São Paulo, SP: Boitempo, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/72979212-Os-sentidos-do-trabalho.html>. Acesso em: 22/11/2020.

APPLE, Michael W. Regulando o Conhecimento Oficial. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 1999, p.97-136.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus 12**, 2006. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Musical%20escolar%20olhar%20historico_Amato.pdf. Acesso em: 22/04/2020.

ASSUMPTÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. **A FUNÇÃO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE GYÖRGY LUKÁCS E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 208-223, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8644127>. Acesso em: 30/12/2020.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Educação escolar Brasileira: Possibilidades e limites para uma formação de caráter omnilateral. In. SANTOS, Franciele Soares. **Educação políticas e processos formativos**. (Org.) Franciele Soares dos Santos. Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE, 2018.

BADIA, Gilbert. **CLARA ZETKIN Vida e obra**. Tradução Ana Corbisier e Mário Corbisier. Editora: Expressão Popular, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. pgs.170-182, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010. Acesso em: 23/04/2020.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latinos Americanos. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BATISTA, Eraldo Leme. LIMA, Marcos Roberto. DERMEVAL SAVIANI – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711/7098>. Acesso em: 02/03/2020.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica**. Apresentação, tradução e notas Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2018.

BERNARDO, Hebe de Camargo. **Os trabalhadores do Café: análise de uma obra de Portinari**. São Paulo, 2012. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86904/bernardo_hc_me_ia.pdf?squence=1&isAllowed=y. Acesso em:28/03/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**. Brasília- DF. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71**. Brasília – DF.1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61**. Brasília – DF. 1961.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,126p. 1997.

BRASIL. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio** / Maria das Mercês Ferreira Sampaio (organizadora). – Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, p. 445, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-anlisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28/04/2020.

BRASIL. **Parecer nº 383/62**. Projeto de Lei nº 3435-A/6 que altera dispositivos da Lei da Ordem dos Músicos do Brasil. disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0DF8C3C9E64D5E094C6421668B5F03FB.proposicoesWeb1?codteor=1203877&filename=Avulso+-PL+3435/1961. Acesso em:23/04/2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Plano nacional de educação – PNE, 2014/2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm acesso em 19 de maio de 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> acesso em 19 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm acesso em 19 de maio de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em:10/07/2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 27/07/2020.

BREMER, Maria Aparecida de Souza. **Propostas curriculares do paraná: dos conteúdos aos conteúdos estruturantes passando pelas competências.** 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/987-2.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.

BRZEZINSKI, Iria. TRAMITAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DA LDB/1996: EMBATES ENTRE PROJETOS ANTAGÔNICOS DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>. Acesso em: 23/05/2020.

BUKHARIN, Nicolau. **A TEORIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO.** Manual popular de sociologia marxista. Fonte da transcri o: Edi es Caramuru, 1933. Transcri o e Html: Fernando A. S. Araújo, 1921. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/vvns55>. Acesso em; 08/04/2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da forma o humanista e o sentido da experiência escolar. **Educ. Pesquisa.** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-//S1517-9702201610148595.pdf>. Acesso em: 07/04/2020.

CIAVATTA, Maria. RAMOS Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educa o dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educa o.** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 27/07/2020.

COSTA, Fabiola Cirimbelli B rigo. A Contribui o do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. **Revista Nupeart;** Volume 8, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3068/2264>. Acesso em: 18/04/2020.

DANTAS, Jéferson Silveira. **O Ensino Médio em disputa e as implica es da BNCC para a área das Ciências Humanas.** ANDES-SN, janeiro de 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1969232834.pdf>. Acesso em: 21/05/2020.

D’ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elabora o da Base Nacional Comum Curricular.** Disserta o de Mestrado (Educa o). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2018. 131p.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** Vol.2, círculo do livro S.A. 1985.

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães. CONCEI O, Gilmar Henrique da. **A RELA O ENTRE ARTE E TRABALHO NA ESTÉTICA MARXISTA.** Universidade

Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013. pg. 1-17 Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/34.pdf. Acesso em: 25/03/2020.

DELORS, Jacques. (org.) (1998). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em: 01/05/2020.

BATISTA, Eraldo Leme. LIMA, Marcos Roberto. **DERMEVAL SAVIANI – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711/7098>. Acesso em: 02/03/2020.

DUARTE, Newton. Vigotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: A questão do Desenvolvimento Psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150/duarte>. Acesso em: 02/03/2020.

DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Sete ensaios sobre a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Vigotski e Lukács**. In. Arte, Conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Newton Duarte; Sandra Soares Della Fonte. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 28/04/2020.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 11/07/2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro. **Do Ensino médio no contexto da Medida Provisória n 746/ 2016: Estado Currículo e disputa por hegemonia**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 23/04/2020.

FISCHER, Ernest. **A NECESSIDADE DA ARTE**. Tradução: Leandro Konder. 9. ed. Zahar Editores: Rio De Janeiro, 1983.

FREDERICO, Celso. Marxismo e literatura: breve roteiro. **Via atlântica**; São Paulo, n. 23, 51-62, Jun. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291600087_Marxismo_e_Literatura_breve_rotreiro/download. Acesso em: 10/04/2020.

FREDERICO, Celso. **Cotidiano e arte em Lukács**. Estudos Avançados 14, 2000. p. 299-308. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Frederico,%20Celso/Celso%20Frederico%20-%20Cotidiano%20e%20arte%20em%20Lukacs.pdf>. Acesso em 01/04/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In. CALDART, Roseli Saete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 07/04/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Campinas, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE - câmpus de Foz do Iguaçu** v. 10, nº 1, p. 1º semestre de 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf. Acesso em: 27/07/2020.

FROMM, Erich. **Marx y su concepto del hombre**. KARL MARX: Manuscritos económico filosóficos. Fondo da cultura econômica; México, 1961. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36596994/FROMM_Erich._Marx_y_su_concepto_del_hombre.pdf? Acesso em: 25/03/2020.

FURLAN, Elisângela. **O ensino de educação artística durante a ditadura civil-militar brasileira: impactos da legislação educacional**. / Elisângela Furlan. Cascavel, 2015. 180 p. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3530>. Acesso em: 25/04/2020.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA**. v. 44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 25/04/2020.

em: 13/06/2020.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO**, p. 521-30, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>. Acesso em: 01/12/2020.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura e vida nacional**. 2. ed. Tradução e seleção de Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização Brasileira; Rio de Janeiro, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de CARLOS NELSON COUTINHO, 4. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. A história social das disciplinas escolares. Editora: Educa- Currículo, 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/1construcao_social_do_curriculo.pdf. Acesso em: 05/08/2019.

_____. Etimologia, epistemologia e o emergir do currículo. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 29-43.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro – 5 ed. – Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221p.

HIRATA, Cely Kaori; BUENO, Luciana Barone. **“Guernica”, um percurso pela história, pelo artista e pela obra**. 2013. Disponível em: <http://www.cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2013/PDF/ARTES/art001.pdf>. Acesso em: 20/12/2020.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. FRERES, Helena. GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, janeiro, p. 122-135, 2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 27/07/2020.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 24/11/2020.

KONDER, Leandro. **Os Marxistas e a Arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. v. 38, n. 139, p. 331-354, abr-jun. 2017.

LAVOURA, Tiago Nicola. A Dialética do Singular-Universal-Particular e o Método da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234189947.pdf>. Acesso em: 07/12/2020.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do Império brasileiro. **sociologia&antropologia**, Rio de Janeiro, v.03.06: 509–523, novembro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sant/v3n6/2238-3875-sant-03-06-0509.pdf>. Acesso em: 22/04/2020.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf. Acesso em: 25/11/2020.

LEITE, Guilherme Antunes; MEDEIROS, Dalva Helena de. Implicações na formação humana dos estudantes do Ensino Médio: a lei 13.415/2017 em debate. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **Educação: Políticas, Estrutura e Organização**. Vol. 8. Ponta Grossa – PR: Atena Editora, 2019. p. 63-74.

LEITE, Guilherme Antunes Leite. Ensino Médio, juventude e o ProMEI: [Im] possibilidades da formação escolar. In: SEVERO, Rita Cristine Basso Soares; SCHEUER, Thais. **Desafios do Ensino Médio**: por uma Pedagogia das Juventudes. 1 ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 58-89.

LEMOIS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 279-295, junho, 2011. Disponível em:

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Disciplina. **Teorias de currículo**. Disciplinas escolares e conhecimento escolar. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-122.

_____. **Teorias de currículo**. Currículo e abordagens teóricas do campo. São Paulo: Cortez, 2011, p.19-42.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a um a Estética Marxista/ Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. 2. a edição Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Editora Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/introduc3a7c3a3o-a-uma-estc3a9tica-marxista.pdf>. Acesso em: 01/04/2020.

LUKÁCS, Georg. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In Marx Karl. **Cultura Arte e literatura: textos escolhidos**. / Karl Marx & Friedrich Engels; Tradução de Jose Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUZ, Ricardo Santos da. **Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2802/1/408014.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>. acesso em: 21/05/2020.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24/11/2020.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/597-0.pdf. Acesso em: 11/07/2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 24/11/2020.

MARTINS, Ligia Marcia. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705> Acesso em: 23/11/2020.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos**/ Karl Marx & Friedrich Engels; tradução de Jose Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Boitempo, 2004. Disponível: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/manuscritos-econoc3b4mico-filosc3b3ficos.pdf> Acesso em: 02/03/2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEKSENAS, Paulo. As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino. **Re. Da Fac. de Educação** (USP), v.10, n. 1, jan/jun 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33482/36220>. Acesso em: 15/12/2020.

MELO, Alessandro. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese de doutorado (Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2010. 258p.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?** Editora Senac: São Paulo, 2001.

MORETTI, Vanessa Dias. O PROBLEMA LÓGICO-HISTÓRICO: APRENDIZAGEM CONCEITUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA. **Poiésis**, Tubarão. Número Especial, p. 29 - 44, Jan/Jun, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 06/12/2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na Teoria Histórico-Cultural**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092010-145437/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 22/11/2020.

NASCIMENTO, Evando. A semana de Arte moderna de 1922 e o Modernismo Brasileiro: atualização cultural e “primitivismo” artístico. **Gragoatá**, Niterói, n39, p. 376-391, 2 sem. 2015. Disponível em: colégio.de.arquitetos.com.br/wp-content/uploads/2017/04/509-1764-1.pdf. Acesso em: 23/03/2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria: editora UFSM, 2003.

ORRÚ. Sílvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6828/pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Educação Infantil e Componentes Curriculares Do Ensino Fundamental, 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Governo do Paraná secretaria de estado da educação do paraná departamento de educação básica, 2008.

PARANÁ. **Normas complementares para instituir o Referencial Curricular do Paraná:** Princípios, Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e para orientar a sua implementação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Paraná, 2018. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/bncc/minuta_indicacao_consulta_referencial.pdf. Acesso em: 11/07/2020.

PEÇANHA, Valéria L. **Pedagogia das competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista.** XII Jornada do HISTEDBR e o X Seminário, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_232_1410382447.pdf. Acesso em: 30/07/2020.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. **Arte Humanização e o ensino da Arte.** XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10488_5679.pdf acesso em: 03/03/2020.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte brasileira no século XIX.** / Sonia Gomes Pereira. Projeto Pedagógico: Lucia Gouvêa Pimentel e Patrícia de Paula Pereira; Coordenação Editorial: Fernando Pedro da Silva e Marília Andrés Ribeiro. - Belo Horizonte: C / Arte, 2008. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ufrrj/abi_arquivos/sgp_secXIX.pdf. Acesso em: 18/04/2020.

PEREIRA, Clarice Simão. URT, Sônia da Cunha. **“DOMINAR O QUE OS DOMINANTES DOMINAM” – A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.** 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/priscilademattos86/artigosimposio51003claricespereirahotmailcom>. Acesso em: 03/03/2020.

PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a Pedagogia Histórico-Crítica.** Caderno Pedagógico apresentado à Secretaria de Estado da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>. Acesso em: 01/12/2020.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins; JATAÍ, Renata Pimentel. **Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise Marxista.** Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação- Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%C3%81RIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-UM-AN%C3%81LISE-MARXISTA.pdf>. Acesso em: 08/04/2020.

RIBEIRO, Hugo. **Arte e Música Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2001. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Ribeiro-Arte_Musica_PCN.pdf. Acesso em: 28/04/2020.

SANTOS, Deribaldo. **A particularidade na estética de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. 112 p. Disponível em: https://ed56e1fd-a4d0-4bfe-a746-de350872ed41.filesusr.com/ugd/46e7eb_07351e7712894712bac3ac57f1827cf6.pdf. Acesso em: 01/04/2020.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 24/10/2020.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Estética e ética na perspectiva materialista** / Artur Bispo dos Santos Neto. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SÃO PAULO. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011. Disponível em:

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas- SP:. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev-Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento revista de educação. Faculdade de Educação- programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, Nº4, 2016. Disponível em: [periodicos.uff.br > article > download](http://periodicos.uff.br/article/download). Acesso em: 29/07/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de educação, v.12. n.34, 2007. Disponível em: scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em 26/03/2020.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia HistóricoCrítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica.** Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 03/12/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Arte e educação integral na concepção histórico-crítica: uma entrevista com Dermeval Saviani.** [Entrevista concedida a] Rebeca Amorim e Cássia Ferri da Universidade Regional de Blumenau, Brasil, Revista Água Viva, Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26, 2020. Disponível em: 32336-Texto do artigo-81186-1-10-20200820 (3).pdf. acesso em: 28/12/2020.

SAVIANI, Nereide. A organização do currículo segundo a estrutura das matérias de ensino. **Saber escolar, currículo e didática:** Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p.91-114.

SCHLESENER. Anita Helena. **O caderno a de Antônio Gramsci: a hegemonia, a linguagem, a literatura e seus desdobramentos na educação.** Revista Dialectus, Ano 3 n. 8 Janeiro - Agosto 2016 p. 95-115. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5216/3848>. Acesso em: 01/04/2020.

SCHMIDT, A. **El concepto de la naturaleza en Marx.** Ed. Siglo XXI - Mexico, 1976. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/30338/1/29133-104649-1-PB.pdf>. Acesso em: 23/03/2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 26/11/2020.

SILVA, Tomas Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós Moderna. **Identidades Terminais:** As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p.179-198.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO. Clarissa Martins de. **Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da Arte/Educação.** 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 01/06/2020

SILVA, Francisca Lenilda da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **O ENSINO DA ARTE E A BNCC: Implicações, consequências e Questões Sobre o Ensino da Arte na Educação Básica.** 14 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/50771>. Acesso em: 26/10/2020.

SILVA, Michel Goulart da. Arte e revolução em Trotsky e Breton. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.10, n.30, p. 55-64, out.2017-jan.2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Sony/Downloads/35080-99922-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/35080-99922-1-PB%20(3).pdf). Acesso em 23/30/2020.

SILVA, Tharciana Goulart. LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a abordagem triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista matéria prima**, vol 5, p.88-95, 2016. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_matprima_V5N1_p.88-95.pdf. Acesso em 27/03/2020.

SOUSA, Maria do Carmo de. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. *Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.* |Uberlândia, MG|v.2|n.1|p.40-68| jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/42533>. Acesso em 07/12/2020.

STORI, Regina. SUBTIL, Maria José Dozza. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**. nº 15 janeiro/junho de 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n15_6.pdf. Acesso em: 27/07/2020.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas:** passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo, arte e educação:** as potencialidades de humanização pela educação artística. In: SCHLESENER, AH. MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. *Marxismo(s) & educação* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pg. 207-225. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-10.pdf>. Acesso em: 25/03/2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução á filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 5^o edição. São Paulo, editora Nacional, 1967.

TROTSKI, Leon. **Literatura e Revolução.** TRADUÇÃO: Luiz Alberto Moniz Bandeira. Editora: Zahar, 1968.

VALLE, Arthur; DAZZI, Camila. Oitocentos - **Arte Brasileira do Império à República.** Tomo 2. / Organização Arthur Valle, Camila Dazzi. - Rio de Janeiro: EDUR-UFRRJ/DezenoveVinte, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As Ideias Estéticas de Marx.**3.Ed, Edit. Expressão

Popular. São Paulo, 2011.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **As reformas educacionais e o ensino de artes**. Revista Cocar Belém, vol 5, n. 10, p.65 – 71 julho – dez 2011. Disponível em:

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. L. S. Vygotsky; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: [kupdf.net_psicologia-da-arte-vygotsky.pdf](http://kupdf.net/psicologia-da-arte-vygotsky.pdf). Acesso em: 10/11/2020.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas, tomo II**. Madri: Visor, 1993. Disponível em: https://www.academia.edu/15233048/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_2. Acesso em: 24/11/2020.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas, tomo III**. historia_del_desarrollo_de_las_funciones_psiquicas_superiores. 1995. Disponível em: https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/lev_vygotski_-_historia_del_desarrollo_de_las_funciones_psiquicas_superiores.pdf. Acesso em: 24/11/2020.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Tradução Pierre Ruprecht. Coleção L&PM POCKET, 2010. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/e1nv1n>. Acesso em: 07/12/2020.

XAVIER, Silva. CARRIERI, Alexandre de Pádua. **Concepções de uma estética materialista para uma arte transformadora: a superação do caráter abstrato na particularidade do trabalho artístico**. Cad. EBAPE.BR, v. 12, nº 3, artigo 3, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395115007>. Acesso em: 09/12/2020.

Sites consultados

CARLYLE, Bobbie. <http://www.bobbiecarlylesculpture.com/ChiefsDaughter.php>.

PORTINARI, Candido. Site para acesso: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/o-lavrador-de-cafe-de-candido-portinari.html. Acesso em: 24/03/2020.

MELANCOLIE. Imagem disponível em: https://66.media.tumblr.com/cb25d16072fb7e227e936fbec6642be7/tumblr_pb7vxs8N1S1s1vn29o2_1280.jpg Acesso em: 23/02/2020.

MEDEIROS. Luana Pantoja. Carlos Drummond de Andrade: jamais poeta do mundo caduco. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/carlos-drummond-de-andrade-jamais-poeta-do-mundo-caduco/>. Acesso em 27/12/2020.

5 Anexos

