



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Rafaella Lira de Vasconcelos

**ARTE-EDUCADOR NO ENSINO MÉDIO:
Desafios e Proposições Estéticas em Tempos de Crise**

Brasília – DF

2016

Rafaella Lira de Vasconcelos

**ARTE-EDUCADOR NO ENSINO MÉDIO:
Desafios e Proposições Estéticas em Tempos de Crise**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para o título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Piccolo Viero Devechi e coorientação do Prof. Dr. Stefan Fornos Klein.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Brasília – DF

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV331a VASCONCELOS, Rafaella Lira de
Arte-educador no Ensino Médio: desafios e
proposições estéticas em tempos de crise / Rafaella
Lira de VASCONCELOS; orientador Catia Piccolo Viero
Devechi; co-orientador Stefan Fornos Klein. --
Brasília, 2016.
102 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Formação Estética. 2. Arte-Educador . 3.
Sociedade Administrada. 4. Resistência. I. Devechi,
Catia Piccolo Viero, orient. II. Klein, Stefan
Fornos, co-orient. III. Título.

Rafaella Lira de Vasconcelos

**ARTE-EDUCADOR NO ENSINO MÉDIO:
Desafios e Proposições Estéticas em Tempos de Crise**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para o título de Mestre em Educação na linha de pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação defendida e aprovada em 26 de FEVEREIRO de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Catia Piccolo Viero Devechi
(Orientadora – FE/UnB)

Prof. Dr. Bruno Pucci
(Examinador Externo – FCH/ Unimep)

Prof.^a Dr.^a Lívia Freitas Fonseca Borges
(Examinadora Interna – FE/UnB)

Prof. Dr. José Mauro Ribeiro Barbosa
(Suplente – IdA/UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente àquele que começou a boa obra em minha vida e tem sido fiel para terminá-la, o meu Deus supremo, que me fortaleceu e me inspirou para chegar até aqui.

Agradeço a minha querida orientadora Catia Piccolo, que foi uma verdadeira mestra, me ensinando, me guiando, me apoiando, me fazendo acreditar que, apesar de dolorido, o caminho do conhecimento é arrefecedor e que eu chegaria até ele com sucesso. Por sua amizade, sabedoria, humanidade e humildade.

Ao caríssimo professor Stefan Klein pela frutífera parceria na coorientação dessa dissertação.

Ao querido professor e amigo José Mauro Barbosa, por seus ensinamentos e apoio ao longo de minha vida acadêmica.

Ao professor Bruno Pucci, pelas ricas contribuições ao meu trabalho enquanto membro da Banca Examinadora, pela generosidade e atenção ao me indicar textos para leitura, pela simplicidade e grandiosidade com as quais se fez presente no processo de elaboração desta dissertação.

À professora Lívia Borges, pela cordialidade com a qual aceitou o convite para compor a Banca Examinadora e por sua colaboração na construção da pesquisa.

Aos professores arte-educadores que colaboraram respondendo ao questionário desta pesquisa, por me proporcionarem a possibilidade de discutir os desafios da arte-educação a partir de suas vozes e assim vislumbrar reflexões e proposições à nossa realidade docente.

Ao meu filho, minha inspiração, meu amor incondicional, meu motivo para superar todos os obstáculos. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, por ser meu amigo e cuidar tanto de mim, por torcer, por acreditar e se orgulhar. Pelas horas roubadas em que eu não pude dar atenção, brincar, conversar ou buscar na escola. Obrigada por seu amor que me mantém viva.

À minha mãe Ila, pela amizade e lealdade, pelas orações, pelas palavras de sabedoria e fé. Por me ensinar que Deus tem um tempo para todas as coisas.

Ao meu pai Walter, por ter me ensinado que o estudo é um trabalho de fato libertador. Por ter me incentivado a entender o mundo de modo crítico e político e acreditar que desse modo podemos ter forças para nos emanciparmos.

À minha irmã Daniele, por ter ajudado a cuidar do Efraim quando minha atenção só podia se voltar para os livros. Obrigada por amar tão intensamente meu filho e por partilhar dos momentos difíceis junto a ele.

Ao meu amado companheiro de vida José Paulo, por seu amor, carinho, cuidado e dedicação. Obrigada por acreditar e apoiar em cada passo que dei durante o mestrado e até mesmo antes. Pela paciência em ler cada novo trecho, pelo ombro amigo, pelo afago, por secar as lágrimas de cansaço e desespero. Por cuidar de mim e do Efraim bravamente.

Aos meus sogros, senhor Francisco e senhora Francisca, por nesta jornada terem sido mais que sogros, por terem sido pais, avós e grandes amigos.

Aos meus colegas de mestrado, de trabalho e de vida que de algum modo contribuíram para esse momento.

A arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo.

(ADORNO, 1992, p. 89)

RESUMO

Em tempos de crise de formação humana, em que a alteridade, o pensamento, a comunicação e a sensibilidade vêm sendo reificados, a Arte-Educação enquanto possibilidade de formação estética surge como proposta de resistência. Destarte, este estudo busca discutir os desafios dos arte-educadores frente a sociedade administrada a partir das percepções dos professores de Arte atuantes no Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, bem como as possíveis contribuições da Teoria Estética de Adorno para esse nível de ensino. Para tanto, tratamos de alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer a formação dos arte-educadores do Ensino Médio e as suas possibilidades de formação continuada; averiguar como as atividades na disciplina de Arte no Ensino Médio têm sido conduzidas e os desafios encontrados nesse processo; analisar a compreensão dos arte-educadores em relação à tarefa da disciplina de Arte na formação dos estudantes desse nível de ensino; discutir como a experiência estética-crítica do arte-educador pode contribuir com o ensino de Arte no Ensino Médio. O estudo foi construído principalmente com base no referencial teórico oferecido por Theodor W. Adorno (1985; 1992; 1995; 1996; 2002; 2008). Por meio de uma abordagem hermenêutica buscamos compreender a prática dos arte-educadores nesse contexto e nos utilizamos da análise documental e das respostas alcançadas através de um questionário aplicado aos professores de Arte do Ensino Médio do Distrito Federal. Constatamos que existem alguns desafios a serem enfrentados, como por exemplo: a incompatibilidade entre as diretrizes que orientam a formação do arte-educador e a atuação polivalente desse professor; a falta de clareza do currículo em movimento da SEEDF e o não reconhecimento do trabalho em arte-educação. Na tentativa de oferecer algumas reflexões sobre o assunto, propomos uma breve discussão acerca das contribuições da estética adorniana para a experiência do arte-educador no Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação Estética. Arte-Educador. Sociedade Administrada. Resistência.

ABSTRACT

In difficult times of human formation, when the otherness, the thought, communication and sensibility have been rectified, the Art- Education while being a possibility of esthetics formation appears as a suggestion of resistance. In that way, this studying searches to discuss the challenges from the art-educators in a administered society starting on the perception of the active art teachers on the public High Schools from Distrito Federal, such as contributions for the Theory of Esthetic and Adornment to this level of education. Therefore we treat to achieve the following specific objectives: knowing the art educators of High Schools and the possibilities of continuing education; to ascertain as activities in the Art subject in the High School that have been conducted and the challenges founded in that process; to analyse the art educators' comprehension related to activity from Art subject on the formation of the students in that level of instruction; to discuss how a critic esthetic experience of art educator can contribute to the High Schools' art teaching. This studying was mainly based on theoretical framework offered by Theodor W. (1985; 1992; 1995; 1996; 2002; 2008). Through a hermeneutic approach, we search a practice of art educators on this context trying to use a documentary analysis and the achieved answers after questionnaire done to the Art Teachers of the High School of Distrito Federal. We discovered there are some challenges to be faced, such as: the incompatibility between the guidelines that orientate an art educators' formation and a polyvalent acting of this kind of teachers; the confuse curriculum of the SEEDF and the non-recognition of the work in art-education. We are trying to offer some thoughts about this subject, we also propose a short discussion of adornian's aesthetic contributions to the art educator's experience in the High School.

Key Words: Esthetic Formation. Art Educator. Administered Society. Resistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores da polivalência no trabalho do arte-educador	63
Quadro 2 – Principais desafios do arte-educador no ensino da Arte.....	71

LISTA DE SIGLAS

AESP	Associação de Arte-Educadores de São Paulo
Caseb	Centro de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEM	Centro Integrado de Educação Média
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CES	Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
GDF	Governo do Distrito Federal
GE1	Grupo de Estudos Um
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Novacap	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESu	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE ARTE NO BRASIL	19
1.1 Homem e arte: uma relação antiga	19
1.1.1 O ensino de Arte no Brasil: compreendendo a trajetória histórica e legislativa.....	22
1.1.2 As Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	31
1.2 O ensino de Arte no Distrito Federal: contexto da pesquisa	35
1.2.1 A premissa do sonho: uma nova Capital, um novo referencial de educação para o país.....	35
1.2.2 Os Centros de Educação Média e o Plano Educacional da Nova Capital	38
1.2.3 O ensino de Arte no currículo do Ensino Médio do Distrito Federal.....	40
1.2.4 Polivalência e as dissonâncias no ensino de Arte.....	42
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO ESTÉTICA <i>VERSUS</i> SOCIEDADE ADMINISTRADA: CRISE E RESISTÊNCIA.....	47
2.1 A sociedade em tempos de crise.....	48
2.2 Estética e Arte: negação e formação.....	55
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE ARTE E SEUS DESAFIOS NA VOZ DE QUEM A ENSINA	61
3.1 Seleção das escolas e professores colaboradores da pesquisa.....	61
3.2 Perfil, percepções, inquietações, desafios e vozes.....	62
CAPÍTULO 4 – DESAFIOS DO ARTE-EDUCADOR NO ENSINO MÉDIO E PROPOSIÇÕES	78
4.1 Desafios do arte-educador na sociedade administrada	78
4.2 Proposições do pensamento estético para a arte-educação.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA A PESQUISA.....	98

INTRODUÇÃO

Mediante a contemporaneidade e as imposições dos valores a ela agregada como condição de modernidade e evolução humana, os meios artísticos e de comunicação de massa têm imperado sobre o cotidiano juvenil. Inclusive a escola tem sido um centro de eclosões das manifestações dos reflexos dos produtos gerados por aquilo que Adorno (1985) chama de “Indústria Cultural”. O filósofo Theodor W. Adorno (1903-1969), em parceria com Max Horkheimer, cunhou e definiu o termo “Indústria Cultural”, afirmando ser ela um reflexo “da irracionalidade do capitalismo tardio, como racionalidade da manipulação de massa [...] que corresponde à continuidade histórica das condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 21). Segundo ele, a Indústria Cultural produz não somente bens de consumo, mas ideologias que são absorvidas de modo atrelado a produtos materiais. Estão “à venda” na subjetividade dos pensamentos ali impostos. Tais reflexões nos parecem bastante atual para pensarmos o ensino de Arte no Ensino Médio.

A juventude tem tomado de modo crescente como verdade e padrão ideal de vida os comportamentos e mensagens que lhe são dados ou vendidos e os reproduz em um círculo constante, que parece independe das classes sociais. Tem-se uma identificação imediata do que é colocado como moda à identidade de tribos ou estilos de vida coletivos que, muitas vezes, fazem-se passar por uma falsa autonomia do “eu”, quando em verdade imergem seres diferentes em uma única crença de pensares e ações. O emolduramento dos indivíduos no coletivo incontestável dirime quase que compulsoriamente seu *habitus* social. O espírito de uma época, como Karl Mannheim (1955) definiu o *habitus* (*apud*. WELLER, 2002), já não é identificado como do indivíduo, mas de quem o domina, de modo que a humanidade caminha para um grande calabouço de massa amorfa. Trata-se de um processo de pseudorracionalização, em que se acredita na consciência adquirida por uma falsa experiência e se atraem multidões em coro expressivo ao vão de labirintos aparentemente sem saídas. Tem-se uma compreensão prejudicada pela certeza em um saber inexistente. Segundo Adorno (1995, p. 14): “o problema maior é julgar-se esclarecido sem o ser, sem se dar conta de sua própria condição”.

As músicas, por exemplo, não precisam de ouvidos sensibilizados, pois suas mensagens são de *per si* trituradas e concebidas ao cérebro com apelos à violência, à sensualização, à exaltação dos padrões de beleza e de comportamento, entre outros aspectos. O teatro, que outrora fora espaço de reflexão, dedica-se de modo predominante à satirização da própria desgraça social e continua como algo de acesso majoritário à sociedade burguesa. Já os programas de televisão investem na replicação da vida pessoal de ídolos e em situações que se

fingem de cotidiano comum a qualquer pessoa. Temos como exemplo dessa burlesca farsa do cotidiano o programa de televisão Big Brother Brasil. Pessoas até então desconhecidas são chamadas de “meus heróis” na abertura do programa pelo apresentador. São, portanto, considerados heróis aqueles que promovem, durante as vinte e quatro horas do dia, o culto ao corpo, a banalização das relações afetivas, a exclusão dos diferentes, a veneração aos produtos superficiais e a massacrante imagem de felicidade diante do estado coisificado em que a vida humana é tratada nesse contexto.

A *internet* é outro poderoso meio de propagação dos produtos da Indústria Cultural, pois está no limbo entre a acessibilidade do conhecimento rápido e alargado e as informações mediadas por outros conteúdos, preparadas intencionalmente para nos seduzir como o “canto da sereia” na mitologia. Não queremos recusar o avanço da tecnologia da comunicação e sua notável prosperidade para a sociedade. E nem mesmo que tudo que se pode conhecer pelos meios de comunicação ou se pode adquirir através da Indústria Cultural seja absolutamente desprezível e não passível de agregar enriquecimento cultural e intelectual. Temos sapiência de que o sistema capitalista por vezes não nos permite alternativa, se não vender ou comprar, como forma de adquirirmos conhecimentos que nos serão meios de ascensão para saber, resistir, criticar e nos contrapor a esse próprio sistema. Podemos comprar nosso acesso a uma sala de teatro a fim de assistirmos a um bom espetáculo, ou pagarmos por um show de música de que reconhecemos a qualidade sonora e o trabalho do artista que dela sobrevive. E todos esses acessos podem-nos ser promovidos pela Indústria Cultural; no entanto, é preciso o constante alerta ao problema do falso esclarecimento, do “julgar-se esclarecido sem o ser” ao qual nos reporta Adorno (1995, p. 14). Ao nos rendermos cegamente ao fetichismo do consumo e ao trabalho alienado, podemos nos tornar escravos de uma situação que objetiva a nossa condição de aquisição material e nos faz servos de um fugaz esclarecimento.

Essas condições de trabalho e consumo nas quais somos projetados não nos são acaso, ao contrário, vivemos cerceados por uma condição social objetivada. Segundo Adorno (1995) somos parte de uma “sociedade administrada”. Em suas reflexões acerca dos rumos da sociedade atual (Cf. Educação e Emancipação, 1995), o autor definiu a “sociedade administrada” como uma estrutura organizada e objetivada, que tem planos esclarecidos para cada âmbito dela, seja político, educacional, econômico ou cultural. Essa estrutura não se dispõe para o bem coletivo, para a qualidade das relações humanas, nem para a aceitação do outro, mas é administrada para a construção de um *alter ego* social, para promover condições de dominação e alienação. Adorno (1995, p. 21) nos explica que Auschwitz

“existiu unicamente porque existiram as suas condições objetivas” e acrescenta: “Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora da situação vigente.” (ADORNO, 1995, p. 21).

É possível crer que as condições políticas que regem a sociedade administrada estão de acordo com os planos da manutenção da suposta ordem social vigente e do pensamento demagogo do bem-estar individual e coletivo. Nesse sentido, Karl Marx (1867), em *O Capital*, já nos alertava quanto às condições da autonomia humana, subjugada às relações de dominação pela produção capitalista, em que estão intrínsecas as relações de dominação da natureza e a própria natureza humana. Nessa perspectiva, podemos concluir que somos, dia após dia, envolvidos em uma espécie de teia, que se apresenta organizada e com um embuste de clareza; no entanto, é obscura e gradativamente nos conduz à insensatez de nosso pensamento crítico. Essa insensatez danifica-nos na condição de seres humanos que, dotados de necessidades sensíveis, seguimos contraditoriamente nos reificando.

Diante da coisificação da vida e da deformação cultural, bem como na vivência das falsas experiências proporcionadas por esse estado somos semiformados. Para Adorno (1996, p. 15) “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.”. Se em outros tempos o trabalho foi entendido como veículo de formação, como um meio engajado de se adquirir experiências formativas e revolucionárias, com o capitalismo tardio passa a ser uma indução de necessidades incoerentes à nossa existência, que consiste na replicação de cotidianos para serem adaptados e reproduzidos conforme a lógica mercantilista, e não no tensionamento da construção e da autorreflexão social. Essa impossibilidade de autonomia e a não condução de si próprio ao “outro lado da ponte” é uma edificação da semicultura. Vale ressaltar que Adorno (1995) não considera a semicultura algo próximo à cultura, mas algo de distância incomunicável, de modo que não se tem a progressão de uma para a outra. “O prefixo ‘semi’, para ele, não é metade do caminho para se atingir o todo, é antes um impeditivo difícilimo de se transpor.” (PUCCI, 2001, p. 13-30). Para resistirmos e superarmos a situação vigente em que a vida humana tem se apresentado, é preciso um pensamento e uma prática críticas, porque tudo é imanente e impregnado. Sair e reagir a essa condição não acontecem espontaneamente. Trata-se, portanto, de contrapor-se ao caos propagado pela sociedade administrada dado como normal e pertencente à cultura.

Contemplando a educação como possibilidade de força propulsora para a aproximação a um pensamento crítico e rigoroso, a escola pode ser um espaço propício de leitura crítica dessa sociedade. Um espaço auspicioso para a reflexão do *status quo* e não uma constante

(re)afirmação do meio em que se difundem os desejos do opressor sobre os oprimidos. Nesse sentido, Adorno (1995, p. 9) alerta-nos para o fato de que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” uma vez que ela é fruto do regimento da sociedade administrada e das relações de trabalho ali existentes. Sobre isso Pucci (2001) adverte-nos para os possíveis tratados de seu aspecto semiformal, deformado e ambíguo, e ainda nos aproxima do contexto educacional brasileiro, no qual estamos inseridos:

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas. A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais, conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado se curvou à imposição dessas lutas históricas. Mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. (PUCCI, 2001, p. 13-30).

Desse modo, é preciso termos cuidado na promoção do discurso emancipatório da educação, pois esse pode ser um caminho dúbio. Faz-se necessário que os indivíduos envolvidos no processo de educação escolar percebam as possíveis relações da escola com as condições objetivas que destroçam o que deveria e poderia ser um processo emancipatório. Para que a educação seja uma possibilidade de emancipação e de aquisição de saberes, e não apenas um espaço para conhecimentos técnicos e instrumentalistas, é preciso que estejamos cientes quanto ao “deslumbramento geral e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético e formativo em função da sua determinação social”. (ADORNO, 1995, p. 9). Se buscamos formar humanos para além de uma pseudorracionalização, há de se peregrinar pela reflexão e pela inventividade de um ser alicerçado na ética e no domínio de si, sendo capaz de se reconhecer como sujeito participativo de uma construção social. Para tal formação, apresentamos a estética aliada à crítica, na qualidade de formação no processo escolar como uma contingência fértil ao pensamento de resistência, que pode permitir à educação uma via de acesso à emancipação. No entanto, para que essa contingência seja elevada para além do discurso, é preciso antes que sondemos o ambiente no qual pretendemos torná-la factual e que também compreendamos os agentes que se dispõem diretamente com tal possibilidade.

Consideramos que todos os níveis da Educação Básica sejam suscetíveis de intervenções estéticas e críticas e que os docentes de todos os anos e disciplinas necessitam estar em contínuo exercício de formação. Todavia, motivados pela própria experiência em arte-educação no

Ensino Médio e pela vontade de colaborar para a formação dos docentes e, por conseguinte, dos discentes dessa etapa, é que tomamos por princípio que os educadores atuantes no ensino de Arte, no âmbito educacional escolar do Ensino Médio, podem constituir agentes de ação à reflexão sobre a sociedade administrada e o modo como a cultura é nela entendida e tratada. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre as condições que os professores arte-educadores apresentam para fazer esse enfrentamento. Defronte de tal demanda, que urge na educação, perguntamos: quais são os desafios atuais do professor no ensino de Arte no Ensino Médio? E qual é o seu papel diante da sociedade administrada?

Buscamos com essa investigação compreender os desafios do ensino de Arte no Ensino Médio e colaborar para a reflexão sobre os caminhos que conduzam à formação crítica através da estética. Para compreender as realidades que nos rodeiam acerca desse questionamento, fora feita inicialmente uma explanação com referência às produções científicas brasileiras sobre a temática. A partir de um levantamento nos meios de pesquisa eletrônica, foi possível perceber a existência de poucos trabalhos sobre os desafios vivenciados no ensino de Arte, bem como a relação desses desafios com a formação crítica e estética do docente. Algumas discussões (Reis, 2003; Japiassu, 2004; Telles, 2006; Filho; 2013) apontam as lacunas e fragilidades para as quais podemos mirar e acrescentar nossas contribuições. Sinalizam para a formação docente por meio de experiências estéticas, a fim de que reflitam e expressem suas representações no mundo da docência e sua importância social. Esses textos também ressaltam o problema da polivalência, que se defronta com as leis que tornam o ensino de Arte não apenas obrigatório, mas dotado de peculiaridades. Segundo Barbosa (1984, p. 69) a polivalência na Educação Artística se materializa por meio de “uma mistura mal cozida pelo professor”, pois ele tem que dominar diversos conteúdos referentes a quatro diferentes linguagens (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). Essa atuação polivalente é contraditória a sua formação em graduação que se destina apenas a uma dessas áreas do conhecimento. Tal problemática é também para nós um assunto de grande preocupação.

Outros textos (LAZZARIM, 2009; OLIVEIRA E SILVA, 2014) tratam ainda da inserção dos acadêmicos formados em Artes nos espaços profissionais, relatando a falta de formação adequada e fragilidades encontradas desde os Estágios Supervisionados. Nesse sentido, podemos destacar apanhado histórico de Gomes e Nogueira (2014) sobre o percurso do ensino de Arte no Brasil nas escolas públicas, embasando-se nos aspectos da política educacional e associando-o a questões da prática pedagógica do ensino das Artes, marcada pela globalização e pela pós-modernidade. As pesquisas apontam as problemáticas existentes na

formação inicial e continuada dos professores, bem como a busca por uma consciência politizada como ferramenta da construção de uma ação modificadora por meio dessa formação.

Mediante a persistência da ausência de similaridade temática – e para (re)conhecermos os desafios do ensino de Arte no Ensino Médio e o papel do arte-educador diante da sociedade administrada –, avançamos com nossa pesquisa, partindo dos pressupostos que nos antecedem. No entanto, mesmo essas referências nos remetem a uma incontinua produção intelectual que nos deixa insaciados mediante tantos colapsos sociais que se esvaem pelas frestas do ensino de Arte no Ensino Médio. Percebemos diversos recortes de diferentes problemas que, mesmo que aproximados, ainda não se solidificam na busca de entendimentos que permitam saber as origens e possíveis comunicações para avançarmos além da detecção e ilustração da situação.

Estimamos que esses recortes, às vezes descontraídos, possam oferecer em nosso problema de pesquisa alternativas que os desvelem, na busca de chegarmos a apontamentos que colaborem com o ensino de Arte. Para tanto tratamos de alcançar os seguintes objetivos: conhecer a formação dos arte-educadores do Ensino Médio e as suas possibilidades de formação continuada; averiguar como as atividades na disciplina de Arte no Ensino Médio têm sido conduzidas e os desafios encontrados nesse processo; analisar a compreensão dos arte-educadores em relação à tarefa da Arte na formação do pensamento crítico dos discentes; e discutir como a formação estético-crítica do arte-educador pode contribuir com o ensino de Arte no Ensino Médio. Os sujeitos colaboradores de nossa investigação foram os professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atuam na disciplina de Arte no Ensino Médio das escolas públicas situadas na Coordenação Regional de Ensino (CRE), Plano Piloto/Brasília. A opção pelas escolas dessa CRE justifica-se pela diversidade discente que compõe um corpo heterogêneo quanto às origens geográficas dentro do Distrito Federal, já que essa CRE atende não apenas estudantes do Plano Piloto, mas de várias cidades do Distrito Federal e do entorno, compondo assim uma pluralidade cultural, social, econômica e política que acreditamos também diversificar o espécime de desafios, experiências e opiniões dos docentes. Não objetivamos promover um estudo de caso a respeito do ensino de Arte nessa CRE do Distrito Federal, mas o tivemos como uma seleção para alcançarmos algumas respostas para nosso problema. A escolha pelo Distrito Federal está relacionada à história de sua constituição e sua ligação educacional e cultural com as perspectivas e sonhos que despontaram a partir da criação da Nova Capital brasileira. Assim sua concepção moderna, impregnada de um suposto ideal de arte, educação e renovação, parece-nos solo fértil à nossa pesquisa.

Para tal, nos aportamos na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como abordagem de estudo por entendermos que, mediante a condição do problema apresentado e as referências teóricas em que nos alicerçamos, esta seja uma rota de aproximação que nos possibilita compreender o ensino de Arte e seus desafios, tendo em vista que considera a experiência dialógica entre as partes, o sujeito e o mundo, que se apresenta constantemente de modo interrogativo e confrontante aos seres por meio do diálogo. Nas palavras proferidas por Gadamer (1999) em uma conferência na Alemanha em maio de 1999, intitulada Educação é Educar-se, o filósofo afirma que “só através do diálogo podemos compreender” (*apud*. Hermann, 2002, p. 10). Por essa abordagem, não pretendemos conferir ou fundamentar uma verdade única e insuperável, mas compreender como os professores envolvidos se comportam, o porquê da manifestação de determinados propósitos, disposições, sentimentos e conceitos que eles têm mediante os desafios do ensino de Arte. Essa possibilidade ocorre por meio da linguagem e da abertura ao outro, sendo esses elementos fundadores do diálogo. Gadamer (1983, p. 76), na obra *A razão na época da ciência*, confere-nos que:

A hermenêutica filosófica não se apresenta como um novo procedimento de interpretação. Tomadas as coisas em sentido estrito, ela descreve somente o que sempre sucede e especialmente sucede nos casos em que uma interpretação tem êxito e convence. Não se trata pois, em nenhum caso, de uma teoria da arte que queira indicar como deveria ser a compreensão. Temos que reconhecer o que é e, por conseguinte, não podemos modificar o fato de que sempre intervêm, em nossa compreensão, pressupostos que não podem ser eliminados. [...] É sempre também a conquista de uma autocompreensão mais ampla e profunda.

Ensejamos, pela via dessa compreensão, superar distâncias que nos impossibilitam de progredir na pesquisa educativa como uma totalidade linguística, não dissociando sujeito e objeto, ser histórico e ser social, pensamento e realidade. Em cometimento de nos aproximarmos da superação desses aspectos pelo sentido linguisticamente comunicável ao qual a abordagem nos permite, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas aos professores que atuam na disciplina de Arte em escolas de Ensino Médio do Centro Regional de Ensino do Plano Piloto da SEEDF. Entendemos quão profícua pode ser a busca pela compreensão dos desafios vivenciados pelos arte-educadores em sala de aula e o quanto podemos nos dispor a contribuir para a superação de situações não antes suplantadas e, portanto, não resilientes na prática educativa do ensino de Arte.

A estruturação da dissertação é dividida em quatro capítulos, em que dialogamos com o nosso problema de pesquisa e com as nossas possíveis colaborações. O primeiro capítulo

registra os percursos do ensino de Arte no Brasil, sua trajetória histórica – cultural e legislativa –, situa também o contexto da Secretaria de Educação do Distrito Federal, local onde a pesquisa foi desenvolvida, e apresenta os paradoxos à nossa discussão. O segundo capítulo convida-nos a pensar sobre a formação crítica e estética a partir da perspectiva de Adorno e as possibilidades de resistência frente à cultura objetivada em bens de consumo e a promoção de uma educação emancipada. No terceiro capítulo, desenvolvemos a análise dos dados produzidos por meio dos questionários realizados e trazemos as vozes daqueles que trabalham diretamente com o ensino de Arte, ou seja, os arte-educadores. No quarto capítulo, tencionamos o referencial teórico com as questões interpretadas no texto e no contexto, bem como observamos de que modo os nossos objetivos foram alcançados. Além disso discutimos a Arte no Ensino Médio como espaço que exige formação estética para que a experiência artística alcance o seu objetivo de abertura ao não idêntico e ao pensamento crítico.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa tem a ética como condição indispensável para a validade da discussão em todas as suas instâncias. Os preceitos de respeito à dignidade humana dos colaboradores foram devidamente respeitados. Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando a anuência dos participantes, o sigilo das informações e o anonimato nos questionários.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

1.1 Homem e arte: uma relação antiga

Para compreender o ensino de Arte e sua importância para o mundo contemporâneo, é preciso evidenciar a trajetória histórica e cultural que precede tais ações, traçando os pontos que nos levem a perceber a necessidade inerente ao ser humano desde os primórdios até os dias de hoje. Neste capítulo, procuramos fazer um breve apanhado histórico do ensino de Arte no Brasil, passando pelos principais registros de sua origem, sua consolidação na sociedade brasileira dentro das perspectivas educacionais, relacionando-as aos amparos legislativos que a disciplina foi perpassando ao longo do tempo.

Partimos do homem pré-histórico e da interpretação que fazemos de suas ações como manifestações que continham características do fazer artístico. Entendemos que essas manifestações faziam parte de seu cotidiano no tangente à sobrevivência de nossa espécie humana, como uma forma de registrar seus medos, anseios e clamar por proteção e abundância na alimentação. No decorrer da evolução humana, a arte ganhou ramificações que ultrapassaram a medida de uma atividade cotidiana advinda da necessidade de registrar situações da vivência dos homens, ou suas crenças e rituais, para atrair proteção e sorte nas caçadas.

Para o homem pré-histórico, o que hoje entendemos como fazer artístico tinha a força da magia e era cercado de rituais religiosos, a luta pela subsistência de ordem prática, o que faz crer que a arte tivesse também uma função pragmática. Dependendo da caça para a sobrevivência, nossos artistas primitivos buscavam, pela representação dos animais desejados, a posse de seus espíritos agressivos, a renovação de seus corpos mortos e a realização de acontecimentos ansiados, como a migração de manadas para o seu território. (FELDMAN, 1995 *apud* OSINSKI, 2002, p. 11).

Nos períodos históricos seguintes da humanidade, essas ramificações se estenderam por diversos ciclos, povos e civilizações da história. Em alguns períodos e civilizações, aproximadamente no período Neolítico, a arte ganhara destaque pela técnica na construção de grandes cidades-estado, contendo em si toda expressão de um povo e de seus representantes, projetando características peculiares de cada um deles: expressões que também passaram a estar na música, na dança, na pintura, no desenho, na escultura, no teatro e nas diversas formas de expressão que foram constituindo essa atividade humana.

No contexto da cultura grega surge outra manifestação dessa atividade humana, que teve suas origens nos rituais de adoração aos deuses da mitologia: o teatro. O teatro ocidental, nos registros históricos, surge na Grécia por volta do século VI a.C., em uma cerimônia de adoração

e agradecimento ao Deus da uva e do vinho, Dionísio. Durante a cerimônia, um participante, Téspis, teria se manifestado dizendo ser o próprio Deus. Mediante espanto e admiração, a atitude do adorador passou a fazer parte das celebrações, que eram acompanhadas de cantos e instrumentos que se organizavam de acordo com as passagens e falas de outros adoradores que também adotaram a prática durante as chamadas dionisíacas. Téspis “passou a viajar pela Grécia numa carroça cheia de máscaras, perucas, trajes e tudo de que precisava para interpretar, sozinho, as personagens das peças que escrevia”. (FEIST, 2005, p. 6).

Ainda nesse enredo, podemos citar uma interpretação nietzschiana das relações do nascimento do teatro grego, dentro da tragédia (primeiro gênero teatral criado pelos gregos), como uma necessidade do ser humano de se (re)estabelecer com a estética, porém de modo contraposto à apolínea, ou seja, a beleza divina de Apolo, perfeita e inatingível aos humanos. Apolo tem a sua divindade atribuída a toda beleza plástica e sonhadora. O homem grego, em uma decadência do mundo das formas e da aparência, atribuída aos deuses, portanto distante de seu ser, concerniu espaço à embriaguez dionisíaca. “Sob a magia do dionisíaco, torna-se a selar não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa com seu filho perdido, o homem.” (NIETZSCHE, 1992, p. 31) O espírito dionisíaco revela-se, pois, como a vocação para dissolver o mundo da aparência e leva à ruptura da individualização para desvelar a essência do mundo. A reflexão de Nietzsche conferiu-nos a notória necessidade humana de ter experiências estéticas (tema que abordaremos no próximo capítulo), nas quais o ser humano não esteja apenas contemplando o *devoir*, mas se permitindo às experiências da vida.

Já a Idade Média delegou à arte o papel de evangelizar através das pinturas e do decorativismo. Em um período em que grande parte da civilização ocidental não era letrada, a pintura e a escultura foram importantes meios de comunicação das passagens e das interpretações bíblicas, que eram retratadas por artistas da época sob encomenda da Igreja Católica. A própria estrutura arquitetônica das igrejas trazia as manifestações artísticas do período, simbolizando a grandiosidade e o poder que a religião exercia na vida das pessoas. Manifestações artísticas relativas à música e ao teatro eram menores ou quase inexistentes. A música era restrita aos cantos litúrgicos, sendo desenvolvida pelos monges e, posteriormente, teorizada, visto que nos mosteiros havia a dedicação aos estudos e à escrita. Já o teatro ficou por muito tempo às margens dos grandes acontecimentos sociais, era representado apenas por artistas que se dedicavam às encenações de rua e que tinham como público os escravos e os trabalhadores da terra que não podiam adentrar os castelos para se divertir junto aos seus senhores e contemplar os recitais poéticos. Somente por volta do

século X o teatro¹ ressurgiu com mais força, a princípio, assim como as demais linguagens, é instrumento da Igreja Católica para a representação de passagens bíblicas. No entanto, é no final da Idade Média que o teatro vai despertar o mundo, constituindo legados até hoje referenciados nessa linguagem. Temos como exemplo o notável dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616) e o português Gil Vicente (1465-1537). Quanto às demais linguagens – pintura, escultura, música –, estas ganharam força na Idade Moderna marcadas pelo Renascimento. Nesse período, a arte passa a representar mais as coisas do mundo, da razão e da ciência. O ser humano é colocado como centro do Universo e as ideias da religião já não prevalecem sobre a lógica da existência e da atuação humana. Até mesmo as figuras religiosas são mostradas em um contexto mais próximo da humanização. As novas técnicas de desenho e pintura, como a perspectiva e o esfumado aproximam as obras de arte de uma sensação realista e contribuem para esse ideal humano. Nesse período importantes obras, como *A Última Ceia* (1495) e *Monalisa* (1516), ambas de Leonardo da Vinci, foram pintadas.

Outros movimentos artísticos como o Barroco e o Rococó compreendidos entre os séculos XVII e XVIII, retomaram os temas religiosos por meio dos esforços da Igreja com o objetivo de recuperar a fé cristã, enfraquecida pela racionalidade iluminista. Posteriormente entre os séculos XVIII e XIX, o Neoclassicismo, o Romantismo e o Realismo também marcaram a história do mundo ocidental, pois voltaram a expressar os ideais da sociedade pelo princípios da razão e acentuaram os acontecimentos políticos e econômicos através das pinturas, das esculturas, da arquitetura e das obras de artes em geral. Destacamos ainda o Impressionismo, o Pós-Impressionismo e o Expressionismo, períodos artísticos que antecederam o século XX e passaram a tratar não apenas as questões sociais ou religiosas, mas também a representação da natureza e dos sentimentos do artista.

A partir do final do século XIX, não presenciamos mais um único grande estilo artístico, mas sim artistas com maior liberdade na expressão de sentimentos, como um arte não mais baseada em contornos fixos, pois o sentido, a ideia, a essência e a provocação sensível da obra passam a ser mais importantes do que a sua própria existência física. Já no século XX, a arte ganha proporções bem diferentes de outros tempos. Os artistas passam a adotar estilos variados e simultâneos como o Cubismo, o Fovismo, o Abstracionismo e o Dadaísmo. A partir da década de 1920 presenciamos o Surrealismo, movimento advindo dos ideais de escritores, artistas e também estudiosos da psicanálise. Exploravam em suas

¹ Nesse contexto estamos nos referindo ao estilo de teatro clássico ocidental.

obras os sonhos e o inconsciente humano. Outros movimentos artísticos como a Op Art, a Pop Art, adentraram a década de 1950, com a inspiração no cotidiano. Essa fase foi marcada por um grande incentivo ao consumo através dos meios de comunicação. Podemos dizer que esses movimentos priorizavam a “cultura popular” e a expressão corporal de modo quase sempre único e irrepetível, buscando assim a originalidade do momento. A partir desse período a arte populariza-se e é intensificada por meio da Indústria Cultural. Na atualidade ainda temos e, com maior ênfase, essa popularidade da arte, facilitada pelas novas tecnologias.

Muitos ainda foram os momentos em que a arte esteve estreitamente ligada aos acontecimentos da nossa história ocidental, perpassando os contextos políticos, culturais, religiosos e filosóficos, aos quais sempre esteve incumbida de representá-los no momento e para a posteridade das civilizações. Porém não é nosso objetivo atravessar toda essa trajetória, que é muito rica no auxílio à compreensão de nossas origens, mas também muito extensa, e acabaria por fugir ao escopo de nosso trabalho. Por isso, faz-se necessário que retornaremos à busca pela compreensão da trajetória do ensino de Arte nas escolas brasileiras.

1.1.1 O ensino de Arte no Brasil: compreendendo a trajetória histórica e legislativa

No Brasil, o primeiro referencial que se tem do ensino de Arte no interior de uma instituição escolar data em 1808, quando Dom João VI, instalado na cidade do Rio de Janeiro, permitiu a formação de uma equipe de artistas franceses, advindos da França bonapartista em caos, para organizarem um sistema de ensino de Artes e Ofícios – a Missão Francesa. Esse ensino passou a vigorar a partir de 1816 e era considerado um privilégio oferecido apenas aos filhos de famílias da elite.

A partir dessa época, temos uma história do ensino de Arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença” [...] Ensinava-se a copiar modelos – a classe toda apresentava o mesmo desenho –, e o objetivo do professor era que os alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, que aprendessem técnicas e adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram na sua maioria desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária. (MARTINS, 2009, p. 10).

Segundo Barbosa (2012), surge aí um preconceito de ordem estética relativo ao ensino de Arte, problemática recorrente ainda nos dias atuais. O estilo dos artistas franceses era de orientação

neoclássica, que prezava pelo retorno ao passado através da imitação da arte greco-romana, pelo academicismo nos temas e nas técnicas e entendia a arte unicamente como imitação da natureza. Essa orientação veio a se chocar com o estilo artístico que vigorava no Brasil, o barroco-rococó, que, apesar das origens europeias, já era considerado ultrapassado para os neoclássicos. O estilo barroco-rococó difundia ainda a grandiosidade da Igreja Católica, construindo templos tomados de ouro e paisagens que representassem a chegada do homem a Deus. Desse modo, o pensamento e a técnica que prevaleciam no Brasil foram diminuídos, até mesmo considerando que eram produzidos por negros e mestiços, qualificados como artesãos e não artistas. Não serviriam de referência à nova burguesia que se pretendia levantar para constituir e refinar a corte. Sendo assim, aquilo que por aqui já se encontrava era considerada a arte das massas e o que vinha de fora seria a arte de uma nova elite. Logo, todas as manifestações que não seguiam os padrões ditados pela alta sociedade eram desvalorizadas, e o que estava nos padrões era de acesso restrito e, portanto, de “luxo”.

Esse “produto de luxo” passou a ser visto como um adorno às classes consideradas superiores, e as demais manifestações artísticas e culturais foram se afastando dos centros e das vistas sociais. A Escola Jesuíta que por aqui também havia passado, entre o período chamado de Descobrimento do Brasil até 1759, também já havia renegado as artes manuais, próprias dos trabalhadores escravos e de seus ensinamentos. Conceberam-se às artes literárias valores de supremacias em detrimento dos demais conhecimentos. Já tínhamos indícios de que essa atividade não seria valorada na América colonizada, pois a arte era dividida em dois extremos: para os abastados, uma atividade de lazer nos tempos livres; e, para os demais, a arte era sinônima de atividade de trabalho manual servido à indústria, mesmo que na produção de joias, chapéus e roupas. Barbosa (2012, p. 27) apresenta-nos um trecho do texto de Felix Ferreira, datado do período de 1876, ilustrando-nos como essa situação se desenrolava:

O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a exercida pelo escravo, não a professa porque teme nivelar-se com ele, e o escravo, mais ignorante ainda, tendo à arte o mesmo horror que vota a todo trabalho, de que tira proveito por alheio usufruto, não procura engrandecer-se, aperfeiçoando-a.

Portanto restou à Arte, conforme afirma Barbosa (2012, p. 27), “o caminho de se firmar como símbolo de distinção e refinamento” ou como forma de sobrevivência do artesão. Em 1855, na Academia Imperial de Belas-Artes, como ficou conhecida a escola de ensino de Artes e Ofícios, fundada pela Missão Francesa, houve a fusão desses elementos, acreditando-se estar assim proporcionando uma reforma de caráter pedagógico. Tinha-se com essa fusão a finalidade de proporcionar à indústria um aporte mais qualificado, portanto para isso a

formação do artesão deveria ser mais alargada no caráter teórico. Conforme expresso no art. 78 do Regulamento de 1855 da Academia de Belas Artes: “As aulas de Matemática Aplicada, de Desenho Geométrico, de Escultura de Ornatos, que fazem parte do ensino acadêmico, têm por fim também auxiliar os progressos das Artes e da Indústria Nacional.” (apud BARBOSA, 2012, p. 28).

Nos anos seguintes, aboliu-se a escravidão (1888) e deu-se início à república brasileira (1889). Esse processo de mudança não se estendeu rapidamente à educação, que ainda demorou alguns anos para lançar ideias renovadoras que pudessem se valer de avanços. Do início do século XX até o final da Primeira Guerra Mundial (1918), algumas ideias de cunho filosófico, político e estético advindas do ideal republicano foram se firmando no pensamento social brasileiro com alguns acontecimentos ligados à arte, dentre elas a chegada ao Brasil de Lasar Segall, em 1913; a publicação do artigo de Oswald de Andrade “Em prol de uma Arte Nacional”, em 1917; e a exposição de Anita Malfatti, artista brasileira expressionista, também em 1917. A culminância desses pensamentos eclodiu no país por volta de 1922, com a Semana de Arte Moderna. Passava-se da vanguarda para o novo. No entanto, “estes acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre o ensino de Arte na escola primária, secundária e superior” (BARBOSA, 2012, p. 32). Os moldes dos ensinamentos de Belas-Artes, pautados na metodologia do desenho e no encontro afetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação, ainda prevaleciam, agora sob o modelo de ensino voltado para o positivismo.

Segundo Barbosa (2012), o século XX havia chegado, mas a educação caminhava lentamente e ainda não havia acompanhado tal processo; quanto ao ensino de Arte: “a ênfase no desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita do que uma arte plástica” (BARBOSA, 2012, p. 34). Na primeira metade do século XX, as disciplinas de Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico também passaram a fazer parte dos programas das escolas primárias e secundárias, com uma visão de ensino baseada na escola tradicional. Assim, encontramos no ensino de Música, por meio do Canto Orfeônico, o aspecto de caráter nacional na formação da população que vivenciou esse período da história da educação. Mas os pressupostos da escola nova também contribuíram, nos anos 1930, para novas propostas no ensino de Arte. Vale destacar que, entre os anos 1920 e 1970, o Brasil vivenciou diversas experiências com o ensino de Arte. Dos anos 1930 a 1950, em especial, predominou a perspectiva do ensino da Música para a formação de coletividade com o projeto do compositor Heitor Villa-Lobos, que vislumbrava uma educação cívico-artístico-musical.

O projeto orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), a partir do ano de 1932. A implantação desse projeto foi realizada por meio do Decreto nº 19.890, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, em 18 de abril do referido ano, que tornou o Canto Orfeônico disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais por três décadas (1930, 1940 e 1950). (MONTI, 2006, p. 2)

Em consonância com esse período, a Escola Nova adentrou o espaço educacional brasileiro com influências do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey e do educador brasileiro Anísio Teixeira. Compartilhavam do pensamento de uma aprendizagem mútua e livre entre mestre e aluno, de modo que o professor incentivasse o pensamento crítico e não apenas a memorização de sentenças. Dewey compactuava com um educar expressivo, no qual o indivíduo não seguisse padrões metodológicos ou uma cópia mecanizada, mas vivenciasse uma expressão de ação refletida, mediante a assimilação dos sentidos advindos do leque de experiências passadas. “A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças, mas uma recriação em que a expressão ganha forma e solidez, enquanto o material antigo ‘armazenado’ é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma novas por ter de enfrentar uma nova situação.” (DEWEY, 2010, p. 147). Segundo Dewey (2010), essa situação converter-se-ia então em uma experiência singular.

A Escola Nova fortaleceu-se na década de 1950 como uma tendência educacional advinda de pensamentos filosóficos, políticos e sociais que pairavam no contexto norte-americano e europeu, com o objetivo de atender a uma nova demanda de estudantes que surgia com as próprias mudanças sociais, ou seja, educar um cidadão para atuar democraticamente na sociedade que ele mesmo ajudava a formar. No Brasil, passava-se da geração da cultura cafeeira para um rápido processo de urbanização e progresso industrial e econômico. Porém, logo em seguida, na década de 1960, o país passava a ter o regime militar como modelo de sua ordenação política e uma nova cena foi apresentada. Naquela conjuntura, idealizava-se ajustar o ensino ao modelo de composição econômico da época, em que a inclinação a uma Pedagogia Tecnicista, de acordo com Fusari e Ferraz (2001), passou a contemplar a esfera tecnológica e a sociedade industrial em crescimento. Havia uma demanda, por parte do Estado, voltada para o investimento em uma estrutura de educação que formasse mão de obra qualificada e que viesse a beneficiar o regime de importação tecnológica. Nesse sentido, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 36), o “educador e o educando haviam-se transformado em capital humano” e passaram a representar ágios individuais e sociais; e Romanelli (1997) conclui que, dada a década de 1960, o governo assume em

definitivo a postura de intencionalidade de adaptação do sistema educacional ao modelo econômico que se instituía no país.

Nessa trajetória histórica, instaurou-se a Educação Musical por meio da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961. Seus decisórios firmaram novas diretrizes para a política educacional e demarcaram orientações que remoldaram a proposta curricular da legislação anterior. Entretanto, Romanelli (1997) ressalta que no campo da prática as instituições escolares apenas se posicionaram, frente ao currículo, adaptando-se aos meios tangíveis de que já dispunham.

Essa lei é reformulada em 1968 (Lei nº 5.540/68 – reforma do ensino superior) e em 1971 (Lei nº 5.692/71 – reforma da educação básica), a partir de um acordo entre o Ministério da Educação brasileiro e o estadunidense. Desse acordo, chamado MEC-USAID, surge a Lei nº 5.692/71, que cria a disciplina de Educação Artística. (SILVA, 2010, p. 2).

Dada a reestruturação de 1971, a Lei nº 5.692 incorporou em seu art. 7º a Arte no currículo escolar intitulada de Educação Artística, no entanto era acreditada apenas como uma atividade educativa e não uma disciplina: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971, art. 7º). Reconhecemos que a inserção da Educação Artística no currículo escolar viabilizada por essa LDBEN foi um progresso, visto que sua legalidade legitimou sua prática e que de fato é componente essencial para a formação humana; contudo, essa modificação trouxe outras indagações a serem faceadas, substancialmente para os docentes de cada uma das disciplinas artísticas. Seguida essa lei, os docentes que ministravam aulas específicas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas passaram a lecionar esses conhecimentos figurados em atividades artísticas sem contornos fixos. Estando o ensino de Arte embasado nesse modelo descompromissado, segundo Fusari e Ferraz (2001), os docentes das escolas públicas descobriram-se estorvados em alcançar estratégias de ensino nas salas de aula, resultando em um exercício pedagógico pouco ou quase nada alicerçado, desbastado de aprofundamentos teórico-metodológicos. Nessa perspectiva, Fusari e Ferraz (2001, p. 41), ressaltam:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei nº 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte.

Outro fato que não se mostrara condizente com um desenvolvimento educacional preocupado com as experiências artísticas, e comprometido no ensino de Arte, era a inexistência de formação específica para atuação na área no período em que a Lei nº 5.692, de 1971, foi promulgada. Sendo paradoxal ao artigo de apresentação dessa mesma lei:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Como poderia um profissional sem formação específica ser responsável pela formação artística e estética de outros indivíduos, priorizando ainda desenvolver potencialidades, qualificar para o trabalho e contribuir para a cidadania consciente dos educandos? Naquele período não havia cursos de arte-educação nas universidades, somente os cursos de Desenho em nível superior para preparar professores com ênfase em desenho geométrico, a fim de que estes pudessem, no futuro breve, instruir os jovens estudantes para o desenho a serviço da técnica industrial. Havia ainda os professores formados pela Escolinha de Arte, movimento difundido no Brasil desde 1948 pelas ideias do filósofo inglês Herbert Read e apoiado por educadores, artistas e psicólogos. No entanto, para lecionar a partir da 5ª série, exigia-se o grau universitário e a maioria deles não o tinha e, portanto, não podiam expandir seus conceitos ao sistema oficial de ensino brasileiro. Em 1973, o Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário com o intuito de preparar professores para lecionar a disciplina de Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação criados nas universidades compreendiam um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país e tinham duração de apenas dois anos.

No final da década de 1970, surgem grupos de professores fundamentados na Pedagogia Libertadora, bastante preocupada com os resultados desses modelos educacionais até então propostos, tanto para a Educação Básica quanto para o nível superior. Era visível que não havia uma boa educação pública e que as concepções até então criadas não estavam acrescentando atributos ao processo. Surge nesse contexto um grupo de professores de Arte que teria como partida para suas análises a própria nomenclatura adotada para a disciplina: Educação Artística. Esse grupo fundou o movimento de nome “Arte-Educação”, de cunho cultural e educacional, que creditava significância ao ensino da disciplina pelo nome “Educação através da Arte” e não “Educação Artística” (termo ainda hoje adotado pelo sistema formal de ensino brasileiro).

A *priori* podemos interpretar todos esses termos pertencentes a um mesmo grupo de significados, no entanto compartilham apenas de uma finalidade comum: o ensino de Arte na educação formal; porém, suas razões epistemológicas e concepções teóricas são bem diferenciadas em suas origens e objetivos concretos. Podemos partir do contexto em que a Educação Artística foi incluída no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, trazendo em seu corpo a disseminação da técnica e da profissionalização. Barbosa (1989) remete-nos a customizar os fatos que se atrelavam no Brasil na época e que podem ter impulsionado a promoção dessa lei.

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão de obra barata para as companhias multinacionais, que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. (BARBOSA, 1989, p. 170).

Já a Educação através da Arte ou a Arte-Educação diferencia-se pelo seu posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo, enquanto a Educação Artística, assim como era em seu fundamento, se preocupa com a “expressividade individual, com técnicas, mostrando-se insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas”. (FERRAZ, 2010, p. 19).

Das necessidades de uma discussão conceitual e de estruturação de forças que o movimento Arte-Educação suscitou em relação ao ensino de Arte no Brasil, surge na década de 1980 uma série de debates com a bandeira comum de defesa da qualidade no ensino de Arte e de luta contra a “polivalência” à qual a LDBEN nº 5.692/71 havia exposto esse ensino, impondo a um único professor o trabalho com as diversas linguagens das artes em uma única disciplina, a Educação Artística. No ano de 1980, Ana Mae Barbosa promove em São Paulo a Semana de Arte e Ensino com a participação de cerca de 3 mil professores. Desse encontro surge a organização de um Núcleo Pró-Associação de Arte-Educação de São Paulo; e, em 1982, a Associação de Arte-Educação de São Paulo (Aesp). Tal iniciativa logo repercutiu em várias unidades federativas do país, que também criaram suas associações, facilitando e promovendo debates e encontros que originaram importantes documentos.

Esses documentos reivindicavam a modificação da legislação, no que concerne ao ensino de Arte, a extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência, a criação de uma comissão nacional para reformulação dos currículos em Arte, cursos de licenciatura plena nas linguagens específicas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, cursos de especialização e de mestrado nas linguagens específicas e inclusão de disciplinas sobre o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia. (RICHTER, 2014, p. 324).

Nesses documentos também é firmada a ideia de uma representação nacional que unisse e fortalecesse o ensino de Arte e os educadores em todo país. No dia 18 de setembro de 1987 é criada, então, a Federação de Arte-Educadores do Brasil, a Faeb.

A Faeb nasceu, portanto, com a finalidade de representar a luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e a valorização do ensino de Arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira. (RICHTER, 2014, p. 325).

Inicialmente a Faeb voltou-se para a Constituinte, na busca pela garantia do direito de toda criança ao acesso à arte e à cultura; e posteriormente, com a Constituição de 1988, na luta pela LDBEN, a fim de garantir a obrigatoriedade e a permanência do ensino de Arte nas escolas, em todas as séries de todos os níveis. Desde sua criação, a Faeb esteve comprometida com a atuação política, a pesquisa e a discussão conceitual sobre o ensino de Arte.

Diante desse Estado democrático brasileiro que se formara em contextos emergentes de essências advindas de um pensamento livre, coletivo e igualitário como aqueles almejados na Pedagogia Libertadora e na Escolanovista, a Constituição Federal de 1988 prenunciou no inciso II do art. 208 o apontamento para o fato de a educação receber uma atenção dirigida, ou seja, era necessário um processo de continuidade e progressão da educação. Nesse contexto garantiu-se a obrigatoriedade da extensão e a gratuidade no acesso ao Ensino Médio no país.

Quase uma década após a criação da Constituição de 1988, no ano de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394, que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo um acontecimento de grande importância para o ensino brasileiro, uma vez que seu art. 36 estabelece que o Ensino Médio passe a ser a etapa final da Educação Básica, o que significa:

Assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento dos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (BRASIL, 2000, p. 9).

Caminhando para a chamada “universalização dos estudos”, em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as diretrizes por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), constituindo “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” (BRASIL, DCNEM, 1998, art. 1º). As DCNEM têm em seu corpo como parte de seus objetivos integrar, em cumprimento à LDBEN, a educação com o mundo do trabalho e a prática social, bem como valorizar os conhecimentos que estimulem a cidadania, a democracia, o bem comum e as relações entre os indivíduos de modo solidário e pacífico. Para a prática desses objetivos, o texto também apresenta os princípios da Estética da Sensibilidade como incentivadores de tais valores no ambiente escolar.

Percebemos, nesse enredo, uma aproximação da educação pela busca estética, e talvez menos rígida e tecnicista. No entanto, ainda é preciso compreender o universo estético do educar para o sensível, do preparar o indivíduo para o mundo globalizado sem que se perca a humanidade, inegavelmente existente sob o ponto de vista ético. Com a chegada dos anos 2000 e a aproximação de um novo século, não só a estética ganha destaque na cena educacional, mas principalmente a crença na concretização da Era da Informação, das mudanças e de um progresso que pudesse atender todas as demandas sociais, incluindo a superação da pobreza, a melhoria na qualidade de vida, a ascensão financeira e um progresso não apenas capital, mas também humanizado em que a educação fosse a mola propulsora. Foi então que o Ministério da Educação, em um “trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta”. (BRASIL, 2000, p. 4)

Dada a chamada “reforma do Ensino Médio” por intermédio da constituição dos PCN, todas as disciplinas dessa etapa receberam orientações que buscavam reestruturar a forma de ensino até então trabalhada nesta fase. Apresentava-se por meio deles uma proposta de ensino contextualizado e reflexivo, em que estudantes e docentes atuassem juntos e ativos de modo a protagonizar uma educação de qualidade. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. (BRASIL, 2000, p. 4).

Tal reestruturação foi apresentada por meio de uma divisão, não mais fragmentada ou valorizando disciplinas estanques, mas formando um corpo orgânico e híbrido na busca da formação integral do cidadão politizado, inserido no mundo do trabalho e articulado na relação e na aceitação com os seus pares de modo que sua organização humana e social fosse contemplada por um olhar epistemológico que conciliasse humanismo e tecnologia. Para constituir esse “novo Ensino Médio”, os conhecimentos foram divididos em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 18), estando o escopo de nosso estudo, as Artes, concentrado na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

1.1.2 As Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Antes de nos debruçarmos na especificidade das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cabe ressaltarmos que os Parâmetros Curriculares Nacionais são constituídos por três fundamentos que têm por objetivo nortear os princípios de todas as áreas nas quais ele se ramifica. Esses fundamentos são de cunho estético, político e ético e estão organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade. A fim de delinear nosso problema, iremos nos ater na consigna da sensibilidade, que nos aproxima do debate sobre “os desafios do ensino de Arte no Ensino Médio”. Essa consigna é ainda estreitada no texto dos PCN com o título *Estética da Sensibilidade* e é entendida:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. (BRASIL, 2000, p. 62).

O documento trata a estética como uma “atitude, diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar” (BRASIL, 2000, p. 63). No entanto, cabe-nos também questionar os discursos ambíguos que por vezes o texto apresenta. Em algumas sentenças o texto expressa uma possível preocupação com uma formação cidadã crítica, informada e libertadora e, em outros, traz a predicação da consolidação do Estado democrático, porém ainda focado na lembrança do ideal vivenciado em tempos de um Brasil desenvolvimentista e engrenado na formação de indivíduos para a mão de obra industrial, tal como expresso no trecho: “as novas tecnologias e as mudanças na produção de

bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”. (BRASIL, 2000, p. 4).

Parece-nos interessante prosseguir ao estudo desse texto, desdobrando os significados da palavra “estética”, componente do referido título, não apenas em seu sentido de base vocabular, compreendido como ciência do belo, mas no que concerne às discussões filosóficas. Na obra *Teoria Estética* (2008), Theodor Adorno leva-nos a uma laboriosa busca pela compreensão da estética, diferentemente das concepções de Kant, que vê a obra de arte sem um findar no social, mais próximo de Hegel, que reconhece na obra de arte um potencial negativo. O autor constrói sua teoria entendendo a estética como uma ferramenta objetiva, que se pode pôr na obra de arte não apenas à apreciação e à negação, mas se constitui como um modelo de pensamento libertador. Desse modo, duvidamos se a estética a que o documento supracitado se refere é a mesma estética libertadora à qual Adorno se dedicou. Ao adentrarmos mais alguns pontos dos PCN, a fim de atingirmos a especificidade das Linguagens e Códigos, encontramos uma prévia dos destaques dessa área:

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão [...], das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável [...] de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. (BRASIL, 2000, p. 92).

Diante de tal perspectiva para com o ensino de Arte no Brasil, Magalhães (2002, p. 164-165) explicita a sua inquietação ao atestar que:

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a consequente falta de questionamentos são as causas apontadas pelo Parecer nº 540/77 [...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei nº 9.394/96) e a consequente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, elaborados pelo MEC [...], que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais; e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC. Em vista disso, urge a necessidade de ressignificar os currículos escolares de maneira geral, principalmente a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. Como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando o

professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC?

A argumentação da autora permite-nos refletir sobre a qualidade do ensino de Educação Artística apresentada atualmente nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas. Perguntamos: o ensino de Arte tem correspondido aos critérios estabelecidos pelas propostas da política atual? As diretrizes de orientações curriculares em Arte têm sido compreendidas, postas em ação e bem recebidas pelos professores? Como está a formação desses profissionais? São questionamentos que começam a se ramificar em nossa leitura e nos reafirmam a necessidade de cumprir nossos objetivos de pesquisa. Precisamos identificar qual a formação e o preparo que nossos arte-educadores possuem para dar conta de anseios tão diversos apresentados nesse documento e analisar se os propósitos dos educadores são os mesmos apresentados nos PCN mediante os desafios do ensino brasileiro. E, ainda, não basta detectarmos apenas lacunas ou falhas na formação dos professores ou na execução de seus trabalhos ou as faltas de estrutura do próprio sistema de ensino que antecedem todos esses problemas. É, igualmente, preciso que haja uma discussão tanto sobre as necessidades quanto sobre as possibilidades que a Arte tem a contribuir na formação estética de estudantes do Ensino Médio e sobre as condições que os arte-educadores têm para oferecerem essa formação ao sistema de ensino, imprescindível ao ser social sensível e crítico diante dos problemas/necessidades do mundo.

Na tangente dos Códigos e Linguagens na assertiva do ensino de Arte, encontramos o significado desse ensino de acordo com o documento: “Conhecer Arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e éticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão”. (BRASIL, 2000, p. 46). A redação também permeia os objetivos desse ensino, denotando a ele uma busca pela contribuição ao “fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes [...], dando continuidade aos conhecimentos desenvolvidos de Arte na educação infantil e fundamental em Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais”. (BRASIL, 2000, p. 46). Mediante tais explanações, surge em nós a admiração pela grandeza de atributos dados à Arte, mas também o questionamento se no ensino público, ou mesmo no particular, todas as etapas expressas quanto aos conhecimentos desenvolvidos em Arte na Educação Infantil e Fundamental foram de fato perpassadas. E será o Ensino Médio apenas um desfecho desse ciclo, ou o início de um agonizante processo, em que o arte-educador busca suprir, em apenas três anos, uma gama de conteúdos pré-requisitados para o seu trabalho?

Podemos, ainda, nos debruçar sobre as propostas de Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Arte presentes na densidade dos PCN, que foram divididas em quatro campos, compreendidos em: Representação e Comunicação (realizar e apreciar produções artísticas individuais e/ou coletivamente), Investigação e Compreensão (analisar, refletir e compreender os diferentes processos de Arte em diferentes contextos, sejam eles de caráter filosófico, histórico, sociológico, científico e tecnológico, entre outros), Contextualização Sociocultural (analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte, conhecendo e compreendendo sua dimensão histórica) e Valorização do Trabalho de Profissionais e Técnicos das Linguagens Artísticas (perceber e aprofundar os conhecimentos que perpassam todo o trabalho artístico, respeitando e valorando a crítica, os gêneros e os estilos). (BRASIL, 2000, p. 50). O documento ainda acrescenta que:

O intuito do processo de ensino-aprendizado de Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. (BRASIL, 2000, p. 50).

Salientamos que esse modelo de competências e habilidades, apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, traz ao trabalho do arte-educador uma modelagem reificada. Denotam um critério de qualidade quando, na verdade, eliminam as reais potencialidades humanas e as convertem em possibilidades limitadas e pré-concebidas por atacado. Transpõem significativamente valores comensuráveis a um trabalho de natureza subjetiva. Nas palavras de Fagundes e Trevisan (2014, p. 112), podemos refletir sobre os reais objetivos e os prejuízos dessa transposição:

A cognoscibilidade condicionada pelo desenvolvimento de competências responde aos anseios de uma nova sociologia laboral, que requer o aprimoramento de habilidades intelectivas operacionais. Essa questão liga-se com a preocupação de se criarem novas práticas de gerenciamento de recursos humanos suscitadas pelo advento de uma outra configuração produtiva, muito próxima do foco de interesse da gestão de empresas. Nesse caso, o que está sendo exigido não é mais somente as forças produtivas físicas, mas, sobretudo, as capacidades neurais afinadas às novas necessidades do mundo do trabalho. Dessa forma, o que está posto pela perspectiva das competências, de modo geral, na educação, no que tange a questões antropológicas de fundo, diz respeito a reforçar, exclusivamente, a imagem ideal do *homo faber* e, logo, reduzir a complexidade da natureza humana a um único aspecto.

Destacamos também outra contradição pertencente ao ensino de Arte, que por questões de cronologia não foram expandidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 2000. A

Lei nº 9.394, de 1996, foi alterada pela Lei nº 11.769, aprovada em 21 de maio de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. O art. 26 da lei nº 9.394 passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º; § 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008). Vale ressaltar que a lei também esclarece que o sistema de ensino teria três anos para adaptar-se a essa nova exigência legal, tendo em vista a organização dos novos conteúdos a serem trabalhados na disciplina. Passados sete anos da promulgação dessa lei, não temos ainda condições de fazer grandes avaliações em torno do assunto, por fugir de nosso foco de pesquisa, mas principalmente porque é notório que não houve ações que movessem o descrito para além dos papéis.

1.2 O ensino de Arte no Distrito Federal: contexto da pesquisa

Ao nos referirmos ao ensino de Arte no Distrito Federal, parece-nos imanente a aproximação da memória poética e misteriosa que foi conferida a esta terra. Do sonho de Dom Bosco às visionárias projeções de Lúcio Costa e o encanto em concreto e curvas de Oscar Niemeyer, um emaranhado artístico. Concretizações modernas, projetadas como metas da política desenvolvimentista implementada pelo governo de Juscelino Kubitschek, eram mistos de uma utopia e uma realidade com presságios de uma talvez decadência, por alçar tão longe e tão alto o voo ao Planalto Central. Nascia o plano de um novo mundo no interior do Brasil, mundo esse quase que esculpido com a força dos braços de uma vultosa legião de sertanejos. Para que nos entremos com essa história e compreendamos o que hoje vivemos no âmbito educacional relativo ao ensino de Arte no Distrito Federal, retomamos brevemente o passado e reiteramos alguns passos primordiais dos percursos traçados pelo sistema de ensino no início da sonhada Capital, Brasília.

1.2.1 A premissa do sonho: uma nova Capital, um novo referencial de educação para o país

Começamos por tratar dos anos de 1956, quando fora criada a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), instituição diretamente subordinada à Presidência da República e encarregada de criar diversos organismos e setores necessários ao funcionamento da cidade. Um desses setores foi o Departamento de Educação e Saúde, criado no final de 1956, posteriormente denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, sob a égide do médico Ernesto Silva.

Nos anos de 1957, muitas famílias de operários e funcionários já haviam por aqui chegado, e com elas uma numerosa quantia de crianças, que precisavam estudar, portanto era preciso a criação imediata de escolas. Esse mesmo departamento tratou de providenciar uma sala de aula improvisada. As primeiras aulas no Planalto ocorreram no pavilhão da administração. Enquanto isso Niemeyer corria um traço simples e arrojado para o chamado GE-1 (Grupo Escolar 1), que foi construído em apenas vinte dias e inaugurado no dia 18 de outubro de 1957. Quanto à formação e contratação dos professores para esse grupo e para outros que foram surgindo posteriormente, à medida que a demanda de crianças e jovens aumentava, não passava despercebida a necessidade de um suporte diferenciado para esses profissionais. Havia desde já a preocupação em “qualificar o ensino, promovendo e facilitando estágios e cursos intensivos em outros centros de renomada qualidade educativa [...]. A admissão das professoras era procedida através de concurso (títulos, entrevista e prova escrita)” (SILVA, 1985, p. 242).

Organizados os primeiros espaços para acolher os estudantes, outras medidas precisavam ser tomadas. Para isso:

Por iniciativa do Departamento de Educação e Difusão Cultural, foram criadas as primeiras escolas da nova Capital. Para tanto, o referido departamento [...] buscou assessoramento técnico junto ao educador Anísio Teixeira, então diretor do Inep. Nessa ocasião, foi-lhe então solicitada orientação geral sobre o sistema escolar da nova Capital. (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 28).

Anísio Teixeira não fora escolhido por acaso. Era homem messiânico e consciente de que não podiam ser repetidos na educação da nova Capital os erros até então plantados por todo o país. Acreditava que uma nação emancipada não se fazia apenas com política desenvolvimentista e dinheiro, mas com homens e mulheres dotados de uma condição ciente e refletida. Encontramos no texto das professoras Eva Waisros Pereira e Lúcia Rocha (2011) a compilação de um discurso de Teixeira publicado na revista *Senhor*, datada de 1960, que muito sintetiza seu pensamento sobre a escola que se pretendia proporcionar a partir das novas perspectivas educacionais que se tinha para o futuro:

Só a escola e uma escola verdadeiramente de estudo e de conhecimento do Brasil poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil. [...] o problema da educação não é hoje, pois, somente uma questão de progresso ou desenvolvimento, mas o da própria sobrevivência individual numa sociedade nova, superorganizada e impessoal, em que se faz extremamente difícil o senso de participação consciente. Ora, sem este senso de participação torna-se difícil, se não impossível, a sobrevivência da própria sociedade. (TEIXEIRA, 1976 apud PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 30).

Tomados de ideias e experiências, Teixeira e seus colaboradores, tais como Lúcio Costa e Ernesto Silva, iniciaram o Plano Educacional de Brasília. Esse plano perpassava desde estratégias pedagógicas, políticas e filosóficas até a logística relativa à localidade de onde as escolas seriam construídas, pensadas de acordo com o tráfego de automóveis, as distâncias residenciais e as faixas etárias dos estudantes. Tal nos assinala Pereira e Rocha (2011, p. 32):

O plano arquitetônico da cidade, traçado por Lúcio Costa, definira a *priori* a estrutura básica da implantação da rede física dos estabelecimentos de ensino (COSTA, 1984, p. 101), com a distribuição equidistante e equitativa das escolas. A cidade seria organizada em superquadras com blocos residenciais, e nelas se localizariam as escolas primárias, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência com o tráfego de veículos. Já as escolas secundárias, que se destinavam aos jovens e adolescentes, seriam construídas em locais predeterminados e de fácil acesso, onde também se localiza a igreja, o cinema, o comércio de varejo, etc.

As propostas pedagógicas para o plano educacional deveriam se estender desde o primário até o nível superior ou terciário, cada qual suprindo suas especificidades e dotado da unanimidade de uma educação inovadora e criadora, banhada da democracia que se pretendia instaurar no ensino público. Em uma educação “sem a velha dicotomia entre formação geral e formação específica [...], a instituição escolar teria de ser repensada em seus fundamentos, alterando seus objetivos, a sua organização e os modos de funcionamento” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 35). A educação proposta para Brasília deveria ser composta por instituições escolares que não fossem apenas escolas, mas “centros educacionais”, onde fosse possível a implementação de uma “educação integral” em tempo e conteúdo. Para tal, Brasília seria constituída pelos seguintes tipos de instituições escolares:

a) Centro de Educação Elementar, integrado por Jardim de Infância, Escolas Classes e Escolas Parques; b) Centros de Educação Média, destinados à Educação Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos. (TEIXEIRA, 1961 *apud* PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 38).

Nesses “centros” a arte, entornada das influências da Escola Nova, admitidas no Brasil por Anísio Teixeira, sob influência de Dewey (1934), ganhará espaço presente e muito relevante. Ainda apresentava resquícios das “artes e ofícios”, mas agora vinha guarnecida por um alicerce mais humanista, fundamentada na teoria da educação baseada na experiência. As escolas classes e as escolas parques tinham como referencial o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido em Salvador, Bahia, sob os ideais de Anísio Teixeira. Esse centro trazia o teor da estimada educação integral creditada por Teixeira: “Configurava-se a ideia de uma educação integral, que se voltava para o indivíduo em todas as suas dimensões [...], possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 40).

Cabe ressaltar que, à medida que as ideias e interferências para a concretização desses espaços ocorriam, eles eram implantados. O Plano Educacional para Brasília era pensado e implementado, por vezes, simultaneamente. No entanto, a realização factual de muitas dessas ideias e planos começou a sofrer entraves ou se esvaiu rapidamente, ora por questões financeiras, ora por motivos políticos, ora por fatos inesperados, não pensados na magnitude desse grande sonho. Analisar esses desvios ao longo do intenso e curto tempo de preparo do Plano Educacional e do nascimento da nova Capital foge de nossas propostas; porém, nos é interessante compreender um pouco a estrutura física e filosófica dos Centros de Educação Média (CEM) e do Centro Integrado de Educação Média (CIEM), já que o eixo de nossa pesquisa se baseará na perspectiva dessa etapa da educação.

1.2.2 Os Centros de Educação Média e o Plano Educacional da Nova Capital

Os Centros de Educação Média foram pensados com o objetivo de atender, em um único espaço, todos os cursos de grau médio, permitindo então a sociabilização de jovens de uma nova geração que ali se formava, jovens que pudessem compartilhar suas experiências e aprendizagens, independentemente de suas classes sociais. Nos Centros de Educação Média, os jovens poderiam ser contemplados com a dupla finalidade: “preparar-se diretamente para o trabalho ou prosseguir a sua educação no nível superior” (TEIXEIRA, 1961 *apud* PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 41). Para tal era preciso a criação de espaços que proporcionassem a

formação desses indivíduos da maneira mais autêntica e integradora possível, sendo indispensável considerar as estruturas físicas e pedagógicas. Cada centro deveria abrigar:

Cerca de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de forma a adequar-se ao exercício das atividades programadas. Assim a arquitetura escolar previa: centro cultural, teatro e exposições; biblioteca e museus; centros de serviços gerais; escola média compreensiva, incluindo ginásio, colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola, centro de educação física e esportes em geral. (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 38).

Para garantir melhor organização e implantação desses centros e dos demais centros e projetos do Plano Educacional de Brasília fora criado, em 1959, o Centro de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), que posteriormente se transformou na Fundação Educacional do Distrito Federal e, em 1965, passou a se chamar Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal (SEC/GDF). A ideia de entrosar essas duas fundações (Educação e Cultura) viria ao encontro de consolidar a lógica de que, no sistema de ensino de Brasília, esses dois elementos seriam processos confluentes. Podemos exemplificar essa confluência com a criação da Escola de Música de Brasília, oficializada no segundo semestre de 1971. A escola oferecia cursos profissionalizantes de “técnico instrumentalista musical, técnico em fanfarra, técnico em sonoplastia, técnico em canto”. (DUARTE, 1983, p. 103). Profissionalizar técnicos para suprir demandas culturais parecia ser uma preocupação também da educação.

Outro importante centro destinado a atender os estudantes da educação média fora o Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem). Tratava-se de uma unidade experimental, organizada pela Universidade de Brasília, e tinha por objetivo estabelecer uma ligação entre a pesquisa pedagógica e a experimentação dos estagiários, alunos da UnB. O centro “dava ao aluno maior visão, uma abertura, e o aluno saía muito politizado” (PIETRIKOVSKY, 1981 *apud* DUARTE, 1983, p. 82). O Ciem surgiu anteriormente à efetivação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília e perdurou entre os anos de 1964-1970, quando pretendia servir de apoio aos futuros professores do curso de pedagógica. O Brasil vivia o regime militar e estava sob a égide de uma política de recessão. Manter um espaço no qual se acreditava na educação por disciplinas como a Arte e a Filosofia não se fazia condizente. Então o Ciem teve seu fim com a justificativa de que dispndia gastos onerosos e não poderia mais ser mantido.

Na instância desses acontecimentos, muitos dos planos de Teixeira já haviam desvanecido, os demais Centros de Educação Média já não funcionavam em período integral, tendo seu funcionamento em dois turnos com duração entre 4 e 5 horas. O crescimento

demográfico de Brasília tornou-se um fator desestruturante. A contratação dos professores teve de ser por vezes rearticulada, pois já não cumpriam os planos e propostas que havia para eles, chegando entre os anos de 1961 e 1962 a eclodir em greves e demissões. Mesmo com tantos impasses, a Capital consolidou-se e sua educação foi aos poucos se estruturando de acordo com a realidade que vivia e as possibilidades que detinha.

Uma instigante reflexão está relacionada à educação das demais cidades do Distrito Federal, que, mesmo estando tão próximas à Capital, não chegaram a vivenciar as experiências propostas para Brasília. Acreditamos que ainda hoje essa reflexão seja pertinente e mereça, em posteriores estudos, uma análise quanto à aparente discrepância entre os ensinios disponibilizados a essas cidades e o Plano Piloto, tendo em vista que na atualidade todo o Distrito Federal é contemplado por um único currículo, o Currículo em Movimento.

1.2.3 O ensino de Arte no currículo do Ensino Médio do Distrito Federal

De acordo com as afirmações discorridas ao longo de nosso texto podemos ter ideia do quão proeminente foi o objetivo de que o ensino público de Brasília e, conseqüentemente do Distrito Federal, estivesse tomado de um ideal voltado para as artes (apesar do aspecto desenvolvimentista), tal a formação humana pautada nas experiências e oportunidades fossem um de seus escopos. É sabido também que esse projeto não pôde se concretizar como Anísio Teixeira almejava. Sendo assim, perguntamos: como o ensino da Arte vem sendo apresentado no currículo do Ensino Médio da Educação Básica hoje?

A reformulação do Currículo do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal partiu da necessidade do cumprimento da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Essa Emenda previa a instituição da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e objetivava também atender a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2011 a 2020, que pretendia:

Institucionalizar um programa nacional de diversificação curricular do Ensino Médio, a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiados por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores. (BRASIL, 2010).

No intuito de viabilizar essa demanda, já no primeiro semestre de 2011, organizou-se a discussão com grupos de professores dentro das próprias coordenações pedagógicas das escolas,

que pudessem levar às plenárias os ideais do professorado para serem analisados e sistematizados por especialistas da educação, e assim contribuir para a construção de um documento sólido e coletivo. Dentro da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996), contemplando o trabalho e a pesquisa para uma educação pautada em direitos humanos e sustentabilidade, experiências práticas e teóricas associadas, bem como a aceitação à diversidade, o Currículo em Movimento da Educação Básica (Ensino Médio), em cumprimento ao estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e pela proposta do PNE para o decênio de 2011 a 2020, estabelece-se dentro de quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e apresenta como eixos integradores, entre outros, a Ciência, a Tecnologia, a Cultura e o Mundo do Trabalho; e ainda três eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Assim, o Currículo do Ensino Médio da SEEDF está organizado em catorze dimensões, de acordo com as já citadas áreas do conhecimento. Os conteúdos que abrangem o ensino de Arte estão contemplados de modo mais ostensivo, dentro da área das Linguagens, e podem ser compreendidos dentro de três dimensões: Multiletramentos, Criatividade e Movimento; Multiletramentos, Apreciação Estética e Ética; e Multiletramentos, Ciência, Reflexão e Análise Crítica. Cabe ressaltar que os conteúdos apresentados nessas três dimensões, por pretenderem atingir um caráter interdisciplinar, não se objetivam especificamente a uma disciplina, pois dividem seus corpos de saberes entre: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Espanhol, Educação Física e Arte. Para a apreensão dos conteúdos direcionados ao ensino de Arte é preciso que o arte-educador faça um estudo cuidadoso para apanhar as especificidades de sua área de ensino, os possíveis desdobramentos a partir dessas indicações e quais relações interdisciplinares podem ser estabelecidas com outras disciplinas no ambiente escolar. Tal currículo não estabelece a quantidade de horas-aula que cada um desses corpos de saberes deve cumprir. Por convenção, em relação à disciplina de Arte, percebe-se que, nos anos finais da Educação Básica, tem-se uma média de duas horas-aula por semana em cada turma. Ou seja, 1 hora e 40 minutos. Nesse curto espaço de tempo semanal, as aulas de Arte dedicam-se a um pluralismo cultural e semiótico que demanda intenso estudo por parte dos professores de Arte e também sua interação com os professores das demais disciplinas para que cumpram a proposta apresentada.

1.2.4 Polivalência e as dissonâncias no ensino de Arte

O debate sobre o problema da polivalência no ensino de Arte no Brasil não é recente e apesar das preocupações e das intensificações sobre a questão por parte de professores e pesquisadores em Arte-Educação, ainda não se chegou a uma forma capaz de reelaborar a prática docente em Arte, pois segundo Magalhães (2002, p. 162):

A polivalência – conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da tecnologia. É evidente que esta proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística.

O ensino de Arte (Educação Artística) nas escolas públicas brasileiras desde sua inserção no sistema educacional é polivalente, tendo sido incluído no currículo escolar pela Lei nº 5.962/71, fruto de uma “tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos” (FERRAZ, 2010, p. 17). No entanto, com essa inserção um tanto despreparado, foi preciso formar tanto os professores que já atuavam na área, sem formação adequada, quanto novos professores que dessem continuidade a esse processo e atendessem o quanto antes a obrigatoriedade imposta por lei. No entanto, segundo De Barros Lara (2012, p. 922):

A Lei Federal nº 5.692/1971 demonstrou-se um impasse tanto para os professores de Artes que já atuavam nas escolas como para os alunos que buscavam formação profissional. Para os primeiros foram organizados cursos rápidos, de fim de semana, ou até mesmo de férias, para assegurar seus empregos. Para o segundo grupo, os alunos interessados em uma formação em Educação Artística, foram implantados no país cursos de graduação.

Os cursos de nível superior em Educação Artística foram criados apenas em 1973, dois anos após ser aprovada a lei que inseria as artes no ensino curricular. Tinham por objetivo capacitar o professor de Arte nas quatro linguagens artísticas, então “implantaram-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança” (BARBOSA, 2002, p. 40). No entanto, sistematizar e assimilar em apenas dois anos um curso com vasta abrangência de saberes artísticos não poderia

dispor de bons resultados, formando assim profissionais com conhecimentos frágeis e rasos. Segundo Barbosa (2002, p. 154), na década de 1980 houve vários debates e articulações por parte dos professores de Arte sobre a necessidade de reformulação do currículo do curso de licenciatura curta em Educação Artística com a finalidade de encontrar caminhos para sanar as debilitações surgidas com esse modelo ligeiro e polivalente.

Reconhecida a insuficiência desse arranjo para a formação do arte-educador, reformularam-se, ainda na década de 1980, os cursos de Educação Artística, que passam a ter duração de quatro anos. As linguagens artísticas continuavam a ser exploradas, mas agora com uma carga de intensidade e detalhamento maior. Logo outro reajuste fora feito, buscando uma formação mais sólida e específica: a oferta dos cursos de graduação em Arte foi desmembrada. Assim, cada curso passou a ter uma linguagem específica da arte e dispunha de um currículo próprio, que deveria intensificar os saberes das linguagens artísticas, estudadas de modo separado, modelo ainda vigente nos dias de hoje. Até esse ponto, os problemas da polivalência aparentavam ter sido resolvidos, pois, sendo o professor formado em um modelo de especialidade, supõe-se que ele poderia dar conta de uma linguagem da arte com propriedade intelectual superior a uma formação multifacetada. No entanto, o seguimento das ideias de uma formação especializada para a arte-docência não foi acompanhado em todas as instâncias que contextualizam e fundamentam essa formação e o trabalho docente.

Podemos, por exemplo, observar o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação das áreas de Artes Visuais, Música, Artes Cênicas e Dança no que concerne à atuação do professor de Arte na escola. Essas diretrizes não confirmam a possibilidade de um professor com propriedade teórica e perspectivas para a prática sobre uma linguagem específica da arte na profundidade e complexidade de que a escola. Pillotto e Mognol (2005, p. 37) observam que “no contexto da escola é possível encontrarmos o docente em Artes, mas não encontramos o docente em Artes Visuais, em Música, em Teatro e em Dança, com habilitação específica para cada um desses campos de conhecimento, desenvolvendo práxis com ênfase na integração de linguagens”. Ou seja, os profissionais estão na escola, são formados em uma linguagem específica, mas atuam de modo generalista e polivalente, de modo que não se pode ter a percepção do trabalho em sua especificidade com cada linguagem.

Analisando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em artes (Música, Dança e Teatro) aprovadas em 2004, e as DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais, aprovadas em 2009; enquanto documentos norteadores para a formação de arte-educadores do ensino brasileiro, vislumbramos alguns aspectos desarmônicos face às necessidades da formação docente. É importante notar que essas DCN não separam em

suas orientações os cursos de licenciatura e bacharelado; assim, fica a cargo do leitor identificar e interpretar o que se direciona a cada um.

Nas DCN do curso de graduação em Música, o art. 3º incutiu o perfil desejado para o acadêmico formando, mas não faz referência à educação nem ao trabalho como arte-educador na Educação Básica. O art. 4º reafirma essa observância, tratando das competências e habilidades que a formação profissional deve possibilitar: o texto refere-se à competência de “atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música” (BRASIL, 2004c, p. 2). Essa instituição de ensino específico não é apontada como espaço escolar, podendo ser interpretada como espaços que desenvolvam cursos livres de música que não sejam as escolas de Educação Básica. Já no art. 5º, incisos I e III, despontam os vocábulos “ênfase em [...] psicopedagogia” e “prática de ensino” (BRASIL, 2004c, p. 2). Esses vocábulos fazem alusão ao trabalho docente; no entanto, pode-se deduzir que se reportam ao docente que vai atuar nesses espaços de ensino específico de música. Somente no art. 12 dessas diretrizes é que nos deparamos com uma referência direta ao docente de Arte na Educação Básica: “Os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004c, p. 2). Já as diretrizes que tratam do curso de Dança apontam o perfil desejado do formando, mas também não fazem relação direta à docência. No art. 4º, tratam das competências e habilidades, destacando a capacidade de “reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos” (BRASIL, 2004b, p. 2). O texto não se reporta claramente à Educação Básica, de modo a suscitar referência às escolas de dança (profissionais e/ou extracurriculares).

Sobre as DCN do curso de graduação em Teatro, podemos destacar as orientações para a promoção de competências e habilidades para o conhecimento da linguagem teatral, da história do teatro, da dramaturgia, da literatura dramática e para o domínio dos códigos da encenação, interpretação, criação do espetáculo teatral, incluindo a composição dos seus elementos visuais (BRASIL, 2004a). No art. 5º do documento, incisos VI e VII, vislumbramos orientações ao processo de ensino e aprendizagem em teatro. Tais orientações incidem sobre o trabalho do graduado em Teatro, na escola, de modo a relacionar essa linguagem com as demais linguagens da arte. No que se refere aos tópicos de estudo, o texto dispõe como conteúdo específico os “estudos relacionados com a História da Arte, com a Estética, com a Teoria e o Ensino do Teatro, além de outros relacionados com as diferentes formas de expressão musical e corporal, adequadas à Expressão Teatral e às formas de Comunicação Humana” (BRASIL, 2004a, p. 2). Essa

descrição explícita a associação do teatro com a música e as artes visuais, mas não determina que essa associação seja desenvolvida por profissionais de cada uma das áreas de formação.

Quanto às DCN do curso de graduação em Artes Visuais, podemos apontar a sentença que estabelece o perfil desejado do formando, onde se espera que o curso fecunde a “capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, [...] revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2009, p. 1-2). Mais uma vez, a fragilidade na discussão sobre a atuação do docente no Ensino Básico é elemento latente.

Ressaltamos, ainda, uma importante informação contida no parágrafo único do art. 4º, onde é citado que “para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica”. (BRASIL, 2009, p. 2). Essas diretrizes (aprovadas em 2002) foram elaboradas com o intuito de orientar docentes de todas as áreas do conhecimento contempladas nos currículos da Educação Básica e buscam refletir e associar as diversas linguagens, bem como discutem sobre a diversidade, a cultura e o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos na docência e, ainda, sobre a autonomia intelectual e profissional do professor (BRASIL, 2002).

Enfatizamos que a indicação às DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica gera a necessidade de uma atenção auspiciosa por parte das IES ofertantes das licenciaturas em Arte, que, quando não se atentam à necessidade desse estudo, podem articular seus cursos na ausência de demandas pedagógicas, indispensáveis para uma Educação Básica de qualidade. Assim, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) observar as DCN, de modo que organizem seus currículos para a graduação em Arte, selecionando, refinando e expandindo a visão sobre o que cabe ao ensino nas licenciaturas e nos bacharelados, bem como buscar subsídios que fundamentem essa seleção para os cursos de licenciatura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

Reconhecemos que houve um esforço de organização dos cursos de nível superior em Arte com a concepção das DCN, mas que precisa ser aprimorado e repensado, além de exigir maior diálogo com as DCN para a Educação Básica e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses esforços ainda são exíguos e ineptos ao modelo de Arte-Educação, pois há uma divergência entre a formação em Nível Superior e as necessidades da Educação Básica. Torna-se antiquada uma diretriz curricular para cada linguagem se esse princípio não é reconhecido na prática docente. As inclinações contemporâneas da arte e da educação salientam a emergência da concepção de uma nova diretriz curricular que regule o arranjo de um curso de graduação para a formação do arte-docente, uma vez que as ordenações de ensino apresentam a disciplina de Arte

e não a disciplina de Artes Visuais ou as disciplinas de Música, de Teatro ou de Dança. Sobre a necessidade da articulação entre a formação docente e às orientações para a Educação Básica, podemos citar as reflexões de Borges (2010, p. 58). A autora aponta que:

A formação de professores em seus diferentes níveis e modalidades sempre demandará um currículo específico que a oriente. A configuração curricular do processo de formativo deverá pautar-se em alguns princípios básicos que garantam o efetivo trabalho pedagógico, como o conteúdo e o método, como a relação entre a teoria e a prática, como a integração entre a educação superior e a educação básica. Isso necessariamente requer uma parceria permanente entre a universidade e o sistema de ensino, com um foco na escola. Essa relação deve basear-se na convergência entre os currículos da formação docente e das escolas.

Podemos observar que esse diálogo entre os currículos dos diferentes níveis de ensino parece não estar ativo no processo educacional e no tangente à Arte, além da incomunicabilidade curricular entre as formações, há uma atuação polivante que vem sendo confundida com a interdisciplinaridade, ou ainda revertida em instrumento ideológico, uma vez que “desestimulando a reflexão por parte do aluno, torna-se facilmente manipulável” (BARBOSA, 1984, p. 69). Generalizar os saberes em Arte nesse caráter polivalente é, antes de tudo, um prejuízo à formação estética dos estudantes, pois essa formação é advinda da proposição de experiências. E elas não ocorrem sem a mediação de um fundamento teórico conciso. Como afirma Adorno (2008, p. 156): “O conceito torna-se parâmetro”. Assim, não basta que o arte-educador proporcione aos seus estudantes fazeres artísticos pertencentes a todas as quatro linguagens da arte previstas nas Diretrizes Curriculares – teatro, plásticas, dança e música. É preciso não apenas que se domine o fazer artístico, mas que se compreenda a objetividade que antecede a execução da obra de arte. “A arte, enquanto essencialmente espiritual, não pode ser puramente intuitiva. Deve também ser pensada: ela própria pensa”. (ADORNO, 2008, p. 156). Desse modo, um professor dotado de sua formação específica não está apto a adentrar todas as linguagens com profundidade conceitual. Não basta o momento ou improvisado da coisa em arte, é necessária uma educação estética com vistas a um desenvolvimento cultural que contemple a *Bildung*², ou seja, uma formação que adentre o desenvolvimento humano histórico, não apenas como retrato das condições existentes, mas como viabilidade de conversão delas.

² Palavra oriunda do vocabulário alemão e significa formação. Dentro da tradição filosófica alemã é compreendida como formação cultural e/ou formação do espírito.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO ESTÉTICA *VERSUS* SOCIEDADE ADMINISTRADA: CRISE E RESISTÊNCIA

No capítulo anterior iniciamos uma explanação dos conceitos atribuídos à “estética”. Abordamos o sentido etimológico da palavra, originalmente advindo do grego *aisthesis*, que significa percepção sensível. Indagamos se os objetivos estéticos para o ensino da Arte - compreendidos nos PCN e em outros documentos orientadores -, contribuem para a formação do pensamento crítico e do espírito humano. Esses questionamentos são uma tentativa de nos aproximarmos do entendimento das diligências do ensino de Arte no Ensino Médio e das possíveis contribuições de Adorno e de sua *Teoria Estética* (2008) a esse nível de ensino. Retomamos o debate das definições e origens do conceito e destacamos que, no âmbito dos conceitos clássicos, essa percepção de estética esteve associada à contemplação do belo de “apolíneo”, conforme Nietzsche (1992) nos ilustrou em sua obra *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*:

Apolo, na qualidade de deus dos poderes configurados, é ao mesmo tempo o deus divinatório. Ele, segundo a raiz do nome o “resplendente”, a divindade da luz, reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia. A verdade superior, a perfeição desses estados, na sua contraposição com a realidade cotidiana tão lacunarmente inteligível, seguida da profunda consciência da natureza reparadora e sanadora do sono e do sonho, é simultaneamente o análogo simbólico da aptidão divinatória e mesmo das artes, mercê das quais a vida se torna possível e digna de ser vivida. Mas tampouco deve faltar à imagem de Apolo aquela linha delicada que a imagem onírica não pode ultrapassar, a fim de não atuar de um modo patológico, pois do contrário a aparência nos engana como realidade grosseira: isto é, aquela limitação mensurada, aquela liberdade em face das emoções mais selvagens, aquela sábia tranquilidade do deus plasmador. Seu olho deve ser “solar”, em conformidade com a sua origem; mesmo quando mira colérico e mal humorado, paira sobre ele a consagração da bela aparência. (NIETZSCHE, 1992, p. 29)

O belo de apolíneo simbolizando o inatingível e divino, era representado por Apolo, e não poderia contemplar e partilhar das expressões humanas, portanto não se identificava com as imagens dos sujeitos meramente humanos, dado que:

As imagens agradáveis e amistosas não são as únicas que o sujeito experimenta dentro de si [...], mas outrossim as sérias, sombrias, tristes, escuras, as súbitas inibições, as zombarias do acaso, as inquietas expectativas, em suma toda a “divina comédia” da vida. (NIETZSCHE, 1992, p. 29).

Na busca da desconstrução dessa estética divina, os sujeitos passam a adentrar o limbo entre a supremacia dos deuses e eles – os seres humanos. Nietzsche (1992) traz-nos na leitura das

dionisíacas, a partir da relação entre Téspis, o homem que afirma ser o próprio Deus, e Dionísio, o Deus do Vinho que pela embriaguez envolve o homem e lhe faz ativo no *devir*, uma aproximação da estética com a personificação humanizada. Essa relação da “ciência do conhecimento sensível” e o homem constitui-se de modo substancial para a formação do espírito humano.

Essa aproximação é, para o filósofo alemão estudioso da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno, uma via para a discussão sobre a forma opressiva do coletivo social para com o individual, bem como uma representação crítica à realidade historiográfica que é a obra de arte. É também uma forma de negar a dominação. E é a partir dessas reflexões, que não ocorrem apenas para justificar o “para quê” da formação estética, mas também para indagar como podemos nos apropriar dela em uma perspectiva crítica e porque esse processo não ocorre espontaneamente na sociedade, que organizamos este capítulo.

2.1 A sociedade em tempos de crise

Tudo nos leva a crer que vivemos um tempo de crise de formação cultural³ deformadora dos indivíduos sociais e de suas relações, como já nos apontava Adorno (1985). Mas não estamos tratando apenas das crises que, por vezes, nos são noticiadas na TV e por outros meios de comunicação e que aparentam distantes de nossa realidade, mas também da crise que se aplica aos nossos cotidianos, seja em nossos momentos mais descontraídos ou em nosso trabalho educacional. Segundo Adorno (1996, p. 11) “a formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência”, porém a sociedade atual e seus mecanismos de dominação, tal mesmo a própria educação, afastam-nos dessa possibilidade. Nas palavras Pucci (2015, p. 502):

³ A formação cultural, *a priori*, fez parte de um programa de esclarecimento da sociedade moderna, tal a nossa sociedade brasileira. No entanto, a busca pela cientificação da vida, a fuga ao erro, à dúvida e o medo de crer no mito não foram capazes de libertar a humanidade, de esclarecê-la, mas sim de conduzi-la à corrompida satisfação dos desejos pela aquisição de bens, pela postulação do status social e conseqüentemente à ganância, à corrupção dos valores humanos, à intolerância, à indiferença, à omissão do conhecimento, à proliferação da miséria e à submissão ao trabalho e às relações de dominação dele advindas.

As condições socioculturais em que as crianças são educadas – na família, na escola, na sociedade, particularmente em grande parte dos países latinos –, de um lado não favorecem o desenvolvimento de indivíduos que, com autonomia e persuasão, constroem sua maioria crítica; de outro lado, o próprio sistema dominante, através dos meios de comunicação de massa – nos dias de hoje, através das mídias digitais –, se encarrega de manter as pessoas ocupadas e submissas aos desígnios dominantes.

Na busca de nos aproximarmos da compreensão dos fatos que têm nos submetido à manutenção dessas condições e, conseqüentemente, dessa crise na formação em uma perspectiva filosófica é relevante entendermos os pressupostos da “razão instrumental” apontados por Adorno. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) mostram-nos o paradoxo entre a razão emancipatória e a razão instrumental. Nesse desígnio, investigaram a autodestruição da razão. A humanidade, na ânsia do triunfo técnico e científico, na busca por controlar sua própria natureza, e assim dominar o “outro” de sua espécie, não alcançou a almejada razão esclarecida, o conhecimento que transporia a animalidade e elevaria o ser humano verdadeiramente para fora de seu estado irracional. Essa razão absoluta, dominadora, que buscava submeter a natureza e a sociedade à objetividade da razão, não atingiu seu fim, a emancipação humana. A razão transformou-se em um instrumento formal a serviço da produção e do capital, que resultou na perda da autonomia do indivíduo. A racionalidade técnica eliminou qualquer tentativa de ruptura com verdades estabelecidas. Fomos tomados pela produtividade e pelas mercadorias, pelo *fetichismo* que se impõe ao nosso bem-estar social.

Assim, podemos inferir nas reflexões dos autores (1985) que vivemos a contradição entre a produtividade e a destruição, dominação e progresso, prazer e infelicidade. Não houve a síntese libertadora de uma sociedade livre e feliz como se esperava com o surgimento da razão centrada no sujeito e na objetividade. Ao tentarmos esclarecer a vida e detê-la em todos os seus aspectos por meio da ciência positivista e das tecnologias, tornamo-nos donos de uma irracionalidade que progride para o regresso, conforme afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 41), quando dizem que “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. Somos tomados de uma racionalidade que não tem trabalhado para a construção de um pensamento emancipatório, crítico e sensível, mas alienado, empobrecido e prejudicado. Uma racionalidade instrumentalizada que peleja para a construção daquilo que nos é *fetichismo*, superficial e onírico, para aquilo que supre nossa natureza deformada, que é insuflada rotineiramente pelas objetividades da sociedade administrada e caminha contraditoriamente ao ideal da autonomia humana. Constatamos em Adorno e Horkheimer (1985, p. 41) a ilustração dessa contradição:

Pela mediação da sociedade atual, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltaria a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados num compasso, assim como o trabalhador na fábrica, no cinema e no coletivo.

A sociedade administrada é uma criação projetada por essa racionalidade controversa ao objetivo primordial do homem moderno. Adorno (1995) definira a sociedade administrada como estrutura organizada e objetivada, não para o bem coletivo ou para a aceitação do outro, mas administrada para a construção de um *alter ego* social. Ele enxerga no campo de concentração de Auschwitz⁴ o arquétipo dessa sociedade. Para o autor, Auschwitz “existiu unicamente porque existiram as suas condições objetivas” (ADORNO, 1995, p. 21). Assim, se nos voltarmos à nossa sociedade e às suas estruturas e sistemas, por exemplo o sistema educacional brasileiro – e não entrevemos nele uma possibilidade ao processo formativo, mas uma calamidade, uma desordem ou ainda um atraso e descuido –, veremos também as condições que o objetivam, não como um acaso ou um despreparo, mas fruto de uma sociedade que tem seu propósito de replantio nas organizações que a jardinam.

Por isso, pensar que a educação na sociedade atual é genuinamente favorável à formação de sujeitos resistentes pode ser um engano, pois “o educando deve ser formado para ser um cidadão de seu tempo” (PUCCI, 2015, p. 503), e isso implica formá-lo para atuar na sociedade administrada dotada de objetividades; no entanto acarreta, também, formar sujeitos fortes, capazes não só de atuar, mas de contrapor-se e resistir a esse tempo. Há ainda de observar “que a formação que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação” (ADORNO, 1996, p. 9). Em vista disso, formar sujeitos fortes (PUCCI, 2015) é um movimento dialético, incessante e inconformado à realidade vigente. Auschwitz é resultado da crença de uma formação que se absolutizou e se reificou em suas objetividades e, portanto, se cegou rumo à barbárie.

Para que não fiquemos apenas na ideia de um plano distante daquilo que foi Auschwitz e suas condições objetivas – à espécime do quão audaciosa é a objetividade em uma sociedade administrada –, podemos remeter à análise proferida por Adorno em seu discurso radiofônico, transmitido em 1969, intitulado *Educação após Auschwitz*. Adorno apresenta-nos uma espécie

⁴ Auschwitz, assim como Dachau e Sachsenhausen, para citar outros dois entre os exemplos mais conhecidos, são campos de concentração construídos pelo regime alemão nacional-socialista, instituídos como campos de trabalho forçado e que, ao longo do tempo, foram utilizados para concentrar e exterminar milhares de pessoas no período da Segunda Guerra Mundial, na Alemanha chefiada por Adolf Hitler.

de divisão da sociedade em dois grupos. Um deles teria sido explicado pela psicologia social e a sociologia, sendo ele composto por pessoas com o caráter manipulador.

O caráter manipulador – e qualquer um pode acompanhar isto a partir das fontes disponíveis acerca desses líderes nazistas – se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo. [...] O que outrora era exemplificado por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário. Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil para a compreensão –, eu denominaria de o tipo da consciência coisificada. (ADORNO, 1995, p. 129-130).

A consciência objetivada, na qual está moldada a consciência do manipulador, assemelha-o à forma de “coisa”. O indivíduo de caráter manipulador necessita estender este estado a outros. Se há esse indivíduo de caráter manipulador, é preciso que sua existência seja alimentada por uma massa, que será coisificada. Essa massa seria, portanto, o segundo grupo a que se refere Adorno: a massa amorfa. Ela, por sua vez, diferente do grupo de caráter manipulador, porém não menos ofensiva, não apresenta uma consistência própria ou individual. É constituída do coletivo agregado por pressupostos que pertencem aos objetivos dos indivíduos de caráter manipulador. Adorno (1995, p. 129) diria que “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprias em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados”. A coletividade a que se refere o autor pulveriza as diferenças em um único composto, que se impõe e opõe a qualquer outro coletivo e assim se formam na sociedade grupos vislumbrados com o sentimento de pertença e exclusividade. Essa falsa ideia de pertencimento e exclusividade, concedida pelas objetivações da sociedade administrada, simulam uma afirmação de identidade do indivíduo. Nesse contexto a educação é diariamente desafiada, pois tem em seu papel o dever de integrar os indivíduos, socializá-los e fazê-los perceber o outro ao mesmo tempo em que precisam estimular uma autonomia que não seja falseada. Mas tudo, ou quase tudo, fala contra o encorajamento da autonomia e conseqüentemente da necessária autorreflexão, uma vez que a estrutura de dominação social e o que ela oferece enquanto formação “ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito caro ou elevado” (ADORNO, 1996, p. 14).

Cabe-nos acrescentar que essas condições objetivas não fluem espontaneamente nas comunidades, sociedades ou grupos. Elas têm seu potencial de contágio disseminado por uma das definições mais contundentes com que Adorno e Horkheimer (1985) nos brindaram: a Indústria Cultural. “A Indústria Cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas” (ADORNO, 1995, p. 20). Ela reforça, afirma e mantém todo o colapso da crise da formação cultural dentro de uma perspectiva de normalidade. E ainda proporciona, pelo *fetichismo*, a esperança do sonho libertador que não se realizou. O poder de compra, a satisfação das vontades, o embelezamento do corpo, a competitividade da posse de bens, a exibição das máquinas pessoais nos progridem ou regridem para um arcabouço de desejos que a Indústria Cultural não pretende que mensuremos, já que toda a manutenção do capital e de sua ideologia depende dos esforços dos indivíduos na aplicação e ampliação da técnica e da ciência em detrimento da sensibilidade humana. As incitações de Adorno e Horkheimer apresentam o modo deformado como a cultura é entendida na sociedade atual. Em outros tempos ela – a cultura – fora compreendida como possibilidade da formação do espírito e de liberdade (ADORNO, 2008), mas converteu-se em “uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede (ADORNO, 2008, p. 8). Nesse espírito, a formação cultural na sociedade capitalista transmuta-se em um valor, que é materializado por aquilo que é produzido como um bem e, portanto, é dotado e formado de cultura somente aquele indivíduo que detém produção ou poder de compra. Logo, se não estamos vinculados a um grupo exclusivo de consumidores de bens culturais e comportamentos sociais, não somos pertencentes àquela cultura, mas pertenceremos a um grupo diferenciado e desqualificado, pois:

A Indústria Cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se converte estritamente em mercadorias, a própria organização da cultura, portanto, é manipuladora dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e logo à situação vigente. (ADORNO, 1995, p. 20).

A grande erupção dos equívocos acerca da cultura desemboca nessa semiformação, pois ela “ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície.” (PUCCI, 1997, p. 3). Desse modo, a semiformação é não apenas uma aliada da estrutura de dominação, mas constitui sobretudo seu fundamento basilar (ADORNO, 1995) e está atrelada ao processo de distorção que o capitalismo exerce

sobre a cultura; e, portanto, seu desvelamento é um meio complexo, pois a formação, segundo Adorno (2008, p. 9), “foi entendida como conformação à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação”. Assim, conter-se, domesticar-se e comedir a animalidade de seus pares ganhou, no contexto social humano, significado de acomodar-se e, como resultado, regrediu-se à formação almejada e rendeu-se à dominação progressiva afirmada por meio da vasta e popular aquisição cultural.

Em tempos anteriores à Revolução Industrial, como no período de produção feudal, não havia possibilidade de a produção cultural ser assimilada por todos, tendo por referência que as garantias sociais e o papel de cidadão só podiam ser exercidos pelo princípio da hereditariedade. Com o disparo da produção industrial e a possibilidade de se instituir uma nova sociedade em que “o indivíduo fosse o único responsável pela construção, tanto de seu destino particular quanto das leis sociais que iriam garantir a tão desejada união entre a liberdade e a justiça” (ZUIN, 1999, p. 50), adquirir bens e buscar atividades que enriquecessem as qualidades do espírito passou a ser um ideal para os que almejam se firmar na classe burguesa. A insensibilização arranjada com o trabalho capitalista, porém, privou os seres humanos da sublimação espiritual. E, para garantir os lucros com a constante novidade das velhas coisas, as produções culturais converteram-se em reproduções. E os bens de consumo, originários do reino das necessidades, passam então a vigorar como bens simbólicos, advindos do reino dos desejos. A possibilidade de aquisição e de acesso aos bens até então acessíveis a uma restrita parte da sociedade foi solapada por um dissimulado ideal de cultura.

Essa conversão distorcida não pôde garantir aos indivíduos uma “formação cultural” no sentido da *Bildung*. Não realizado o propósito formativo, a cultura assume duplo caráter: “ela remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação.” (ADORNO, 2008, p. 8), porque passa a vigorar como mercadoria, como objeto de desejo que escalona as distinções do indivíduo no social por meio de sua posse. O *fetichismo* pela própria formação materializa-se como objeto mediatizado e é, então, um propósito que não pode mais garantir a liberdade revolucionária – mesmo que limitada – da burguesia, ao contrário, é uma fonte para as amálgamas da barbárie. É no âmbito dessa preocupação que Adorno (1995, p. 22) nos provoca a observar as condições objetivas onde se obstinam as situações da barbárie. Ele diz: “Que Auschwitz não se repita”. Auschwitz não está presa no passado e sua organização não se dissolveu na história, mas teve suas condições determinadas, que foram nutridas pela cegueira do esclarecimento. Passadas várias décadas, o que nós, pesquisadores, professores, estudantes, cidadãos brasileiros podemos aprender com Auschwitz?

Parece-nos necessário refletir acerca de nossa condição atual, sobre as esferas que objetivam manter as formas de dominação social, a deformação e desintegração da sensibilidade, da humanidade e da ética. E, se de algum modo estamos inseridos em um sistema administrado que objetiva essas condições e logo impede a formação e, portanto, a emancipação dos indivíduos, suscita-nos a curiosidade em investigar em qual espaço caberá nossa reflexão, nossa interferência e articulação no que se refere à educação. No esforço para encontrar possibilidades de discutir a emancipação mediante todo o arsenal de instrumentalização social é que Adorno vem ao encontro de nossas inquietações, em especial quando reconhece na educação um caminho viável, porém sem deixar de considerar seu caráter ambíguo, já que ela, quando analisada sob o ponto de vista de sua organização, é também um instrumento da sociedade administrada. Diferentemente, Adorno (1995, p. 27) sugere-nos a educação em sua essência crítica. Ele entende que:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Reconhecemos por essa afirmação adorniana que a educação pode vir a ser uma possibilidade de acesso à autonomia, no entanto, o pensamento crítico sobre ela é indispensável para que se possa favorecer por meio dela uma abertura a processos diferenciados de aprendizados, capazes de instigar nos sujeitos propriedades para elaborarem seu passado e compreenderem sua história. Valendo-nos das reflexões de Adorno, percebemos que esse não é um caminho dado, posto que na literatura pedagógica, “no lugar da emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade de compromisso, ou de outras abominações que sabotam o conceito de emancipação” (ADORNO, 1995, p. 171). A pertinência da afirmação do frankfurtiano leva-nos a questionar: de que forma podemos atuar na educação sem nos valermos dessas características, que nos engrenam à afirmação de sua vigência e à descontinuidade de nossos sentidos culturais?

É então um (re)fazer de caminhos para a educação, um esforço reflexivo, uma mudança de propósitos e um alerta sobre o “para que” se destinam os saberes desse processo. O conhecimento e a cultura precisam, antes de tudo, atender às necessidades do indivíduo na sua completude humana, auxiliando-o na sua autonomia. Sabemos que não podemos dar conta de toda a estrutura e dos problemas de escalas grandiosas de modo ingênuo, por meio de uma formação mecanizada que alimenta uma autoridade sem transparência e a eterna tutela da

“maioridade” alheia. Adorno (1995, p. 168), em seu diálogo com Becker, em *Educação e Emancipação*, concorda com a definição kantiana da “menoridade ou tutela”, “afirmando que este estado de menoridade é autoinculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. Se desejamos contribuir com uma educação de caráter emancipatório e compartilhar da ideia de encorajar o próximo à sua maioridade, figura como um ponto de partida mudar nossas perspectivas ao processo educacional se diferenciando dos modelos de uma educação baseada unicamente em conteúdos estanques e receituários. E como poderemos viabilizar essa promessa diferenciada pela educação? Em nossa práxis educacional, podemos vislumbrar a “formação estética” por meio do estudo das obras de arte, defendida por Adorno (2008) como possibilidade à formação e ao exercício crítico da racionalidade. E arriscamo-nos ainda a dizer que a arte-educação, enquanto disciplina do currículo escolar brasileiro, pode nos oferecer um prospecto desse exercício. Sabemos que a esperança da efetivação desta proposta exige de nós, pesquisadores, arte-educadores e professores em geral, uma empreitada que não pode se dar na mediocridade do conhecimento a fim de que a ideia da experiência não defina (PUCCI, 2015), mas no labor da autorreflexão e no estreitar de concepções entre a estética e a arte, a negação do estado de objetividades e a formação do espírito.

2.2 Estética e Arte: negação e formação

As experiências estéticas representaram na vida de Adorno não apenas curiosidade ou um objeto de estudo momentâneo, mas proporcionaram-lhe ligações estreitas e peculiares. Para ele, a arte, em especial a música, foi presença rotineira desde sua infância. Mãe e tia eram musicistas, assim como o próprio Adorno também fora músico; certamente essas influências lhe permitiram articular suas reflexões e discursos e falar com propriedade da grandeza das experiências para a formação humana. Adorno reconhecia na arte um potencial filosófico, formador. Como afirmam suas palavras (2002, p. 9), “estudei filosofia e música. Em vez de me decidir por uma, sempre tive a impressão de que perseguia a mesma coisa em ambas”. Por acreditarmos nessa propriedade sensível e inteligível de Adorno é que buscamos relacionar os seus propósitos da formação estética ao contexto educacional do ensino de Arte no Brasil. Antes de adentrarmos as peculiaridades da concepção de estética para Adorno, buscamos entender a origem de sua preocupação e o vislumbre do autor com a temática. Por que Adorno queria uma teoria estética em uma sociedade administrada? Para ele e também Horkheimer (1985), a busca incessante do ser humano pela desmistificação, pelo esclarecimento e pela explicação de tudo

conduziu-o a um estado de barbárie tal que sua sensibilidade humana fora esquecida ou subestimada a uma categoria menor. Em contraposição à sensibilidade, a “Indústria Cultural” projetou outras formas de felicidade e satisfação, embaladas e refletidas em cada um de seus produtos. Até mesmo os momentos de distração, da busca pelo descanso do trabalho oneroso, tornaram-se um momento semelhante de alienação e sustentação do capital, desse modo:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da Indústria Cultural podem ter a certeza de que até mesmo os mais distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um momento de gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. É possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir deles isoladamente, mas só a todos em conjunto na sociedade. Inevitavelmente, cada manifestação da Indústria Cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105).

Viver na sociedade industrializada ritmada por essa (re)produtibilidade da vida humana tornou-se uma rotina enfadonha ao espírito. Atingir os propósitos de uma formação autônoma e livre reverteu-se em um ideal frustrado e foi quase que compulsoriamente substituído pela busca de uma racionalidade lógica. Instrumentalizar-se, assemelhar-se ao objeto, passou a ter significação de formação na sociedade moderna. Esse embrutecimento do que é ao mesmo tempo um ato violento e de redenção à dominação é, para Adorno, a questão pela qual se pode justificar a necessidade de uma estratégia de negação, que ele vê como possível através das obras de arte. Pois a “a arte percebe o não idêntico” (ADORNO, 2008, p. 207) e pode também refutar a objetivação e a massificação dos seres. Ela permite aos indivíduos enxergarem além do véu. Para tal, a estética é entendida como uma razão interpretativa (ADORNO, 2008), dado que pela obra de arte e seu conteúdo de verdade – que é ao mesmo tempo seu conteúdo crítico – é capaz de compreender o social, visto que ela – a obra de arte – permite um exercício questionador, diverso e que acaba por exigir um esforço de reflexão filosófica. Podemos dizer que o primeiro elemento ao qual Adorno se volta, creditando uma formação verdadeiramente estética pela obra de arte, é para a apreensão de experiências – no alemão *Erfahrung* – que ela pode proporcionar. O autor concebe que a obra de arte ultrapassa seu elemento objetivo e vai de encontro ao comportamento subjetivo que “interrompe identificações primitivas, põe fora de ação, em favor da sua relação com a coisa [*Sache*], o receptor enquanto pessoa empírico-psicológica” (ADORNO, 2008, p. 366). Alertamos, ainda, que a experiência ultrapassa as conhecidas vivências artísticas. Essa é parte da experiência, mas não o suficiente para ultrapassar o campo do emocional e atingir o conceito,

meio com o qual a razão ainda pode dialogar. Nessa perspectiva dialógica, apreende-se o conteúdo de verdade ou falsidade da obra de arte, que, conforme já dito, é também o seu aspecto crítico e “é também a resolução objetiva de cada uma delas” (ADORNO, 2008, p. 197). Esse jogo filosófico, reflexivo, interpretativo e questionador impõe à obra de arte a prova de seu caráter de verdade, pois essa é uma representação de seu tempo que serve à crítica e não puramente ao *devoir* da sensibilidade e a crença na sua atemporalidade.

Segundo Adorno (2008, p. 16), “as obras de arte são cópias do vivente empírico, na medida em que a este fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo para que as orienta a experiência externa coisificante”. Portanto, a obra de arte, ao mesmo tempo em que é absorvida da vivência empírica, retorna para ela como uma recusa e pode ser, por meio de sua interpretação, uma relação de resistência, uma “antítese social da sociedade” (2008, p. 21). É nesse movimento dialético, reflexivo, entre a obra de arte e o social, que se desencadeia para Adorno uma possibilidade formativa, também por seu aspecto negativo. Essa possibilidade, por sua vez, é dispendiosa de uma racionalidade crítica que se contrapõe à conformação e à adaptação da racionalidade instrumental. Atingir essa racionalidade peculiar exige a oportunidade de experiências que não ocorrem em solo infértil, exige um preparo intencional como o da terra seca quando se pretende dela tirar bons frutos. A pressa em autoformar-se, a comunicação do conhecimento pelas mídias ao invés de seu estudo pelo indivíduo, a inventividade constante do mundo, o resultado instantâneo aplicado à prática, o prazo determinado para o aprendizado, entre outros, são fatores oponentes a uma formação crítica e enriquecedora ao espírito humano.

Pucci (2015), no ensaio sobre *O privilégio da experiência filosófica no processo educacional*, discute o aforismo dado na introdução da obra *Dialética Negativa* (2009) de Adorno e destaca que, para o autor, a possibilidade formativa via experiência tem se constituído como um privilégio, dado que o mundo administrado se contrapõe rotineiramente à formação dos indivíduos, pois sua forma de organização é um atentado ao pensamento libertador. Isso posto, o esforço da denúncia cabe àqueles que ainda não deixaram de agonizar mediante o *status quo*. Um agente social de seu tempo, seja ele quem for, ou uma obra de arte, seja qual linguagem represente, é sempre uma forma de denúncia do real que ela nega, pois a própria necessidade de representá-la é uma negação do verdadeiro que se expressa na obra, nunca a coisa em si. Mas, se a obra de arte não se esgota em si, porque ela não é apenas a obra, nem apenas o seu criador, mas também é e representa o social, por que se torna tão difícil tratar a obra de arte como cultura em seu sentido formativo na sociedade atual, como potencial libertador, possível de despertar o pertencimento de si e ao mesmo tempo do outro?

Ora, de antemão precisamos ser capciosos nessa reflexão e perceber que muito do que nos é oferecido como arte e cultura pode ser apenas um subproduto criado pela Indústria Cultural, e seu fim é o capital que quer “semiformar” as pessoas. Ouvimos, por exemplo, em nosso cotidiano, que ir ao cinema é uma possibilidade de acessar a cultura, de termos contato com a arte e nos tornarmos, assim, pessoas mais cultas e inteligentes. Ou ainda amarramos a esse discurso a ideia de que estamos nos proporcionando descanso e prazer em nossas horas de folga do trabalho. Porém, pouco se ouve a discussão sobre o conteúdo dos filmes a que vamos assistir, se vão nos acrescentar uma experiência capaz de perpassar a efemeridade e o hedonismo. Tais características proporcionadas pela semiformação distanciam os indivíduos de um estado de reconhecimento do não idêntico e da reflexão pela obra de arte, afastando assim as possibilidades de uma experiência estética que venha a contribuir para a formação desses sujeitos. “O cerne, isto é, o núcleo que dá sustentação a essa forma cultural apropriada ideologicamente é a dinâmica consumista consolidada pelo processo industrial como universo social unidimensionalizado.” (FABIANO, 2003, p. 496).

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) oferecem-nos uma síntese dessa complexa relação entre os momentos de descanso dos indivíduos, que deveriam ser para sua formação e elevação espiritual, e o real desgaste a que somos submetidos. Os autores denunciam que:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condição de enfrentá-lo. Mas ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho [...]. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir um esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Desse modo, a diversão e o prazer procurados como fuga do trabalho nada mais fazem do que reproduzir os sistemas contidos nele mesmo. Esses momentos aligeiram as informações, fragmentam as reflexões e subestimam a possibilidade de raciocínio ou absorção de uma sensibilidade que não seja “mera emotividade novelesca”. Há de se ressaltar que os responsáveis por essa diversão e prazer na sociedade administrada são os promotores da Indústria Cultural. Assim, somos entregues ao “mais do mesmo”, de modo repetitivo e embaçado, lançamo-nos às margens de vivências que não nos permitem

verdadeiras experiências. Logo, compreendemos que, por meio dessa banalização do real e por essa pseudoarte, que (re)encobre as mazelas da sociedade, a experiência e, portanto, a formação estética ficam inviabilizadas. Sua inviabilidade caracteriza o processo de deformação dos indivíduos que estreita cada vez mais os caminhos das experiências e das interpretações, o que, conseqüentemente, conduz os seres humanos a um mergulho na individualidade falseada em prol do coletivo e na busca incessante por uma identidade afirmativa, bem como um momento que não está relacionado ao ser em si, mas ao grupo no qual se consegue uma identificação, reconhecida pela aquisição de bens, comportamentos, pensamentos e pela aceitação apenas de seus iguais, identificados não por suas origens, mas pela similaridade dos alcances que a Indústria Cultural oferece. Assim, a sensibilidade humana é substituída pela reificação, não havendo espaço para o exercício crítico e para o reconhecimento do outro.

Contrária à reificação, a experiência deve permitir o exercício do enxergar crítico e de uma articulação de caráter negativo, além do deleitar sob a obra que se contempla. Almeja despertar e construir um olhar que esteja disposto a ceder sua sensibilidade à compreensão, que faça de seu momento de lazer também um momento de reflexão, o que já quase não é possível. No entanto, a reflexão não deve se reduzir a uma vivência passageira, mas à continuidade por uma formação estética crítica e resistente. É no movimento entre a crítica e a resistência que ocorre o princípio da negação determinada, para a qual Adorno e Horkheimer (1985) conferiram a relação entre a teoria e a possibilidade de transformação social. Para o enfrentamento dessa proposta transformadora, crítica e negativa à sociedade objetivada, reafirmamos nossa credibilidade e cautela à educação. Acreditamos que, apesar do distanciamento que ainda impera entre os órgãos que delegam à educação as fórmulas prontas para execução e o trabalho real do educador, existem possibilidades de aproximação ao exercício formativo dos estudantes. Para tanto, é preciso um esforço por parte dos educadores a fim de estarem em constante vigília quanto a sua formação. Segundo Silva (2011, p. 29):

O professor necessita, pela natureza de seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido de práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação, a ação dirigida à busca de alternativas concretas para a formação de professores e o trabalho educativo.

Quando direcionamos este esforço para o recorte de nossa pesquisa – o arte-educador no Ensino Médio –, percebemos o quão complexa, mas também o quão potencializada, pode ser essa relação. Nesse sentido, imbricamos em nosso estudo a formação do arte-educador/docente com a formação estética e a teoria crítica como meio de enriquecermos nossa reflexão e nos aproximarmos de uma oportunidade transformadora.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE ARTE E SEUS DESAFIOS NA VOZ DE QUEM A ENSINA

3.1 Seleção das escolas e professores colaboradores da pesquisa

Para dialogarmos acerca dos desafios enfrentados pelos arte-educadores no Ensino Médio em tempos de crise da formação humana, partimos primeiramente por contarmos pessoalmente os professores sujeitos de nossa pesquisa, visitando-os nas escolas em que lecionam para obtermos seus endereços de correio eletrônico ou *Facebook*. As escolas visitadas e os professores colaboradores foram selecionados a partir de dois critérios, a saber: i) escolas da CRE selecionada e que atuassem exclusivamente com o Ensino Médio regular; ii) professores de Arte que fossem efetivos na SEDF. Dentro de nossos critérios, localizamos cinco escolas e quatorze professores. Ressaltamos que, em uma das escolas que atendia tais critérios, nós não tivemos acesso aos professores de Arte, pois a diretora não permitiu o contato com os arte-educadores, alegando que a escola é muito procurada por estagiários e pesquisadores e isso poderia interferir no trabalho escolar. A diretora também não se dispôs a entregar nossa carta de apresentação aos três arte-educadores atuantes nessa escola para que pudéssemos tentar contato por e-mail ou *Facebook*. Assim acabamos por ter acesso a onze professores. Enviamos a eles um questionário de autoaplicação para o endereço do e-mail e/ou *Facebook* através da ferramenta *Google Drive*, do *Gmail*. A pesquisa ficou aberta a respostas durante o tempo médio de dois meses, compreendidos entre setembro e outubro de 2015. Nesse período obtivemos resposta de sete professores.

Neste capítulo 3, apresentamos nossas análises e interpretações dos questionários. Com o objetivo de preservarmos a identidade e o sigilo dos/das participantes, adotamos codinomes para os/as docentes, quando foi necessário trazer suas falas em citações diretas. Todos os/as arte-educadores/as receberam codinomes com nomes de artistas das diversas áreas da arte, todos do gênero masculino, a saber: Professor Van Gogh, Professor Leonardo da Vinci, Professor Nelson Rodrigues, Professor Amadeus Mozart, Professor Gustav Klimt, Professor William Shakespeare, Professor Ludwig van Beethoven. Esses codinomes foram escolhidos aleatoriamente sem nenhuma relação com as opiniões, características, gênero ou predileções dos professores.

3.2 Perfil, percepções, inquietações, desafios e vozes

Traçando-se o perfil dos professores colaboradores de nossa pesquisa, pode-se observar que, dos sete professores respondentes, quatro são do sexo feminino e três são do sexo masculino; apresentam idade variável entre 27 e 51 anos e atuam como arte-educadores na SEDF entre um e dezoito anos. Apesar de todos os colaboradores exercerem docência em Educação Artística, apresentam diferentes habilitações de graduação nos cursos de Artes. Dois dos professores são licenciados em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas; outros dois também são licenciados em Educação Artística, porém com habilitação em Artes Visuais; dois possuem bacharelado em Interpretação Teatral; e um é bacharel em Artes Visuais e também licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais. Deles, três professores dizem ter feito o concurso para a área de Educação Artística, outros três para Artes Visuais e apenas um para as Artes Cênicas. Tendo em vista que a SEDF convoca por meio de concursos públicos professores de diferentes linguagens da arte para o preenchimento das vagas do quadro de pessoal para o exercício de uma única disciplina – Educação Artística –, essa variante na formação em graduação dos docentes era um fator esperado.

Sobre a formação inicial em graduação, quando perguntados se lhes proporcionou embasamento teórico e prático para a atuação em sala de aula, seis responderam que sua formações iniciais foram razoáveis e, portanto, lhes proporcionaram uma base razoável para a atuação em arte-educação. Apenas um professor afirmou que sua formação inicial lhe proporcionou uma base muito boa, tanto para a teoria quanto para a prática do trabalho docente em Arte. Mediante a observação relativa à fragilidade da formação inicial dos professores, podemos compartilhar das reflexões de Trevisan *et al.* (2014), quando reconhece que as licenciaturas vivem a primazia da prática em detrimento dos saberes teóricos, pois os currículos para a formação de professores, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, evocam as assim chamadas “competências”. Eles, por sua vez, atribuem ao entendimento de “competências” uma espécie de aprendizado para a profissionalização que não cede espaço à formação política e intelectual do professorado. “Nesse sentido, a aprendizagem de competências é altamente suscetível à racionalidade instrumental e aos contextos do mundo do trabalho” (TREVISAN *et al.*, 2014, p. 247). Acredita-se que essa mesma perspectiva do saber-fazer, apreendida na formação docente, seja o referencial de trabalho desse arte-educador, que reforça a primazia da prática em sua atividade. O processo de construção da autonomia estudantil é cerceado por um modelo de verificação e apontamento de conclusões, bem como por realizações de tarefas predeterminadas pelas necessidades da manutenção da produção

econômica. A evolução do pensamento, bem como a capacidade de problematizar e refletir, não parece ser considerada, uma vez que não pode ser medida no campo da objetividade e do imediato. Essa característica é subjugada na sua atuação com a Educação Básica. Adorno (1995, p. 200) sugere a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, bem como a supremacia da prática sobre a teoria, entendendo que o pensamento convertido em um processo teórico assume um potencial produtivo, transformador, ou seja, a teoria possui e pode expressar uma faceta prática. Desse modo, não há motivos sustentáveis, senão pelo caráter ideológico e instrumental, do docente se pautar na teorização objetiva de sua prática, ou seja, um docente que se prestará à manutenção da (de)formação de indivíduos ao utilitarismo necessário à sociedade administrada.

No que concerne à formação continuada desses professores, quatro declararam possuir pós-graduação *lato sensu*, no entanto, pode-se observar que nenhuma das especializações citadas pelos professores apresentam relação direta com o ensino de Arte. As especializações estão vinculadas à educação de modo genérico, tais como: Ensino de Jovens e Adultos, Psicodrama Aplicado, Deficiências Múltiplas, Pedagogia de Projetos e Docência em Ensino Superior. A SEEDF oferece algumas oportunidades de formação continuada aos professores da rede pública, tais como: bolsas de estudos na IES particulares para segunda graduação ou primeira pós-graduação *lato sensu* no campo de Educação; pequenos cursos de formação continuada nas diversas áreas da Educação Básica por meio Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer e possibilita o afastamento integral e remunerado para formação *stricto sensu*, desde que relacionada a área de atuação do docente. No entanto, parece não haver interesse por parte dos docentes para essas formações, ou até mesmo conhecimento da existência dessas oportunidades que chegam às escolas por meio de circulares e divulgação no site desse centro de aperfeiçoamento.

Inferimos que o desinteresse dos arte-educadores pela formação continuada se dê pela intensa carga de trabalho. Em relação à quantidade de turmas em que cada docente tem a responsabilidade de lecionar, tendo por referência os anos de 2014 e 2015; cinco professores relataram que atualmente ministram aulas em todos os anos finais da Educação Básica (1º, 2º e 3º anos), um atua apenas no 1º ano e outro atua no 1º e 2º anos do Ensino Médio. Cada arte-educador afirma lecionar em uma média de quinze turmas por ano, variando esse número entre doze e dezoito turmas. Podemos considerar que esse volume de turmas delegadas a um único docente traz uma sobrecarga de trabalho e uma demonstração do desprezo que a organização educacional do Estado dispõe à disciplina de Arte. O que prevalece, nesse caso, é o cumprimento das horas de trabalho estabelecidas na contratação de cada professor. No caso

dos professores colaboradores, todos cumprem o regime de quarenta horas semanais, divididas entre a sala de aula e a coordenação pedagógica.

Mesmo com uma carga densa de trabalho e significativa variedade de conteúdos e projetos que esses educadores exercem durante o ano letivo na disciplina de Educação Artística, há casos em que ainda se faz necessário atuar em outras áreas que não a da formação desses professores. Dos sete professores respondentes da pesquisa, cinco disseram já ter atuado em outra área docente na SEDF que não aquela para a qual se concursou. Os motivos apresentados para essa prática dividem-se em pelo menos três categorias:

Quadro 1 – Indicadores da polivalência no trabalho do arte-educador

1 – Por vontade própria e por acreditarem que têm domínio de conteúdo.	Professores que trabalham ou trabalharam com as linguagens da música, artes plásticas ou teatro, mesmo sem ter formação específica para uma ou duas dessas áreas na graduação. Afirmaram realizar esses trabalhos por vontade própria e por acreditarem que têm domínio de conteúdo. Optaram por esta forma de docência como meio de dar maior significado ao trabalho com obras de artes, de “explorar ou retratar a visão do aluno em relação às suas experiências” (Professor Van Gogh) e de lhes proporcionar maior disponibilidade de recursos artísticos. Esses professores também trazem os adventos da tecnologia como aliados para a diversidade e suporte deste trabalho com linguagens que não são de sua formação acadêmica.
2 – Para cumprir a demanda das práticas diversificadas.	Professores que exercem/exerceram docência na disciplina Práticas Diversificadas ou PD. Os professores relataram que exerceram ou exercem essa atividade, intitulada de disciplina, para darem aulas de Horta e/ou Linguagem dos Quadrinhos. As Práticas Diversificadas estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2000) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000). Trata-se da ideia de organização curricular das escolas de modo a adotarem metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; e também a organização dos currículos, adotando estratégias de ensino que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos (BRASIL, 2000).
3 – Por falta de professor qualificado em determinada linguagem artística e demanda de situação.	Professores que receberam como imposição da escola o trabalho com musicalização, não sendo essa linguagem - a música, sua área de formação na graduação. Tendo a escola esta demanda e não havendo pessoa qualificada para tal, o professor foi orientado a exercer esse trabalho.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os motivos apresentados pelos professores no item 1 do quadro incidem sobre a problemática da polivalência, mesmo que os professores tenham em suas visões uma intenção

interdisciplinar de proporcionar aos estudantes um conhecimento alargado relativo às diversas linguagens da arte. Esses arranjos de ensino confirmam as problemáticas reconhecidas por Barbosa (2001, p. 48) no que se refere ao trabalho com as linguagens da arte, quando é compreendido como “uma versão incorreta e reduzida do princípio da interdisciplinaridade”. Segundo a autora (1984, p. 70) “a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetivos de conhecimento, buscar uma nova síntese”. Assim as descrições observadas aproximam-se mais de uma perspectiva polivalente, na qual o professor é responsável por dominar, além de conteúdos diversos de sua área de formação, a especificidade de diferentes linguagens da arte (o teatro, as artes visuais e a música). Observa-se também o não reconhecimento das problemáticas envolvidas na atuação polivalente. Essa constatação pode apontar uma nova postura dos arte-educadores, que passam a se assumir como polivalentes, sem refletir criticamente acerca das incompatibilidades de suas ações com os documentos orientadores, tais como as DCN para a Educação Básica – Ensino Médio (BRASIL, 2013), que trazem no corpo de seu texto o entendimento de que a inter-relação entre a organização do currículo e o trabalho pedagógico devem ser foco de preocupação visando à aprendizagem estudantil. Similarmente, a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica deve ser meta constante na formação e no trabalho docente. Essa postura reforça a situação vigente e não vai contra esse emaranhado entre as linguagens artísticas que não contribuem para as experiências formativas dos estudantes. Isso porque se apresentam a eles de modo superficial e instrumentalizado, não desvelando o caráter crítico e historiográfico que a arte de fato pode permitir.

Desse modo, explanar-se em diversas áreas do conhecimento em arte, sem o estudo de suas especificidades, aponta-nos uma situação de alerta, pois se nesse mesmo documento o conhecimento teórico é firmado como referência de qualidade para o trabalho docente, a partir de quais parâmetros a prática do arte-educador tem se orientado? Em contrapartida, os PCN (BRASIL, 2000) para o ensino de Arte vislumbram que nessa área do saber os estudantes possam produzir, contemplar, conhecer e criticar as linguagens da música, do teatro, da dança, das plásticas e das audiovisuais, reconhecendo-as e compreendendo-as como manifestações socioculturais e históricas. No entanto, esse documento não discorre sobre a necessidade de professores especialistas em cada uma das linguagens para que deem conta de tal demanda com a plenitude teórica almejada, contudo ressalta que a disciplina de Arte deve colaborar com projetos educacionais interligados com outras disciplinas do conhecimento e demais áreas das linguagens, mas que não deve perder a clareza de suas especificidades. No intuito de suprirem

as demandas orientadoras e a falta de efetivo especializado para cada linguagem, esses educadores têm buscado meios alternativos, tais como as chamadas “novas tecnologias”, para a apropriação dos conhecimentos referentes às linguagens da arte que não foram compreendidas em sua formação acadêmica. Compreendemos que a busca por uma formação autônoma é uma possibilidade de atualização e formação continuada do professor. No entanto, de modo geral, essa busca, muitas vezes aligeirada, apenas reforça o *status quo*. Por vezes os docentes têm entendido o uso das novas tecnologias para a sua formação como um passear por sites com informações mediatizadas ou aqueles de compartilhamento de vídeos instrutivos como o *Youtube*, ou ainda *blogs* e grupos no *Facebook* que tratam sobre a história da arte e as suas atualidades. É válido reconhecer que essas ferramentas podem ser fontes de informações, debates, trocas de experiências e busca de materiais como filmes, documentários, músicas e imagens; mas não substituem uma formação sustentada na pesquisa e nas especificidades de cada linguagem da arte.

Acerca das demandas pertinentes às “práticas diversificadas” (PD), constatadas no item 2 do quadro, apura-se que as escolas segregam essas práticas à forma de uma disciplina que compõe a grade curricular e fica a cargo de um único professor, sem o compromisso do debate e da interdisciplinaridade entre o corpo docente, a comunidade escolar e a proposta político-pedagógica da instituição de ensino. Esse posicionamento demonstra a incompreensão das orientações provenientes dos PCN (2002). A proposta visa a integrar todo o corpo de conhecimentos, alunos e professores, estimulando outras formas de aprendizagem e reflexões que não estejam atreladas a nenhuma forma rígida do currículo, mas que possam ser pensadas, planejadas e vivenciadas por todos os discentes, docentes e comunidade escolar (PCN, 2002). Não podemos deixar de manifestar a nossa inquietação sobre o relato do arte-educador que foi destinado a trabalhar com um projeto de horta na escola advindo da disciplina de PD, de cuja idealização ele não participou, pois quando chegou à escola, o projeto já estava em andamento, e o professor teve que dar continuidade, tal podemos observar em suas palavras: “Em várias escolas todos os professores dão PD [Práticas Diversificadas]. Já aconteceu comigo de dar PD de horta, porque, quando eu cheguei à escola, ele já estava em andamento” (Professor Leonardo da Vinci). Ademais registramos a imposição de um trabalho de musicalização, assim como no caso das aulas de horta, a um professor que se autodeclarou não preparado para desenvolver a tarefa, já que não é graduado em Música. Ou seja, as questões sistemáticas prevalecem sobre as preocupações de cunho pedagógico.

Complementando a discursão acerca da polivalência registrada nas reflexões do quadro 1, quando solicitados a caracterizar a realidade de suas atuações na docência, dois arte-

educadores definem sua realidade de atuação como específica, na medida em que afirmam ministrar atividades que estejam de acordo com as suas linguagens artísticas de formação acadêmica, que estão dentro de suas áreas de conhecimento, e cumprem, dentro de tais especificidades, as demandas do atual currículo da SEDF. Três arte-educadores assinalam atuar de modo polivalente, ministrando atividades das diversas linguagens da arte no intuito de cumprirem as demandas do atual currículo da SEDF. Um arte-educador descreve que em sua realidade docente atua por meio de projetos criados por ele mesmo. Esses projetos buscam atender as demandas do atual currículo e, principalmente, as necessidades dos estudantes. Outro arte-educador afirma que sua realidade de atuação é focada unicamente na realidade dos discentes. Percebemos que uma parte considerável dos arte-educadores relatou atuar de modo polivalente, e mesmo aqueles que não se autodeclararam polivalentes apresentam características de um trabalho multifacetado por diversas linguagens e buscam atender as demandas curriculares e/ou as necessidades dos estudantes. Os professores que se reconhecem como polivalentes não apontam explicitamente essa situação como uma característica desfavorável, mas uma necessidade inerente ao trabalho do arte-docente, como algo a que é necessário se adaptar. Outra característica percebida é o fato de que alguns professores afirmam se fundamentarem nas necessidades dos estudantes para embasarem seu trabalho. Suscita-nos o questionamento se essa fundamentação advém daquilo de que os/as estudantes necessitam para sobrepujarem o *status quo* ou se ela advém daquilo que os/as docentes entendem que é de interesse dos/as estudantes. Adorno (1996) nos alerta que a formação de um indivíduo não pode ser amparada na sustentação de necessidades geradas pela semicultura, ou seja, nas necessidades advindas do esgotamento da vida em si mesma, dado pela reprodução e pela reiteração do sistema.

Para apurarmos sobre as possibilidades exercidas no trabalho com a arte na educação e se esse pode ser um caminho à emancipação, questionamos os docentes sobre a autonomia dessa incumbência. Indagamos-lhes se consideram que o fato de lecionarem na disciplina de Arte lhes dá maior autonomia do que aquela creditada às demais disciplinas da grade curricular. Dois dos professores disseram acreditar que não, pois, independentemente da disciplina que lecionem, o professor é o dono de sua autonomia. Porém associam essa autonomia – do trabalho do arte-educador e dos professores das demais disciplinas – ao serviço da função docente nas escolas públicas. Os professores supõem que na rede pública de ensino têm uma liberdade diferenciada das escolas particulares em razão de poderem trabalhar de acordo com aquilo que acreditam ser a melhor forma para se ensinar e aprender, além do fato de julgarem que, na maior parte das escolas públicas, os professores podem ser participativos quanto às escolhas de projetos e

metodologias adotadas. Os outros cinco respondentes consideram que o fato de serem docentes da disciplina de Arte lhes dá, sim, maior autonomia do que nas demais disciplinas da grade curricular. Os professores que retratam essa opinião partilham em suas falas a ideia de que essa autonomia é estimulada pela linguagem da própria arte, já que lhes permite relações diversas com diferenciados campos de saberes. No entanto, seus discursos também denotam uma contradição: ao passo que acreditam na sua autonomia de trabalho com a arte, expressam a necessidade de fazerem ligações com outras áreas do conhecimento. Para ilustrarem essa ideia de autonomia associada à relação com as demais áreas do saber, vários desses professores relataram suas experiências voltadas para o campo da interdisciplinaridade em situações em que realizaram trabalhos com outros professores das escolas em que lecionam. As experiências de autonomia relatadas pelos professores perpassam situações como: i) adotar métodos de ensino segundo sua preferência e portanto se apropriar de outros conhecimentos disciplinares que podem mediar o ensino de Arte; ii) produzir clipes musicais em parceria com a disciplina de Inglês, uma vez que as temáticas trabalhadas nas duas disciplinas se relacionavam; iii) explorar movimentos de voz e dicção junto aos conteúdos trabalhados na disciplina de Física, tendo em vista que se estudavam conceitos de propagação sonora. Essas concepções de autonomia aparecem atreladas à imagem do estudo da Arte como um instrumento de interação que se põe a vincular a interdisciplinaridade entre as demais linguagens no contexto escolar. A interdisciplinaridade permite uma abertura ao diálogo e a comunicação entre os saberes, no entanto, destacamos que a arte enquanto disciplina de campo de estudo específico, apresenta suas singularidades e conceitos que precisam ser compreendidos em seu próprio contexto

Sobre a organização e as proposições do Currículo em Movimento da SEDF (2013), quatro professores argumentam que os conteúdos apresentados nesse documento para o ensino de Arte apresentam uma elaboração razoável, pois dispõem de ideias um pouco complexas, que não estão em total concordância com a realidade e as necessidades de seus trabalhos com os estudantes. Um professor declara que o currículo apresenta uma elaboração ruim, a compreensão das ideias que dispõe é muito complexa e não está de acordo com a realidade e as necessidades de seu trabalho com os estudantes. Um professor alega que não tem clareza sobre o Currículo em Movimento, pois, quando ingressou na Secretária de Educação, pouco ouviu falar sobre esse arranjo curricular. Apenas um professor atesta que o currículo dispõe de boa elaboração, que os conteúdos são de fácil compreensão e estão de acordo com a realidade e as necessidades de seu trabalho com os estudantes. A insatisfação, a incompreensão e o desconhecimento sobre o currículo, expressos pela maioria dos professores colaboradores, chamam a atenção para questões alardeantes. O currículo parece ser um documento obsoleto e,

apesar de contemplar uma diversidade temática de grande relevância para a formação dos estudantes – abordando questões como apreciação estética, ética, alteridade, identidade e cultura nacional, história da Arte no Brasil, função e formação de público, teatro brasileiro, produções e manifestações da dança no Distrito Federal e no entorno, arte e tecnologia, feminismo, multiculturalismo, arte e política, dentre outras –, não veio para dialogar com os docentes, tampouco com os discentes. Desse modo o ensino em arte-educação sobrevém como um trabalho intuitivo, o estudo e a interpretação desse material fica a cargo de um esforço solitário e isolado de cada professor, que parece não ser estimulado, muito menos averiguado.

Destacamos, ainda, que seis dos sete professores colaboradores da pesquisa qualificam a formação que tiveram nas licenciaturas ou bacharelados em Arte como razoável, consideram que os ensinamentos teóricos e práticos desses cursos de graduação lhes proporcionaram pouco embasamento para o trabalho com a docência. Apenas um professor considera que sua formação inicial na graduação lhe proporcionou uma boa base para o trabalho na docência em Arte. Depreendemos dessa constatação que as problemáticas relacionadas ao ensino da Arte estão presentes em dois extremos, na formação do arte-educador e no ensino de Arte por esses professores. Uma vez que, aprovados no concurso público para lecionar a disciplina de Arte na Secretaria de Educação do Distrito Federal, esses professores não recebem nenhuma outra orientação ou formação dirigida ao seu trabalho, tal como estudos aprofundados dos textos e documentos orientadores à docência em Arte, e, por causa das formações também fragilizadas, não há leitura crítica desses documentos. Observamos que os professores desenvolvem uma espécie de repulsa por esses documentos, mas não interferem de outro modo sobre eles, senão os rejeitando. Assim, parece pairar sobre o ensino de Arte uma extensa razoabilidade, desde a formação docente até a prática do ensino de Arte.

Esse estado de insatisfação e desencontros entre a formação dos professores, as orientações para o ensino de Arte e a realidade da prática docente suscita-nos a reflexão sobre o sentido do ensino de Arte no Ensino Médio, sobre os seus objetivos e propósitos nos anos finais da Educação Básica segundo a visão dos arte-educadores. A respeito dessa reflexão, os professores colaboradores manifestaram diversas concepções que, apesar das diferenças, se complementam. Segundo os professores, a Arte é um importante instrumento de comunicação entre as diversas linguagens e conhecimentos, é uma via de acesso à sensibilidade estética, à criatividade, à expressão, à história da arte, à cultura visual e geral, à identidade nacional e à crítica. Dotada dessas características, o objetivo de seu ensino é provocar o pensamento, o que possibilita a “capacidade de problematizar questões sociais e pessoais, questioná-las e transformá-las” (Professor Nelson Rodrigues). “O sentido dessas aulas é endossar o escopo

adquirido ao longo de todos os demais anos cursados. Amplia-se, assim, a visão de mundo ao perceberem (os estudantes) na linguagem artística a possibilidade de um discurso político” (Professor Van Gogh). Destacamos ainda a afirmação do Professor Leonardo da Vinci: “Considero que o Ensino Médio como um todo está em crise. Não se tem de forma clara o seu objetivo. Preparar para o vestibular, complementar a Educação Básica ou preparar para o mercado de trabalho? Não se sabe”. Tais inquietações assinalam que os arte-educadores possuem uma postura crítica, que estão dispostos a apropriarem-se da arte como instrumento de formação cultural que oriente o sentido das aulas de Arte. No entanto, também reconhecem a falta de conhecimentos acerca das objetividades para essa etapa da Educação Básica. Percebe-se a ausência e a necessidade de um trabalho planejado entre as instâncias que regulam a educação e as salas de aulas, bem como estratégias de orientação e formação que proporcionem aos professores de Arte da SEDF uma convergência a um objetivo comum para o trabalho em arte-educação.

Algumas dessas fragilidades podem estar calçadas, ainda, na formação inicial desses arte-educadores, pois o arranjo curricular dos cursos de graduação é uma estrutura orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arte em Nível Superior (2004; 2009), entretanto essas diretrizes estão abertas à autonomia das IES e exigem delas o exercício reflexivo dos gestores e docentes na articulação dessas orientações à sua complementação junto às DCN para a formação de professores para a Educação Básica. As DCN para os cursos de Arte em Nível Superior, conforme já discutimos no primeiro capítulo, não distinguem os cursos de licenciatura e bacharelado, não fazem alusão clara e preocupada à docência em Arte. Sendo assim, podemos acreditar que os professores tenham uma formação artística e estética advinda da graduação, porém que não foi fundamentada em preceitos à docência. Essa inconsistência quanto à formação dos arte-educadores incide seus prejuízos claramente nas salas de aula, conforme podemos observar nas discussões verificadas nas opiniões dos professores colaboradores da pesquisa.

Decorrentes das reflexões acerca dessas fragilidades, que já começavam a apontar na busca pelo estado da arte de nosso problema de pesquisa e inquietos com a possibilidade de que essas vulnerabilidades sejam impeditivos na proposição das experiências estéticas aos estudantes, buscamos também saber o entendimento dos arte-educadores com relação às seguintes indagações: o que eles entendem por experiência estética e como eles acreditam que as aulas de Arte possam colaborar na formação estética dos estudantes? Sobre a primeira questão, o entendimento das experiências estéticas, observamos que as argumentações dos arte-educadores podem ser sintetizadas em um mesmo grupo conceitual. Todos os discursos

culminaram na relação das experiências estéticas com as experiências sensíveis, vinculando a ideia da compreensão do mundo pelos sentidos visuais ou sensoriais, tais como ser “tocado pela organização de formas, cores, sons, conceitos de determinado objeto, situação ou obra de arte” (Professor Amadeus Mozart). Compreensões como experiência do contato, contemplação, experimentação da criação e espaço de troca também foram salientadas. Entendemos por essas perspectivas que os arte-educadores reconhecem a possibilidade de crítica como sentido das aulas de Arte, mas também admitem que a compreensão das experiências estéticas como uma presunção articulada entre vivências das linguagens artísticas e os sentimentos e emoções humanas podem colaborar para uma formação mais humanizada na prática do ensino de Arte. Porém percebemos, também, ideias que se contrapõem ao longo das respostas sobre as experiências estéticas quando relacionadas aos questionamentos sobre os sentidos das aulas de Arte no Ensino Médio. Ao passo que para os arte-educadores as aulas de Arte tem uma conotação de criticidade e desenvolvimento político, e o seu entendimento sobre as experiências estéticas está vinculado às vivências apreendidas principalmente no campo do sensível, essas questões não suscitam a ideia de continuidade dessas reflexões na prática. Adorno nos atenta que (2008, p. 156): “toda experiência da obra de arte deve ultrapassar o seu elemento intuitivo”. Ou seja, é preciso que, além do momento da intuição, do sensível, da vivência haja o momento do estudo dos conceitos que envolvem as obras de arte e os momentos reflexivos da pós-contemplação, seja qual for a linguagem que a obra expresse.

Sobre a segunda questão, como os arte-educadores acreditam que as aulas de Arte podem colaborar na formação estética dos estudantes, o *feedback* dos professores perpassa ideias relativas à construção do conhecimento advindos de atividades de apreciação, teorização e prática com o intuito de “proporcionar outro olhar sobre o mundo e noção de onde veio a arte que consumimos” (Professor Gustav Klimt) e “favorecer discernimento da informação visual aos estudantes” (Professor Van Gogh). Essas perspectivas aproximam-nos das concepções difundidas por Ana Mae Barbosa (2012) sobre o ensino de Arte. Para a autora, essa área do saber é entendida como uma esfera cognoscível que os estudantes podem aprender com o professor. Quem exerce o papel docente, por sua vez, tem como base a experiência e o contexto sociocultural dos discentes, para ressignificar os conteúdos das aulas, otimizando e concebendo novos instrumentos metodológicos. E, por meio da Abordagem Triangular, em sua tríplice composição – fazer, ler, contextualizar –, a Educação Artística e Estética pode fecundar a promoção do pensamento crítico. Apesar dessa proximidade teórica com as concepções de Barbosa, há ideias que nos mostraram dificuldades de entendimento acerca da estética, pois percebe-se que os professores têm

uma significação para cada questão, não constituindo um pensamento reflexivo sobre o tema abordado.

A fim de que pudéssemos nos aproximar com mais afinco da compreensão das tenuidades percebidas nas falas dos arte-educadores, bem como a quais fatores essas fragilidades podem estar associadas, perguntamos-lhes quais são os principais desafios vivenciados no ensino de Arte em suas realidades docentes. As respostas diversificadas retrataram uma realidade desgastada e frustrada dos profissionais em educação do sistema público de ensino brasileiro. Para detalharmos essas respostas, dividimos os sentidos compreendidos em um quadro de possíveis interpretações dos desafios descritos pelos arte-educadores colaboradores:

Quadro 2 – Principais desafios do arte-educador no ensino da Arte

<p>Problematizações da carga horária</p>	<p>Podemos destacar duas problematizações em torno da carga horária citadas pelos professores: i) Pouca quantidade de horas-aula (média de duas aulas com duração de cinquenta minutos cada por semana, consecutivas ou não), o que não permite uma aula com práticas mais elaboradas, com tempo hábil para discussões aprofundadas e até mesmo a apreciação agradável de uma obra de arte, como uma música ou um filme; ii) Carga horária extensa destinada aos professores de Arte, pois cada docente tem em média quinze turmas para lecionar, ou seja, de modo geral ele é o único professor de Arte de um dos turnos na escola (matutino ou vespertino). Essa carga, além de levá-lo a um esgotamento físico e intelectual, acaba por precarizar o seu trabalho. Devido à grande quantidade de turmas, o professor tem de repetir sua aula por diversas vezes na semana em diferentes turmas de um mesmo ano (1º, 2º ou 3º). Além disso, há os trabalhos burocráticos, que também precisam ser cumpridos por esse professor, como o preenchimento da frequência diária dos estudantes e o dos campos de conteúdo e notas dos diários de classes. O salário também foi citado como um desafio, pois não corresponde às dificuldades e às responsabilidades do serviço.</p>
<p>Falência e precarização do sistema educacional e desinteresse dos discentes</p>	<p>Os professores citam a precariedade do sistema público brasileiro como um dos causadores do desinteresse dos estudantes durante as aulas de Arte, pois “faltam materiais para produção, projetores, câmeras, materiais mais tecnológicos para uso na própria escola” (Professor William Shakespeare). O Professor Ludwig van Beethoven apresenta uma fala que retrata não apenas o desinteresse do estudante, mas também do docente sobre seu próprio trabalho: “No lugar deles (os estudantes), eu ficaria em casa estudando para o ENEM, talvez fosse para a escola só para socializar com pessoas de minha idade.” Ou seja, os professores também estão desacreditados de seu trabalho na educação, a ponto de que, se fossem estudantes, não iriam para a escola nem para assistir às aulas de Arte.</p>
<p>Pouca capacidade de fruição</p>	<p>Os docentes consideram um impeditivo ao trabalho em arte-educação a pouca capacidade de fruição dos discentes e também a associam à causa do desinteresse dos estudantes pelas aulas de Arte. Para refletir essas questões, podemos nos apoiar nas reflexões de Adorno na obra Educação e Emancipação (1995),</p>

	<p>quando ressalta que é necessária uma educação estética dos indivíduos e defende que essa educação deveria ser iniciada ainda na educação infantil. Ante o exposto, concordamos com o autor e percebemos que essa ausência de uma educação estética é de fato um desafio para os educadores que lecionam no Ensino Médio, pois os estudantes parecem chegar aos anos finais da Educação Básica com uma percepção estética enfraquecida, apesar de a Educação Artística também ser obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental e orientada a ser trabalhada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, nesse período inicial da escolarização infantil (Educação Infantil e anos iniciais), a Arte não é obrigatoriamente lecionada por professores especialistas, mas pelos professores regentes de classe, os pedagogos.</p>
(Ir)Responsabilidade das famílias	<p>A falta de acompanhamento dos responsáveis ao cotidiano dos estudantes e a irresponsabilidade da família pela vida escolar dos jovens também foram apontadas como um desafio. Os professores acreditam que essa relação entre os responsáveis/família e a escola poderia ser um ponto de apoio para as atividades propostas e até mesmo uma forma de incentivo à participação dos estudantes às aulas.</p>
Problemas na inter-relação entre as áreas de conhecimento dos docentes	<p>A incompreensão dos docentes sobre a importância das atividades relativas à cultura na escola foi descrita como uma situação problemática e desafiadora, pois faz com que as propostas aos projetos interdisciplinares, que visam a ampliar o tempo e as oportunidades do trabalho em Arte, muitas vezes, sejam limitadas por essa falta de reconhecimento do saber do outro. A intolerância entre os professores com questões de gênero, religião, orientação sexual e classe social também foram suscitadas como um desafio. O trabalho do arte-educador tem a preocupação de levantar debates a que outras áreas do conhecimento não se dispõem, no entanto, de acordo com esses educadores, docentes dessas outras áreas não se dispõem a interagir e auxiliar com essas propostas e também se manifestam inflexíveis para o diálogo. Acerca do não reconhecimento dos indivíduos podemos destacar a tese de Honneth (2003) sobre questões de reconhecimento e conflito. O autor concebe o desrespeito e o não reconhecimento ao outro como uma patologia da sociedade contemporânea e entende essa característica como um impedimento à formação do indivíduo, pois para ele só se pode chegar a uma autorrelação bem-sucedida através do reconhecimento intersubjetivo de nossas capacidades e realizações. Assim, inferimos que a situação relatada pelos arte-educadores motiva um ambiente de conflito que, quando não superado, prejudica e degenera não apenas as relações profissionais, mas também as relações intersubjetivas mais complexas que possibilitam um ambiente favorável, respeitoso e criador.</p>
Marginalização entre arte e sociedade	<p>Os professores também apontam a segregação entre arte e sociedade como uma contenda à arte-educação, pois os estudantes não se relacionam com arte em outros âmbitos sociais que não aqueles dispostos para o consumo, e são na maioria das vezes, dispensáveis. Para maior compreensão dessa afirmativa, perguntamos aos educadores como eles percebem a arte na sociedade atual. Somente dois professores afirmaram que percebem a arte como um conhecimento acessível na sociedade, três professores acreditam que a arte não é um conhecimento acessível, que muitos grupos</p>

	<p>sociais só “têm acesso a uma arte que vem dos muros, da escola, das feirinhas de artesanato” (Professor Gustav Klimt). Em contrapartida, há os grupos que têm acesso aos museus, por exemplo, e se sentem pertencentes a esses espaços, sendo, segundo os professores, incentivados pelos pais. Neste caso, parece que a escola também não tem sido um ambiente capaz de incentivar e proporcionar aos estudantes a vivência e a experiência em espaços sociais em que a arte seja um objeto de estudo e propositora de conhecimentos. Outros dois professores não responderam a essa questão.</p>
--	---

Fonte: Elaboração da própria autora.

Mediante as leituras acerca das opiniões dos arte-educadores percebemos que seus desafios transcendem a sala de aula, mas como um círculo constante, retornam da sociedade para a escola e vice-versa. A instituição escolar e, portanto, o arte-educador não podem furtar-se ao debate a respeito das problemáticas que emanam no corpo social. No entanto, sabemos que não serão a escola nem os arte-educadores capazes de sanar todas as fragilidades dispostas quanto a essa formação. Apesar da aprovação das leis que tangenciam o ensino da Arte no Brasil nos últimos 54 anos, desde a primeira LDBEN (1961), percebemos que ela ainda não é uma disciplina reconhecida por sua importância na formação dos estudantes e que possivelmente os documentos que marcaram sua trajetória ao longo desses anos tenham suas intenções pautadas em um caráter ideológico. Podemos trazer como exemplo desse traço ideológico a apresentação dos eixos norteadores aos conteúdos relativos às artes no Currículo em Movimento (2013) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, documento orientador dos professores de Arte, sujeitos de nossa pesquisa. As indicações aos conteúdos da disciplina de Educação Artística estão divididos ao longo de três dimensões, que se encontram presentes na matriz curricular de Linguagens – Multiletramentos, Criatividade e Movimento; Multiletramentos, Apreciação Estética e Ética; e Multiletramentos, Ciência, Reflexão e Análise Crítica – e apresentam, conforme explicitamos no capítulo 1, uma diversidade de temas propositores do conhecimento, da crítica e da reflexão em Arte. Porém, dentro dessas ricas proposições, não é considerada a realidade da atual escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, pois não encontramos em nossa pesquisa nenhuma escola que tivesse professores de Música ou Dança, por exemplo. Em algumas escolas encontramos apenas professores de Artes Plásticas. Sendo assim, a concretização de uma educação integral, pautada na pedagogia dos Multiletramentos e no “empoderamento dos estudantes na perspectiva de uma participação ativa na sociedade do conhecimento [...] que proporcione maior autonomia e se ampliem as condições para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2013, p. 14) fragmenta-se e até mesmo se inviabiliza,

pois há a indisponibilidade de recursos de pessoal/professores com formação específica em cada linguagem das Artes nas escolas da rede pública de ensino.

Outra característica que apreendemos de caráter ideológico é o fato de que, uma vez que o arte-educador se predispõe a fazer uso desse currículo em sua íntegra, preocupado com a formação de seus estudantes, com os exames e vestibulares que cobram uma multiplicidade de conhecimentos, ele – o arte-educador – acaba por incorrer na polivalência, pois as indicações aos conteúdos perpassam todas as linguagens das artes (artes plásticas, teatro, dança e música) e não fazem orientações discriminadas para cada linguagem, mas se apresentam de maneira integrada e interdisciplinar no documento curricular. Na tentativa de realização plena da proposta ao ensino de Arte, à qual o arte-educador por vezes se propõe, vê-se a necessidade da busca por conhecimentos diversos, contemplados em outras áreas de formação das graduações em Artes. Assim, as novas ferramentas da tecnologia, tais como a internet, tornam-se um meio de formação para esses docentes, mas não têm se mostrado uma alternativa para além do improvisado do trabalho com a disciplina, pois os documentos continuam não reconhecendo a problemática existente em torno desse ensino.

Apontamos, também, que os arte-educadores colaboradores de nossa pesquisa consideram a elaboração do Currículo em Movimento razoável, pois alegam que sua compreensão é complexa e que não contempla a prática e os anseios do trabalho docente. Suscitamos o questionamento se essa complexidade que os professores de Arte encontram na elaboração desse currículo não ocorre mediante a considerada razoabilidade de suas formações em graduação, que não contemplam as necessidades teóricas para as práticas de suas atividades docentes, como relataram os arte-educadores na pesquisa. Podemos dizer que a razoabilidade dos cursos de formação de professores de Arte, que aliás ainda é muito recente no Brasil, datados da década de 1980, possa também ser uma das causas da precarização do ensino de Arte, visto que é perceptível a dificuldade de articulação dos professores quando perguntados sobre temas como a estética, a formação estética dos estudantes, os sentidos do ensino de Arte, a autonomia e a polivalência, ou seja, temas que exigem maior cuidado com os conceitos. Essa incompreensão e até mesmo desconhecimento a respeito do currículo pode, também, estar revestida de uma empatia pelas ordenações burocráticas da educação brasileira. Em contato presencial com alguns desses professores, na ocasião de convidar-lhes a participar da pesquisa através do questionário online, observamos que, apesar da receptividade de alguns a colaborar, existe uma descrença relacionada às temáticas curriculares, bem como à pesquisa acadêmica e às discussões sobre a importância do conhecimento das ordenações para a construção da crítica e da reflexão. De modo geral os professores consideram que os documentos norteadores da

Educação Básica, tais como o currículo para o ensino de Arte, não conseguem dialogar com a realidade das salas de aula em que atuam.

Percebemos, também, que a formação continuada dos professores, por meio de especializações, é bastante restrita, e aquelas que as têm não fazem relação direta com o ensino de Arte. As coordenações pedagógicas também não aparecem nos relatos como um espaço de planejamento, troca de experiências, pesquisa e de formação continuada dos professores, tal como preconiza o Currículo em Movimento (2013). Observa-se uma tendência à autoformação por meio das disponibilidades de informação dos aparatos tecnológicos vinculados a internet e às ferramentas disponíveis por meio dessa, tais como: *sites e* cursos de educação a distância. Essa formação acontece de modo individualizado e aligeirado, ocorre como alternativa para suprir as demandas do currículo ou dos exames em seus aspectos polivalentes. Problemas com a grande quantidade de turmas para lecionar, as poucas horas-aula em cada uma dessas turmas, a falta de apoio e reconhecimento dos pares também são inquietações para os docentes. Essas problemáticas levam-nos a refletir sobre a necessidade de se repensar a prática do arte-educador.

As dificuldades na docência em arte-educação também podem ser consequência da má estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes (Plásticas, Teatro, Música e Dança). É notória a inexistência de uma preocupação direcionada à docência, tendo em vista que essas diretrizes servem de base tanto para as licenciaturas quanto para os bacharelados. Assim, o entendimento do papel do arte-educador frente a sociedade atual não é tratado de modo crítico e suas possibilidades formativas e emancipatórias não são reconhecidas. Também não é apreendido desses documentos um direcionamento à formação estética do docente, à uma formação que transcenda o fazer artístico e se direcione a embasamentos capazes de conduzir o futuro arte-educador a experiências formativas e da mesma maneira lhe proporcione viabilidades para articular experiências estéticas em sua prática.

A culminância das dificuldades e fragilidades relatadas pelos docentes, bem como as inconsistências encontradas nos documentos orientadores por meio da análise documental, nos indicam alguns dos desafios dos arte-educadores. Observamos que há incompatibilidades entre as DCN para os Cursos de Graduação em Artes e a realidade da prática docente. Essas DCN fazem mínimas referências à docência, pois os mesmos textos se direcionam ao bacharelado, ou seja, aos cursos que se dedicam à formação de atores, artistas plásticos, musicistas e dançarinos. Desse modo, os cursos de licenciatura em Artes são orientados a se ampararem ainda nas Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Tais

diretrizes abordam a atuação do professor de modo genérico, pois se dirige à todos os níveis de ensino da Educação Básica e não contemplam a Arte e nenhuma outra disciplina de modo peculiar. Apontamos também o antagonismo entre a formação específica dos docentes e a atuação polivalente no ensino de Arte. Nos questionamos se não há um posicionamento crítico dos professores frente aos documentos e as necessidades que orientam seus trabalhos. Os próprios docentes têm buscado alternativas de compreenderem, mesmo que superficialmente, um pouco de cada linguagem específica para articularem as demandas apresentadas a esse ensino. Contraditoriamente, destacamos que alguns docentes desconhecem esses documentos e atuam, por vezes, de modo intuitivo e não viabilizam um caminho comum ao ensino de Arte por meio de pensamentos mais elaborados que se convertam em uma prática transformadora. Cada docente age de acordo com suas preferências nas linguagens artísticas. Outros desafios como a falta de recursos materiais, o sucateamento das escolas, a sobrecarga de trabalho e o não reconhecimento do trabalho em arte-educação; que desestimula e impede a autorrealização, também corroboram para esse contexto complexo. Tais desafios serão discutidos no capítulo quatro.

CAPÍTULO 4 – DESAFIOS DO ARTE-EDUCADOR NO ENSINO MÉDIO E PROPOSIÇÕES

4.1 Desafios do arte-educador na sociedade administrada

Dialogar sobre o ensino de Arte no Brasil ainda é um grande desafio. Conforme registramos no Capítulo 1, a criação dos cursos de Arte nas universidades brasileiras foi tão tardia quanto a própria inserção desse ensino nas escolas de Educação Básica. Barbosa (1989) registra que apenas em 1973 as universidades brasileiras implantaram os cursos de artes nas universidades e compreendiam um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. O curso tinha duração de apenas dois anos e objetivava abarcar os conteúdos referentes ao ensino de Teatro, Artes Visuais, Música e Dança. Ainda hoje, o estudo e o trabalho com o ensino de Arte na educação apresentam percalços não superados, talvez resquícios do nascimento mal planejado dessa formação no país.

Observamos a incompatibilidade entre as especificidades ofertadas nos cursos de graduação em arte e o trabalho do arte-educador. As linguagens das artes estão divididas em 4 áreas, que são representadas por 4 distintos cursos de nível superior: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança. Cada curso de licenciatura prepara o docente para atuar nas peculiaridades referentes a determinada linguagem artística. No entanto, as Diretrizes Curriculares que orientam esses cursos também se aplicam aos cursos de bacharelado e não dispõem à formação docente em Arte o caráter crítico que se faz necessário mediante a sociedade atual. Assim, fica a cargo dos cursos de licenciatura buscarem amparo nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, que se dirigem de modo abrangente a todos os níveis desse ensino, e ainda desenvolverem dentro das instituições o debate sobre as necessidades da docência em arte-educação. Contudo, quando o docente vai para a prática, depara-se com diretrizes e orientações curriculares que abordam todas as linguagens e, apesar de não apresentarem uma discussão direta sobre o assunto, as delegam a um único docente, o professor de Arte. As escolas públicas do Distrito Federal, de modo geral, não têm um professor para cada linguagem, não respeitando assim, o princípio da formação para o qual o docente fora preparado. As situações apontadas fragilizam não apenas a postura estética do docente, mas também dos estudantes, pois os professores não possuem os saberes necessários para lecionar nas diferentes linguagens artísticas. Isso enfraquece, igualmente, a construção da crítica, do conhecimento e do reconhecimento por parte dos docentes quanto às suas necessidades formativas, pois diante de uma diversidade de conteúdos a serem tratados em sala de aula, os quais não abrangem somente a formação em graduação do professor, ele se vê

provocado a buscar formas de complementar seus conhecimentos referentes às demais linguagens de modo superficial, muitas das vezes utilizando-se da internet como um recurso de informação aligeirado, que não é suficiente para o ensino de Arte numa perspectiva crítica-estética. Essa problemática, apesar de pertinente, é ainda ofuscada, pois ela existe somente no “mundo da prática docente do arte-educador”, uma vez que para os pareceres legais esse não é um problema materializado. Tal podemos verificar no Parecer CNE/CES nº 280/2007:

O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71. É sob essa perspectiva que o presente Parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, enfatizando, sobretudo, o perfil desejado do formando, as competências e habilidades e os conteúdos curriculares, como os indicadores básicos relacionados com os diferentes níveis e modalidades de atuação do profissional. (BRASIL, 2007).

Ante isso, concluímos que os cursos de graduação em artes no Brasil e o ensino de Arte nas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal trilham caminhos divergentes, pois ao passo em que a formação em nível superior busca abranger as especificidades das linguagens artísticas, as escolas são expostas a uma estrutura curricular que se apresenta como interdisciplinar e se efetiva como polivalente. Na prática, essa estrutura não pode atender à interdisciplinaridade, porque não há quadro de pessoal efetivo para suprir a demanda das especificidades de cada uma das linguagens abordadas no currículo e também não há uma organização nem proposições para que isso venha a se concretizar. Desse modo, o arranjo curricular para o ensino da Arte e a efetivação na prática indicam o aspecto ideológico desse modelo. A autodeclaração dos arte-educadores como professores que exercem a prática polivalente é uma característica do sucesso da acomodação e da adaptação característica da cultura. Conformer-se com o trabalho em arte nos moldes da superficialidade sob a qual a Secretaria de Educação do Distrito Federal tem articulado seu ensino é, antes de tudo, abraçar sua face ideológica. Assim, as possibilidades da construção de uma realidade para a formação estética parecem distanciar-se das aulas de Arte, dado que, para que isso ocorra, é necessário um arranjo sólido capaz de perpassar a formação dos arte-educadores, as estruturas curriculares, a realidade das escolas e o corpo discente. Entendemos a experiência estética como uma possibilidade ao pensamento crítico, uma (re)aproximação de nossa humanização em relação ao não idêntico, um enriquecimento para o trabalho educacional enquanto espaço de formação

cultural. No entanto, nas diretrizes para os cursos de graduação em artes é notório o descuido com a formação do professor, de modo que, mesmo formando o artista, não se medeia o conhecimento artístico com questões voltadas para a experiência estética de maneira que isso repercute na sua prática pedagógica.

Em nossa pesquisa constatamos que a formação docente inicial está prejudicada, visto que percebemos algumas dificuldades em termos de conceituações e entendimento por parte dos professores para refletirem sobre a relação do ensino de Arte com a formação estética e o sentido dessa relação para a formação dos estudantes do Ensino Médio. Além disso, os próprios professores consideram sua formação inicial razoável, de modo que reconhecem que essa formação não lhes deu embasamento teórico e prático suficiente para o trabalho em sala de aula. Observa-se, também, que a formação continuada desses arte-educadores nos cursos de especialização *lato sensu* (os professores participantes da pesquisa não possuem formação *stricto sensu*) não está correlacionada ao ensino ou estudo da arte. Apesar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possibilitar algumas alternativas para a formação continuada dos docentes da rede de ensino, não foi percebida uma disposição dos professores para o prosseguimento de suas formações. Se o professor não tem formação estética, como ele poderá estimular essa experiência junto aos estudantes? Não estar preparado para a experiência estética significa não ter meios para compreender o conteúdo de verdade ou falsidade das obras de arte, e esse é um afazer da crítica. O propósito do estudo da arte não é compreender a intencionalidade do artista nem interpretar seus significados, mas decifrar os enigmas que a constituem em si mesma (ADORNO, 2008).

Além de a própria formação inicial do professor apresentar impasses a essa experiência, outro obstáculo que se põe como desafio ao trabalho do arte-educador e impeditivo à formação por meio da experiência estética é o desinteresse dos estudantes pelas aulas de Arte. Os professores vinculam esse desinteresse à precarização e ao sucateamento da educação, das estruturas escolares e dos recursos materiais, que seriam de suma importância para o trabalho na disciplina de Educação Artística, tais como recursos audiovisuais e o próprio espaço físico da sala de aula. Concomitante a essa desafeição pelas aulas de Arte os educadores apontam como desafio a pouca capacidade de fruição estética dos discentes. Tal como registramos no capítulo anterior, essa questão pode estar associada à ausência de uma educação estética durante a vida escolar dos estudantes. Não há uma preparação para a estética durante a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar das orientações ao trabalho com as linguagens da arte (Brasil, 1998), essa não é uma incumbência de um professor especialista. Somente nos anos finais dessa fase do ensino, compreendidos entre o sexto e o nono ano, a

disciplina de Educação Artística é de fato introduzida na grade curricular. A exemplo das escolas públicas do Distrito Federal, a demanda é de apenas uma aula semanal com duração média de cinquenta minutos. Os anos finais do Ensino Fundamental também não dispõem de um professor especialista para cada uma das linguagens da arte. Via de regra, é este o trajeto que realizam os discentes antes de chegarem ao Ensino Médio público no DF, ou seja, percorrem um caminho com poucas alternativas para uma formação cuidadosa às questões da estética. Quando estão nos anos finais da Educação Básica, deparam-se com fortes apelos aos exames e vestibulares e conseqüentemente com a preocupação deles mesmos ou dos docentes em atender aos requisitos de estudos aos conteúdos de outras disciplinas. No que tange à arte, de modo geral, os conteúdos estão vinculados à história da arte e à leitura das obras de arte, que são abordadas de maneira estanque. O arte-educador, assim como o estudante, não tem viabilidade para desenvolver um estudo reflexivo, crítico, historiado no contexto social e que propicie uma “racionalidade estética” (ADORNO, 2008). Suscitamos, ainda, que a Indústria Cultural é uma mantenedora desta infactibilidade estética, pois ela não colabora para a formação, não proporciona experiências para além do igual, do fabril, do vazio. Segundo Adorno (2008, p. 370) “a época vazia não produz falsa consciência, só a que existe permanece dificilmente tal qual é”. Assim, transpor as barreiras do estático da consciência é uma tarefa árdua para a arte e para a educação como um todo, uma vez que a Indústria Cultural reforça o estagnamento no raso das reflexões.

Outro desafio identificado pelos arte-educadores é o problema do reconhecimento envolvendo o trabalho em arte-educação. Essa adversidade não é recente na sociedade brasileira. Toda a trajetória da inserção do ensino de Arte é marcada por momentos de instabilidade, de (o)posições ideológicas diante das leis, de descuido com a formação dos docentes, entre outros. Em nossa pesquisa, essas constatações não fugiram do discurso dos professores colaboradores, que apontaram o reconhecimento como um desafio ao seu trabalho. Podemos dividir as questões levantadas pelos arte-educadores nesse âmbito em pelo menos dois pontos, a saber: i) o problema do reconhecimento do trabalho em arte-educação entre os pares, ou seja, entre os professores que lecionam outras disciplinas e ii) o problema do reconhecimento do trabalho em arte-educação frente aos estudantes e à sociedade.

Sobre a problemática do reconhecimento do trabalho em arte-educação entre os pares, os professores relatam que os docentes que lecionam outras disciplinas da grade curricular não apresentam disponibilidade para o diálogo acerca das temáticas culturais e não compreendem o ensino da Arte como importante para discutir temas relevantes na sociedade, tais como: questões de gênero, religião, orientação sexual e classe social. Essa conduta inviabiliza as

relações interdisciplinares de modo mais significativo no âmbito escolar. Os arte-educadores indicam que predomina uma postura de supremacia do trabalho dos outros professores sobre o ensino de Arte. Entendemos que esse argumento está relacionado à esfera do reconhecimento na perspectiva da compreensão das relações sociais e da autorrealização dos indivíduos. Sob essa ótica, a autorrealização só pode ser consolidada de modo positivo quando há a reconhecimento das “capacidades e propriedades como pessoa de valor” (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014, p. 228). A luta pelo reconhecimento do arte-educador em relação ao seu trabalho não ocorre apenas na individualidade do professor, mas na tangência do grupo de arte-educadores, que reconhecem essa problemática não como uma questão pessoal, mas como um elemento pertinente a todo o conjunto de professores que lecionam a disciplina de Educação Artística. O reconhecimento também acontece por parte de um grupo em relação ao outro. Sobre isso, Cenci, Dalbosco e Muhl (2014, p. 225) argumentam que um dos principais desafios da problemática do reconhecimento “é conciliar o respeito às diferenças e às singularidades de indivíduos e grupos, típicas de sociedades pluralistas, com a exigência de igualdade e universalidade consolidada pela herança iluminista moderna”. Os autores (*Id.*, 2014, p. 236) destacam que a luta pelo reconhecimento intersubjetivo também perpassa o conflito e essa perspectiva do tensionamento “pode servir como ponto de partida para a discussão de processos formativos em perspectiva emancipatória”.

O segundo ponto pertencente à problemática do reconhecimento identificado em nossa pesquisa é o reconhecimento do trabalho em arte-educação frente aos estudantes e à sociedade. Os arte-educadores concatenam esse não reconhecimento como um reflexo da desvalorização desse ensino em detrimento das disciplinas estanques, supervalorizadas nos exames e vestibulares, nos quais o que não pode ser mensurado pelos instrumentos (tal como as obras de arte, que pertencem mais ao campo da subjetividade e da intersubjetividade social do que ao campo das objetivações) não possui valor para a formação dos indivíduos e não colabora significativamente para inserir os jovens estudantes no mundo do trabalho. Os professores discorrem que o entendimento e o acesso à arte não é rotineiro para a sociedade, exceto a “arte” que está à venda de maneira massiva e nos meios de comunicação. Essa característica parece dificultar o trabalho dos arte-educadores, pois quando buscam abordar a arte de maneira mais crítica, abre-se um abismo compreendido entre as aulas de Arte e o caráter social dos estudantes. Para os professores a arte ainda é marginalizada pela sociedade e, mesmo com as possibilidades de acesso à informação e aos meios artísticos, o que prevalece são as ofertas da Indústria Cultural. Inferimos aqui o pensamento de Adorno na *Teoria Estética* sobre a relação entre arte e identidade estética e sociedade. Para o autor, “a identidade estética deve defender o não

idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade” (ADORNO, 2008, p. 16). Dessa afirmação suscitamos que a arte em seu caráter crítico não desperta interesse imediato como uma obra fabril, uma vez que os aspectos de equivalência e identificação vão ao encontro do despreparo estético consequente da semicultura. Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento do trabalho em arte-educação frente aos estudantes e à sociedade intensifica-se diariamente, na medida em que a escola não pode comportar todo o macro-organismo social. Segundo os arte-educadores, reforçando os desafios do reconhecimento está a ausência e a irresponsabilidade das famílias mediante a instituição de ensino. Esse distanciamento é mais um impedimento, que fragiliza as possibilidades do diálogo que poderiam fortalecer a identidade pessoal dos professores e estudantes e a autorrelação intersubjetiva entre eles e a comunidade escolar como representantes da sociedade. Podemos ainda reiterar que a formação da identidade pessoal e a autorrelação são processos essenciais para a experiência estética, tendo em vista que ela, a experiência estética, busca revelar a identificação do outro que não é necessariamente idêntico ao “eu”, mas permite abertura às pluralidades e consequentemente às relações intersubjetivas.

Esses desafios apontados pelos arte-educadores colaboradores de nossa pesquisa, nos remetem ao intento de compreendermos a proveniência da sociedade atual. Partimos por retomar o pensamento de Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), quando tratam da linha ambígua por onde o esclarecimento humano se orientou até os tempos modernos. Os autores salientam que, ao partilharem da destruição e do progresso, os indivíduos, no anseio de negarem sua própria natureza, constituíram-se esclarecidos e portanto civilizados. “Atrelado ao modo de produção dominante, o esclarecimento, que se empenha em solapar a ordem tornada repressiva, dissolve-se a si mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 80). Assim, no traçado dessa linha ambivalente, Adorno e Horkheimer apontam que a civilização esclarecida caminhava para uma forma de dominação social que não se contentou com a repressão da animalidade e do encantamento mitológico, mas perscrutou a constituição de uma estrutura arquitetada para a manutenção e o desenvolvimento do capital, também para o rigor dos tabus e para a reprodução estereotipada dos comportamentos e da arte por meio da Indústria Cultural. Esse arcabouço constitui a chamada “sociedade administrada”.

Nesse contexto – entre a sociedade que se julga esclarecida e as estruturas de dominação – ocorre a observação de outro desafio ao ensino de Arte. Os professores colaboradores atestam que, apesar da intensa disseminação dos produtos artísticos pelas mídias, a arte ainda parece marginal à realidade social dos estudantes. Assim, a disseminação pulverizada da arte pelos meios artísticos e de comunicação não colabora com a formação estética dos estudantes. Presumimos que essa constatação esteja atrelada às dimensões objetivadas da sociedade atual,

que, por meio da Indústria Cultural e sua proposição à semiformação, reforça a reificação e a incomunicabilidade com as possibilidades da arte autêntica. Segundo Adorno (1996, p. 17), “a formação tem como condição a autonomia e a liberdade”. Desse modo verificamos a inviabilidade formativa mediante a popularização da arte nos ideais impostos pelo modelo de sociedade vigente, dado que sua materialização não está pautada nesses preceitos, mas na semiformação.

Depreendemos que as problemáticas postas como desafios ao trabalho do arte-educador e ao ensino de Arte estão factualmente relacionadas às objetividades da sociedade administrada e ao seu modo de reificação da vida, dado que as possibilidades de reflexão e do reconhecimento intersubjetivo são cada vez mais limitadas nesse contexto. O despertar da crítica por meio de uma racionalidade estética não constitui um propósito da sociedade atual. De maneira contrária, espera-se que os indivíduos sejam cada vez mais práticos, competitivos e objetivos; que conheçam e dominem somente aquilo que serve ao desenvolvimento da indústria, do mercado de trabalho e/ou do mundo globalizado. Assim, não há tempo para (re)pensar a vida, para apreciar, analisar, decodificar e interpretar uma obra de arte a partir da experiência estética.

Tudo nos leva a crer que tais desafios são decorrentes da sociedade administrada, pois percebemos diversas características em comum com as denúncias feitas Adorno (1985; 1995; 1996; 2008). Frente a tais desafios buscamos construir um pensamento voltado à estética, como perspectiva para uma racionalidade diferenciada da instrumentalização humana presente na educação e na sociedade como um todo. E nesse sentido, perscrutamos por proposições à prática do ensino de Arte.

4.2 Proposições do pensamento estético para a arte-educação

Os desafios da arte-educação, tais como: a incompatibilidade entre as DCN dos Cursos de Graduação em Arte e a prática polivalente do docente; a ausência do debate preocupado com a formação dos arte-educadores nessas diretrizes; o caráter ideológico na relação do currículo da SEEDF para o ensino de Arte e a sua efetivação; a falta de clareza do Currículo em Movimento por parte dos docentes; a pouca capacidade de fruição dos estudantes para as aulas de Arte; a sobrecarga de trabalho dos professores; o sucateamento das escolas e a falta de recursos materiais; o desinteresse pela formação continuada; o não reconhecimento do trabalho em arte-educação e a frustração na autorealização, demonstram-se como resultados de uma sociedade administrada dominada por uma racionalidade instrumental. Essa racionalidade tem dominado os sentidos da lógica do mundo, das relações humanas e da própria educação. Tratar

de estética enquanto possibilidade formativa à ética, à crítica, à alteridade, à (re)humanização da educação, ao conhecimento do mundo em que vivemos, à resistência, à reflexão e à emancipação da sociedade administrada parece ser uma forma de recuperar a pluralidade marginalizada no discurso da coletividade. A escola, apesar dos discursos acerca do sucesso dos indivíduos, parece caminhar no sentido oposto da formação humana. Duarte Júnior (2012, p. 31) alega que é natural as escolas se orientarem na transmissão de conhecimentos universais, pois “a escola tem como função a comunicação de fórmulas científicas que, espera-se, habilitem o sujeito a conhecer racionalmente o mundo e nele operar produtivamente”, e desse modo separa-se o que se julga ser do campo da razão daquilo que se aproxima do campo da sensibilidade, pois esta não tem sido entendida como um instrumento que colabore na operacionalização da sociedade. O autor ressalta, no entanto, que essa separação é utópica, pois ela fraciona e setoriza o pensamento e os sentires humanos, dessensibilizando os indivíduos, incapacitando-os a refletir sobre aquilo que não é imediatamente identificado e racionalizado. Nesse sentido na sociedade fragmentada é possível unir o amor ao ódio, a paz e a guerra, as verdades e as mentiras, a religião e a pornografia, não importando quão desconexas sejam as crenças e atitudes. As pessoas estão se tornando incapazes de refletir sobre as barbaridades, pois por vezes pensam de modo tão fragmentado que não relacionam as controvérsias com senso crítico. Isso ocorre porque de algum modo estamos sendo educados por uma racionalidade que não deseja nos dimensionar com nossa própria humanização, com a criticidade do *status quo*.

Nesse sentido, inferimos que a educação precisa rever seus princípios e tornar a pensar a formação dos indivíduos de modo integrado, respeitando e priorizando uma razão que não domestique nosso potencial crítico como uma forma de retomar os rumos perdidos. Ensejamos que o ensino de Arte crie dispositivos para reaver tal possibilidade. A estética, compreendida como uma reivindicação do fundamento humano e como uma possibilidade de transformação daquilo que desencantou as promessas de felicidade, é entendida como um passo proeminente à arte-educação. Na perspectiva de buscarmos (re)construir um cenário favorável à formação de indivíduos íntegros, que sejam dotados de saberes científicos, mas também guarnecidos de uma espiritualidade sensível e ao mesmo tempo críticos, é que a estética advinda dos trabalhos em Arte nos parece uma forma de resistência à sociedade administrada e às deformações às quais ela nos conduz. A estética é uma força motriz que nos incentiva a articular as ideias não como uma totalidade dirigida aos fins da irracionalidade, mas como um elemento de mediação e reconciliação com os anseios humanos, com a crítica e a mobilidade do estado de conformação com que a sociedade moderna nos ludibriou. A estética nos aproxima de outra racionalidade,

que não nos parte em dois, que não desfavorece em nós o que há de mais sublime, a humanidade sensível e criadora. Para Azevedo (2010, p. 98):

O potencial do elemento sensível posto em jogo nessa outra racionalidade acolhe a estética como possibilidade de uma experiência de aprendizado, como preparo a abertura e a consideração da pluralidade, conseqüentemente como um modo de flexibilização dos processos rígidos de fundamentação.

Enrijecemos-nos à medida que nos foram arrancadas a dança, a brincadeira, a festa, a arte, os rituais. Foi-nos dado um “espírito” rígido, competitivo, que trabalha pelo utilitarismo e pelo capital. Um espírito alienado e não criativo. Assumimos como expressão a violência e compartilhamos o medo e o isolamento. Em troca de uma estética da vida, foi-nos dada uma estética das maquinarias, na qual o desencanto do mundo foi pintado como sublime e toda a magia foi revertida em cópias refratadas, de modo que seus pedaços não instruem; ao contrário, destroem nossa essência e pensamento e buscam por meio da Indústria Cultural o dinheiro, a manutenção das massas, o poder e a dominação, traços típicos do caráter manipulador criticado por Adorno (1995). Flexibilizar esses processos rígidos de fundamentação na arte-educação implica um exercício formador no qual a estética seja parte integrante dos cursos de graduação em Arte e, assim, atinja as salas de aula da Educação Básica. Refletir sobre as perspectivas que vêm sendo assumidas em nosso preparo enquanto indivíduos para o mundo da vida e do trabalho é um exercício emergente, pois tal organização não significa tolher as emoções humanas, suprimir os tratos sobre os valores e ignorar os diálogos que não devam unicamente de conceitos relativos à formação para o universo positivista e tecnicista a que somos empurrados. A educação, com todas as debilitações, tem se proposto a conduzir os indivíduos pelos caminhos do conhecimento, assim sendo, é necessário estarmos em alerta sobre como esse processo tem ocorrido e de que forma podemos intervir junto a ele. Segundo Maar (2003, p. 183), “a emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há de ser tematizada na heteronomia”. Nesse sentido, nossos esforços aplicam-se na relação entre a estética e a emancipação a partir do ensino de Arte.

Não basta nos atermos à apreensão das teorias das obras de arte, visando essa conjectura na arte-educação, tampouco instrumentalizar a arte, ou reproduzir o caráter tecnicista que as instituições por vezes insistem em reforçar, ou ainda nos fundamentarmos na aplicação do fazer artístico sem reivindicarmos sua codificação do social. Segundo Adorno (2008), a arte é uma autocompreensão da sociedade. Isso quando tratamos da arte autêntica, que não se falseia por uma dimensão do real, mas antes exige um exercício crítico do pensar que possibilite uma nova

postura de reflexão, postura essa centrada na leitura do social pelos códigos, no esforço da interpretação e do reconhecimento intersubjetivo. Nessa rota, a educação precisa aplicar suas forças para a contradição e a resistência, galgando a formação cultural que “agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 1996, p. 2).

Mas como o arte-educador poderá transpor essa situação? Primeiramente, entendemos que o exercício da arte-educação é desafiador e pretende de fato corroborar a emancipação. O professor tem que insistir por sua formação, atento para que não incorra na sedução de levar para a sala de aula uma produção manipulada, medíocre, que, em parceria com os meios de comunicação, propague a semicultura. Tramitar entre o duplo caráter da educação – dominação e autonomia – não pode ser o papel do ensino de Arte, por isso a importância da formação como um exercício filosófico, negativo. Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação* (1995) e no texto *Teoria da Semiformação* (1996), nos incute a pensar a educação como um propósito de resistência e ressalta que a “formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação”. Estar no exercício da autoformação e da formação de outros indivíduos, portanto, incide em constante movimento de reflexão e negação. Pucci (2001, p. 6) apresenta-nos a visão de Adorno sobre as relações com as quais a educação tem de se preocupar frente à sociedade moderna, ressaltando sua perspectiva para a autonomia.

Incentiva Adorno o desenvolvimento da educação para a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular. Na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação de massa e as infindáveis revistas das bancas de jornais distribuem efusivamente imagens abundantes de violência, de repressão, de sexo, a educação para a autonomia, pela reflexão crítica, formativa de dimensões de resistência do indivíduo, precisa ser mais do que nunca trabalhada.

Essa é uma adenda que podemos atribuir sobre quais aspectos a vigilância dos arte-educadores não pode se descuidar, pois “a adaptação é de modo imediato o esquema de dominação progressiva” (ADORNO, 1996, p. 10). Nesse sentido, a estética, enquanto uma outra forma de razão, inquieta e exigente de um pensar ativo, parece-nos ser ainda uma via de acesso à almejada autonomia dos indivíduos. Na expressividade da arte autêntica, pelo exercício da argumentação na busca por respostas aos códigos do inesperado, do não arraigado, daquilo que habita entre o social e o fascinante, podemos vislumbrar a abertura das reflexões para além da lógica racional na qual estamos impregnados. Ante o reconhecimento da potência formativa da

arte e seus desdobramentos estéticos à arte-educação, preconizamos que o ensino de Arte, bem como a formação do professor, estejam mediados por esse entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constituiu uma tentativa de abordar alguns dos desafios dos arte-educadores perante a sociedade administrada e inculcar proposições do pensamento estético tomando como base o trabalho dos arte-educadores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa sustentou-se nas concepções de crítica à sociedade atual feitas por Theodor W. Adorno e na busca de aproximar-se da compreensão de sua Teoria Estética, bem como suas reflexões pertinentes à educação.

A leitura crítica que Adorno faz à sociedade moderna, refletindo sobre seu progresso e destruição a partir dos ideais de civilização e esclarecimento, bem como seu entendimento acerca da relação desse dito progresso com a fundamentação da sociedade administrada e suas condições objetivas, tendo como uma de suas expressões a Indústria Cultural, foram para nós aportes imprescindíveis a fim de discutir as possibilidades que a arte, em consonância com o trabalho do arte-educador, tem para realizarem o enfrentamento à crise de formação que se instaurou. Adorno entende que a formação, no sentido da *Bildung*, só pode ocorrer diante das condições de liberdade e autonomia, portanto, suscitar discussões sobre as condições de dominação é para a educação uma tarefa árdua, tendo em vista que a própria educação tem seu caráter ambíguo, pois, ao passo que é libertadora, também serve às condições de adaptação social. Nas obras de arte autênticas, diferentemente das obras fabris reproduzidas para a identificação imediata, ele observa uma via promissora para se trilhar rumo às condições de emancipação. Para ele, a existência da estética na obra de arte autêntica é uma provocação ao pensamento, uma peleja ao reconhecimento do outro, uma leitura inquietante do social em seu tempo e um arquétipo à crítica. Em nossa pesquisa, as reflexões do autor também se fizeram presentes na tentativa de contextualizar o caráter ideológico da inserção do ensino da Arte no Brasil e na interpretação dos documentos orientadores desse ensino, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais da Educação Básica – Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Arte no Ensino Médio; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Artes.

Ao adentrarmos as especificidades dos desafios dos arte-educadores do Ensino Médio com o ensino da Arte, constatamos que muitos são os entraves que se põem ao trabalho desse profissional. Nossa pesquisa pactua com os estudos prévios no que tange à desvalorização dessa disciplina mediante as demais do currículo, as problemáticas com o ensino polivalente da Arte e as barreiras referentes aos reflexos do mundo à compreensão e ao interesse dos estudantes pelo estudo da Arte. Levantamos, também, outras considerações sobre esses desafios a partir

dos resultados de nossa investigação junto aos professores de Arte do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Observamos que a formação inicial do arte-educador se apresenta fragilizada sob a perspectiva de que não corresponde à realidade e aos desafios docentes e que a estética não é abordada como objeto de estudo pedagógico e, por isso, não está presente no discurso dos educadores. Os arte-educadores apontam que suas formações em graduação foram razoáveis e que não dialogam com a vivência docente.

Sobre a problemática da polivalência, apontamos que ainda é uma luta diária para o ensino de Arte, pois, apesar de os professores se concursarem para vagas pertinentes a sua formação em graduação, a atuação docente deles nem sempre se restringe às especificidades da linguagem artística em que são graduados. Apesar de os conteúdos para as linguagens da Arte se apresentarem de forma clara a cada uma dessas especificidades e proporem relações interdisciplinares entre as linguagens, sua efetivação não é interdisciplinar, mas polivalente. Os professores de Arte assumem a postura polivalente na ânsia de cumprirem os propósitos formativos desta disciplina, para isso se estendem nas demais linguagens e buscam formações aligeiradas que não podem dar conta da intensidade conceitual que abarca o propósito formativo dos indivíduos. Sendo assim, os professores acabam por não nortear seu trabalho pelos documentos orientadores ao ensino de Arte e se preocupam em atender aos interesses dos estudantes, no intuito de que eles passem a ser mais ativos na disciplina. Tal postura é preocupante no sentido de que esse docente pode incorrer em reforçar a semiformação.

O reconhecimento e a busca pela autorrealização intersubjetiva também são desafios postos aos arte-educadores, que não sentem seus trabalhos valorizados pelos estudantes, por seus pares e pela sociedade como um todo. A preocupação com o reconhecimento não foi expressa de modo individual, mas entendida com um intento a todos os professores que lecionam a disciplina de Arte. A desvalorização das linguagens da arte de uma forma crítica e reflexiva na sociedade administrada também se apresenta como um desafio a esse ensino e é diretamente percebida no trabalho do arte-educador e até mesmo por essa razão que, muitas vezes, os professores levam para a sala de aula um produto da Indústria Cultural. Devido a objetividade e os atributos de colaboração ao capitalismo que esses produtos carregam em si, a crítica e a reflexão acabam por (quase) inexistirem nesse contexto. Com essa prática os docentes buscam, de algum modo, fazer com que os estudantes se identifiquem com a disciplina e expressem o almejado reconhecimento à arte e ao trabalho do arte-educador. No entanto, é no emaranhado entre a busca do reconhecimento e da autorrealização e, também, no desejo de proporcionar tal identificação entre a arte e os estudantes, que percebemos a adaptação e o reforço das condições da semiformação. Por conseguinte, a realização de experiências e a

formação estética, e portanto, crítica desses estudantes, parece se distanciar ainda mais da realidade do ensino de Arte. Se as aulas dessa disciplina não estão se valendo da arte verdadeiramente autêntica, mas dos produtos da Indústria Cultural e de sua bagagem reificadora, há então uma impossibilidade maior do exercício crítico se consumir por essa via. Nessa constatação, podemos perceber o quão sorrateira a sociedade administrada é e como ela tem se (re)afirmado no cotidiano escolar por meio de uma cadeia sucessiva de objetividades. Vislumbramos que, desde a formação inicial do docente até a sua prática, problemas como: a incompatibilidade entre as DCN dos cursos de graduação em arte e as exigências da formação crítica e estética para as licenciaturas, bem como a incoerência entre a formação específica dos docentes e a sua atuação polivalente em sala de aula, parecem preparar e reforçar esse possível colapso, não permitindo que os intuitos descritos nos PCN e no currículo se consolidem, caracterizando de fato o conteúdo ideológico desses documentos.

Ante os desafios sabidos no tocante ao trabalho do arte-educador, reafirmamos que o pensamento estético, conhecido na *Teoria Estética* de Adorno, é uma rica proposição para o ensino de Arte, que pode ser compreendida desde a formação dos arte-educadores até o ensino da Arte no Ensino Médio da Educação Básica. Inferimos que é importante a relação dessas duas formações – a do futuro professor e a do estudante – com a estética no seu sentido crítico, perturbador, decodificador e dotado de aberturas para o outro e para o social, como uma alternativa de que a arte-educação dentro do sistema de ensino não sirva apenas como uma estrutura a transferências de conhecimentos estanques abordados nos sistemas de avaliação, tais como os vestibulares e o ENEM. Estimamos que, por meio do ensino de Arte a educação seja um espaço de formação para o espírito humano, em que a ciência e a sensibilidade não sejam conhecidas em detrimento de uma para com a outra, mas vislumbradas como pertencentes à integralidade do indivíduo e como forma de resistência aos tempos de crise.

Ademais, reconhecemos a necessidade do debate constante acerca desses desafios e também a indispensável continuação desta pesquisa em outros estudos para tratar de temas pertinentes à formação dos arte-educadores e a relação deles com a estética, abordados no particular de cada graduação (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança). Sugerimos, também, que se avancem os estudos acerca do reconhecimento e da autorrealização desses professores e as condições de superação deles à adaptação e à semiformação, a partir do que levantamos nesta pesquisa. A adversidade da polivalência e o caráter ideológico do currículo para o Ensino Médio é outra inquietação que não se esgota aqui, deve ainda ser investigada a partir do discurso daqueles que organizam o sistema de ensino.

Transcender as perspectivas teóricas desse trabalho à prática transformadora aos desafios dos arte-educadores é uma tarefa que requer um exercício crítico na busca por caminhos que nos permitam reagir à reificação que se impõe à educação e à formação dos sujeitos. Por isso a estética, enquanto outra perspectiva de racionalidade, nos permite refletir à luz da arte as condições da vida e da sociedade e nos parece uma proposta possível. Nesse sentido, acreditamos na possibilidade do arte-educador desenvolver um espírito crítico capaz de desvelar o caráter ideológico do seu trabalho e se questionar de modo mais reflexivo sobre as problemáticas vivenciadas em sua atuação de educador artístico. Diante de tais considerações, entendemos que o arte-educador pode se colocar como um agente transformador de seu tempo e também um formador não apenas de homens e mulheres para o mundo do trabalho, mas um formador de espíritos mais críticos e humanizados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

_____. Teoria da semicultura. Educação & Sociedade, Campinas, n. 56, 1996. Trad. Newton Ramos de Oliveira; Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu.

_____. Carta a Thomas Mann de 5 de julho de 1948. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 nov. 2002. Caderno Mais.

_____. Teoria estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, v. 14, 2008. (Coleção Arte & Comunicação).

_____. Dialética negativa. Trad. de José Maria Ripalda. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AZEVEDO, M. C. Estética e razão comunicativa: outra razão ou outra racionalidade? Ijuí: Unijuí, v. 33, 2010. (Coleção Filosofia).

BARBOSA, A. M. Arte-Educação: conflitos/acertos. Texas: Max Limonad, 1984.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010 & lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Arte-Educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BAYER, R. História de la estética. Tradução de Jasmin Reuter. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. A escola mudou. Que mude a formação de professores, p. 35-60, 2010.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de janeiro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 27 dez. 1961. Retificado em 28 dez. 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*, Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, ano 2007*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Consulta sobre Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Processo nº 23001.000396/2000-99. Parecer nº: 06/2001. Colegiado: CEB. Aprovado em: 30 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006_2001.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 3 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, ano 2000*. Brasília: MEC. Bases legais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ano 1998*. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ano 2013*. Portaria nº 1,140, de 22 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. *Projeto de Lei nº 8.035, de 2010* (do Poder Executivo). Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Anexo: Metas e Estratégias. Disponível em: <revistas.jatai.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/15046/9331>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 nov. 2015

BRASIL. Resolução, CNE. CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Pareceres CNE/CP, Brasília, v. 9, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança CNE. Resolução CNE/ CES 3/2004b. Diário Oficial da União, Brasília, mar. 2004. Seção 1, p. 11.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Graduação em música. Resolução CNE/CES 4/2004. Diário Oficial da União, Brasília, mar. 2004. Seção 1, p. 24.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacioanais para os Cursos de Graduação em Teatro. Brasília: MEC, 2004a.

CÂMARA, L. C. Educar para a construção de valores: algumas pistas para o trabalho docente. In: HUSSAK, P.; RIZO (ORGS.), G. Pensando a formação: escritos sobre filosofia e educação. Rio de Janeiro: EDUR: NAU, 2009. p. 173-188.

CAZDEN, C. B. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, Spring, v. 66, n. 1, p. 61-93, April 1996. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MUHL, E. H. Reconhecimento e formação. In: BONBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN (ORGS.), N. Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Porto Alegre: Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

DE BARROS LARA, Â. M. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

DEWEY, J. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 1859-1952 p.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em movimento da educação básica: ensino médio. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que arte-educação? 22. ed. São Paulo: Papyrus, 2012. (Coleção Ágere).

DUARTE, M. S. A educação pela arte: o caso Brasília. Brasília: Thesaurus, 1983.

FABIANO, L. H. Adorno, arte e educação: negógico da arte como negação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 495-505, ago. 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 16 abr. 2015.

FAGUNDES, A. L. O.; TREVISAN, A. L. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 201, n. 1, p. 110-131, jan./jun. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 28 abr. 2015.

- FEIST, H. Pequena viagem pelo mundo do teatro. São Paulo: Moderna, 2005.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUZARI, M. F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADAMER, H.-G. Hermenêutica como filosofia prática. In: GADAMER, H.-G. A razão na época da ciência. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- HERMANN, N. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA (ORG.), A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Teoria e prática do ensino da arte. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.
- MARX, K. Capital: a critique of political economy. [S.l.]: [s.n.], v. 3, 1967.
- MONTI, E. M. G. Canto orfeônico: os ideais cantados do Estado Novo. Travessias, n. 2, 2006. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- NIETZSCHE, F. W. O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- OSINSKI, D. R. B. Arte, história e ensino: uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA (ORG.), E. W. Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 27-45.
- PILLOTTO, S. S. D.; MOGNOL, L. T. C. Currículo em artes visuais: proposições teórico metodológicas para os cursos de formação. In: PILLOTTO (ORG.), S. S. D. Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico. Joinville: Univille, 2005.
- PUCCI, B. Filosofia negativa e educação: Adorno. Unesp, Marília, 1997. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.
- _____. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. O privilégio da experiência filosófica no processo educacional. Anais do 3er Congresso Latinoamericano de Filosofia de La Educación. México: UNAM. 2015. p. 499-512.

PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; NEWTON,. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RICHTER, I. M. Histórico da Faeb: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA (ORG.), A. M. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 323-334.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1997.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, E. História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1985.

SILVA, K. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linha Críticas, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, M. C. R. F. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. Unespar, Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

WELLER, W. et al. Karl Mannhein e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. Sociedade e estado, Brasília, v. 17, n. 2, p. 375-396, dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ZUIN, A. Á. S. Indústria Cultural e educação: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA A PESQUISA

ARTE-EDUCADOR NO ENSINO MÉDIO: Estética e Resistência em Tempos de Crise

Universidade de Brasília (UnB)

Pesquisadora: Rafaella Lira – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Email: xxxxxxxx@xxxx.xxx

Telefone: (xx) xxxx xxxx

Prezado(a) professor(a),

Gostaria de contar com a sua colaboração para responder ao questionário referente à pesquisa que estou realizando como estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília na linha de pesquisa de Formação Docente, Currículo e Avaliação.

Trata-se de um estudo sobre os desafios atuais do(a) professor(a) na disciplina de Arte no Ensino Médio e como esse(a) professor(a) pode contribuir para a formação dos estudantes.

O principal objetivo desta pesquisa é ouvir o corpo docente desta área e trazer suas vozes para compreender seus desafios e discutir possibilidades.

O questionário será utilizado estritamente para meios de pesquisa científica e garante o sigilo total do respondente. Você pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem problema algum.

Você levará em média 10 minutos para preencher todo o questionário e, em caso de dúvida, poderá entrar em contato comigo.

O preenchimento do nome e demais dados pessoais justifica-se no caso de possível contato com você, na qualidade de colaborador, para a realização de uma entrevista e especialmente para que ao final da pesquisa eu mantenha contato para lhe apresentar o relatório na íntegra, caso seja de seu interesse. Seu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa.

Desde já agradeço sua contribuição.

Rafaella Lira.

*Questão obrigatória como requisito para o item posterior.

Se você CONCORDA em contribuir com a pesquisa, por favor, clique no item a seguir:*

As informações que você leu na apresentação constituem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

() Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Professor(a) Colaborador(a), por favor, identifique-se.

Nome:

Gênero*

Feminino

Masculino

Idade*

1. Qual é sua área de formação na graduação? *

Licenciatura em Educação Artística

Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas

Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais

Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música

Dupla Habilitação – Licenciatura em Artes Cênicas e Visuais

Outra:

2. Você possui pós-graduação? *

Não

Sim

3. Se você respondeu SIM à questão anterior. Você possui:

Especialização

Mestrado

Doutorado

4. Caso possua pós-graduação, qual(is) foi(foram) sua(s) área(s) de pesquisa?

5. Para você, sua formação inicial (graduação) lhe deu embasamento teórico e prático para atuação em sala de aula? *

Sim, minha formação inicial foi absolutamente completa, suprimindo todas as minhas necessidades quanto a teoria e prática para a sala de aula.

Razoavelmente, minha formação inicial me proporcionou uma base razoável para as minhas necessidades quanto a teoria e prática para a sala de aula.

Não, minha formação inicial foi absolutamente desproporcional às minhas necessidades quanto a teoria e prática para a sala de aula.

Outro:

6. Para você, qual é o sentido das aulas de Arte no Ensino Médio?*

7. Ano(s) em que você atua no Ensino Médio.*

Referente ao ano letivo de 2015

Só 1º ano

Só 2º ano

Só 3º ano

Todos os anos

Outro:

8. Quantidade de turmas que leciona no Ensino Médio com a disciplina de Arte. *

Referente ao ano letivo de 2015

9. Tempo total como professor(a) de Arte, incluindo tempo em outras instituições e na SEDF. *

10. Tempo como professor(a) efetivo(a) de Arte na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). *

11. O que você entende por experiência estética? *

12. Você prestou concurso para qual área de atuação na SEDF? *

Educação Artística

Artes Visuais

Artes Cênicas

Música

Outra:

13. Atualmente você leciona na mesma área para a qual se concursou? *

Referente ao ano letivo de 2015

Não

Sim

14. Você já teve que atuar em outra área da Arte, como professor(a) na SEDF, que não na área em que você é graduado(a)? *

Não

Sim

15. Se você respondeu SIM à questão anterior, por favor, especifique em qual área e por qual motivo.

16. Por favor, marque a afirmativa que você julga melhor caracterizar a sua realidade de atuação docente. *

Caso você prefira, pode descrever com suas palavras uma afirmativa que o(a) contemple no campo “Outro”.

Em minha realidade docente, atuo de modo polivalente, ministrando atividades das diversas linguagens da arte, de modo a cumprir as demandas do atual currículo da SEDF.

Em minha realidade docente, atuo de modo específico, ministrando atividades que estejam de acordo com a minha formação acadêmica e que cumpram as demandas do atual currículo da SEDF.

Em minha realidade docente, atuo por meio de projetos criados por mim, que não estão preocupados em atender as demandas do atual currículo da SEDF, mas em atender outras necessidades dos alunos.

Em minha realidade docente, atuo por meio de projetos criados pela escola, que não estão preocupados em atender as demandas do atual currículo da SEDF, mas em atender outras necessidades dos alunos.

Outro:

17. Você considera que pode criar e produzir com maior autonomia na disciplina de Arte do que as demais disciplinas da grade curricular? *

Não

Sim

Outro:

18. Por favor, justifique sua resposta à pergunta anterior. *

19. Como você acredita que as aulas de Arte podem colaborar na formação estética dos estudantes? *

20. No que se refere aos conteúdos apresentados para o ensino de Arte no atual Currículo em Movimento da SEDF, sua opinião é:*

Apresentam boa elaboração, são de fácil compreensão, estão de acordo com a realidade e as necessidades de meu trabalho com os estudantes.

Apresentam uma elaboração razoável, pois dispõem de ideias um pouco complexas, que não estão em total concordância com a realidade e as necessidades de meu trabalho com os estudantes.

Apresentam uma elaboração ruim, a compreensão das ideias que dispõem é muito complexa e não estão de acordo com a realidade e as necessidades de meu trabalho com os estudantes.

Outro:

21. Como você percebe a arte na sociedade atual? *

22. Quais são os principais desafios que você enfrenta com o ensino de Arte em sua realidade docente? *