

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA CRISTIANE GRANDO

**CURRÍCULO DE ARTE: CONTINUIDADES E MUDANÇAS PARA
PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS, A PARTIR DE UMA ANÁLISE
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO PERÍODO DA
DITADURA CIVIL-MILITAR**

SOROCABA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Currículo de Arte: continuidades e mudanças para propostas contemporâneas, a partir de uma análise curricular da Educação Artística do período da ditadura civil-militar

BRUNA CRISTIANE GRANDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos– *Campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 3: Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

SOROCABA

2019

Grando, Bruna Cristiane

Currículo de Arte: continuidades e mudanças para propostas contemporâneas, a partir de uma análise curricular da Educação Artística do período da ditadura civil-militar / Bruna Cristiane Grando. -- 2019.
120 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Banca examinadora: Alexandre Saul Pinto; Marcos Francisco Martins

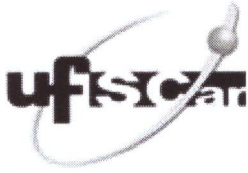
Bibliografia

1. Arte. 2. Currículo. 3. Paulo Freire. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bruna Cristiane Grando, realizada em 11/06/2019:



Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva
UFSCar



Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
UNISANTOS



Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Alexandre Saul Pinto e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todos os artistas que militam com sua arte crítica e batalham pelo reconhecimento dessa área do conhecimento tão brutalmente subvalorizada, por terem sido fonte de inspiração para essa pesquisa.

A todos os professores que passaram e marcaram a minha biografia e me fizeram compreender a importância que a educação tem na transformação da vida das pessoas, desde aqueles da minha Educação Básica até ao Ensino Superior.

Assim como a todos os servidores da área da Educação, os quais foram meus colegas de trabalho, nas minhas mais diversas atividades laborais e que também me incentivaram, de alguma maneira, a trilhar esse caminho. Principalmente, às colegas servidoras da secretaria acadêmica, tais como os alunos, da ETEC Fernando Prestes, local em que a minha afinidade com a área da Educação ficou evidenciada.

Aos alunos da E. E. Visconde de Porto Seguro que tornaram a precarizada função de Agente de Organização Escolar, o famoso Inspetor de Alunos, ou como alguns alunos se referiam a mim como “inspecta”, muito mais divertida, suportável e humanizada. E assim o fizeram selar minha definitiva relação com a área da educação.

Mas, principalmente, aos docentes que mostraram na prática a humanização que o processo de construção do conhecimento pode nos trazer. Ao meu falecido professor de Português do Ensino Médio, “Lee” Osmar Giacomelli, que nos tratava como filhos e filhas, nos ensinando a gramática com muito humor.

Ao professor Arthur Verga, que fez parte da minha banca de TGI – Trabalho de Graduação Interdisciplinar – da minha primeira graduação em Desenho Industrial e que, ao me avaliar, abraçou-me e disse-me para nunca abandonar meus ideais.

Aos poucos docentes da Pedagogia da UFSCar *Campus* Sorocaba que não somente nos ensinam as teorias educacionais críticas, mas as exercem na prática. Em especial, ao meu orientador Prof. Gouvêa, pela sua coerência acadêmica e, fundamentalmente, pela sua ética com os alunos acima de tudo. Agradeço imensamente pelos ensinamentos, incentivar-me a ser uma educadora melhor e pela profunda paciência pelas inúmeras vezes que eu deixei de cumprir prazos e falhei com você de alguma forma.

Ao Prof. Marquinhos pelas valiosas instruções não somente durante a Pós-Graduação, mas também na Graduação em Pedagogia. Suas contribuições, com seu jeito metódico, trouxeram a organização que eu precisava para o meu caos pessoal. Congratulo-o igualmente

pelo período em que foi coordenador do PPGEd-So, conduzindo o Programa de maneira exímia para seu crescimento e expansão.

Ao Prof. Alexandre Saul, que aceitou prontamente o convite para participar da minha banca de defesa e conseguiu traduzir, por meio de fundamentais contribuições, aquilo que eu sentia com relação à minha dissertação, mas não conseguia colocar no papel.

Agradeço, do mesmo modo, aos colegas da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação pela parceria em projetos, troca de saberes, militâncias e lutas e por todo o incentivo.

A alguns colegas técnico-administrativos da UFSCar, que compartilham vivências diárias, fazendo-nos suportar um ambiente que, por vezes, acaba por nos adoecer mental e emocionalmente.

Agradeço, fundamentalmente, à minha família, representada na figura dos meus avós maternos, Ilda Tardelli de Souza e Ubirajara de Souza, falecidos, respectivamente, em 2016 e 2018, que foram aqueles que me criaram e sempre estiveram presentes para aquilo que eu necessitasse, em especial, a minha avó. Tenho certeza que, se estivessem vivos, teriam o maior orgulho, como costureira e ferroviário que mal concluíram o Ensino Fundamental, de virem a sua única neta chegar a esse momento.

À minha família de quatro patas também, Nina, Beca, Thor, Pastor e Bruce, que são os seres que me trazem imensa alegria e cor aos meus dias mais cinzentos, independentemente de qualquer coisa. O Bruce, inclusive, como ex-mascote da UFSCar, – agora por mim adotado – foi meu companheiro que chegou a frequentar muitas disciplinas da Pós-Graduação.

Mas, acima de todos, agradeço à minha mãe, Marilda de Souza, que permanentemente foi a única que nunca deixou de acreditar em mim, na minha capacidade e potencialidades, até quando eu deixei de acreditar em mim mesma. E, por confiar plenamente em mim, sempre fez o que estava ao seu alcance e até além para que eu tivesse privilégios, os quais ela não teve a oportunidade de desfrutar, para que eu chegasse até esse momento. Ensinou-me da forma dela a importância da educação e da ética pessoal para atingirmos nossos objetivos, mas sem nunca diminuir e humilhar as outras pessoas. **Muito obrigada!**

RESUMO

GRANDO, B.C. Currículo de Arte: continuidades e mudanças para propostas contemporâneas, a partir de uma análise curricular da Educação Artística do período da ditadura civil-militar. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, Sorocaba, 2019.

A pesquisa analisou o currículo de Educação Artística, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, assim como o comparou ao Currículo do Estado de São Paulo, de 2011, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, na qual a Arte está prevista. Tomou-se como referencial teórico-metodológico concepções freireanas de educação e estética, bem como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A investigação foi conduzida a partir de um enfoque da pesquisa qualitativa, por meio da análise documental. Os currículos foram analisados à luz da tendência pedagógica crítico-libertadora, levando-se em consideração o papel da educação como meio de emancipar os sujeitos. O estudo se justifica a fim de compreender a importância da implantação da Educação Artística no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71 e de que forma essa introdução pode influenciar o currículo de Arte ainda na atualidade, tendo em vista que essa pesquisa entende essa área do conhecimento como uma das mais potentes formas para desenvolver a capacidade criativa. As categorias de análise utilizadas para a investigação dos currículos foram a *curiosidade epistemológica*, *sensibilidade*, *auto expressão*, que estão imbricadas na categoria principal da *criatividade*. Concluiu-se que ambos os currículos têm muitas proximidades na forma em que são construídos, têm caráter tecnicista e se constituem a partir da tendência pedagógica conservadora, apesar de apresentarem diferenças em suas metodologias.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular; Arte; Currículo do Estado de São Paulo; Lei nº 5.692/71; Paulo Freire.

ABSTRACT

GRANDO, B.C. Art Curriculum: continuities and changes for contemporary proposals, from a curricular analysis of Artistic Education of the period of the civil-military dictatorship. 2019. 120 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Federal University of São Carlos, *Campus* of Sorocaba, Sorocaba, 2019.

The research analyzed the curriculum of Artistic Education, starting from the promulgation of Law no. 5.692/71, as well as comparing it to the 2011's high school languages, codes and their technologies curriculum of the state of São Paulo, in which the discipline of Art take part of. Freirean conceptions of education and aesthetics were taken as theoretical-methodological reference, as well as the Triangular Approach of Ana Mae Barbosa. The research was conducted from a qualitative research approach, through documents' analysis. The curricula were analyzed by the critical-liberating pedagogical tendency, taking into account the role of education as a means of individuals' emancipation. The study is justified in order to understand the importance of the implantation of Artistic Education in the school curriculum by Law no. 5.692/71 and how this introduction could have influenced the curriculum of Art still in the present time, considering that this research understands this area of knowledge as one of the most potent ways to develop creative capacity. The categories of analysis used for curriculum research were *epistemological curiosity*, *sensibility*, *self-expression*, which are imbricated in the main category of *creativity*. The conclusion is that both curricula have many similarities in the way that they were build, have a technical feature and constitute themselves from the conservative pedagogical tendency, despite differences in methodologies.

KEYWORDS

Art; Law no. 5.692/71; Paulo Freire; São Paulo State Curriculum; Triangular Approach.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: As Teorias Educacionais Não-Críticas e Críticas | 58 |
| Quadro 2: Categorias para uma Caracterização Crítica em Arte..... | 85 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Tabela 1: Síntese das análises..... | 110 |
|-------------------------------------|-----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Os cinco pilares do Programa <i>Educação – Compromisso de São Paulo</i> | 48 |
| Figura 2: Imagem elaborada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picos que apresenta a criação e composição do pensamento curricular em Arte para mapeamento dos conteúdos direcionados no Currículo | 53 |
| Figura 3: Quadro de conteúdos e habilidades em Arte do primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio..... | 55 |
| Figura 4: Estudo para Sagração de Dom Pedro, Jean Baptiste Debret – Pintura (s.d.) – Exemplo de pintura neoclássica | 68 |
| Figura 5: Núcleo Comum Curricular Obrigatório de 1971 | 94 |
| Figura 6: Distribuição do Conteúdo do Currículo de 1971 | 97 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AI-5 – Ato Institucional Número 5
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CPC – Centro Popular de Cultura
- DBAE – *Discipline Based Art Education*
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EASP – Escolinha de Arte de São Paulo
- EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
- Embrafilme – Empresa Brasileira de Filmes S/A
- FAU-USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
- FUNSERV – Fundação Seguridade Social dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MEA – Movimento Escolinhas de Arte
- MEC-USAID – Ministério da Educação - *United States Agency for International Development*
(Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional)
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNE – Plano Nacional de Educação
- REDEFOR – Programa Rede São Paulo de Formação Docente
- SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SE – Secretaria da Educação
- SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- UnB – Universidade de Brasília
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- URBES – Empresa de Desenvolvimento Urbano e Social de Sorocaba

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. ENSINO DE ARTE: O HISTÓRICO DO CURRÍCULO | 26 |
| 1.1 O ensino de Arte no Brasil e as modificações realizadas pela Lei nº 5.692/71 | 26 |
| 1.1.1 Contexto geral da educação brasileira e a história do ensino de Arte | 26 |
| 1.1.2 As modificações, tensões e conflitos trazidos pela Lei nº 5.692/71 | 31 |
| 1.1.3 Arte de resistência ao regime da ditadura civil-militar | 34 |
| 1.1.4 A Arte/Educação em oposição ao currículo oficial de Educação Artística | 39 |
| 1.1.5 Movimento Escolinhas de Arte de São Paulo | 40 |
| 1.2 O ensino de Arte no Brasil e a sanção da Lei nº 9.394/96 | 42 |
| 1.3 Currículo do Estado de São Paulo de 2011 | 44 |
| 1.3.1 Histórico da construção geral do currículo do Estado de São Paulo de 2011 | 44 |
| 1.3.2 Histórico da construção do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 | 49 |
| 1.3.3 A proposta teórica para o currículo de Arte | 51 |
| 1.3.4 Apresentação das propostas programáticas para o currículo de Arte | 54 |
| 2. CONCEPÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO EM ARTE | 57 |
| 2.1 Principais propostas curriculares em Arte na educação brasileira | 57 |
| 2.1.1 As teorias educacionais e as propostas curriculares em Arte | 57 |
| 2.1.2 Implicações curriculares não-críticas em Arte | 66 |
| 2.1.3 Implicações curriculares críticas em Arte | 71 |
| 2.1.4 Caracterização curricular crítica em Arte | 80 |
| 3. ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS | 88 |
| 3.1 Metodologia: pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental | 88 |
| 3.2 Análise do currículo de Educação Artística da Lei nº 5.692/71 pela categorização crítica em Arte | 93 |
| 3.3 Análise do currículo de Arte do Estado de São Paulo do Ensino Médio de 2011 | 98 |
| 3.4 Tabela síntese das análises | 109 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 114 |

INTRODUÇÃO

As artes visuais, em boa parte da minha vida, foram um campo do meu interesse, desde que eu possa me recordar. O incentivo ao ato de desenhar foi precípua no meu ambiente familiar, o que, conseqüentemente, desde muito cedo, incentivou o meu ser criativo e imaginativo. Apesar de, hoje em dia, as agruras da vida terem feito eu me distanciar dessas práticas artísticas, nesses últimos anos e na fase adulta. A academia me trouxe muitas benesses, mas, ao mesmo tempo, fez-me enrijecer e endurecer em algum sentido também.

Esse cerceamento que a academia traz à Arte tem relação muitas vezes à repreensão à criatividade, com sua escrita cheia de normativas, padrões e modelos pré-estabelecidos, que não dão espaço, nem liberdade a uma produção despreendida das amarras do produtivismo acadêmico.

Esse produtivismo é também um ponto nevrálgico à coibição da criatividade, pois envolve muita pressão e uma fabricação de produtos acadêmicos em que são valorados muito mais os aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos.

É uma linha de produção academicista, com elevado consumo de conhecimento nas mais diversas áreas, em um curto espaço de tempo, que juntamente às pressões da vida e trabalho, conduzem muito mais ao adoecimento físico e mental que à liberdade criativa.

E é exatamente dessa maneira que a academia me distanciou da Arte e aqui eu tento retomar, de alguma forma, essa aproximação.

Mas foi no Ensino Médio e a pressão da procura da futura carreira e da escolha de um curso de nível superior que me foi empurrando, aos poucos, a cogitar o campo de conhecimento das artes visuais como uma área de estudo.

Ainda tão jovem e com a imposição, que a sociedade compele nessa fase da nossa vida, de escolher o que fazer para o resto da nossa existência que eu percebi que não tinha muitas certezas do que queria ser, mas, por outro lado, tinha do que eu não queria ser.

Eu via os meus colegas, ao meu redor, todos decididos em fazerem os cursos mais louvados pela elite social e que traziam certo nível de *status*: Medicina, Direito e Engenharia,... E aqueles que queriam fazer cursos como História ou Dança eram repreendidos por seus pais e família. A própria escola não incentivava a escolha por esses cursos, pois não a traria renome. E eu não me sentia afetada por essas pressões, fossem da escola e/ou familiares, para eleger meu curso e carreira profissional, pois eu tinha certeza que não faria essa escolha baseada em coações sociais para adquirir um *status* relevante diante à sociedade brasileira.

Aqui cabe um parêntese – porque isso é grande parte da minha formação como indivíduo –, que eu sempre estudei em escolas particulares. Filha de mãe divorciada, na dureza de boa parte da vida como funcionária pública estadual desvalorizada, ela sempre acreditou, até mesmo de forma talvez distorcida, no poder transformador da educação. Além disso, ela foi a principal pessoa que sempre acreditou no meu potencial.

E, para ela, as “melhores” escolas eram as particulares, para que eu tivesse um futuro que ela nem pode vislumbrar. Para isso, de família pobre, ela sempre fez esforços sobrenaturais para poder bancar os meus estudos, pois sempre tive bolsas de estudos nas escolas que frequentei, porém, elas nunca foram integrais. Ela deixou de lado vaidades, coisas supérfluas, outras nem tanto, como deixar de ir de ônibus ao trabalho e ir caminhando para poder economizar, mesmo sofrendo de uma deficiência coxofemoral, que lhe causava dores angustiantes.

Quando eu era criança e até a pré-adolescência o fato de não ter carro, nem casa bonita, como as outras crianças que eu convivia tinham, causava-me vergonha, em certa medida. E eu culpabilizei o indivíduo, minha mãe, dizendo-lhe uma vez que ela não tinha ambição suficiente e eu não seria assim. Não sei dizer se essa frase marcou mais a mim ou a ela.

Fato é que a convivência com estudantes de classe média alta, muitas vezes filhos de grandes figurões políticos da cidade, médicos renomados e até doleiros, fez-me enxergar o abismo que existia entre eles, eu e pessoas miseráveis. Isso me fez constituir uma consciência de classe, não sei ao certo quando eu me dei conta disso, que me fez perceber que o fato da minha mãe não ter carro e casa bonita nunca foi uma questão de ambição.

E, assim, no Ensino Médio, eu dividia meus interesses entre futilidades e, ao mesmo tempo, pelo desejo de extrapolar tão somente essas banalidades. No segundo ano, interessei-me por Engenharia Industrial Têxtil, que acabou se convertendo em um fascínio pela estética da moda e, então, fui fazer um curso técnico de Desenho de Moda, para averiguar se aquela era a carreira que eu, realmente, queria seguir.

No terceiro ano do Ensino Médio, em uma conversa com um dos meus professores de História, que lecionava disciplinas em um curso superior de Moda, da cidade de Sorocaba, ele me apontou que seria uma boa possibilidade fazer, concomitantemente, o curso de Moda e Design Gráfico.

Foi aí que meu interesse pela minha primeira graduação surgiu e desisti da ideia do curso de Moda, por ser um nicho muito elitizado e o curso de Desenho Industrial me pareceu uma alternativa mais viável.

O curso de Desenho Industrial era tudo que eu queria; tínhamos aula de desenho, quadrinhos, artes plásticas, cinema,... Embora fosse uma Universidade particular e as dificuldades financeiras persistissem cada vez mais, o ambiente acadêmico permitiu inserir-me na militância de esquerda, entendendo cada vez mais os processos de opressão social.

Isso fazia com que eu sentisse que ainda alguma coisa faltava em mim. Eu adorava o curso e as linguagens que ele abordava, mas me sentia terrivelmente ofendida quando um professor de *stop motion* e animação nos falava que éramos técnicos e não artistas. Eu queria ser artista e poder criar o mundo ao meu redor com essa arte!

Meu TCC buscou, dessa forma, trazer uma função mais social ao Design Gráfico. Ao concluir essa graduação, o mercado de trabalho acabou com meus ideais, o design se tornou mais um *hobby* que uma profissão e, com as dificuldades financeiras, arranjei o primeiro emprego que apareceu, como atendente de *telemarketing*.

Pensei em cursar um Mestrado, mas logo desisti da ideia, achando que não teria capacidade para isso. Meu foco de dedicação passou a ser prestar concursos públicos, para tentar ter um emprego com um salário minimamente digno.

Demorou, mas comecei a passar em vários concursos ao longo dos anos. Muitos deles com salários irrisórios. O mais marcante, com certeza, foi de auxiliar administrativo em uma escola técnica da cidade de Sorocaba. Ali eu me senti incentivada a voltar a estudar. Fiz cursos técnicos e comecei o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que eu acabei não me identificando.

Larguei esse emprego por outro, quando fui aprovada no concurso dos Correios. Arrependi-me amargamente. Depois disso começou minha saga em passar em vários concursos e largá-los muito rapidamente. Nada me satisfazia, eram empregos que me deprimiam, prefeitura, FUNSERV, URBES, entre outros. E eu percebi, então, que era a área de educação que me fazia minimamente feliz e o fato de poder sempre estar estudando.

Foi aí que eu larguei um concurso que pagava um salário maior na prefeitura de Sorocaba, pelo cargo de Agente de Organização Escolar do Estado de São Paulo, o famoso inspetor de alunos. Daí surgiu a ideia de fazer uma nova graduação, em Pedagogia.

E foi no curso de Pedagogia, da UFSCar *campus* Sorocaba, que comecei a fomentar novamente a ideia do Mestrado e de trazer uma função social ao Design Gráfico, por meio da educação.

Quando passei no concurso para trabalhar na área administrativa da UFSCar e fui convocada para ali trabalhar, esse objetivo, que tinha ficado adormecido, começou a ficar mais palpável.

Assim, chego aqui, por meio da minha história pessoal e do contexto da minha vida, buscando a função social do currículo de Arte, e como ele pode nos proporcionar mais criticidade para reverter o problema do recorte de classe e das opressões as quais os oprimidos estão subjugados. O processo artístico é belo quando usado para a libertação!

E para entender o processo artístico como uma forma de emancipação, por meio da educação escolar, faz-se fundamental entender como a Arte foi implantada no currículo das instituições escolares e de que forma essa disciplina é trabalhada nesses espaços. Para isso, é indispensável que voltemos um pouco na história...

Dessa forma, a análise do currículo de Educação Artística no período da ditadura civil-militar se faz relevante para levar a um desvelamento da maneira como a disciplina é trabalhada atualmente. Será que esse currículo, instituído no referido período da história brasileira, repercute na disciplina ainda hoje? Esse questionamento direciona o desenvolvimento desta dissertação, visto que a Educação Artística foi implantada nas escolas de 1º e 2º graus a partir do ano de 1971, com a instauração da Lei nº 5.692/71. Essa lei passou a pautar a educação sob uma égide tecnológica e orientada à profissionalização (BARBOSA, s.d.), a fim da produção de mão-de-obra para as empresas multinacionais, que emergiam e adquiriam elevado poder econômico no País, durante a época da ditadura civil-militar.

É importante ressaltar que a Lei nº 5.692/71 trouxe a obrigatoriedade do Ensino de Arte, apesar disso, também ocasionou, ao mesmo tempo, o esvaziamento do seu caráter crítico e reflexivo, acentuando, dessa forma, o estigma da Arte como acessório.

Predominava no período um contexto desenvolvimentista, de uma incipiente industrialização que estava se consolidando e da ideia de uma educação para o mercado, que passou a ganhar força a partir da década de 1960. A educação adquiriu um caráter tecnicista, com a finalidade de atender ao mercado da industrialização.

Além disso, o projeto educacional dos militares visava à formação para a cidadania. Seu intuito era reproduzir os valores da sociedade vigente, em que era necessário que as resistências sociais fossem desmanteladas e os cidadãos docilizados e “domesticados” a pensarem de acordo com os interesses éticos e morais da visão de mundo dominante.

Considerando que cidadania é um conceito polissêmico, a formação para a cidadania que os militares pretendiam deve aqui ser entendida dentro do espírito burguês, apresentando,

portanto, uma contradição. A cidadania burguesa é assentada nos princípios de liberdade e igualdade. Mas deve-se reconhecer que as relações impostas no capitalismo são relações fetichizadas que impedem desvelar seu verdadeiro caráter. Os sujeitos se percebem como iguais e livres dentro de um Estado que se apresenta como provedor do bem comum, trazendo uma divisão ilusória entre economia e política. A determinação da estrutura econômica da divisão de classes, em burguesia e proletariado, é assim ocultada.

Isso posto, o lugar do Estado e da cidadania são colocados como externos aos interesses do capital e incluídos como uma expressão do bem comum que abrangem todos os sujeitos. Mas, na realidade, expressam de maneira plena a dominação capitalista. E é por esse motivo que a “formação para a cidadania” se apresenta como uma concepção dúbia nesse contexto.

As bases para a construção do currículo escolar desse período estavam, portanto, impregnada dos valores éticos e morais das classes dominantes, sendo calcado no pensamento liberal. Essa reformulação educacional foi atendida, portanto, pela Lei nº 5.692/71, que prometia alavancar o desenvolvimento nacional. A educação deveria ser reorganizada conforme as determinações econômicas, estreitando os laços entre a formação acadêmica e a produção industrial, institucionalizando-se o ensino profissionalizante.

Universalizou-se o ensino profissionalizante, mas essa expansão de vagas não foi acompanhada de novas perspectivas de formação. A perspectiva tecnicista ajudou a ampliar o caráter elitista da educação no Brasil, marginalizando a classe trabalhadora a níveis inferiores de ensino, esvaziando o papel político da escola, tratando-a exclusivamente como uma questão técnica.

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico. (JACOMELI, 2010, p. 77)

A introdução da Educação Artística na Educação Básica se deu nesse contexto mais amplo de projeto educacional, pautando também o desenvolvimento das Universidades, com a finalidade de formar docentes para ministrar essa atividade, sendo que esses deveriam dominar as mais diversas linguagens artísticas, desde teatro e música até pintura e desenho. Tudo isso com uma formação de duração rápida e curta para atender às recentes demandas nas escolas que foram estabelecidas com a legislação citada anteriormente.

Ao mesmo tempo em que ocorria a implantação da Educação Artística na Escola Básica e o desenvolvimento das Universidades, para a formação de docentes em Arte, estava se consolidando a disseminação do Movimento Escolinhas de Arte, que era pautado em um ensino exclusivamente orientado às artes para crianças e adolescentes e, também, cursos de Arte/Educação para docentes e artistas.

No período da ditadura civil-militar, o MEA¹ assumiu valores libertadores de ensino, pautados em uma postura filosófica de caráter idealista. Apesar disso, o espaço representava uma dicotomia e esse fato incomodava muito Ana Mae Barbosa², pois estava aliado à burguesia. Mas, ao mesmo tempo, seus membros eram de esquerda e ajudaram no processo de redemocratização do Brasil. Para resolver esse caráter elitista, bolsas de estudos à classe mais pobre passaram a ser distribuídas pela EASP³, bem como passaram a lutar pela introdução da Arte/Educação nos ambientes escolares públicos.

As Escolinhas de Arte de São Paulo surgiram com influências socializadoras da teoria de Paulo Freire, como espaços de arte especializada, com o intuito de desenvolver uma capacidade crítica e criatividade, enfatizando técnicas que transformassem cada aula em um acontecimento único.

A proposta freireana de uma educação libertadora estabelece mais pontos de aproximação com um fazer artístico que outras pedagogias. Essa prática requer imaginação para desenhar currículos, a partir da realidade e do interesse dos educandos, e que tragam em si a crítica à sociedade e o espaço para o pensar coletivamente na mudança. Exige a presença de um sonho, que seja expressão dos desejos e objetivos dos educandos e educadores, e se faz com alegria e humor, necessários para criar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem, que, como diz Freire, pode ser sério, sem ser sisudo. (SAUL, 2011, p. 37)

Entretanto, o currículo que vinha sendo construído nessas escolas públicas se distanciava das concepções desse Movimento Escolinhas de Arte – que priorizava o desenvolvimento da criatividade, como autoliberação, assumindo influências freireanas – e se aproximava da concepção de um currículo com características tecnicistas, completamente opostas às concepções de Arte, como produção, fruição, apreciação significativa e, por fim, a reflexão.

¹ MEA – Movimento Escolinhas de Arte.

² Educadora brasileira, pioneira em Arte/Educação, que desenvolveu a proposta triangular, criou a Escolinha de Arte de São Paulo.

³ EASP – Escolinha de Arte de São Paulo.

Acredita-se que as influências desse currículo rígido são sentidas até os dias atuais no ensino da Arte. Sendo assim, fica evidente a relevância desse estudo, com a finalidade de atingir a compreensão de como se moldou esse currículo, a partir de concepções que persistem desde o período da ditadura civil-militar. Segundo Rizzi, ao citar uma abordagem sistematizada pela pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, a Arte/Educação deve ser trabalhada triangularmente por três pontos de vista distintos que são: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. Sendo assim,

[...] a Abordagem Triangular ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento considera arte como cognição e expressão. Pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios do conhecimento. (RIZZI, 2011, p. 338)

Isso posto, fica evidenciada a urgência da discussão dessa questão para desvelar as formas pelas quais foram construídas a Educação Artística na educação brasileira. E pesquisar se elas continuam pautadas em concepções reprodutivistas, quando deveriam ser reguladas por essa Abordagem Triangular, exposta por Ana Mae Barbosa, bem como pela emancipação do indivíduo, trazendo como objetivo principal alcançar a reflexão do mundo em que o sujeito está inserido e, por consequência, sua capacidade de agir diante desse universo que lhe é apresentado.

Na contemporaneidade, ao contrário das propostas pedagógicas reprodutivistas e tecnicistas do período da ditadura civil-militar, começou a emergir a concepção de criatividade como ponto de partida da educação, refletindo no conceito artístico como experiência, livre fazer e expressão. O pós-modernismo se apropria desse conceito, contextualizando-o em uma diversidade cultural, que articula a sociedade e a cultura em várias perspectivas e traz à tona uma estreita relação da Arte/Educação com a multiculturalidade.

O ensino da Arte na atualidade, nesse sentido, se aproxima do pensamento pós-moderno, que incide em um olhar sofisticado, mas ao mesmo tempo sutil, de ambiguidade e complexidade dos objetos analisados. Entende-se, na contemporaneidade, que o objeto, afastado de seu contexto sociocultural, perde significações, assim como é necessário educar-se para a compreensão crítica da arte.

Entretanto, nota-se que o cenário do ensino da Arte se distancia de concepções das artes visuais, propriamente ditas, pois os docentes acabam envolvidos exclusivamente no funcionamento escolar, existindo um vazio que separa o campo da produção artística e escolar. E ainda se espera deles “[...] uma prática que abandone a tradição, a corda que os segura, e se

atualizem absorvendo a produção atual”, segundo Buchmann (s. d., p. 7). Por outro lado, o autor sinaliza nas reflexões de Paulo Freire soluções que

[...] muito contribuem, pois apontam a necessidade do educador ser comprometido socialmente, ter autonomia. A prática pós-moderna é libertária, mas depende antes da libertação do educador, que precisa entender-se dominado pelas idéias que lhe inculcaram, assim como entender a obra de arte como produto da cultura em que veio ao mundo, com relação de poder e dominação a ser desvelada. (BUCHMANN, s. d., p. 6)

Uma pedagogia crítico-emancipadora permite, portanto, uma articulação entre educação e Arte, sendo referência Paulo Freire para pautar a construção de criação de propostas e práticas curriculares críticas, compromissadas com a emancipação dos sujeitos. A teoria freireana em muito auxilia o pensar curricular em Arte, pois

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 145)

Sendo assim, a presente dissertação tem como intenção investigar as possíveis influências da instituição da Educação Artística no período da ditadura civil-militar que ainda possam existir no currículo e ensino de Arte atual, tendo como embasamento epistemológico uma Pedagogia Crítico-Libertadora. Averiguando, assim, se o currículo e o ensino da Arte da contemporaneidade, abarcados pelo pensamento pós-moderno, se aproximam, na prática, de uma pedagogia mais tradicional, tecnicista, crítica ou de nenhuma delas.

Tendo em vista os apontamentos da pesquisa exploratória, decorrem os seguintes questionamentos, que são os problemas da presente pesquisa: quais são as principais aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular de Educação Artística, oficializada

com a Lei nº 5.692/71, e a atual proposta do ensino de Arte, que integra o Currículo do Estado de São Paulo de 2011?

Como objetivo geral, pretende-se investigar possíveis repercussões da implantação da Educação Artística no currículo escolar, engendrada em um período de ditadura civil-militar (1964-1985), na atual política curricular do ensino de Arte, presente no currículo do Estado de São Paulo, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, a partir de sua reavaliação em 2011. Esse levantamento foi feito com a finalidade de averiguar se há presente nesses currículos categorias de uma proposta crítica em Arte.

A pesquisa traz como objetivos específicos a análise do contexto de implantação e implementação da Educação Artística, que passou a integrar o currículo escolar a partir da implantação da Lei nº 5.692/71, investigando-se suas raízes históricas, bases filosóficas e epistemológicas.

Para isso, foram propostas categorias críticas de análise, que podem compor a construção de um currículo em ensino das artes, objetivando a formação de sujeitos mais criativos, do ponto de vista da autoliberação, bem como da emancipação dos sujeitos, a partir de uma Pedagogia Crítico-Libertadora.

Dessa forma, objetiva-se também compreender criticamente a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte, no Ensino Médio, com destaque para sua construção após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

É necessário, portanto, investigar como a Educação Artística, que passou a integrar o currículo escolar a partir da implantação da Lei nº 5.692/71, pode influenciar o ensino artístico ainda hoje.

Interpretações e análises da legislação, sendo elas a Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.692/71, também ajudaram a pautar o aprofundamento da temática selecionada. A pesquisa também se referiu a um entendimento de como a Educação Artística passou a integrar o currículo das escolas brasileiras, dentro de um panorama e uma perspectiva tecnicista que estavam sendo implantados naquele período.

Isso posto, a metodologia a ser seguida passou por três fases distintas, sendo pautada em uma pesquisa qualitativa, na qual a primeira fase foi composta pela pesquisa bibliográfica, compreendendo levantamento de dados e análise; a segunda fase consistiu na análise documental, correlacionando-as aos conceitos primariamente levantados, para a elaboração de um relatório bem estruturado, comparando-se os dois currículos selecionados para o estudo, para a execução da terceira etapa; e, por fim, essa fase usou os elementos coletados nas etapas

anteriores para a construção de categorias de uma proposta curricular Crítico-Libertadora em Arte.

A estruturação dessas categorias foi pautada em saberes éticos, políticos e estéticos, que levaram em consideração problemas significativos dos educandos e da sociedade em que estão inseridos, tomando-os como temas significativos que mediatizam o diálogo e representam a contradição social vivida, em um processo de construção conduzido pelo pensamento de Paulo Freire.

Dessa forma, o primeiro capítulo da presente pesquisa faz uma retomada histórica do ensino da Arte nos currículos brasileiros, focando-se na Lei nº 5.692/71, que implantou a Educação Artística como uma atividade na educação escolar, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que trouxe a Arte como um componente curricular obrigatório da educação básica.

Nesse capítulo, primeiramente foi apresentada uma breve contextualização da história da educação brasileira e do ensino de Arte, em específico, para, posteriormente, adentrar nas modificações realizadas na educação escolar pela Lei nº 5.692/71. Paralelamente ao currículo oficial da época da ditadura civil-militar, também foram apresentados os movimentos culturais que ocorriam nesse período, dentro das mais variadas vertentes artístico-culturais, como opositoras ao regime estabelecido. E, por fim, focando-se nos movimentos de Arte/Educação em contraposição ao currículo oficial, pincelando o Movimento Escolinha de Arte de São Paulo.

A Lei nº 9.394/96 e o contexto histórico e sociocultural de sua construção também foram abordados, tendo em vista que ela revoga as disposições anteriores da Lei nº 5.692/71. Os Parâmetros Curriculares Nacionais igualmente foram expostos, tendo em vista que são diretrizes curriculares nacionais que foram normatizadas a partir da criação da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de ser um referencial para a educação escolar de todo o País.

O capítulo primeiro ainda aprofunda-se no objeto da pesquisa, que é o currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 do Ensino Médio. Para apresentar suas propostas programáticas é necessário fazer uma contextualização da construção desse currículo, bem como de sua proposta teórica adotada. Nesse capítulo foram averiguadas, portanto, as teorias educacionais que essa proposta curricular adota.

No segundo capítulo, o foco volta-se para as concepções curriculares do ensino de Arte e em suas fundamentações epistemológicas. São apresentadas as teorias educacionais não-críticas – Tradicional, Escola-Nova e Tecnicista – e críticas – Libertadora, Libertária e

Histórico-Crítica – e como essas pedagogias se relacionam com as propostas curriculares em Arte.

Por meio do levantamento teórico da Pedagogia Libertadora, também chamada de Crítico-Libertadora, são construídas categorias para uma caracterização curricular crítica em Arte, inspiradas nas categorizações apresentadas por Paulo Freire em suas obras e pedagogia, bem como por Ana Mae Barbosa, da área de Arte/Educação.

O terceiro capítulo traz como “amarração” da fundamentação teórica e análises descritivas dos currículos, feitas previamente, a análise documental das propostas curriculares em Arte presentes na Lei nº 5.692/71 e do currículo do Estado de São Paulo de 2011 do Ensino Médio. Para essa análise foram utilizadas as categorias de uma caracterização curricular crítica em Arte, construídas ao longo do segundo capítulo, sendo elas a *criatividade*, que é abarcada pela *curiosidade epistemológica*, *sensibilidade* e *auto expressão*.

Para finalizar, é feita uma tabela síntese das análises, a fim de compor um quadro comparativo das propostas curriculares em Arte da Lei nº 5.692/71 e do currículo do Estado de São Paulo de 2011 do Ensino Médio, objetivando fazer um estudo comparativo das permanências, mudanças, similaridades e distanciamentos presentes entre eles.

CAPÍTULO 1

1. ENSINO DE ARTE: O HISTÓRICO DO CURRÍCULO

1.1 O ensino de Arte no Brasil e as modificações realizadas pela Lei nº 5.692/71

1.1.1 Contexto geral da educação brasileira e a história do ensino de Arte

Para tratar de uma breve contextualização geral da educação brasileira, adotar-se-á aqui a formulação feita por Saviani (2010) de que a história das ideias pedagógicas do Brasil pode ser classificada e periodizada pelas concepções educacionais.

Dessa forma, o autor traz que no período compreendido entre 1549-1759, houve o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, tendo início a educação formal com a chegada dos jesuítas até sua expulsão, em 1759, pelo Marquês de Pombal, que permitiu uma abertura gradual para a difusão de ideias pedagógicas laicas, advindas de concepções iluministas.

À vista disso, no período seguinte de 1759-1932, conviveram as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.

A partir de 1932-1969 houve a predominância da pedagogia nova, tendo em vista que a data inicial desse período é marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como forma de superar os ideários educacionais tradicionais, mas ainda com uma disputa acirrada com grupos católicos.

Em 1947, com a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ficou evidente a crescente supremacia dos representantes desse movimento renovador até 1961, quando foi promulgada a primeira LDB. Após a aprovação da Lei, essa tendência educacional entra em crise, o que faz emergir no cenário brasileiro as concepções da pedagogia tecnicista.

O período de 1969-2001 é marcado, portanto, na sua data inicial, pela entrada em vigor da Lei nº 5.540/68, regulamentada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do Parecer nº 252/69, que trouxeram o tecnicismo para os cursos de pedagogia. A pedagogia tecnicista se torna a orientação oficial do regime de ditadura civil-militar, instaurado por meio de um golpe em 1964.

Em 1980, com a realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), evidenciaram-se as tendências pedagógicas críticas, que se impuseram a partir dos anos de 1970, em contraposição às tendências educacionais não-críticas, como um movimento contra hegemônico.

Em 1996, com a promulgação da segunda LDB, há uma rearticulação dos educadores na tentativa de resistir às ideias pedagógicas dominantes, embora o governo tenha tomado o controle dos educadores da aprovação da nova LDB.

A atualidade da educação brasileira é experienciada pela heterogeneidade das tendências educacionais, pelo neoprodutivismo⁴ e suas variantes, ainda estando presente o tecnicismo⁵. Mas é importante ressaltar que também ainda existem nichos de resistência de uma educação crítica.

Quanto à história do ensino de Arte, por muito tempo foi vista como uma mera atividade, não uma disciplina ou uma área de conhecimento atrelada à educação. Nesse sentido, a história do ensino da Arte no Brasil foi caracterizada por uma dependência cultural, importando a linguagem artística de outros países, sendo aqui institucionalizada, pela criação, em 1816, por decreto de Dom João VI, da Escola de Ciências Artes e Ofícios, de modelo neoclássico⁶, implantado pela Missão Francesa⁷. As bases artísticas no Brasil foram, portanto, instauradas a partir de um modelo de educação de cunho elitista e técnico.

⁴ O neoprodutivismo tem relação com as novas formas de organizar a produção, após a crise do sistema capitalista na década de 1970, trazendo a premissa de um trabalhador de perfil polivalente, que esteja disponível aos fluxos do mercado e às demandas do capital. A instituição educacional passa a ter, portanto, papel preponderante para formar esses trabalhadores, de acordo com uma pedagogia educacional com essas bases econômico-pedagógicas.

⁵ O tecnicismo traz como elemento central a organização racional dos meios, apresentando como pressuposto a neutralidade científica e os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

⁶ O modelo artístico-cultural europeu neoclássico se caracterizou pela retomada de princípios estéticos-artísticos da antiguidade clássica, em especial a greco-romana, que surgiu no final do século XVIII e se estendeu por parte do século XIX, se opondo aos movimentos artísticos imediatamente anteriores – o barroco e rococó – de estilos sinuosos. Apoiava-se na definição e rigor formal, bem como defendiam a superioridade da técnica e necessidade de projetos. Na França, o modelo neoclássico assume sentido moral e ético, retomando ideais de justiça, propagados pela Revolução Francesa. Além da Revolução Francesa, a Revolução Industrial, na Inglaterra, e a ascensão da burguesia favoreceram uma alteração do papel do artista na sociedade, sendo este responsável por fazer uma arte que atendesse às necessidades sociais e econômicas, com uma linguagem e estética que prezassem pela racionalidade. (<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo361/neoclassicismo>. Acessado em: Mar. 2018)

⁷ A Missão Francesa ficou caracterizada por um grupo de artistas e artífices franceses, cujos integrantes eram membros do Instituto da França, inaugurado em 1795, sob a supervisão de Jacques Louis David, um mestre do neoclassicismo. O grupo de franceses chegou ao Brasil, em 1816, sendo liderados por Joachim Le Breton, com a função de introduzir as belas-artes no país, por meio de um sistema de ensino superior acadêmico, com a institucionalização da Escola Imperial de Belas Artes. O projeto previa repetir os modelos de ensino de atividades artísticas, implementadas na França, que buscavam a união entre belas artes e indústrias, empregando para isso ofícios mecânicos. A intenção de Le Breton era a aproximação de educação popular e educação da burguesia, contudo quando a escola começou a funcionar, em 1826, esta tornou-se um espaço de formação de uma elite cultural, em detrimento ao acesso das produções artísticas às camadas mais populares. (<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo340/missao-artistica-francesa>. Acessado em: Mar. 2018)

No final do século XIX, quando o ideário republicano emergiu e passou a dominar o cenário brasileiro, com a proclamação da república em 1889, a concepção do ensino de Arte começou a ser alterada em uma perspectiva antielitista, com a inserção do desenho, como uma maneira de proporcionar um ensino que formasse o sujeito como mão-de-obra para um mercado de trabalho industrial ainda incipiente e que viria a se consolidar, definitivamente, na segunda metade do século XX. Esse foi um modelo artístico-educacional importado dos norte-americanos e que, ainda no século XX, foi adotado por muitas décadas, tornando-se um arquétipo marcante que, até este momento, se faz presente no ideário educacional atual, por meio de livros didáticos, bem como por práticas pedagógicas.

Ainda no início do século XX, o cenário educacional e cultural é marcado pelo despontamento de movimentos estéticos e pedagógicos, tais como o Modernismo⁸ e a Escola Nova⁹, os quais permitiram, respectivamente, trazer a concepção de arte como expressão e a inserção de atividades artísticas no meio educacional.

Na segunda metade do século XX, o desenvolvimento deste contexto histórico-cultural favoreceu a inserção da Educação Artística como uma disciplina obrigatória no ensino formal. A disciplina foi implantada nas escolas de Educação Básica a partir do ano de 1971, com a instauração da Lei nº 5.692/71, que passou a pautar a educação sob uma égide tecnológica e orientada à profissionalização (BARBOSA, s.d.). A Educação Artística, por ter sido instaurada na educação formal durante um regime de exceção, o da ditadura civil-militar, acabou sendo atrelada a uma “[...] perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência” (REDEFOR, 2011).

⁸ O Modernismo no Brasil foi um movimento que ficou marcado pela Semana de Arte Moderna, em 1922, composta por grupos de artistas e intelectuais, os quais buscavam romper com as correntes artísticas tradicionais do passado, tais como o parnasianismo, o simbolismo e a arte acadêmica. Foi um movimento eminentemente urbano, com influência estética das vanguardas europeias – dadaísmo, cubismo, futurismo, surrealismo, entre outros –, e de caráter nacionalista, além de estar diretamente atrelado à industrialização da época, resultando em trabalhos com imagens de máquinas, como símbolos da sociedade industrial e moderna. A Semana de Arte Moderna não refletiu de imediato no ensino da arte, entretanto, a partir de 1927, em conjunto com os ideais da Escola Nova, esses princípios passaram a repercutir no ensino da arte como novo objeto de debates e pesquisas. (<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo359/modernismo-no-brasil>. Acessado em: Mar. 2018)

⁹ A Escola Nova foi marcada por uma proposta que se manifestou no início do século XX, com “[...] uma visão educativa centrada na existência, na vida, na atividade humanas” (SILVA, 1986). Este é um modelo pedagógico em que o foco das ações é centrado no aluno, em oposição à uma pedagogia tradicional, em que se busca a ligação do processo educacional com os valores cotidianos da vida infantil, de forma que os princípios mais significantes da vida social sejam reproduzidos, criando um reconhecimento entre os valores da criança e do mundo do adulto. Essa discussão sobre o papel social da escola, com enfoque na educação infantil, emerge como uma tentativa de instaurar regimes mais democráticos de ensino. A Escola Nova defendia, portanto, a arte integrada ao currículo, “como um instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (REDEFOR, 2011), em que a arte fosse acessível para todos, tendo em vista a valorização dos interesses dos alunos como centro do processo educacional. Os expoentes do movimento escolanovista foram John Dewey e Anísio Teixeira e os ideais do primeiro conduziram ao ensino de arte como expressão de uma aula.

Com a Pós-Modernidade, no final do século XX, a Arte/Educação passa a ser considerada uma área do conhecimento que busca, por meio de pesquisas teóricas neste campo, ir ao encontro das práticas artísticas.

O Pós-Modernismo pode ser identificado na contemporaneidade capitalista como um período pós-industrial, como um movimento predominante desde o fim do Modernismo. Entretanto, seus limites temporais, bem como conceituais são difíceis de serem delimitados, pois este é um processo que ainda está em pleno desenvolvimento no contexto da atualidade artística-cultural. O ingresso no período pós-moderno ainda é bastante nebuloso, ele veio com a quebra do paradigma modernista-fordista, sem trazer as certezas do modelo anterior. A marca da pós-modernidade é o pluralismo, a fluidez, a tolerância para posições divergentes e a fragmentação. Em Arte/Educação, a pós-modernidade trouxe a decodificação e interpretação de imagens em sala de aula, em conjunto com a concepção de arte como expressividade (REDEFOR, 2011). Essa manifestação pós-moderna responde à necessidade de ler um mundo – que é permeado por diversos códigos, símbolos, inovações tecnológicas, universos virtuais e apelos consumistas –, de maneira crítica. A arte passa a ser concebida, portanto, como um fato cultural, sendo a cultura entendida como algo dinâmico, que engloba uma rede de significados, com sua heterogeneidade e contradições.

Nesse mesmo período, a concepção de arte na educação, dentro de uma perspectiva educacional crítica, passa a ser pautada por uma Abordagem Triangular, sistematizada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, com três pontos de vista distintos e entrelaçados entre si que são: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. (RIZZI, 2011, p. 345)

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

Tendo em vista essa breve explanação, descrita nos parágrafos anteriores, do processo temporal de introdução da arte na cultura e educação formal brasileira, é importante ressaltar que esse foi um longo processo, com idas e vindas, permeado diretamente pelo contexto histórico-político-social da sociedade em que esse desenvolvimento artístico se encontra inserido. Chega-se à contemporaneidade, portanto, com um cenário artístico-cultural complexo, com trânsito e importação de outras culturas e apropriação de modelos, em que se

faz necessária a compreensão da história do ensino da arte, com a finalidade de conceber possibilidades educacionais mais adequadas ao presente cenário.

Isso posto, a importância que a arte exerce na educação, na contemporaneidade, está diretamente atrelada a um movimento de resgate histórico do passado, para a compreensão do presente, com o propósito de construir um futuro em que as possibilidades artístico-educacionais estejam em conformidade com uma educação compromissada com a formação de cidadãos capazes de transformarem a realidade em que vivem.

Fica evidente a relevância da compreensão histórica do ensino da Arte, na seguinte citação, do caderno do Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR –, como aspectos do passado ainda influenciam a educação na atualidade:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica. (REDEFOR, 2011, p. 7)

Portanto, a presente dissertação abordou a arte como uma forma de conhecimento, construído historicamente. E, como uma área do conhecimento, sua importância reside no fato de que ela permite que os sujeitos reconheçam, sintam e experimentem a realidade na qual estes estão inseridos. Além disso, esta possibilita que os indivíduos ampliem sua sensibilidade, pois a arte abarca um conhecimento estético essencial à existência humana, que não é contemplado por meio da compreensão do conhecimento científico e filosófico.

Se a concepção de Educação Artística for tomada, então, como uma disciplina que visa que ao esclarecimento dos educandos em artes, que pode prepará-los para o desenvolvimento de sensibilidade e criatividade, capacidades que os permitem a compreensão do mundo humano, do movimento entre passado, presente e futuro, isso significa que a perspectiva de uma educação crítica é que a melhor atende essa prática.

Sendo assim, um processo artístico-educacional, constituído, então, a partir de uma perspectiva crítica, torna-se uma potente ferramenta de emancipação do sujeito, ao se considerar que a arte, vista nessa perspectiva, pode preparar este para a ação e reflexão e transformação do mundo real, podendo, inclusive, essa disciplina ser uma eficaz aliada no desvelamento de problemas de cognição relacionados a outras disciplinas.

1.1.2 As modificações, tensões e conflitos trazidos pela Lei nº 5.692/71

A Lei nº 5.692/71 foi publicada em 11 de agosto de 1971, pelo então presidente à época Emílio Garrastazu Médici, durante o regime da ditadura civil-militar. E esta Lei estava, pois, estruturada em 88 artigos, distribuídos dos Capítulos I ao VIII, sendo os seguintes: I) Do Ensino de 1º e 2º Graus; II) Do Ensino de 1º Grau; III) Do Ensino de 2º Grau; IV) Do Ensino Supletivo; V) Dos Professores e Especialistas; VI) Do Financiamento; VII) Das Disposições Gerais e VIII) Das Disposições Transitórias.

Como principais características a legislação trouxe, em seu artigo 4º, a previsão de um núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, da mesma maneira que uma parte diversificada para atendimento das peculiaridades locais. Para além disso, em seu artigo 7º, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos, além do ensino religioso, de matrícula facultativa. Aqui é importante lembrar que, apesar da exigência da incorporação da Educação Artística no currículo, ela foi integrada como uma atividade e não uma disciplina, sem ser prevista no núcleo comum curricular.

A Lei também estabeleceu, em seu artigo 11, o ano letivo com 180 dias. Já em seu artigo 20, determinou a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos. No artigo 25 previu a possibilidade de educação à distância como modalidade do ensino supletivo, podendo essa ocorrer via rádio, televisão, correspondência ou outros meios de comunicação.

Quanto à formação de professores, a legislação indicou que a formação preferencial do docente de 1º grau, isto é, da 1ª a 4ª séries, seria em habilitação específica de 2º grau. No caso de docente de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, a formação exigida era de habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, em licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. E, para o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

O documento ainda versava sobre a não exclusividade de destinação de recursos públicos às instituições de ensino públicas.

Ainda permitia o ensino experimental e a remuneração dos professores de acordo com sua habilitação.

Os destaques, expostos nos parágrafos anteriores, mostram como a Lei nº 5.692/71 mudou a organização do ensino no Brasil. A formação geral, proporcionada pelo antigo ensino secundário – que poderia ser clássico ou científico –, perdeu espaço para o ensino

profissionalizante, tendo em vista que esse passou a ser o objetivo principal, implementado pela legislação, do ensino de 2º grau. O documento trouxe a profissionalização universal e compulsória do 2º grau.

Dessa forma, havia mais de 100 habilitações, sendo que ao final do 2º grau o estudante receberia um certificado de habilitação profissional.

A reforma possibilitou um afastamento do ensino propedêutico, trazendo terminalidade ao ensino de 2º grau, para ingresso imediato no mercado de trabalho. O dito milagre econômico, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento do país, impulsionou a procura por mão de obra profissionalizada. Apesar disso,

Para o professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Luiz Antônio Cunha, a terminalidade era o principal objetivo do governo. Mais do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior, sustenta Cunha, autor de obras sobre ensino técnico-profissional. Na época, conta ele, o governo era pressionado pelos chamados excedentes — estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam entrar na universidade (explicação: o vestibular não era classificatório; todos que obtivessem uma determinada nota poderiam, em tese, ingressar na faculdade). (BELTRÃO, 2017, on-line)

Dessa maneira ela foi uma reforma sem espaço para debates, sendo que, em 1970, foram nomeados 9 especialistas para a elaborarem, de modo que o anteprojeto ficou pronto em dois meses.

No Congresso, o relator do projeto foi o deputado Aderbal Jurema (Arena-PE), que também havia integrado essa equipe de especialistas que conceberam a reforma. Ele ressaltou que essa reforma traria ao 2º grau uma “finalidade própria”. Outros deputados ainda argumentaram, durante a tramitação do projeto no Congresso, que a formação geral do antigo curso secundário inabilitava os estudantes para a vida, por não formá-los em uma profissão. A oposição não apresentou resistência à aprovação do projeto de reforma educacional.

O Projeto de Lei 9/1971 chegou ao Congresso em regime de urgência. Em 40 dias, foi analisado por uma comissão mista (que tinha 18 parlamentares da Arena, o partido do governo, e apenas 4 do MDB, o partido da oposição) e encaminhado para votação em sessão conjunta do Senado e da Câmara. A discussão e a votação no Plenário do Congresso Nacional ocorreram em um único dia, em julho de 1971. (BELTRÃO, 2017, on-line)

Ademais, durante sua tramitação no Congresso, o projeto recebeu mais de 300 emendas que, apesar disso, não contestavam os princípios fundamentais da reforma, pelo contrário, tornavam mais evidentes os objetivos do governo.

As escolas, entretanto, não se adaptaram à reforma pelos percalços apresentados, tais como a falta de verba para equipar as escolas, a necessidade de contratação de professores e a desorganização em geral. Logo, os sistemas de ensino não tinham condições de colocar em prática o que determinava a lei.

Sendo assim, a Lei nº 5.692/71, apesar de na prática ter sido implementada com muitas dificuldades, trazia como primordiais mudanças no cenário educacional brasileiro o aumento da preocupação com o ensino técnico e mais profissionalizante, bem como a crítica ao ensino por demais propedêutico. O discurso governamental era pautado na concepção de um ensino mais prático e útil à sociedade.

A organização do ensino também foi um elemento de mudança central que a legislação trouxe. Anteriormente, o Ensino Primário era obrigatório a partir dos 7 anos de idade e tinha duração de, no mínimo, 4 anos, podendo estender-se até 6 anos. O Ensino Médio era dividido em dois ciclos, sendo o ginásial e o colegial. O ginásial tinha duração de 4 anos, podendo acessá-lo somente por exame de admissão. O colegial tinha duração de, no mínimo, 3 anos. Havia também o Ensino Técnico de grau médio, destinado aos cursos industrial, comercial e agrícola.

Com a reforma, o ensino de 1º grau teve a obrigatoriedade ampliada de 4 para 8 anos, unindo assim o antigo Ensino Primário ao Ginásial, assegurando-se um mínimo de 720 horas de atividades anuais. Passou a exercer também um importante papel de qualificação vocacional, tendo em vista que em seus dois últimos anos o currículo seria voltado a uma sondagem de aptidões. Já o 2º grau seria focado na habilitação profissional e, conforme cada habilitação, teriam 3 ou 4 séries anuais, apresentando, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. (BRASIL, 1971)

Dessa forma, existiram várias mudanças pontuais trazidas pela Lei nº 5.692/71. Entretanto,

Muitos dos elementos centrais dos discursos que já vinham sendo propagados desde o início da década de 1960 continuaram, mas as críticas à falta de articulação dos níveis de ensino, à separação dos ensinos clássico e científico e à falta de um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão de obra qualificada para o trabalho, tomaram novo destaque, tanto no discurso quanto nas políticas educacionais, com forte apoio de capital estrangeiro, por

meio principalmente dos acordos MEC USAID. (QUEIRÓS, 2013, p. 21031-21032)

À vista disso, ressaltaram-se características de um ensino diretivo, que a aprendizagem dependia estritamente de especialistas e técnicas, tornando o professor um aplicador de manuais, em que a sua criatividade era podada e restrita aos limites de técnicas. E os conteúdos foram, assim, sistematizados em manuais e livros didáticos.

Por fim, a legislação enfrentou muitas críticas à profissionalização compulsória e às dificuldades, principalmente materiais, de sua implantação e, em 1982 o Congresso recebeu do regime da ditadura civil-militar o decreto que extinguiria a exigência de habilitação profissional.

Em outubro de 1982, o último presidente do regime militar, João Baptista Figueiredo, sancionou a Lei 7.044, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização. A “qualificação para o trabalho” determinada pela reforma foi substituída pela expressão “preparação para o trabalho”, retirando a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional para as escolas. A ideia do ensino profissionalizante obrigatório acabaria sepultada pela própria ditadura que a concebeu. (BELTRÃO, 2017, on-line)

1.1.3 Arte de resistência ao regime da ditadura civil-militar

Apesar dos aparelhos político-ideológicos governamentais, utilizados na manutenção da política de planejamento de uma cultura oficial brasileira, com a finalidade de sufocar a produção cultural engajada da esquerda e, assim, assumir tal espaço, por meio da instauração de projetos pautados na tradição e no engrandecimento do ufanismo, ainda assim (re)existiram os movimentos de contracultura e resistência.

Na tentativa governamental de estabelecer uma cultura oficial, é evidente que algumas melhorias na área puderam ser percebidas, tais como um maior investimento e incentivo à esfera em questão, uma movimentação mais ativa nas áreas artística e cultural, a diferenciação entre os domínios educacional e cultural, bem como a própria consolidação do setor que, anteriormente, não parecia despertar o interesse dos governantes e, nesse período histórico, passa a se manifestar como uma preocupação dos estadistas da época. Entretanto, é importante ressaltar que, assim como todo e qualquer recorte histórico, esse período também é impregnado de contradições, repleto de tensões e marcado pela ambiguidade.

Se, por um lado, existiram significativas melhorias para o setor cultural, por outro, esse progresso veio imbuído de diversas problemáticas, desde o controle por parte da administração

até a expansão do setor, de forma quantitativa, mas não qualitativa, coadunado com grupos que servissem aos interesses dos aparatos ideológicos estatais. A imposição desses valores culturais culminou, no período compreendido entre 1968 e o início da década de 1970, com a instituição do AI-5. A censura, as propagandas governamentais e o aparato repressivo foram acirrados com o propósito de calar protestos públicos, bem como os movimentos estudantis, de intelectuais e artistas e, igualmente, a classe trabalhadora.

Em meio a esse contexto efervescente, emergem diversas manifestações, que objetivavam contrapor o poder instituído, inclusive as de caráter artístico-cultural. Os exemplos de oposição ao governo se fazem presentes no teatro, cinema, música, dança, literatura, nas artes gráficas e plásticas, em algumas vertentes da imprensa, bem como na Arte/Educação, entre outros.

O teatro era representado por dois expressivos grupos, sendo eles o Oficina, que se desenvolveu em torno de seu diretor José Celso Martinez Corrêa, e o Arena, em torno de Augusto Boal. Essas associações teatrais engajadas foram completamente sufocadas e dizimadas com a instauração do AI-5. Por esse motivo, o teatro foi reduzido a pequenas companhias, orçamentos e públicos, refugiando-se em espaços alternativos. Muitos textos passaram a ser censurados, mas os artistas não se calaram e algumas experiências, como, por exemplo, o CPC – Centro Popular de Cultura –, da UNE, buscaram levar a arte à população, sem se importar com a repressão militar. Mesmo com o acirramento da censura, o teatro não se reprimiu e, igualmente,

Procurou frestas, inventou uma linguagem cifrada ou aproveitou entrelinhas, refugiou-se em locais onde não era possível o exercício da censura prévia, trocou muitas vezes a palavra pelo gesto significativo. Olhando essa década de vigência do Ato, é impressionante constatar o quanto foi feito quando nada era permitido. Dentro deste contexto, o teatro fez o que pôde para sobreviver com seus pensamentos, ideias e maneira de atuar, sem ter que recuar diante de um governo autoritário e violento. E o faz com uma raiva que as circunstâncias justificam e que talvez, seja reforçada pelos ecos que anunciam a radicalização dos movimentos da juventude em vários países. Mas ao mesmo tempo, preocupa-se com o que a violência no teatro tem de potencialmente irracional. (SANTOS, s.d., on-line)

Quanto ao cinema, a atuação dos militares não foi diferente, e durante o momento de enrijecimento do regime, em 1969, foi criada a Embrafilme – Empresa Brasileira de Filmes S/A – em uma tentativa de poder atuar em atividades comerciais relacionadas ao cinema. A criação do órgão não se deu para que o governo pudesse monitorar as atividades cinematográficas, pois essa era uma reivindicação antiga dos cineastas, anterior aos períodos

ditatoriais brasileiros. Mas o único elemento que poderia aproximar os artistas dos militares era a questão nacionalista e, de acordo com Simis, “[...] à centralização do poder político correspondeu a centralização do poder simbólico, cujo controle, na tentativa de obstaculizar a divulgação de outros discursos inclusive com a censura, configurou um campo ideológico relativamente homogêneo”. Logo, conclui-se que a ditadura, pelo seu caráter centralizador, impôs medidas, tais como o cumprimento de suas legislações e obrigatoriedade de exibição de determinados números de filmes, sem sofrer contestações. Mesmo assim, em 1967, apesar da censura, as manifestações contrárias ao regime se multiplicam e

A produção cultural mostra uma criatividade inimaginável. 1967 também é o ano de Terra em transe de Glauber Rocha, que após sofrer interdição em todo o território nacional e ter suas cópias recolhidas, é finalmente liberado pelo diretor geral da Polícia Federal, Coronel Florimar Campello, que considerou “ser sutil a mensagem ideológica contida na película, somente percebida por um público esclarecido e que por isso mesmo não se deixará impressionar por ela”. (PINTO, s.d., p. 161)

A partir de 1968 e, durante toda a década de 1970, o cinema se vê obrigado, então, a adotar o uso de metáforas como única forma de expressar o que lhes era reprimido. A censura, até então restrita ao teatro e ao cinema, com o AI-5 seria estendida a toda produção cultural do País. Surge como um expoente, dentro dos movimentos musicais, o tropicalismo, entre 1967 e 1968. Seus principais representantes foram liderados por Caetano Veloso e Gilberto Gil, dentro desse contexto conturbado, buscando uma livre expressão de concepções revolucionárias. O movimento musical nasceu da confluência de outras manifestações artísticas, como o Teatro Oficina – já explicitado anteriormente –, o artista plástico Hélio Oiticica e sua instalação “Tropicália”, também reconhecido pelas suas anti-obras, tais como o “Parangolé”, e pelas suas performances de aspirações anarquistas. Bem como sofreram influências da crítica social inerente à Pop Art norte-americana. Essa manifestação musical representou a convergência de sentidos de movimentos de contracultura, estudantis e de resistência ao regime militar, sendo esses permeados pela música e, segundo um dos líderes do movimento

Tínhamos, por assim dizer, assumido o horror da ditadura como um gesto nosso, um gesto revelador do país, que nós, agora tomados como agentes semiconscientes, deveríamos transformar em suprema violência regeneradora. Uma violência desagregadora que não apenas encontrava no ambiente contracultural do rock’n’roll armas para se efetivar, mas também reconhecia nesse ambiente motivações básicas semelhantes. (VELOSO, 1998, p. 51 *apud* Barbosa, s.d., p. 12)

Os movimentos artísticos de dança também foram afetados pela repressão comandada pelo, então, presidente Médici. Nesse período, o balé moderno passava a se desenvolver e, no estado de São Paulo, teve como representantes o Balé Staging e o Corpo de Baile do Teatro Musical, que conseguiram driblar os censores graças à ignorância desses não terem a capacidade de entender linguagens, códigos e símbolos metafóricos em favor à liberdade de expressão. E, por esse motivo, a dança conseguiu burlar a censura de maneira que o teatro, o cinema e a música não conseguiram, ela foi

Um produto cultural que conseguiu ser o porta-voz de ideias contestadoras, protestos e críticas em uma década marcada pela censura. Por meio de coreografias, os artistas discutiam questões polêmicas e muitas vezes censuradas no teatro, nas músicas e no cinema. As companhias apresentavam-se por todo o País e com isso popularizavam o balé moderno, pois haviam abandonado o formalismo e rigor do balé, normalmente apresentado em teatros para uma elite. (SILVA, 2008, p. 6)

Alguns movimentos das artes visuais, igualmente, consistiram em uma esfera de oposição ao regime ditatorial, pois esse é um elemento cultural que se encontra impregnado na sociedade, buscando romper seus paradigmas, identificando-se com os conceitos de liberdade de expressão. Claudio Tozzi é um exemplo de pintor que criou obras contestatórias no período da ditadura civil-militar. Ele iniciou sua produção artística a partir da década de 1960 e sua arte foi fomentada pelo contexto em que ele estava inserido. Ele estudou na velha FAU-USP, que se localizava na Rua Maria Antônia, palco da batalha entre estudantes de direita do Mackenzie e de esquerda da USP. Suas obras partiram do seu engajamento político e da apropriação de ideias dadaístas, de Duchamp, e da Pop Art, de Roy Lichtenstein, mas sua apropriação tinha o objetivo de causar impacto sobre determinada situação social e cultural. Sua apropriação não coincidia com as apropriações temáticas da Pop Art norte-americana, assim como diferia dos temas urbanos adotados pelos artistas brasileiros, suas pinturas eram pinturas manifestos. Uma de suas obras, Guevara Vivo ou Morto foi atacada, em 1968, por um grupo de direita, em meio às lutas estudantis e à promulgação do AI-5. Vale ressaltar, portanto, que a cultura está impregnada na sociedade e os governantes do período tentaram usá-la para implementar seu projeto político-pedagógico, mas a arte, com seu conceito de autoliberação, sempre estará presente para resistir aos ataques antidemocráticos que a população possa sofrer, pois a arte é a liberdade de expressão.

Na literatura e imprensa, muitos jornais ditos “nanicos” conseguiram juntos maior circulação que publicações do que as grandes editoras. Entretanto, eles representaram uma

indústria cultural brasileira que se desenvolveu à sombra da ditadura. O governo passou a fomentar com subsídios o mercado editorial voltado à produção de livros técnicos e didáticos. Em contraposição ao poder instituído e às mídias que coadunavam aos interesses militares, bem como se opondo às propagandas oficiais, surge, em 1969, “O Pasquim” que, por meio da linguagem de charges, passou a driblar os censores e desenvolver críticas à ditadura. O humor foi usado pelos editores do jornal como uma maneira de demonstrar o descontentamento com o regime governamental e foi um respiro de alívio em meio à mídia golpista.

A imprensa inteira mudou depois de O Pasquim. Era difícil você ler uma entrevista despojada dentro de um grande jornal. O Pasquim trouxe um frescor maior ao jornalismo. (ANGELI – cartunista. Documentário: O Pasquim, a subversão do humor, 1999 *apud* BETEGA, 2012, p. 53)

A Arte/Educação também desempenhou seu papel ao estabelecer espaços de resistência ao governo da ditadura civil-militar. Neste período, muitos professores foram perseguidos, escolas experimentais foram facilmente desmanteladas, bem como suprimiram as experiências renovadoras em Artes na UnB – Universidade de Brasília – e, até mesmo, fecharam escolas de Educação Infantil. Entretanto, em meados do final da década de 1960 e início da década de 1970, surgiram as Escolinhas de Arte de São Paulo, com influências socializadoras da teoria de Paulo Freire, como espaços de arte especializada, com o intuito de desenvolver uma capacidade crítica e criatividade, enfatizando técnicas que transformassem cada aula em um acontecimento único. Em 1976/1977, ocorreu o 1º Encontro Latino Americano de Arte/Educação, que teve suas motivações políticas anuladas, devido à presença da esposa de um político ligado à ditadura. Mas, em 1980, um outro Encontro, a Semana de Arte e Ensino, enfrentaria essas questões políticas que foram anteriormente caladas.

Isso posto, fica claro que, apesar das tentativas do governo em institucionalizar uma cultura oficial nacional, de acordo com seus interesses políticos-ideológicos, existiram muitas manifestações e espaços artístico-culturais de resistência e oposição ao governo antidemocrático. Nos títulos a seguir, será aprofundada a questão da Arte/Educação e o Movimento Escolinhas de Arte de São Paulo, como um espaço de resistência à destruição da arte, com concepção de criatividade como autoliberação.

1.1.4 A Arte/Educação em oposição ao currículo oficial de Educação Artística

No início da década de 1970, foi decretada a Lei nº 5.692/71 que emendava a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases –, a Lei nº 4.024/61. A lei de 1971 teve como ênfase a oferta de ensino profissionalizante e passou a pautar a educação sob a égide tecnológica e orientada à profissionalização, com a finalidade de formar mão-de-obra para as empresas multinacionais que emergiam e adquiriam elevado poder econômico no país, durante a época da ditadura civil-militar. Essa lei foi mais um dos documentos usados pelos estadistas a fim de implementar seu projeto político-ideológico e sua proposta educacional tecnicista.

Nesse contexto, o documento tratava a educação artística como uma atividade e não uma disciplina. A prática de arte na escola foi dominada por tema e desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. O desenho geométrico permanecia como principal conteúdo curricular da disciplina, idêntico ao Código de Epiácio Pessoa, de 1901¹⁰. O currículo tornou-se normatizado e estereotipado.

Além disso, com a decretação da lei de 1971 e a introdução da disciplina de Educação Artística como obrigatória na Educação Básica, o desenvolvimento das Universidades também passou a ser pautado pela perspectiva educacional dos militares. O governo tinha como objetivo formar docentes que dominassem as mais diversas linguagens artísticas, desde teatro e música até pintura e desenho. Tudo isso com uma formação de duração rápida e curta para atender às recentes demandas nas escolas que foram estabelecidas com a legislação citada anteriormente.

O currículo que vinha sendo construído nas escolas se distanciava das concepções de Arte/Educação, desenvolvidas, como, por exemplo, nos Movimentos de Escolinhas de Arte, pois servia ao projeto escolar tecnicista, estabelecido pelo governo militar. Esvazia-se, assim, o propósito principal da Arte que é a produção, fruição, apreciação significativa e, por fim, a reflexão.

Nesse ponto é que se percebem as dificuldades enfrentadas pela disciplina de Arte, implantada como uma atividade pela lei de 1971, como a relação entre teoria e prática, a falta de fundamentos e orientações teórico-metodológicas, a ausência de bases conceituais por parte

¹⁰ O Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 tratou-se de uma reforma educacional que ficou conhecida como Reforma Epiácio Pessoa. Esse decreto aprovou, portanto, o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, sendo assinado pelo Ministro do Estado da Justiça de Negócios Interiores. Com essa reforma, a educação nacional deveria priorizar a formação secundária, passando também a permitir o acesso feminino aos cursos secundários e superiores. Foi mantido o exame de madureza que, nos dias de hoje, pode ser correspondido pela educação de jovens e adultos. (http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epitacio%20pessoa.htm. Acesso em: Fev. 2019)

dos docentes, resultante de formações curtas de bases técnicas, voltadas para o mercado de trabalho, a dificuldade de formar um profissional polivalente, são exemplos de problemas que os arte/educadores enfrentaram, durante o período da ditadura civil-militar. Além disso, esses aspectos demonstram o descompasso entre o acesso dos professores a uma fundamentação sólida das artes, como área de conhecimento particular, e a própria produção teórica.

A Educação Artística, como currículo da área de humanidades, é uma disciplina que deveria levar o sujeito a pensar além do senso comum e ampliar suas visões de mundo, estimulando o indivíduo a se reconhecer diante do conflito da quebra de paradigmas do universo histórico-social em que ele se encontra inserido. Seu desígnio foi coibido nos estabelecimentos regulares de ensino, durante esse período histórico antidemocrático. Mas, a seguir, será feito um aprofundamento sobre um dos espaços onde o propósito da Arte/Educação foi mantido, mesmo o país vivendo em um momento de ferrenha repressão.

1.1.5 Movimento Escolinhas de Arte de São Paulo

Primeiramente, faz-se necessário destacar que o arte/educador deve se reconhecer como sujeito histórico de uma minoria, pois o olhar da história presente revisita o passado (AZEVEDO, 2011). Tendo isso em vista, é importante compreender que a arte é um elemento cultural significativo na reconstrução dos processos históricos da humanidade e, para Ana Mae Barbosa, a aproximação do objeto artístico às vivências dos sujeitos é importante porque

[...] a ideia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. Outra ideia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte. (BARBOSA, s.d., p. 176)

E ela ainda complementa dizendo que,

[...] apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, s.d., p. 178)

O Movimento Escolinhas de Arte foi um dos espaços, durante a ditadura civil-militar, que se reportava a essas concepções de Arte/Educação. Sua história remonta ao momento em que efervesciam as ideias do Expressionismo Psicológico e da Escola Nova, que tinham como expoentes artistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti, e passaram a ganhar força durante e pós o período ditatorial da Era Vargas, em que as perspectivas de aprendizagens se contrapunham à Pedagogia Tradicional e, no âmbito artístico-cultural, eram buscados conceitos relevantes de aprendizagens em artes. Mas o MEA se distanciava na perspectiva de intencionalidade da Escola Nova, pois tinha influências da Educação através da Arte, do filósofo Hebert Read (VARELA, s.d. *apud* AZEVEDO, 2008).

Esse movimento teve como principais personagens as arte/educadoras Noêmia Varela, representante da Escolinha no Rio de Janeiro, e Ana Mae Barbosa, em São Paulo. Para Noêmia Varela, a função do MEA se concretizava em

Educar através da arte, para não fazer do outro um robô, mas educar para fazer dele um inovador do mundo, renovando-se, transformando-se. (...) Gosto muito das diversidades e posturas que têm os arte/educadores que não imitam o imitável cotidiano, mas que procuram saídas adequadas ao momento existencial do homem e ao chão que pisa e ao corpo que ele carrega. (VARELA, s.d., p. 234 *apud* AZEVEDO, 2008, p. 234)

No período da ditadura civil-militar, o MEA adotou exatamente as concepções de livre expressão, explanadas acima por Noêmia Varela. Apesar disso, o espaço representava uma dicotomia e esse fato incomodava muito Ana Mae Barbosa, pois estava aliado à burguesia. Mas, ao mesmo tempo, seus membros eram de esquerda e ajudaram no processo de redemocratização do Brasil. Para resolver esse caráter elitista, bolsas de estudos a classe mais pobres passaram a ser distribuídas pela EASP, bem como passaram a lutar pela introdução da Arte/Educação nos ambientes escolares públicos.

Os membros do EASP chegaram a esconder perseguidos políticos em suas casas, fato que demonstra a preocupação deles com o cenário em que estavam inseridos. Essa inquietação ia para além da questão política, também tinham aflições quanto à inserção da arte no currículo, em 1971. Eles defendiam a integração da arte na escola e, assim que foi decretada a emenda à primeira LDB, as Escolinhas passaram a auxiliar na tentativa de uma inserção democrática da disciplina nos currículos, se contrapondo às técnicas tecnicistas. A prática do MEA defendia a interdisciplinaridade, com profissionais especialistas em cada área de atuação – música, teatro, dança e artes plásticas –, usando métodos de trabalho embasados na liberdade de

expressão, entretanto de forma sistematizada, no sentido de serem competentes em estabelecer os propósitos das manifestações artísticas.

A EASP, criada em 1968, tornou-se um lugar de colaboração intelectual, com intensa movimentação de cursos de literatura, sociologia, antropologia, entre outros, e a proposta inicial era de estimular a pesquisa. Entretanto, devido a questões financeiras, a Escolinha acabou fechando em 1971 (BARBOSA, 2011, p. 245).

Apesar do seu curto período de funcionamento da EASP, evidencia-se que o espaço, mesmo se desenvolvendo dentro de algumas contradições, constituiu-se como um local que fomentou uma cultura desvinculada do caráter tecnicista que os militares impunham no período. Por esse motivo, o presente trabalho resolveu abordar esse movimento como um espaço de arte de resistência ao governo antidemocrático, pois apesar da censura e acirramento da repressão, ela se desenvolveu por meio de visões de mundo libertadoras, pautadas na teoria freireana.

1.2 O ensino de Arte no Brasil e a sanção da Lei nº 9.394/96

As mudanças no cenário político nacional ocorridas em fins da década de 1970 imprimiriam novos contornos à educação nacional. A vitória do partido de oposição ao regime militar, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nas eleições legislativas de 1974, e o início do processo de abertura política promovido pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979) e continuado por seu sucessor, João Batista Figueiredo (1979-1985), resultaram na paulatina restauração dos direitos democráticos. Esse processo se estendeu até março de 1985, quando o poder foi devolvido aos civis. Em seguida, foi decidida a convocação de uma assembléia nacional constituinte. (CUNHA; XAVIER, s. d., on-line)

Dessa forma, o tom impresso ao cenário nacional, na década anterior à promulgação da LDB/96, era de recente redemocratização e da organização de propostas que dariam origem à Constituição de 1988. Logo, em 1987, foram organizadas comissões e subcomissões temáticas em que foram concebidas propostas que resultariam no anteprojeto da nova Carta Magna. Ainda em 1987 também aconteceu uma movimentação em torno da elaboração das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição e com ela teve início a tramitação no Congresso de um novo projeto da LDB. Sendo assim, ainda em 1988, foi apresentado, pelo deputado Octávio Elísio, do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro –, um primeiro projeto do documento, sendo relator deste o deputado Jorge Hage,

de mesma sigla partidária. Em 1989 foi constituído um grupo de trabalho, coordenado pelo deputado Florestan Fernandes, para discussão desse projeto com a sociedade.

Finalmente, no primeiro semestre de 1990, mais precisamente entre 9 de maio e 28 de junho, desencadeou-se o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, agora presidida pelo Deputado Carlos Sant'Ana sob cuja direção se deu o exame detalhado, artigo por artigo, parágrafo por parágrafo, entabulando-se negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu substitutivo. Ao final do processo que se consumou em 28 de junho de 1990, o texto logrou a aprovação unânime, transformando-se no substitutivo da Comissão. Seu conteúdo se distribuía por 172 artigos desdobrados em grande número de parágrafos, incisos e alíneas e ordenados em 20 capítulos [...] (SAVIANI, 2008, p. 58)

O documento, entretanto, somente entrou na ordem do dia da Câmara Legislativa em maio de 1991, com excessivas quantidades de emendas apresentadas.

Até o segundo semestre de 1992, a tramitação do projeto não teve andamento e, nesse mesmo período, teve a abertura do processo de *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello.

Em 1993,

[...] o projeto da nova LDB foi aprovado na Câmara, seguindo então para o Senado, sendo aprovado em 1994 como PL 101/93 e tendo como Relator Sid Saboia. Desse modo, inicia-se novamente todo um processo de discussão, sendo finalizada para ser votada em 1995. É nesse contexto que aparece mais um substitutivo, ou seja, o senador Darcy Ribeiro alega que há inconstitucionalidade no projeto de lei Sid Saboia, apresentando então o substitutivo Darcy Ribeiro e fazendo com que o antigo substitutivo retorne à Comissão de Constituição, Justiça e cidadania e à Comissão de Educação do Senado (SAVIANI, 2008). (BOENO, FILIPAK, GISI, 2015, p. 20948)

Em 17 de dezembro de 1996, o substitutivo do senador Darcy Ribeiro foi votado na Câmara, com um total de 92 artigos, sendo considerado o projeto do governo como vencedor. A Lei nº 9.394/96 foi finalmente sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996.

É importante ressaltar que, nesse contexto de construção da LDB, a década de 1990 ficou marcada pelos ideais do neoliberalismo e essas reformas educacionais assumiram centralidade na economia e produtividade. A educação passou, então, a ser a base estrutural do desenvolvimento de um novo tipo específico de trabalhador, de características mais flexíveis.

Ao mesmo tempo, nesse cenário de construção da LDB, na Arte os anos 1980 ficaram marcados pela organização dos Arte/Educadores brasileiros que, nos anos 1990, tiveram que se mobilizar pela permanência do Ensino de Arte no currículo escolar na Lei nº 9.394/96. E, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) eles garantiram sua participação na elaboração do documento, sendo a Arte representada como uma área do conhecimento humano, que traz a reflexão da prática educativa.

Durante esse mesmo período, na década de 1990, o mundo das artes também ficou marcado pelo DBAE, de teóricos norte-americanos, que inspirou a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Essa nova abordagem influenciou os rumos da Arte que deixou, então, de ser uma atividade para se tornar conceitualmente uma disciplina obrigatória, segundo a nova LDB de 1996.

Com os PCNs alterações substanciais são trazidas na disciplina de Arte, inclusive deixa de ser denominada Educação Artística, passando a ser cunhada de Arte. Esse novo momento sócio-político-econômico requeria uma nova concepção de ensino.

Para além disso, a disciplina deixa de ter um caráter polivalente, assumindo importância o produto sociocultural do Ensino da Arte.

O PCN-Arte propôs um novo foco para pensar Arte na escola como um todo, envolvendo os conteúdos, o ensino e a aprendizagem, e não apenas o fazer. A reflexão deve estar relacionada às formas produzidas, analisadas em obras de Arte e também quanto à História da Arte e à Estética envolvidas. (OLTRAMARI, 2009, p. 35)

1.3 Currículo do Estado de São Paulo de 2011

1.3.1 Histórico da construção geral do currículo do Estado de São Paulo de 2011

A construção do currículo do Estado de São Paulo de 2011 foi uma reedição de uma Proposta Curricular implementada em 2008, a partir do *Programa São Paulo Faz Escola*, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), que incluiu instrumentos pedagógicos diversos, essencialmente embasados no ensino apostilado, com materiais denominados *Cadernos do Professor* e do *Aluno* que, segundo o documento, tem como objetivo estimular os docentes a estabelecerem “níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo” (2011).

A princípio, entretanto, é importante situar o motivo pelo qual o Estado de São Paulo iniciou essa reforma curricular. A incumbência dos estados de reestruturarem seus planos educacionais advém de diretrizes colocadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que, por sua vez, foram documentos resultantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1996.

A LDB traz, portanto, a demanda de uma base comum curricular, em que está presente um discurso que aponta a necessidade de um currículo com uma parte diversificada, que atenda a um contexto de transformações políticas, econômicas e tecnológicas. Essas mudanças nas configurações sociais trouxeram a necessidade de serem repensadas as propostas pedagógicas da educação brasileira, que culminaram em reformas curriculares nos estados.

Dessa forma, as DCNs estabeleceram um conjunto de diretrizes doutrinárias sobre princípios e fundamentos da educação básica, com a finalidade de orientar as instituições de ensino em suas propostas pedagógicas. Por sua vez, diferentemente do caráter regulador das DCNs, os PCNs tinham como intenção prover um suporte referencial às escolas de educação básica, a fim de orientar o currículo escolar em sua seleção de conteúdos, metodologias de ensino, práticas didáticas e métodos de avaliação.

A elaboração do Plano Nacional de Ensino (PNE), nos anos 2000, mais especificamente com início em 2001 e duração decenal até 2010, bem como posteriormente a construção de um novo plano em 2014, também impulsionou novas políticas curriculares. Dessa forma, o estado de São Paulo igualmente produziu seu Plano de Metas, em 2007, estabelecido pela SEE-SP, com publicação no *Diário Oficial* de 21 de agosto de 2007, como uma nova agenda para a educação pública, em que

Dez metas definem o objetivo da Nova Agenda, que tem como prioridade a melhoria das condições de aprendizado para os estudantes e de trabalho para os professores. No lançamento do plano, ontem (20) de manhã, com a participação do governador José Serra e da secretária estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, foi destacado que o governo pretende atingir todas as metas programadas até 2010. (SÃO PAULO, 2007, p. 01)

Esse plano foi elaborado a partir de um diagnóstico, orientado pelos até então últimos censos escolares e avaliações de aprendizagens, em que a SEE-SP constatou como principal problema da educação pública do Estado de São Paulo o funcionamento insuficiente do sistema, tendo as crianças e jovens baixo desempenho escolar.

O plano consistia em 10 metas, sendo elas: 1) alfabetização de todos os alunos até 8 anos; 2) redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série; 3) redução de 50% das taxas de

reprovação do Ensino Médio; 4) implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem; 5) aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6) atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7) implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais; 8) atuação do Programa de Formação Continuada e capacitação das equipes de ensino; 9) descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 31 municípios ainda centralizados e 10) programa de obras e infraestrutura física das escolas. (SÃO PAULO, 2007, p. 01)

A publicação do *Diário Oficial* de 2007 ainda traz um conjunto de 10 ações para viabilizar a consecução dessas 10 metas, dentre elas a "elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio". (SÃO PAULO, 2007, p. 02)

O *Programa São Paulo Faz Escola* foi, portanto, parte integrante da reforma curricular do Estado de São Paulo que teve sua origem como uma das ações do plano de metas da educação de 2007, com a finalidade de implantar uma base curricular única para toda rede de ensino paulista.

Na apresentação da proposta curricular de 2008 fica evidenciado que o documento foi formulado com vistas à melhoria da qualidade de aprendizagem de seus alunos, desenvolvendo este por meio de duas iniciativas, sendo elas "realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente" e "iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo." (SÃO PAULO, 2008, p. 3)

O *Programa São Paulo Faz Escola* implementou para isso ações online em seu *site*, inclusive na elaboração e implantação da proposta curricular nas escolas, para se comunicar com os professores, sendo, entretanto, um documento executado por especialistas acadêmicos. E Cação (2011) adverte, portanto, que

[...] as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações.

Dessa maneira, há uma contradição no discurso oficial com a prática efetiva de implementação da proposta curricular, tendo em vista que os *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, que se constituíram como o instrumento concreto de introdução do currículo oficial nas instituições de ensino, foram apresentados às escolas em sua versão finalizada com poucas alterações. Não havia uma interface entre os conhecimentos escolares e os acadêmicos.

E para pautar a concretização dessa proposta curricular foi criada, pela Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007, a figura do professor-coordenador, sendo apresentado como o “porta-voz” e gestor-implementador da SEE-SP dentro das escolas.

Para além disso, os materiais do programa traziam o conteúdo bimestral a ser ministrado e cumprido, sendo atrelados ao SARESP¹¹, deixando as apostilas, dessa forma, de serem um material de apoio pedagógico e tornando-se o foco central do trabalho docente, como forma de alcançar os melhores índices de avaliação do Estado.

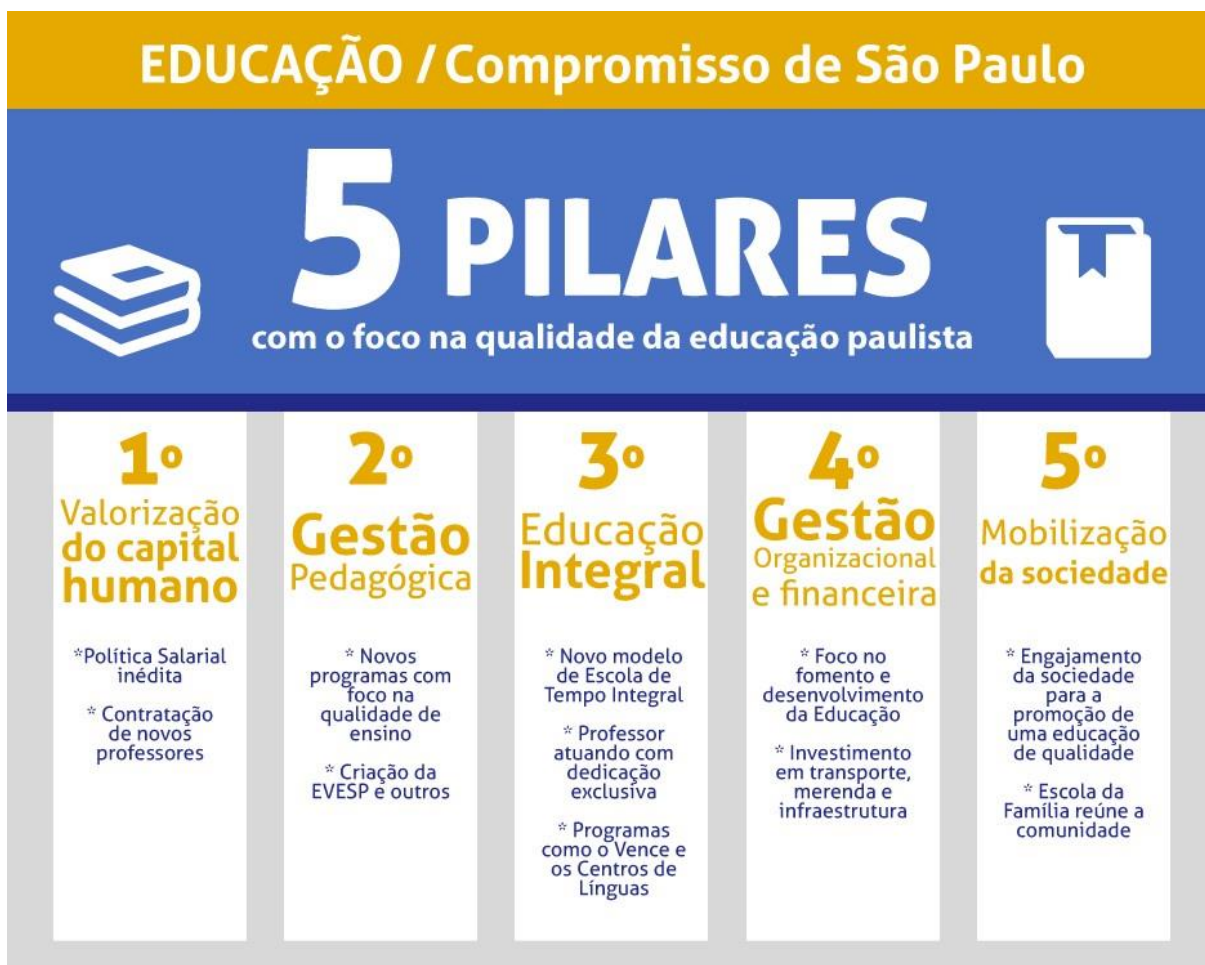
A implantação desse currículo oficial do Estado de São Paulo se deu de fato na rede paulista de ensino em 2009, sendo o SARESP, dessa forma, nesse ano elaborado de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo.

Em 2011 foi, por fim, publicado o currículo oficial do Estado de São Paulo como uma 2ª edição da proposta curricular, elaborada em 2008. Esse novo documento estava englobado no contexto do programa *Educação – Compromisso de São Paulo*, que propunha um pacto com a sociedade civil, com a finalidade de avançar na qualidade do ensino de educação básica do Estado, focando em resultados de avaliações externas e de indicadores de qualidade.

Esse programa foi estruturado em cinco pilares que propunham um rumo à gestão de novos projetos e ações da SEE-SP. O infográfico abaixo mostra quais eram os cinco pilares do programa.

¹¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Seu objetivo, segundo a SEE-SP, é monitorar o rendimento da educação básica no Estado de São Paulo, com vistas a produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica, como meio de orientar os gestores sobre as políticas públicas dirigidas à melhoria da qualidade educacional.

Figura 1: Os cinco pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo



Fonte: Site Oficial da SEE-SP - <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: jan. 2019.

Esse programa foi introduzido pelo Decreto de nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, estritamente vinculado ao discurso da qualidade na educação, e que trouxe em seu artigo 3º a constituição deste por um Conselho Consultivo e Câmara Técnica de Acompanhamento. Em seu artigo 4º é descrita a composição desse Conselho Consultivo, sendo formado por: 1) representantes da Secretaria da Educação, sendo a) o Titular da Pasta; b) o Secretário Adjunto; c) o Chefe de Gabinete; d) 1 (um) do Conselho Estadual da Educação, indicado pelo Titular da Pasta; e) até 6 (seis) de órgãos da Pasta, indicados pelo Titular da Pasta, e 2) até 10 (dez) representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação. A composição da Câmara Técnica de Acompanhamento é descrita no artigo 5º, sendo integrada por servidores da Secretaria da Educação, designados pelo Titular da Pasta. (SEE/SP, 2011)

A composição dos representantes da sociedade civil é tomada pelo setor privado, representado pelos Parceiros da Educação¹², que trazem em seu *site*, como visão da entidade, a incorporação de investimento social privado na Educação Básica pública do Brasil. A organização traz também como missão, aquilo que já é citado no então novo currículo do Estado de São Paulo de 2011, que é a melhora da qualidade do ensino público, com vistas a aperfeiçoar o aproveitamento dos educandos, impactando dessa forma igualmente as políticas públicas.

Conclui-se que as empresas privadas tiveram, portanto, fundamental papel na concepção e implementação do programa *Educação – Compromisso de São Paulo*. E, de acordo com Mesko, Piolli e Silva (2016, p. 162)

A colaboração mais expressiva foi realizada pela consultoria empresarial americana Mckinsey que, entre seus préstimos, está o processo de reorganização da Secretaria Estadual de Educação e o auxílio na tarefa de concepção e formulação das bases programáticas da política educacional paulista.

Há a efetivação da parceria do setor público com o privado. Assim o foco se desloca para a aprendizagem dos alunos, com uma gestão para os resultados, aproximando o conceito de qualidade social a uma lógica de qualidade do setor privado e do capital.

No item a seguir, em que será tratado o histórico da construção do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, também ficará evidenciada as influências do setor privado em sua elaboração.

1.3.2 Histórico da construção do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011

Assim como no tópico anterior, em que foi preciso abordar uma breve contextualização nacional para compreender especificamente a reforma curricular que ocorreu no Estado de São Paulo, aqui também se faz necessário revelar as circunstâncias em que foi construído o currículo da disciplina de Arte.

¹² O grupo se autodenomina como “[...] uma Associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil.” (<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acessado em: jan. 2019)

Primeiramente é importante explicitar que o Ensino de Arte, no Brasil, fez parte do currículo escolar desde o século XIX, variando suas características de acordo com o contexto sócio-histórico e político de cada época. Porém, a obrigatoriedade do ensino de Arte só veio com a Lei nº 5.692/71, que estipulou a Educação Artística como uma atividade e não uma disciplina e que, apesar de determinar sua obrigatoriedade, também trouxe, ao mesmo tempo, o esvaziamento do seu caráter crítico e reflexivo. Acentuou, dessa forma, o estigma da Arte como acessório.

Já os anos 1980 ficaram marcados pela organização dos Arte/Educadores brasileiros que, na década de 1990, tiveram que se mobilizar pela permanência do ensino de Arte no currículo escolar na Lei nº 9.394/96, pois na estruturação do documento

[...] a Arte não estava prevista para ser incluída como componente disciplinar no currículo da Educação Básica. Várias campanhas e movimentos foram feitos, sendo possível, graças à mobilização desses Arte-Educadores, a garantia da Arte como um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Porém, o texto da referida lei não especificava as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), apenas informava que a Arte é um componente curricular obrigatório. Como é possível conferir em: “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p). (PERES, 2017, p. 26-27)

Entretanto, durante a construção dos PCNs, os Arte/Educadores se mobilizaram para garantir sua participação na elaboração do documento, assegurando que a Arte seria representada como uma área do conhecimento humano, que traz a reflexão da prática educativa, assim como de suas linguagens artísticas, que não haviam sido explicitadas anteriormente pela LDB.

Considerando as especificidades da construção da Arte como uma disciplina, em âmbito nacional, assim como da própria elaboração da reforma curricular do Estado de São Paulo, é que em 2008 o *Caderno do Professor* chegou às escolas com conteúdos direcionados a cada disciplina, inclusive à de Arte.

Ainda em 2008 foi oferecido um curso à distância denominado *A Rede Aprende com a Rede*, do Programa São Paulo Faz Escola, já abordado no subcapítulo anterior, aos professores da rede, que tinha como intenção privilegiar os aspectos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular, com o objetivo de que os educadores de cada disciplina se apropriassem de

conceitos e teorias, bem como das metodologias apresentadas nos materiais de apoio aos professores, segundo a apresentação do curso no sítio da EFAP¹³.

Essa foi uma das ações de formação continuada para que a implementação da então Proposta Curricular do Estado de São Paulo pudesse ser implementada.

O curso era composto por vídeo aulas, videoconferências e fóruns de discussão. A disciplina de Arte foi apresentada para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo as vídeo aulas compostas por 04 módulos.

Também em 2008, o curso semipresencial *Tão perto, Tão longe* – oferecido, em duas edições, pela Fundação Bienal de São Paulo e voltado às/aos professoras/es de Arte da rede pública – buscou também dialogar com o Currículo e contribuir com a discussão das/os arte/educadoras/es sobre arte contemporânea. (RODRIGUES, 2016, p. 87)

Em 2009, o currículo de Arte chegou às escolas igualmente pelo *Caderno do Aluno*. E, em 2010, houve o lançamento do *Caderno do Gestor*, destinado ao professor coordenador que assume essa função pedagógica, cabendo a ele a função de divulgar e implantar o currículo nas instituições escolares, por meio das instruções desse caderno que traziam questões sobre currículo, planejamento e avaliação.

Dessa forma, fica evidente que a implantação do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 teve grande suporte e aporte, para ser introduzido nas instituições escolares, dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, sendo este último fundamentado na concepção de competências necessárias ao aprendizado dos educandos.

Logo, os próximos itens serão focados nas propostas elaboradas para a disciplina de Arte no currículo do Estado de São Paulo de 2011, bem como nesses cadernos que foram utilizados como importantes instrumentos de implantação da teoria apresentada no currículo, que está aqui sendo analisado.

1.3.3 A proposta teórica para o currículo de Arte

O Currículo do Estado de São Paulo de 2011 foi dividido em áreas, sendo elas: 1) Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciências, Biologia, Física e Química –; 2) Matemática e suas Tecnologias – Matemática –; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias –

¹³ Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo.

História, Geografia, Filosofia e Sociologia – e, o caderno em que a disciplina de Arte está compreendida, 4) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Arte e Educação Física.

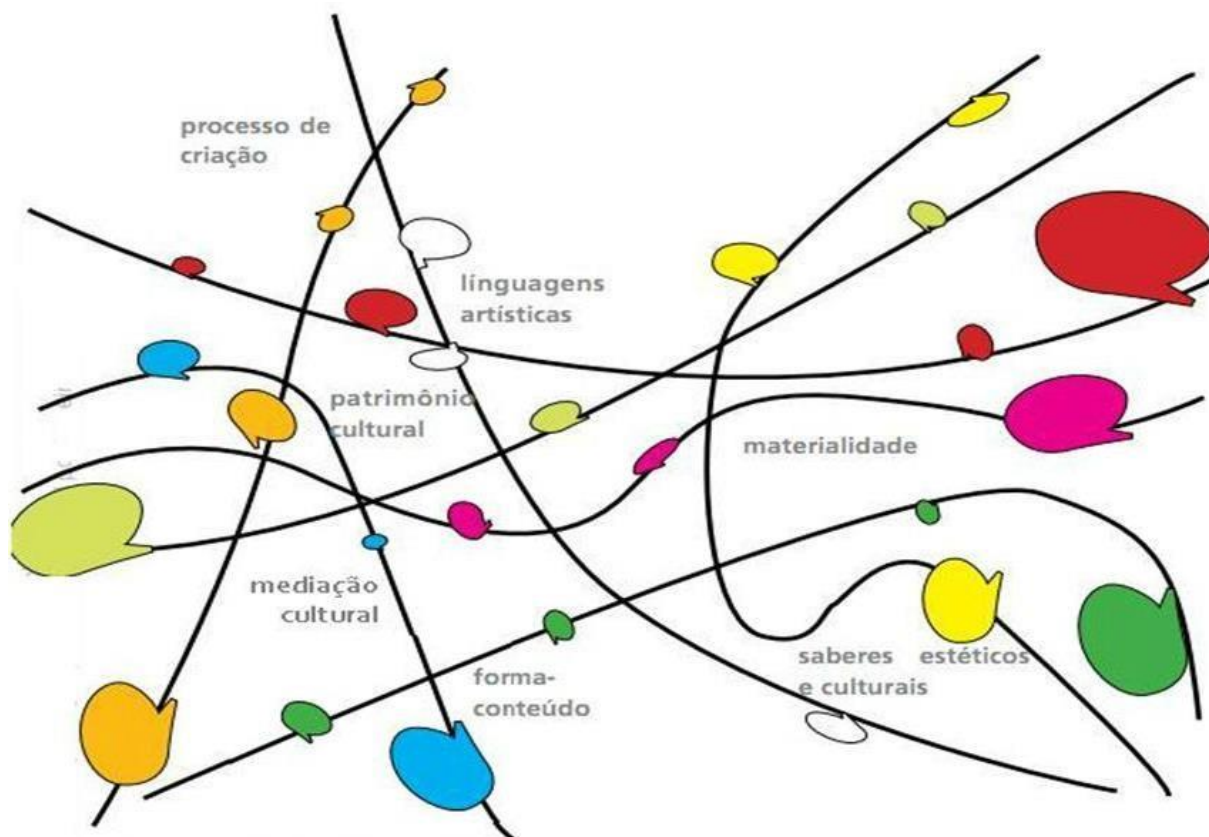
A proposta teórica do currículo de Arte do Estado de São Paulo se estrutura, de acordo com o documento oficial, “[...] numa cartografia que traz um mapeamento de territórios da Arte, propondo, a partir deles e em conexão entre eles, conceitos e conteúdos geradores de processos educativos da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio.” (SÃO PAULO, 2011, p. 187). A 3ª série do Ensino Médio não é incluída nesse documento.

O documento traz como fundamentos do ensino de Arte a disciplina como um “[...] modo de comentar o mundo” (SÃO PAULO, 2011, p. 189), em que as práticas sociais são materializadas em forma de arte, sejam elas visuais, textuais ou musicais. Funda-se na ação do gesto criador, em que há um mergulho nesse processo de criação, em que se procura, por meio da investigação e experimentação, a materialidade, bem como a forma-conteúdo da obra de arte.

Essa complexa composição das obras de arte, segundo o currículo, podem se traduzir em diferentes linguagens artísticas, que deverão ser apropriadas pelos educandos com foco nos seus conceitos, conteúdos, competências e habilidades.

Ainda para o currículo, em seus fundamentos, ressalta-se a importância da arte estar atrelada aos interesses culturais dos indivíduos. E, para romper com os limites sobre os debates e o que é a obra de arte, o documento mapeia aquilo que ele denomina como sendo os territórios da arte e da cultura, sendo eles: 1) linguagens artísticas; 2) processo de criação; 3) materialidade; 4) forma-conteúdo; 5) mediação cultural; 6) patrimônio cultural e 7) saberes estéticos e culturais.

Figura 2: Imagem elaborada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picos que apresenta a criação e composição do pensamento curricular em Arte para mapeamento dos conteúdos direcionados no Currículo



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/1579707/4/images/7/Mapeamento+da+Arte+em+territ%C3%B3rio%3A.jpg>. Acesso em: jan. 2019.

Esses territórios se organizam por ciclos de ensino, sendo dois territórios para cada bimestre do Ensino Fundamental II e três para o Ensino Médio. No Ensino Fundamental II, um dos territórios é ponto principal no bimestre, enquanto outro serve como apoio, preparando-o como transição e foco no bimestre seguinte.

Dentre os territórios percorridos destacam-se os de Linguagens Artísticas, Forma-Conteúdo e Materialidade com mais ênfase. Processos de criação aparecem nos últimos anos do Ciclo II, assim como os territórios de Patrimônio Cultural e Mediação Cultural. Saberes Estéticos e Culturais apoiam a sistematização do que foi estudado. (SÃO PAULO, 2011, p. 196)

Já no Ensino Médio, dos três territórios de arte e cultura apresentados, um deles se torna o ponto central de cada bimestre. Ainda apresenta o aluno como um produtor cultural, com

uma proposta que o integre e volte seu olhar ao seu redor e ao seu próprio contexto, instigando-o à produção artística.

Dentre os territórios percorridos destacam-se os de Processo de Criação e Linguagens Artísticas com mais ênfase. Forma-conteúdo, Mediação Cultural e Patrimônio Cultural também estão presentes, assim como Materialidade. Saberes Estéticos e Culturais apoiam a sistematização do que foi estudado. (SÃO PAULO, 2011, p. 196)

Metodologicamente, o material se apoia no PCN de Arte, considerando a disciplina como uma área do conhecimento e da linguagem, que deverá articular os três eixos metodológicos, apresentados na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa – já aqui discutidos nessa dissertação anteriormente –, sendo eles o fazer artístico, fruição estética e reflexão, aos territórios de arte e cultura do currículo. A Arte é posta como objeto de estudo. Para associar os conteúdos às habilidades, o currículo propõe também que os conteúdos deem ênfase na linguagem artística de formação docente, sendo as demais linguagens abordadas e integradas ao longo do processo educativo.

Como subsídio de implantação do currículo, o documento aponta aos *Cadernos do Professor e do Aluno*, que irão orientar os processos educativos em Arte como um objeto de estudo, inserido no contexto educacional, por meio de uma cartografia. Esses cadernos serão apresentados com mais detalhes, portanto, no próximo item, como propostas programáticas para o currículo de Arte.

1.3.4 Apresentação das propostas programáticas para o currículo de Arte

O Currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, além de trazer as propostas e fundamentos teóricos da disciplina aqui abordada, igualmente apresenta um quadro de conteúdos e habilidades em Arte da 5ª série/6º ano, do Ensino Fundamental II, à 1ª série, do Ensino Médio.

Esses quadros são compostos por conteúdos prescritivos e, ao final de cada um desses quadros, são identificadas as habilidades que se espera que os alunos desenvolvam ao trabalhar com aqueles conteúdos especificados anteriormente no quadro, como exposto no exemplo a seguir retirado do currículo. Os quadros são divididos por séries e cada série comporta um quadro com conteúdos e habilidades específicas para cada bimestre.

Figura 3: Quadro de conteúdos e habilidades em Arte do primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio

| 1ª série do Ensino Médio | |
|--|--|
| Conteúdos | |
| 1º Bimestre | <p>Arte, cidade e patrimônio cultural</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea • Preservação e restauro; políticas culturais; educação patrimonial • Arte pública; intervenções urbanas; grafite; pichação; monumentos históricos • Paisagem sonora; músicos da rua; videoclipe; música contemporânea • Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular • Artes circenses; circo tradicional; famílias circenses; circo contemporâneo; escolas de circo; palhaço <i>clown</i> e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital |
| Habilidades | |
| <p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural no contexto da cultura urbana • Identificar o patrimônio cultural, a memória coletiva, os bens simbólicos materiais e imateriais • Operar com imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação em Arte, gerando sua expressão em artes visuais, música, teatro ou dança • Operar com esboços de projetos individuais ou colaborativos visando à intervenção e à mediação cultural na escola e na cidade | |

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio - <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

Para além disso, o documento indica que esses conteúdos, prescritos no currículo, estão presentes no material pedagógico, desenvolvido por especialistas da área de Educação, como proposta de unificação do ensino oferecido nas escolas da rede estadual, denominado, como já mencionado anteriormente, *Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno*.

Esse material deveria ser utilizado como um instrumento de apoio ao prescrito no currículo do Estado de São Paulo, apresentando Situações de Aprendizagem, bem como ações para orientar a prática docente e a aprendizagem dos educandos.

Cada Situação de Aprendizagem apresenta uma seção de proposições e ações para orientar a aprendizagem, sendo elas:

- O que penso sobre arte? - ações sobre o repertório cultural dos alunos;
 - Ação expressiva - ações que desencadeiam o fazer artístico nas diferentes linguagens;
 - Apreciação - ações de leitura de obras de arte nas diferentes linguagens artísticas;
 - Pesquisa de campo - ações que orientam o aluno no planejamento, na realização e na discussão de pesquisa no caderno do Professor;
 - Pesquisa individual e/ou coletiva - ações que orientam o aluno para aprofundar seu nível de conhecimento sobre um ou mais assuntos;
 - Lição de casa - ações que sistematizam o estudo, impulsionando a produção do portfólio do aluno para além do Caderno;
 - Você aprendeu? - questões objetivas e/ou abertas para reflexão sobre os conteúdos trabalhados;
 - Aprendendo a aprender - algumas dicas para o aluno, ampliando possibilidades de aproximação com a Arte;
 - Para saber mais - indicações de livros, sites, filmes, vídeos e CDs.
- (BRANDÃO, 2015, p. 80)

Dessa forma, os cadernos trazem uma *standartização* dos conteúdos, que expressa uma finitude do conhecimento, contrariando em muitos momentos o colocado pelo próprio currículo oficial que utiliza, por exemplo, a metodologia da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Essa forma de prescrever o conteúdo das disciplinas não cabe nessa metodologia.

Apesar desses cadernos proporem uma sondagem dos alunos e terem sido apresentados como instrumento de apoio à ação docente, é importante ficar atento para que esses não impliquem no afunilamento do conhecimento a ser ministrado aos estudantes.

CAPÍTULO 2

2. CONCEPÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO EM ARTE

2.1 Principais propostas curriculares em Arte na educação brasileira

2.1.1 As teorias educacionais e as propostas curriculares em Arte

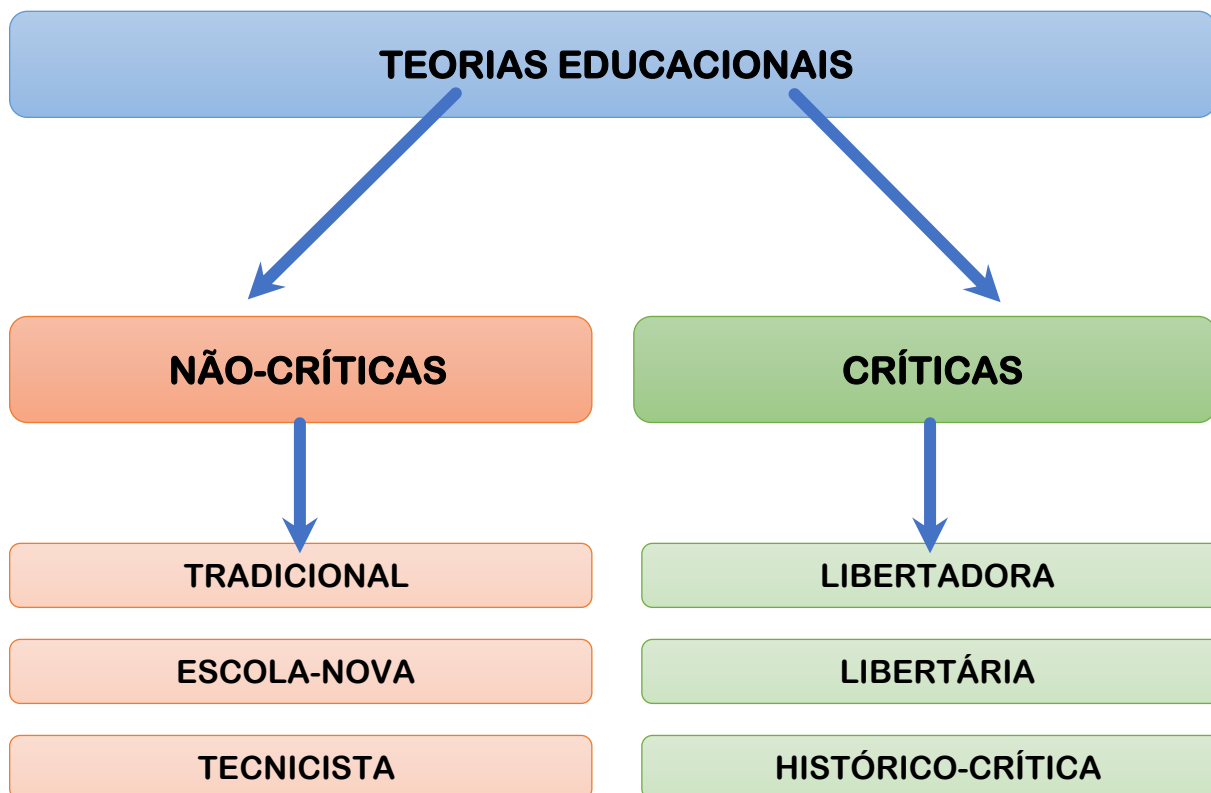
Para entender o histórico da educação escolar brasileira em Arte e suas principais propostas curriculares, primeiramente, faz-se mister ter a compreensão de que o ensino em Arte não está apartado das determinantes socioculturais. As mudanças na educação em Arte estão diretamente atreladas às práticas sociais e às condições histórico-culturais, bem como a caráter econômicos, políticos e ideológicos, que podem objetivar modificações ou a conservação do *status quo*.

Tendo em vista o processo histórico e partindo-se do pressuposto que a proposta curricular em Arte não é um dado pronto e acabado, em um primeiro momento, é importante ocupar-se das tendências educacionais que deram base ao ensino de Arte, para, posteriormente, abordar especificamente as metodologias no ensino de Arte.

As tendências educacionais orientam os processos educativos que, por sua vez, possuem bases e fundamentos para que a ação educativa ocorra de acordo com determinados valores sejam eles aparentes ou não. Esses processos educativos são determinados por fundamentos, perspectivas, métodos e contradições de determinadas tendências educacionais, com visões de mundo, conhecimento, homem e ação específicas e que variam de acordo com a base educacional de que se adote.

Saviani (1999) classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos, sendo eles as não-críticas e as críticas. A primeira delas, comporta as tendências educacionais Tradicional, Escola-Novista e Tecnicista. As críticas, compreende as tendências Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica, conforme esquema a seguir:

Quadro 1: As Teorias Educacionais Não-Críticas e Críticas



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora, baseada na classificação das Teorias Educacionais do autor Demerval Saviani (1999).

Segundo o autor, as teorias educacionais não-críticas veem a educação como um instrumento de homogeneização social, que sequer pretende a superação da marginalidade. A sociedade é entendida como harmônica e a marginalidade é um desvio desse padrão, que deve ser combatido. Cabe, portanto, à educação o papel de “[...] conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 1999, p. 16)

Para além disso, as teorias não-críticas estão desvinculadas das relações sociais, não tendo nenhuma determinação objetiva. E, elas por si só, são redentoras da humanidade.

Quanto às teorias críticas, essas enxergam a educação como um instrumento de discriminação social, o que resulta na marginalização, compreendida como algo próprio da estrutura da sociedade. Essa sociedade é apreendida como um meio marcado pela divisão de classes antagônicas, determinadas pelas relações de poder. Nesse sentido, a educação cumpre “[...] a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.” (SAVIANI, 1999, p. 16)

Isto posto, as teorias são consideradas críticas quando passam a ter uma visão do fenômeno educacional como dialeticamente articulado por determinações objetivas, só podendo ser vista a partir das relações sociais com a totalidade.

Essas tendências educacionais possuem, portanto, diferentes características, de acordo com os valores, conhecimentos e sujeitos que reproduzem. Um desses valores, que pode ser apreendido dessas tendências educacionais, é a concepção de ser humano, como um ser histórico-antropológico de relações. Dessa forma, na tendência educacional tradicional o ser humano é visto como um portador de essências, vistas como dons naturais, isto é, enxerga este por meio de uma perspectiva filosófica essencialista, em que a realidade é concebida pela metafísica. Portanto, tanto o ser humano, assim como a realidade, guardam uma essência, uma raiz que os identificam, mas são imutáveis, existindo algo dentro do sujeito como, por exemplo, o dom, que direciona seu desenvolvimento. O papel da educação é reconhecer essas essências e desenvolvê-las.

A concepção de conhecimento, como produto de uma relação de um sujeito cognoscente por um objeto cognoscível, é um aspecto também a ser considerado ao se definir as tendências educacionais. É importante ressaltar que cada visão de mundo produz um tipo de conhecimento e também um tipo de tendência educacional. Na perspectiva tradicional, o conhecimento é concebido como um saber pronto e acabado que deve ser sistematizado e transmitido. É um conhecimento baseado em valores absolutos, eternos e imutáveis, deslocado do contexto social, não existindo correlação entre pensamento e ação.

Uma última característica a ser analisada é a própria concepção de educação. Na tendência tradicional, a ação educativa tem como objetivo promover a preparação do indivíduo para a realidade presente, sem que este a altere, somente a reproduza, focando assim na educação de elementos subjetivos e morais. A educação nessa perspectiva essencialista se torna o exercício de identificar, em cada pessoa, seu dom e desenvolvê-lo, assim como do aperfeiçoamento da essência que o homem guarda em si. O ato de transformação da potência – dom inscrito no sujeito – em algo concreto é a educação, para a tendência tradicional.

Já na tendência educacional da escola-nova, condena-se a submissão do ser humano aos valores e dogmas tradicionais eternos, contestando a pedagogia das essências. Os educandos passam a ser o centro das ações e preocupações, sendo a atividade pedagógica centrada na existência, na vida e atividades humanas. O ser humano é o sujeito e não objeto da ação educativa, sendo esse o ponto de partida do processo escolar. Há a valorização dos alunos e seus interesses como elemento central do processo educativo. Como a escola-nova é uma

pedagogia da existência, reconhece-se o ser humano de iniciativa pessoal, de atividade livre e autônoma, voltado a atividades individualizadas e atendimento particular do educando. Dessa forma, há uma conexão do valor com o sujeito que o valora, ligando valor à valoração, sendo que os valores são concebidos pelos sujeitos.

O conhecimento, na perspectiva da escola-nova, nasce da necessidade que suscita o interesse, não sendo imprescindível o contato com os modelos educativos, perdendo o educador sua função de mediador desse processo. Ganha esse, portanto, a função de acompanhamento da ação do aluno, pois a atividade educativa, nessa perspectiva, é algo pessoal e intransferível. Não há a programação de conteúdos ou procedimentos, as atividades educacionais partem do espontaneísmo e ações livres dos educandos, perdendo espaço e valor a herança cultural.

A escola-nova ainda traz como intuito da concepção de educação revelar a ligação do processo educativo com a vida real do homem. O ensino é construído globalmente, pelo fato dos educandos apresentarem um interesse pela realidade de modo global. Dessa forma, o trabalho educativo é organizado em função do próprio estudante. Nessa tendência educacional é importante, portanto, a atividade e liberdade de iniciativa do aluno, em que aprender se torna uma atividade de descoberta e autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. Nesse sentido, o professor deve estimular e despertar as necessidades intelectuais e morais dos educandos, por meio da manipulação do meio. A escola funciona como um laboratório e um jogo, em que há a adaptação ao modelo vigente, não existindo o esforço da renovação social efetiva, pois o que está em questão é o “aprender a aprender”, implicando, assim, na falta de transformação social. Estabelece-se o mito da regeneração social, por meio da educação da nova geração, ganhando a escola a noção de redentora da humanidade.

Por conseguinte, a tendência da escola-nova demonstra a valorização da educação como instrumento de ampla adaptação social, sendo a função da educação reduzida à manutenção e conservação da sociedade. Isso resulta no isolamento do educando e no empobrecimento de suas experiências.

Na tendência educacional tecnicista, o homem é visto como um ser com capacidade de dominar a realidade física natural, em que esta realidade é concebida como científica, por ser parte integrante da natureza física. E, no mundo da natureza, existem leis que regem seu funcionamento. O ser humano e a realidade são, portanto, entes naturais, são natureza. E, nesse sentido, a ciência age em prol de conhecer e dominar a realidade.

A tendência tecnicista ainda vê no saber uma forma de promover a racionalidade técnica, possibilitando a integração dos indivíduos à realidade, por meio da ciência. Esse tipo

de conhecimento nasceu na Idade Moderna como uma maneira de explicar, de forma racional, radical, metódica e particular, o mundo, a natureza e seus fenômenos, contrapondo-se à visão metafísica. O saber é a ciência e esta última tem como objeto as leis que regem a natureza.

Essa tendência, por outro lado, compreende a ação educativa como uma forma de instrumentalização do indivíduo, visando à integração da realidade. A educação se torna uma capacitação técnico-profissional, em que a ciência serve para o domínio e conhecimento da realidade, por meio de experimentos e observações dos fenômenos naturais. O educador passa a ser um mero técnico e o público-alvo os incompetentes.

As tendências libertadora, libertária e histórico-crítica serão aqui consideradas como tendências educacionais progressistas, as quais enxergam o ser humano como um ser de *práxis*, visto por meio da perspectiva filosófica histórico-social, em que a realidade é concebida como resultado histórico da prática social do homem. O homem e a realidade são concebidos como uma totalidade em constante movimento e transformação pelas contradições vividas.

Nessas tendências progressistas, o conhecimento é o resultado da relação entre sujeitos e o mundo para transformá-los. Além disso, ele é visto como um conhecimento histórico, pois não é puro, nem neutro, estando sempre contaminado pela vida e estrutura sociais. Nessa perspectiva, não existe conhecimento universal, pois o conhecimento é sempre relativo ao contexto em que ele foi produzido e, portanto, poderá ser alterado, pois ele evolui à medida que o sujeito duvida dele.

O critério de validade do conhecimento, nas tendências progressistas, é, portanto a *práxis*. A verdade de uma determinada concepção só pode ser demonstrada por meio da *práxis*, pois se assim não o for, incorre-se na escolástica. Dessa forma, a fundamentação de um determinado pensamento deve ocorrer por meio da realidade concreta e não pelo mundo das ideias, analisando-se as relações sociais reais, concretas, em sua materialidade e totalidade.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da *práxis* – é uma questão puramente escolástica (MARX, 1991, p. 12).

Essas tendências acreditam na ação educativa como forma de transformar os sujeitos e a realidade como totalidades, focando em uma educação compromissada política e socialmente, visando à transformação das estruturas sociais globais, bem como a emancipação e humanização dos sujeitos, superando-se a reificação e a exploração do homem pelo homem. A

educação se torna uma maneira de conhecer uma realidade em movimento, conhecer a descrição, a essência, o contexto presente e passado em que o indivíduo vive, em prol desse movimento dialético.

Isso posto, conclui-se que cada uma das tendências pedagógicas possui valores específicos, os quais resultam em distintos processos educacionais, e que também influem diretamente nas propostas curriculares em Arte. Para além disso, há também outros fatores que condicionam essas propostas curriculares e o ensino de Arte no Brasil, tais como a conjuntura sócio-histórica e cultural.

Para Ferraz e Fusari (1993), existem alguns marcos que influenciaram o ensino em Arte no Brasil, sendo eles: 1) o ensino artístico, a partir do século XIX, para preparação para o trabalho operário; 2) os princípios do liberalismo e positivismo, ao longo do século XX; 3) o tecnicismo, com a implantação da Educação Artística, a partir da Lei nº 5.692/71; 4) o movimento de arte/educadores no início da década de 1980; 5) a luta pela obrigatoriedade do ensino de Arte na educação escolar, a partir da Constituição Federal de 1988; 6) a sistematização de cursos em nível de pós-graduação; 7) as novas concepções estéticas da arte contemporânea e 8) os debates sobre conceitos e metodologias do ensino em Arte, a partir da década de 1980.

Tendo como referência essas condicionantes históricas, é possível adentrar e correlacionar esses fatos a algumas tendências pedagógicas na educação em Arte, que marcaram alguns períodos da educação brasileira. Nesse cenário, tem-se a tendência tradicional, a tendência da escola-nova, a tendência tecnicista e, a partir da década de 1980, vem sendo construída uma tendência progressista, conforme já foi abordado anteriormente.

Além das múltiplas condicionantes históricas e socioculturais, outro aspecto que é importante enfatizar é exatamente o fato de que o currículo não é um elemento neutro, ele traz intencionalidades e concepções de mundo, constituindo-se como um objeto social e cultural de construção do conhecimento. Ele desvela relações de poder de um dado momento histórico, compondo a organização de uma determinada sociedade e sua educação.

Não há, portanto, inocência na constituição do conhecimento organizado em forma de currículo, sendo este um campo político fértil.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção – e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de

criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28).

Desse modo, para falar de propostas curriculares em Arte na educação brasileira, deve-se compreender, primeiramente, que existem influências diretas das condicionantes históricas e socioculturais, brevemente descritas nos parágrafos anteriores. Bem como, deve-se ter em vista o entendimento de que o currículo é algo que não é desinteressado, mas sim carregado de intencionalidades.

O debate sobre o currículo excede, então, tão somente a seleção de conteúdos, tendo em vista que ele está inundado por propósitos, objetivos e desígnios políticos, buscando sempre uma ordem e projeto social. Essa discussão deve levar em consideração as forças políticas que estão engendradas no cerne das propostas curriculares, considerando que

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos. Eles incorporavam compromissos com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, quando postas em prática, contribuíram para a desigualdade. (APPLE, 1982, p. 98)

Para além disso, é fundamental igualmente conceber que as tendências educacionais em Arte não se dão isoladamente, mesclando-se umas com as outras e, em boa parte das vezes, convivendo historicamente.

Entretanto, é imprescindível para a ação docente a compreensão e análise dos fundamentos pedagógicos, estéticos e culturais que alicerçam as propostas curriculares em Arte na educação brasileira, a fim de construir um olhar crítico sobre as relações educacionais que se desenvolvem cultural e sócio-historicamente.

Para isso,

Imanol Aguirre, pesquisador espanhol, em seu livro mais recente publicado em 2005, *Teorías y Prácticas em Educación Artística*, faz uma análise aprofundada e sistemática dos modelos predominantes, partindo das concepções de arte como saber, arte como expressão, arte como linguagem e arte como sistema cultural. (REDEFOR, 2011, p. 40)

Dessa forma, os distintos entendimentos da concepção da Arte, envolvem-se com distintas tendências pedagógicas, convergindo em diferentes perspectivas educacionais, que possuem diversas concepções de mundo, homem e sociedade, trazendo propostas curriculares em Arte específicas.

A Arte como saber instituído foi uma concepção introduzida no Brasil com a Academia Brasileira de Belas Artes, relacionando-se à tendência tradicional, ainda fortemente presente na realidade educacional brasileira. Por outro lado, a Arte concebida como expressão apresenta estrita relação com a tendência da escola-nova e as propostas artísticas do Modernismo.

A Arte como linguagem aproximou-se mais de uma tendência funcionalista, devendo ter especial atenção por ser uma concepção frequentemente abordada em documentos e currículos escolares. Enquanto isso, há também concepções de educação para cultura visual que se aproximam de proposições pós-modernas.

Em uma perspectiva crítica, a Arte está ligada à sensibilidade do sujeito, que desenvolve seu senso estético, tendo em vista que, ao longo de sua vida, estará sempre rodeado de produções culturais e que irá manifestar sua criatividade ao interagir com o universo em que está inserido, conhecendo este mundo e a si mesmo.

Essa sensibilidade permite que os sujeitos tomem consciência daquilo que lhes é apresentado por meio dos sentidos orgânicos e percebido pelas emoções, não se restringindo tão somente ao pensamento racional, abarcando também o pensamento não-verbal. Pensar é sentir. E esse pensamento sensível traz a estética e a linguagem.

O Pensamento Sensível não é língua: é linguagem. Com ela, o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para outros, decide ações e age sem usar palavras nem gestos simbólicos, apenas sinaléticos (onde significantes e significados são inseparáveis). (BOAL, 2009, p. 40)

Assim, a Arte possibilita a melhor compreensão da cultura, sendo uma linguagem que permite que os sentidos sejam aguçados na construção de significados.

Portanto, em uma visão panorâmica sobre propostas curriculares em Arte, pode-se notar que as vertentes são variadas, associando-se de diferentes maneiras ao contexto histórico, sociopolítico e educacional.

Sendo assim, a Arte na tendência tradicional foi marcada pelo seu sentido utilitário, para uma formação propedêutica humanista. O ensino era focado nas representações convencionais de imagens, com métodos de repetição, memorização, estimulando o gosto e o senso moral tradicionais. Objetiva-se o produto do trabalho escolar. Os conteúdos são reprodutivistas, transmitidos pela figura central do professor.

Na tendência da escola-nova, a Arte tem sua maior manifestação da expressão, de caráter subjetivo e individual. É um *laissez faire*¹⁴, com métodos focados na espontaneidade e no processo de trabalho, de uma pedagogia experimental. Essa pedagogia inspirou no Brasil a criação do Movimento Escolinhas de Arte, por Augusto Rodrigues, que veio a se constituir em um espaço de resistência no período da ditadura civil-militar, por ser um espaço de arte especializada, com o intuito de desenvolver uma capacidade crítica e criatividade, enfatizando técnicas que transformassem cada aula em um acontecimento único.

O sistema técnico de organização da aula é a principal característica da tendência tecnicista, que possui uma concepção mecanicista de ensino. A Arte é reduzida a um “saber construir”, sem preocupação com as linguagens artísticas, apenas com a técnica. O ensino é pautado em livros didáticos, sem bases teóricas artísticas fundamentadas.

A partir da década de 1980, começam a emergir tendências progressistas com um discurso mais afinado para o ensino de Arte, visto como uma concepção de desenvolvimento da criatividade, como autoliberação. Surge a Pedagogia Crítico-Libertadora, inspirada em Paulo Freire, a Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, e a Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo. E, no campo das artes, Ana Mae Barbosa inaugura a concepção da Abordagem Triangular, de fazer arte, ler obras de arte e contextualizar.

A presente dissertação passará a desenvolver, nos tópicos seguintes, uma concepção em Arte, a partir da abordagem do autor Paulo Freire. E, portanto, para uma educação em Arte que se pretende transformadora, a proposta freireana de uma educação libertadora estabelece muitos pontos de aproximação com o fazer artístico.

Uma pedagogia crítico-emancipadora permite, portanto, uma articulação entre educação e Arte, sendo referência Paulo Freire para pautar a construção de criação de propostas e práticas curriculares críticas, compromissadas com a emancipação dos sujeitos. A teoria freireana em muito auxilia o pensar curricular em Arte, pois Freire vê, por natureza, a educação como um exercício estético e ato de conhecer como algo belo.

A construção de práticas e teorias de educação escolar em Arte pede, portanto, uma consciência histórica e crítica sobre conceitos e ações educativas, sem nunca perder de vista a busca pela própria emancipação, por meio da relação humanizada com o outro.

¹⁴ Expressão da língua francesa a qual significa “deixar fazer”.

2.1.2 Implicações curriculares não-críticas em Arte

Como já explicitado anteriormente fazem parte desse grupo as tendências educacionais tradicional, da escola-nova¹⁵ e tecnicista. E elas são assim denominadas como não-críticas por defenderem posicionamentos de muita interferência social, para perpetuação do modelo instituído, em que a função da escola é a de solucionar os problemas e obstáculos sociais por si só.

A educação escolar sozinha seria qualificada e teria competência para a manutenção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, distanciando-se e detendo sua corrupção.

A tendência tradicional segue, portanto, essa concepção de “libertação” dos sujeitos pelo conhecimento, embasada em um pensamento idealista. Ela segue uma lógica de ensino mecanicista, em que o educador transmite aos alunos conhecimentos tidos como verdades absolutas, generalizando-os e consolidando-os por meio de atividades de fixação e memorização. É uma concepção de educação que se centra em valores instituídos.

Essa tendência educacional se reflete na proposta curricular em Arte, dessa forma, em uma cultura estética da mimética, pautadas em regras universais, em que são valorizados padrões de beleza e suas cópias. Assim, privilegiam-se produtos artísticos semelhantes ou que idealizem os fenômenos e o próprio universo natural.

A arte visual, por exemplo, é calcada na reprodução de obras famosas e consagradas historicamente, bem como o ensino de Arte é voltado para a perspectiva linear e o desenho geométrico. Relaciona-se o desenho ao progresso industrial, ganhando função para formação e uso em fábricas. “Aqui também o ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 28).

A associação do desenho ao trabalho faz com que características como linha, contorno, traçado e configuração ganhem destaque nas composições. Adquirem valor aspectos técnicos e científicos na Arte.

¹⁵ Apesar da tendência educacional da escola-nova não ser considerada uma teoria educacional crítica, ela representou, na figura do MEA, um avanço e pólo de resistência, tendo evoluído e rompido com concepções tradicionais de Arte. Também foi um espaço agregador de artistas que se contrapunham ao regime na época instituído. Entretanto, pedagogicamente, ao adotar as concepções escola-novistas de ensino há um foco excessivo no indivíduo, desconsiderando-se suas relações sociais e sua realidade concreta, fazendo-o adaptar-se a essa sem, no entanto, ter a intenção de transformá-la. Por outro lado, Ana Mae Barbosa também integrou o MEA e, mais tarde, viria a elaborar a Abordagem Triangular, em uma perspectiva crítica.

Esse modelo presente nos programas da disciplina de Arte remonta-se às origens da tendência educacional tradicional, influenciando, na mesma época, o ensino da Academia de Belas Artes e do Conservatório de Música, percorrendo todo o século XX e presente ainda na atualidade.

Ferraz e Fusari (2001, p. 29) elencam algumas modalidades desse modelo, que ainda é familiar na contemporaneidade do ensino de Arte:

- Desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- Desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis);
- Desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
- Desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas).

Essas modalidades servem para ilustrar como os conteúdos dessa proposta curricular em Arte são bem delimitados no sentido em que há um claro destaque no produto do trabalho artístico e no valor do objeto artístico. O fato artístico e seus produtos são colocados no centro da ação educativa, com o propósito de atribuir aos sujeitos ferramentas e conhecimentos para domínio de técnicas e utilização de instrumentos.

Os conteúdos buscam, portanto, focar em representações convencionais de imagens, trabalhando conceitos de composições que valorizam concepções neoclássicas¹⁶ de proporção, texturas, perspectiva e luz e sombra. Há associação, portanto, ao padrão de beleza neoclássico.

¹⁶ O Neoclassicismo foi um movimento cultural artístico europeu dos séculos XVIII e parte do XIX, com expressões nas pinturas, esculturas e arquiteturas, recusando os movimentos artísticos imediatamente anteriores – o barroco e o rococó –, buscando uma retomada à arte antiga, como modelo de equilíbrio, clareza e proporção. Rejeita os exageros e excessos, e adota o rigor formal, concebendo a supremacia da técnica e a necessidade de projeto, trazendo equilíbrio e precisão às formas. Há um resgate da arte greco-romana. Os ideais da Revolução Francesa trazem sentido ético e moral ao movimento, em que as transformações no mundo social, percebidas na vida cotidiana, e a Revolução Industrial, na Inglaterra, modificam a posição do artista na sociedade, a arte assume um papel de responder a necessidades sociais e econômicas e de defesa da racionalização.

Figura 4: Estudo para Sagração de Dom Pedro, Jean-Baptiste Debret – Pintura (s.d.) – Exemplo de pintura neoclássica



Fonte: <http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/006839001019.jpg>. Acesso em: ago. 2018.

Metodologicamente, a tendência tradicional influencia na proposta curricular em Arte no sentido de trazer um método de observação e reprodução dos modelos, que buscam a completude e perfeição, como proposta educativa. Traz como fundamento, portanto, a mimese e o avanço em dificuldades que impeçam a aquisição de perfeição para as formas, assim como de destreza motora para concretizar essas formas, por meio de atividades de repetição e fixação. “São práticas que não levam em conta os aspectos sensoriais e emocionais, são apartadas da vida cotidiana dos sujeitos implicados no ato educativo” (REDEFOR, 2011, p. 42).

É importante ressaltar que essas metodologias se estendem para além das artes visuais, abrangendo outras modalidades artísticas.

Sendo assim, em uma perspectiva da tendência tradicional, a proposta curricular em Arte tem como objetivo instrumentalizar os sujeitos para o mundo do trabalho, conferindo claro destaque ao fazer técnico e científico. O conteúdo é reprodutivista, mantendo a divisão social existente na sociedade, reforçando divisões e separações entre arte clássica e popular, por exemplo. A preocupação é centrada, dessa forma, no produto do trabalho artístico, desprezando-se a aliança entre domínio da técnica e liberdade de expressão criativa.

A tendência educacional da escola-nova também está compreendida em uma proposta curricular não-crítica, apesar de se contrapor à tendência tradicional, considerando o foco individual nos educandos e uma importância menos significativa à estruturação racional dos conhecimentos. Ela enuncia que busca a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, por meio da adequação dos sujeitos ao seu ambiente social sem, no entanto, trazer a intenção de transformá-lo.

A escola-nova traz como concepção o “aprender fazendo”, partindo-se dos interesses dos estudantes, com a finalidade de desenvolver experiências cognitivas, acentuando-se aspectos sensoriais, sentimentais e emocionais da prática estética, sendo os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade naturalmente organizados e apreendidos.

Quanto às teorias e práticas estéticas, os professores da tendência pedagógica mais escola-novista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas. Assim, a concepção predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise). (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 32)

Dessa forma, há na ação educativa uma reação contra os exercícios de cópias, deslocando-se o foco da proposta curricular em Arte do produto para o processo, de forma que se passa dar importância não ao objeto artístico em si, mas como esse processo educativo pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

É importante ressaltar também que no contexto cultural brasileiro, durante o desenrolar do movimento escolanovista, nos anos 30 e 40 do século passado, observa-se no campo artístico a expansão das influências da Semana de Arte Moderna de 1922, de características nacionalistas. Amplia-se, igualmente, o interesse pela arte espontânea.

A proposta curricular em Arte no Brasil é influenciada por autores como John Dewey, que entendia a arte como experiência. Dessa forma, a experiência é vista como função educativa, em que a educação tem como preocupação a sociedade e a democracia, assumindo a pedagogia um viés mais pragmático e experimental.

Viktor Lowenfeld foi um dos expoentes que também influenciou o movimento escolanovista, vendo na arte a importância de desenvolver aspectos sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos, para além dos intelectuais. A sensibilidade e a

conscientização de todos os sentidos igualmente seriam desenvolvidas, de maneira livre e flexível, considerando a auto expressão a partir das experiências individuais dos próprios sujeitos.

O ensino artístico baseia-se, portanto, na livre expressão e liberdade criadora, por meio da auto expressão, enfatizando os aspectos de sensibilidade, originalidade, criatividade, espontaneidade, naturalidade e imaginação dos educandos. Os interesses, desejos e temas individuais investigados pelos estudantes, tornam-se o conteúdo da proposta curricular em Arte da tendência educacional da escola-nova.

Em contraposição à tendência educacional tradicional, que considerava os sujeitos como tábulas rasas, o movimento escolanovista enxergava que as crianças tinham um potencial expressivo e poder criativo inatos. Logo as aulas de arte seriam baseadas somente na motivação e não na instrução, tornando o lúdico como uma forma de aprendizagem, o conhecer pela ação no mundo.

Entretanto, o excessivo foco no processo, o currículo não sequenciado nem articulado, composto de um apanhado de atividades de experimentação de materiais e técnicas, a negação dos instrumentos de avaliação, a desorientação de grande parte dos professores por falta de formação e fundamentação levou ao que passou-se a chamar de *laissez-faire*, o deixar fazer. (REDEFOR, 2011, p. 44)

Dessa forma, na proposta curricular em Arte da tendência educacional da escola-nova o produto não importa, sendo fundamental o processo, em que a expressão individual é crucial. O sujeito, como ser criativo, será estimulado a aprender fazendo.

A proposta curricular da tendência educacional tecnicista, por sua vez, começa a ser introduzida no Brasil durante as décadas de 60 e 70 do século passado, como uma necessidade do mercado de trabalho e a expansão tecnológica. Ela surge para a preparação de profissionais, trazendo a concepção de mais eficiência e eficácia à escola e à incorporação do moderno e tecnológico na proposta curricular.

O currículo apresenta uma organização racional e mecanicista, e a figura do professor passa a ser vista como um técnico. Nesse momento há a pulverização dos conceitos de livre expressão.

Concomitantemente ao desenvolvimento da tendência educacional tecnicista, no início dos anos 1970, é assinada a Lei nº 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar como uma atividade obrigatória.

Usando um ditado popular a implantação não programada da Educação Artística como atividade obrigatória da grade curricular foi ‘uma faca de dois gumes’. Importante conquista de espaço no sistema oficial de ensino, o reconhecimento da necessidade da arte nos processos de formação dos sujeitos, porém, a partir de uma descaracterização dos pressupostos teóricos. Nem arte como saber, nem arte como expressão, “mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses”, como é tratada no Parecer nº 540 de 1977. (REDEFOR, 2011, p. 45)

Disso resulta uma prática pouco fundamentada metodologicamente, em que acabam se misturando os métodos e conteúdos das tendências educacionais tradicionais e escolanovistas. A concepção de conhecimento é submetida à técnica, valorizando-se o uso de livros didáticos, trazendo um reducionismo dos conhecimentos artísticos, sendo o processo de ensino-aprendizagem calcado em um sistema técnico de organização da aula. As atividades artísticas são “[...] mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte”. (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 43)

[...] as aulas de artes permanecem ausentes de fundamentação teórica, com uma prática fragmentada em meras atividades artísticas marcadas pelos desenhos mimeografados, as quais priorizam sempre a estética, deixando de lado a criatividade nos trabalhos artísticos. Verificamos a fragilidade metodológica com que é tratado o ensino de artes, pois os conteúdos e métodos da teoria tradicional e da escola-nova são misturados. Ora se aprende com ênfase no ensino tradicional, ora da escola-nova, revelando desta forma o despreparo dos profissionais em relação ao ensino. (WROBLESVSKI, D. E. F., 2009, p. 11017-11018)

Por fim, é importante ressaltar que essas tendências educacionais e suas influências nas propostas curriculares em Arte não ocorreram de maneira linear, tampouco de forma estagnada, estando em constante movimento e sendo percebidas ainda hoje nos currículos escolares em maior ou menor grau. Essas pedagogias, na prática, se justapõem e se interligam e conhecê-las é fundamental para que os educadores entendam seu processo formativo e suas próprias ações no mundo.

2.1.3 Implicações curriculares críticas em Arte

Como já mencionado anteriormente, as tendências curriculares críticas são compreendidas pelas pedagogias libertadora, libertária e histórico-crítica, segundo o professor

Saviani (1999). E, aqui, elas serão consideradas como tendências educacionais progressistas, conforme alcunhadas por Libâneo (1985, p. 20), ao emprestar o termo de Snyders, usando-o “[...] para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.”

Essas novas teorias educacionais surgiram e desenvolveram-se a partir da década de 60, do século XX, como uma preocupação dos educadores em melhorar a educação escolar e lograr a visão alienadora de educação, não condizendo com as ideias implantadas pelo capitalismo. Portanto, essas tendências partem de uma análise crítica da realidade e das práticas sociais, objetivando uma educação conscientizadora. Buscam, dessa maneira, a superação do pensamento liberal.

A Pedagogia Libertária procura a transformação por meio de uma escola que adote um sistema autogestionário, enfatizando-se a não centralização do Estado, não sendo instituída nenhuma forma de poder como método de ensino, priorizando-se o progresso da autonomia. Sua base são as participações grupais para efetuarem mudanças institucionais. Logo, confere-se um sentido político a essa tendência educacional, “[...] à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo.” (LIBÂNEO, 1985, p. 25-26)

O saber sistematizado ganha importância no seu uso prático, o conhecimento resultante das vivências é mais relevante ainda se decorrente de experiências de cunho crítico. Nesse sentido, a relação educador-educando assume a concepção de não-diretividade, tornando-se o docente um orientador, sem tomar o estudante como um objeto. Há também um enfoque na livre expressão, contexto cultural e educação estética.

Sendo assim, a tendência educacional libertária

[...] resume-se na importância dada a experiências de auto-gestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (como foi o caso de Summerhill, criada pelo educador inglês A. Neill, no início dos anos 60). (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 45)

A tendência pedagógica histórico-crítica surge, nos fins dos anos 1970, como uma proposta contra-hegemônica, com o entendimento do papel da escola nas transformações sociais. Objetivou, assim, uma prática e teoria de ensino mais realista, assumindo a escola como não sendo o único segmento social responsável pela formação e conscientização política dos

sujeitos. Segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 46), a conscientização política ocorre na realidade concreta e pelas práticas sociais dos indivíduos.

Desse modo, a educação torna-se a mediadora da prática social global, sendo essa, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada das práticas educacionais. O trabalho pedagógico deve produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, de maneira a propiciar e fornecer aos educandos o instrumental necessário, por meio dos conhecimentos social e historicamente acumulados, para que esses se formem enquanto cidadãos críticos, capazes de transformarem a sociedade em que estão inseridos.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 26)

Há a real valorização da escola, sem ser indiferente ao universo que a cerca. Estimula-se a iniciativa dos educandos, sem desconsiderar a iniciativa dos docentes. O diálogo entre educador-educando é fundamental, assim como com a cultura historicamente acumulada. Os métodos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica levam em consideração a integração entre docentes e estudantes aos processos e práticas sociais, que serão frutos de problematizações, as quais exigem a apropriação por parte dos estudantes de instrumentos culturais, para que conduzam a novos entendimentos da sociedade e sua superação.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica é composta por cinco momentos, sendo eles: 1) a prática social, como ponto de partida; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse e 5) prática social final. A prática social inicial tem seu ponto de partida no conhecimento prévio dos conteúdos pelos professores e educandos, em níveis diferenciados. A problematização consiste na elaboração de problemas dados pela prática social, relacionados aos conteúdos científicos que serão abordados. A instrumentalização é representada pelo trabalho dos professores e educandos para a aprendizagem, de modo que o educador faça a mediação entre o conhecimento científico e a aquisição deste para que os educandos possam estabelecer comparações mentais com suas vivências cotidianas. A catarse é a expressão utilizada para designar a nova forma de elaborar a teoria e a prática social, por meio de uma

síntese mental do educando, em que resulta uma totalidade concreta do pensamento ao unir as vivências ao conteúdo científico; é uma elaboração mental de um novo conceito de conteúdo apreendido. E, por fim, a prática social final é uma nova postura de ação a partir do conteúdo que foi apreendido.

Das tendências educacionais progressistas resulta como influência na proposta curricular crítica em Arte a necessidade de aprofundamento nos estudos metodológicos e nos saberes estéticos e artísticos. Faz-se imprescindível que a prática-teórica estética e artística esteja articulada a uma concepção de arte. Nesse sentido, a aproximação com as pedagogias mais realistas e progressistas possibilita que os educandos se apropriem “[...] do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos da nossa cultura, em suas diversas manifestações.” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 53)

Dessa forma, assume-se a ideia de arte como expressão e cultura¹⁷. “É necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder.” (REDEFOR, 2011, p. 49)

Na perspectiva das tendências educacionais progressistas, a proposta curricular em Arte deve ser pensada, portanto, não como meras atividades artísticas, mas sim como práticas escolares, que trançam relações com as áreas do conhecimento.

As concepções de estética e artística também se imbricam nessa ótica. A estética traz o entendimento sensível-cognitivo do objeto artístico, considerando-se esse inserido em um determinado tempo histórico e social.

As dimensões estética e artística, como componentes do conhecimento de arte, estão integradas na cultura humana.

Isso posto, os artistas devem orientar seu trabalho criador pela politização, para poderem acompanhar com êxito as transformações sociais. A educação estética, desse modo, estabelece a ponte entre a ação e a reflexão, articulando o fazer artístico, partindo-se da assimilação contextual e da apreciação e críticas artísticas.

¹⁷ Importa dizer que cultura é um conceito polissêmico, mas aqui ele é compreendido como uma rede de significados, sendo um intrincado incontável de conhecimentos científicos, que abriga heterogeneidades e contradições dentro de si. A cultura, como tudo o que não é natural no mundo, sendo produção objetiva e subjetiva humana. A cultura também hospeda as criações artísticas, bem como as construções materiais, sendo composta, portanto, por elementos materiais e/ou simbólicos. Entretanto, é importante ressaltar que se distingue da concepção de trabalho, sendo um produto da existência humana, resultante da realidade concreta, mas não como função de engendrar os meios de produção, pela transformação da natureza. A cultura é, por fim, também vista como uma forma auxiliar do processo de emancipação humana.

É uma educação da *práxis* artística, que traz o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que conduzem os sujeitos à compreensão da linguagem artística.

A arte é um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida. Lukács opina no sentido de que a ciência funda a nossa consciência histórica, ao passo que a arte funda a nossa autoconsciência histórica. A arte *antropomorfiza* o real em sua representação: a ciência o *desantropomorfiza*. A arte faz com que revivamos as experiências de todas as épocas e nos reconheçamos imediatamente nelas. Através da arte, participamos de novas relações humanas, vemo-nos envolvidos em novas situações humanas que nos solicitam reações de tipo especial. (KONDER, 2013, p. 137)

A produção artística sofre, portanto, interferência do meio socioeconômico. Está subordinada às estéticas vigentes, que não são, necessariamente, as dominantes, mas aquelas que levam em consideração o posicionamento estético do artista, conferindo um caráter social à arte. Dessa forma, as obras artísticas, para além da sua natureza de concretude física, abarcam também as manifestações criadoras e culturais dos seus produtores.

A concepção de artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até em seu contato com o público. O fazer artístico (a criação) é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas. (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 58)

Partindo dessas noções e considerando a totalidade das vivências artísticas, estéticas e culturais, em uma perspectiva curricular crítica em Arte, é que a definição de conteúdos e métodos da educação escolar em Arte poderá ser determinada.

Disto decorre a importância da Abordagem Triangular, sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, como forma de organizar os conteúdos da aprendizagem em arte. Nessa perspectiva

[...] a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público. (RIZZI, 2011, p. 337)

Uma proposta curricular crítica em Arte deve preparar o educando para alfabetização da leitura da imagem, quer ela seja artística ou não, e que o permita decodificar as nuances da gramática visual, apreendendo a estética de todos os estratos sociais. E a Abordagem Triangular

se propõe a fazer isso, por meio de um programa de ensino que se constitua pelo tripé de fazer arte, contextualizar e ler obras de arte.

Essa abordagem traz, então, como concepção uma ligação lógica entre objetivos e métodos educativos, por meio de uma articulação pertinente dos domínios do conhecimento.

É uma proposta curricular que pretende abarcar o não-programado, como contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, ao articular as possibilidades complexas que a arte proporciona. A construção do conhecimento em arte passa pela riqueza de conteúdos até os múltiplos caminhos para alcançá-lo, sem desconsiderar que há como intencionalidade final a transformação da vida social.

Sabemos como iniciamos um programa de ensino em arte, mas não temos certeza como o finalizaremos, pois, ao longo do processo ocorre um fluxo de escolhas, de interferências e retro-interferências que alimentam e desafiam todos os elementos envolvidos no processo. (RIZZI, 2011, p. 346)

Dessa forma, é que a proposta da professora Ana Mae Barbosa se aproxima à do educador Paulo Freire, sendo necessária uma postura aberta do docente em relação ao currículo, que deve estar em constante processo de construção, levando-se em consideração as especificidades do contexto social e de cada indivíduo. O educador deve ser o mentor do seu próprio currículo.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 2011, p. 135)

Nesse sentido, a presente pesquisa entende que a Pedagogia Libertadora, concebida por Paulo Freire, e também conhecida como Crítico-Libertadora, é dentre as tendências educacionais progressistas aquela selecionada para auxiliar o pensar de uma proposta curricular crítica em Arte.

Essa tendência considera a educação como um ato político, vinculando-a às lutas sociais, tendo como intencionalidade a transformação dessas práticas sociais das classes populares oprimidas. Para isso, essa educação deve permitir que os sujeitos desenvolvam consciência crítica da realidade e das contradições vividas.

De acordo com esse ponto de vista, a educação não deve ser bancária, como denominou Paulo Freire, alinhada à pedagogia de tendência tradicional, que enxerga o educando como uma

tábula rasa, em que os conteúdos são neles depositados, os quais devem ser decorados, pela reprodução, sem contestação. Não há criatividade, transformação ou saber consolidado. A consciência crítica, ao contrário, traz a inserção dos sujeitos no mundo, como transformadores dele.

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens. (FREIRE, 2015, p. 251)

O conteúdo da proposta curricular dessa tendência educacional deve, portanto, emergir das contradições vividas na realidade concreta, de forma que a aquisição de uma consciência crítica possa ao mesmo tempo libertar o opressor e o oprimido. Isto é, os oprimidos, ao se humanizarem, libertam os opressores de sua opressão, restaurando a humanidade em ambos.

O conteúdo escolar, dessa maneira, não vem *a priori*, emerge da realidade concreta e das contradições vividas. Essa contradição é toda prática que tenta justificar a desumanização, naturalizá-la, sendo abordada de forma fatalista e determinista. A temática da proposta curricular é, portanto, um problema demandado pela comunidade, sendo definido pelos educandos.

Entretanto, é importante ressaltar que o conteúdo é o docente que o programa, pois nem tudo que traz motivação aos estudantes, é algo que, de fato, pode ser trabalhado como um objeto de estudo transformador. O educador é, dessa forma, o responsável por fazer a seleção de conteúdos, que representem contradições vividas pelos educandos, sem, entretanto, desprezar o saber desses últimos, sendo ambos corresponsáveis pela construção do conhecimento em sala de aula.

O objeto de estudo, nessa perspectiva curricular crítica, deve representar tensões entre concepções, que são as contradições, as quais, por sua vez, exigem recortes teórico-metodológicos das ciências pertinentes ao objeto, no caso presente, os conhecimentos artísticos. O conflito traz um limite explicativo, que o conteúdo escolar vai tentar solucionar, por meio de uma metodologia dialógica no processo de ensino-aprendizagem e práticas socioculturais transformadoras da realidade concreta.

Para Freire (2015), o diálogo é uma exigência existencial, que implica um pensar crítico, instaurando a educação como prática da liberdade. E o diálogo faz parte do conteúdo, ele não é espontâneo, é planejado.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou conjunto de seus *temas geradores*. (FREIRE, 2015, p. 121)

Essa relação horizontalizada entre os sujeitos traz como pressuposto para a Pedagogia Crítico-Libertadora o diálogo em condições de igualdade entre educadores e educando, valorizando-se as situações-problema presentes no cotidiano dos alunos, de forma que eles possam problematizá-las, a fim de compreendê-las e superá-las.

Metodologicamente uma educação libertadora deve partir, portanto, da premissa da dialogicidade. Dessa forma, o tema gerador é o mediador da relação educador-educando. E o tema gerador, para Freire, é a situação-limite de opressão que os sujeitos se encontram imersos e só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. A investigação do tema gerador é a investigação da *práxis*, isto é, da atuação do homem sobre a realidade. “*Práxis* que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. (FREIRE, 2015, p. 127)

Logo, o objetivo da Pedagogia Crítico-Libertadora é desvelar os problemas vividos pelos indivíduos, com a finalidade da transformação social. E a Arte é uma ótima forma de codificar uma situação de desumanização. “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada”. (FREIRE, 2015, p. 135)

As situações artísticas trazem a desconfiança de si mesmo e do pensar crítico. A Arte como estímulo a uma percepção que tire os sujeitos do seu lugar e zona de conforto. Ao contrário da cultura de massa, que está a serviço da desumanização e essa indústria cultural primitiva o sujeito e o leva à barbárie.

E nesse sentido, a Teoria Crítica também ajuda o pensar curricular crítico em Arte, considerando-se que ela apresenta como características uma percepção da realidade cindida como contradição; um comportamento crítico, não resignado com a cisão social, acreditando-se que o mundo está em constante transformação; os seres humanos como resultados e agentes do processo histórico e a realidade como produto das ações dos homens; e o tempo visto por meio da contextualização histórica e do diagnóstico do tempo presente. “Como se pode ver, é característica fundamental da Teoria Crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito)

ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis.” (NOBRE, 2011, p. 23)

Ela está embasada, portanto, nos três pilares do diagnóstico do tempo presente, do comportamento crítico e da orientação para a emancipação (NOBRE, 2011). Isso posto, a Teoria Crítica é muito mais do que as coisas são; ela pode ser um devir, um vir a ser.

Além disso, ela é uma teoria que se propõe a fazer a análise da conjuntura e apresentar uma tentativa de fazer um salto qualitativo (desenvolvimento das potencialidades), por meio da superação de obstáculos. Para resgatar o sujeito da barbárie, resultante do capitalismo, é necessário resgatá-lo à sua criatividade.

Nesse sentido é que a Teoria Crítica se aproxima da arte. A criatividade não se mostra, entretanto, somente pela imprevisibilidade. Para os pesquisadores da Escola de Frankfurt e, em especial, Adorno, a arte era uma das únicas dimensões humanas que havia restado para livrar os sujeitos de sua coisificação. Os processos formativos seriam capazes de conduzir os sujeitos à uma formação política estética e cultural diferenciada, passível de emancipá-los de seu condicionamento social vigente.

A esses dilemas culturais, políticos e econômicos, que primitivam o sujeito e o fazem regredir à barbárie, mas que poderiam por meio da arte estimularem o indivíduo a terem uma percepção que os tirassem do lugar comum, Adorno e Horkheimer denominaram indústria cultural.

A indústria cultural se caracteriza por utilizar um padrão/repetição o mais superficial possível e o reproduzi-lo. Isso é

Com o conceito de indústria cultural, Adorno e Horkheimer esclarecem que há um processo de imposição da estrutura social, tal como concebido pelo modo de produção capitalista, e que descobre na face instrumental do esclarecimento, e na racionalidade técnica, a forma sutil de reificar a cultura, e transformá-la em cultura de massa. Ela manipula as necessidades sociais, através de um processo de “integração e assimilação voluntária” das pessoas em uma suposta “ordem” estabelecida, como se fosse única. É nisso que consiste o caráter ideológico da indústria cultural: reificar a práxis social com as formas de integração da cultura. (GOMES, 2010, p. 291-292).

Em termos de visão estética, é a arte que torna os sujeitos sensíveis. Primar pela estética é primar, portanto, pela sensibilização humana, que coisifica os indivíduos. A mídia, na indústria cultural, faz com que os valores estéticos dos outros sejam incorporados pelos sujeitos, pois na indústria cultural a ética é transformada em dominação cultural e os objetos de consumo em desejos.

O capitalismo rouba o tempo dos sujeitos que não dispõem mais desse tempo para o ócio e poder mergulhar na estética, como forma de sensibilização e emancipação, livrando-se da coisificação. As situações artísticas permitem o sujeito desconfiar de si mesmo, sendo a arte uma ótima forma de codificar uma situação de desumanização.

Sendo assim, se não há arte no fazer educação, não é Teoria Crítica e se o indivíduo não se cria no seu fazer educativo, ele torna-se objeto. E, segundo Freire, é papel do indivíduo criar e recriar sua existência.

Isso posto, pensar uma proposta crítica curricular em Arte, nessa dissertação, é trazer uma concepção de mundo da Pedagogia Crítico-Libertadora, de Paulo Freire, com influências da Teoria Crítica, e uma concepção artística da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, que conversam entre si.

Os autores articulam-se, portanto, no sentido de que Paulo Freire também trouxe uma proposta educacional triangular, ao considerar que seus pontos principais no processo de ensino/aprendizagem são a leitura de mundo, a conscientização crítica, a partir da contextualização da realidade dos indivíduos, e a ação para a transformação. E Ana Mae Barbosa, como aluna do educador, transpôs essas concepções para o universo da Arte/Educação.

Por fim, a humanização, em Freire, é o desenvolvimento cultural, em que a intersubjetividade dos sujeitos está relacionada com a prática material. A função da arte é, então, a reflexão simbólica, que tira os sujeitos do lugar comum, que traz um engajamento com a sensibilidade humana e traz também aquele desconforto que impulsiona os indivíduos a saírem das suas respectivas zonas de conforto e agirem para a sua emancipação e transformação social.

2.1.4 Caracterização curricular crítica em Arte

Todos os seres humanos são artistas. Enquanto sujeitos, eles exalam *criatividade*. Mesmo as tarefas mais rotineiras exigem das pessoas que elas sejam imaginativas. A curiosidade é algo intrínseco dos indivíduos. A postura curiosa traz a inquietação para saber mais de si. Fazem problemas a si mesmos, o que traz indagações. Novas perguntas surgem.

Ao contrário dos animais, os seres humanos se fazem humanos pelo ato do trabalho e têm a capacidade de criar e fazer coisas complexas, que demandam uma infinidade de processos cognitivos. São capazes de adiantar pelo pensamento a ação. E, dessa forma, ao exercitar a ação

da imaginação as experiências vividas se enriquecem e atos admiráveis podem ser realizados. “O ato de fazer e de criar é profundamente prazeroso, revigorante e recompensador” (GOMPERTZ, 2015, p. 10). Pela ação criativa os sujeitos podem encontrar satisfação e um fim e lugar no mundo.

Todos os seres humanos possuem capacidade criativa, eles só precisam se libertar da dominação que a inibe e que, segundo Freire (2015), é fruto de uma educação bancária¹⁸, que mistifica a realidade. Logo, uma educação na perspectiva da Pedagogia Crítico-Libertadora pode servir à libertação desses sujeitos, fundando-se na criatividade.

Atuar como um artista é, portanto, apresentar uma postura interessada e que não seja indiferente. É trazer um brilho no olhar, é possuir uma energia vital que irradia. É dar vida às ideias, como elemento fundamental da humanidade.

E é por isso que a criatividade é um elemento indispensável à caracterização curricular crítica em Arte, como forma de problematização e resolução de conflitos. Os problemas, “[...] não vamos resolvê-los com a força; são obstáculos que só poderemos superar usando nossos cérebros – quando estivermos pensando como artistas e não nos comportando como animais.” (GOMPERTZ, 2015, p. 17)

Aqui a criatividade será considerada como a categoria fundante para uma proposta curricular crítica em Arte, sendo todas as outras categorias correlacionadas, de alguma forma, a essa primeira explicitada, pois a produção de um conhecimento crítico está diretamente relacionado ao ato de criar e recriar o mundo.

Desta forma, o ato de conhecer exige uma postura curiosa das pessoas frente ao mundo, que é uma demanda ininterrupta de ser mais, ao indagar o universo ao seu redor, na busca de criá-lo e recriá-lo.

Entretanto, a *curiosidade epistemológica* exige que haja interesse, uma motivação, um gatilho que a desperte; o emocional deve estimular o intelectual e, assim, a criatividade pode emergir quando há um apaixonante interesse dos sujeitos por algo ou alguma coisa.

A paixão – ou o entusiasmo, se preferir – é o estímulo que nos faz querer saber mais. Ela fornece o impulso para a indagação atenta que gera o conhecimento, que por sua vez incita nossa imaginação a produzir ideias. Estas levam a experimentos que eventualmente resultam na concretização de um conceito. Esse é o percurso da criatividade. (GOMPERTZ, 2015, p. 60)

¹⁸ Paulo Freire entende o que ele alcunhou como “educação bancária” como um instrumento de opressão e dominação. Ele faz analogia ao ato de depositar, em que os estudantes são os depositários e os professores os depositantes de conhecimento. Dessa forma, o saber se torna uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam não saber nada. Assim sendo, o educador aliena a ignorância.

Essa paixão se refere aqui ao amor como libertação e não como posse patológica. Amor às emoções da vida, na busca de novas descobertas, provocadas pela curiosidade epistemológica, trazendo ideias sérias, que a imaginação produz. Não são ideias banais, que surgem de uma hora para a outra; são investigações construídas com seriedade e integridade.

A criação de ideias deve ser concebida com rigor, com base em conhecimentos legítimos e de autênticas paixões, sendo a imaginação capaz de dar à luz a conceitos concretos, que sejam consistentes. Sendo assim, a curiosidade epistemológica pode ser tomada como uma ferramenta imaterial, que possibilita a construção de um trabalho.

Isso posto, a curiosidade epistemológica é mais uma das categorias de uma proposta curricular crítica em Arte, pois

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tornam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. (FREIRE, 2011, p. 109)

Então, a ação humana que busca o conhecimento significativo, conquistado por meio da compreensão e domínio do mundo, é um ato belo. O exercício de conhecer e estudar um objeto, passa pela ação de desvendá-lo e dá-lhe novos significados, na medida em que o sujeito cria e o recria, ele o assimila por meio de uma ação que se assemelha ao fazer artístico.

Essa criação artística é impregnada das características da criatividade, pois, ainda na contemporaneidade, se caracteriza como um dos ofícios em que a liberdade e espontaneidade se fazem presentes, independente de estar inserida em uma sociedade capitalista, condicionada às supressões das liberdades humanas, em prol do atendimento de interesses ligados à conceituação de propriedades privadas.

A criatividade é, portanto, inerente à *práxis*, entendida como uma ação dialética do sujeito no mundo, que busca sua compreensão, desvelamento e aquisição de conhecimentos significativos, bem como sua transformação efetiva, por meio da ação-reflexão desses sujeitos no mundo concreto. Desse modo, o conceito de belo vai para além do belo pelo belo e da estética, compreendida como mera busca de atingir um padrão de beleza pré-estabelecido, pré-concebido, dado, pronto e acabado.

Nesse ponto é importante ressaltar que a estética é a tradução da palavra grega *aisthiké*, que significa “conhecimento sensorial”, “experiência sensível”, “*sensibilidade*”

(CHAUÍ, 2010, p. 350). E é nessa perspectiva que esse conceito deve ser assimilado para a compreensão do que se objetiva em uma análise curricular crítica da disciplina de Arte.

O que se entende aqui por estética se afasta da concepção de arte que quer atingir um ideal de beleza e se aproxima de concepções crítico-marxistas. Visualiza na história da arte como sendo uma das faces da história geral, pois todas as forças políticas, que aspiram pela transformação do real, possuem uma política cultural na qual possam se apoiar.

Admitindo o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não se pode ser suprimido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciarmos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. E, como a realidade humana, isto é, a nossa realidade mais imediata, a renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico e, por conseguinte, a renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas acarretam a perda de uma dimensão essencial na nossa autoconsciência. (KONDER, 2013, p. 25)

Tendo isso em vista, há uma visão estética, que evoluiu ao longo da história humana da arte, de autores, artistas e filósofos que a tratam como o belo superficial, o “belo pelo belo”, até aqueles que enxergam na beleza da estética, concepções que se afastam de determinismos fatalistas e simplificações positivistas e compreendem que o ato de conhecer é por si só belo.

Do ponto de vista filosófico, podemos falar em dois grandes momentos da teorização da arte. No primeiro, inaugurado por Platão e Aristóteles, a filosofia trata as artes do ponto de vista da **poética**; no segundo, a partir do século XVIII, do ponto de vista da **estética**. (CHAUÍ, 2010, p. 349)

Portanto, primeiramente, é importante ressaltar que a estética é reconhecida como uma área do conhecimento das ciências, a partir dos primeiros anos da segunda metade do século XVIII, sendo considerado seu pai fundador o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten. Nesse período, a revolução da burguesia se consolida e os burgueses passam a pautar os princípios éticos e econômicos das sociedades, apropriando-se das instituições escolares para certificar que a reprodução das suas visões e concepções de mundo fosse garantida. O surgimento da estética ocorre, portanto, em meio a esse contexto e à consolidação do capitalismo e sua conceituação de valor que, juntamente às noções de belo e percepção, está no cerne da reflexão da estética.

Para a proposta curricular crítica em Arte, aqui concebida, deve-se considerar a estética em uma perspectiva marxista, em que o conhecimento, inclusive o artístico, não é tratado como

um dado, mas sim como um ato transformador do sujeito, em suas relações com a sociedade. O conhecimento é um processo de apropriação do mundo real/concreto.

Nesse sentido, o materialismo marxista promove a revalorização do conhecimento artístico, ao entender a *práxis* não só de maneira teórica, mas como algo também prático-sensorial, entendendo esta concepção sempre como uma ação-reflexão dos sujeitos no mundo concreto. E os sentidos são tão humanos quanto o pensamento, ocorrendo a humanização por meio do trabalho.

O objeto, na perspectiva estética marxista, só existirá para o sujeito na medida em que este tenha desenvolvido a faculdade imprescindível à assimilação do objeto. E essa criação dos objetos se dá por meio do trabalho, que também desenvolve a sensibilidade humana subjetiva, em seu processo humanizador. E essa percepção sensorial também se desenvolve historicamente, como um aspecto da autoconstrução humana. “A atividade sensorial criadora do homem como artista não forma apenas objetos para o sujeito humano: forma, igualmente, um sujeito especial para os objetos. O objeto, escreveu Marx, ‘[...] só faz sentido para um sentido adequado’” (KONDER, 2013, p. 38).

Dessa forma, a relação de estética imbricada com a sensibilidade é mais uma das categorias propostas para uma caracterização curricular em Arte.

O ato de dar vida às ideias é uma poderosa forma de *auto expressão*. Mas é importante ressaltar que essa auto expressão não se confunde com o livre fazer, entendido como *laissez faire*, ou com uma concepção idealista de educação.

A auto expressão é aqui concebida como uma expressão “natural” do processo criador, em que essa capacidade de expressão tem manifesta relação com o desenvolvimento da capacidade criadora. As diversas formas de expressão surgem com a aquisição de novas formas de compreender o mundo. O processo que faz e refaz o homem é expressão objetiva do ser humano, suas subjetividades e seu espírito, é o processo de se fazer dialeticamente. É a maneira que as pessoas podem se descobrirem e conquistar como sujeitos da sua própria história, como prática da liberdade.

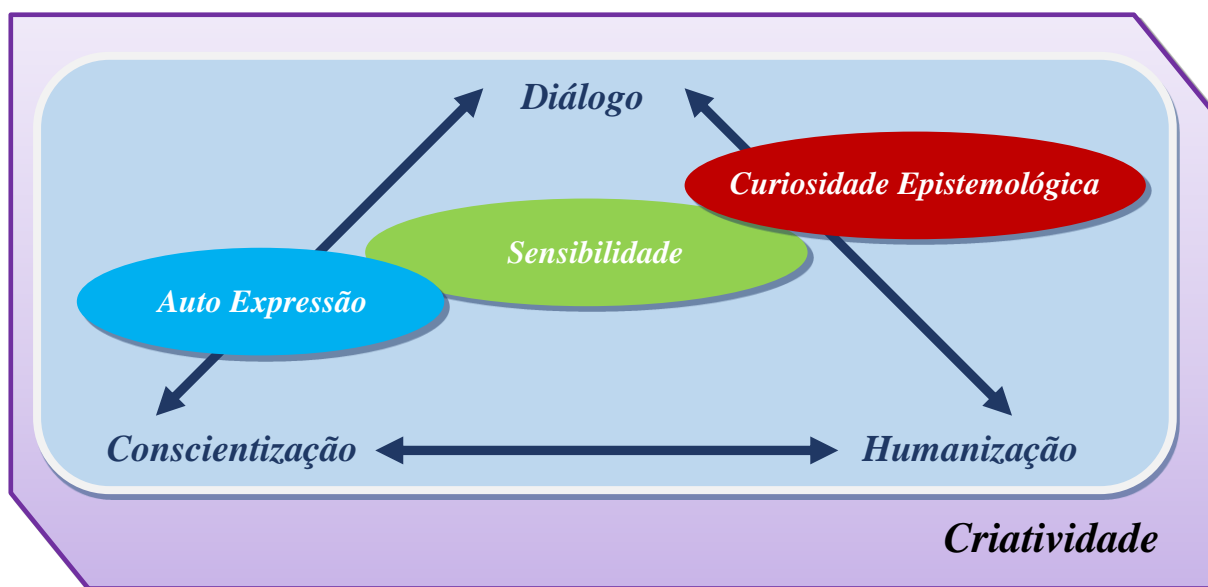
Limitar o poder de expressão significa domesticar os sujeitos. Auto exprimir-se significa comunicar-se.

Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo

consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto. (FREIRE, 2015, p. 26)

Sendo assim, a caracterização curricular crítica em Arte traz como principal categoria a *criatividade* e como outras categorias, que se relacionam e se imbricam à primeira, a *curiosidade epistemológica*, *sensibilidade* e *auto expressão*, conforme esquema abaixo. É importante ressaltar que a compreensão destas traz como propósito sugestões de como um currículo crítico em Arte pode auxiliar na formação de sujeitos capazes de se libertarem da dominação que oprime seu eu artístico.

Quadro 2: Categorias para uma Caracterização Crítica em Arte



Fonte: Elaboração feita pela pesquisadora, de acordo com as categorias elencadas no presente capítulo desta dissertação.

E a *criatividade* é aqui uma categoria que tem relação direta com a concepção educacional freireana e suas categorias, pois o educador pensa a criatividade fundada na e para a libertação. Libertação essa que se relaciona diretamente com as categorias do *diálogo*, *conscientização* e *humanização*, pois é necessária criatividade para aprender.

O diálogo tem fundamental papel central em uma educação libertadora, possibilitando que os sujeitos se vejam no mundo e sua existência em sociedade como um processo, uma realidade inacabada. Por meio do diálogo, pode-se dizer o mundo mediante seu próprio modo de ver este mundo, implicando na *práxis social*, como compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora dos sujeitos.

Quanto à conscientização, esta entendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é que os sujeitos se reconhecem no seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, fazendo-se e refazendo-se também a si mesmos, dentro das possibilidades concretas. Para além da tomada de consciência, é necessário o engajamento da ação transformadora.

A humanização é, para Paulo Freire, portanto, uma busca pelo *ser mais*, em que o ser humano está constantemente procurando curiosamente o conhecimento de si mesmo e do mundo. É o autofazer-se no mundo. A luta por humanização se funda na luta pela construção desse ser *inconcluso* que são os seres humanos, que buscam recuperar sua humanidade ao superarem as situações-limite que se impõe ao *ser mais*.

Uma educação problematizadora traz, portanto, um estímulo permanente aos indivíduos para que esses se vejam criticamente, assim como os fenômenos sociais ao seu redor. Servindo à libertação, essa educação se funda na criatividade, que “[...] estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”. (FREIRE, 2015, p. 101)

Com a conscientização os sujeitos têm a possibilidade de aprender a efetivar e exercer sua liberdade. Essa conscientização vai ser o resultado da relação dialógica entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua é algo espontâneo que, por meio da educação problematizadora, ao criar formas de entendimentos de realidades políticas e históricas opressoras, vão, pouco a pouco, dando espaço à consciência crítica.

Experiências autoritárias, por outro lado, coíbem a curiosidade e a criatividade. E os currículos de transferência representam uma maneira autoritária de organizar um programa. Pelo contrário, a dialogicidade está repleta de inquietações e procuras e, ainda, traz maturidade às perguntas que existem uma razão de o serem inquiridas. E, por isso, pressupõe seriedade no diálogo.

A postura crítica implica o diálogo e a experiência dialógica é fundamental à construção da curiosidade epistemológica. A curiosidade epistemológica, ao trazer inquietações,

deslocamento de suas zonas de conforto, leva ao desvelamento das situações de opressão e esta, por consequência, conduz à conscientização, com o aprofundamento da tomada de consciência.

A humanização também decorre desse processo dialógico, das probabilidades dos seres serem inconclusos e conscientes dessa sua inconclusão e das possibilidades de *ser mais*. E o ser mais é para Freire uma vocação histórica, em que o ser humano está em um processo de constante devir, em constante movimento. A transformação permanente da sociedade é a humanização permanente dos indivíduos.

Essa categoria traz como possibilidade a intervenção dos sujeitos na sociedade, com vistas a transformá-la. Para alcançar a humanização é imprescindível a superação das opressões e das situações-limites que coisificam os seres humanos.

Isto é, a conscientização “[...] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2015, p. 158)

Sendo assim, as categorias freireanas de *diálogo*, *conscientização* e *humanização* se conectam à *criatividade*, objetivando à libertação e emancipação dos sujeitos. Dessa forma, trabalhar uma proposta curricular crítica em Arte, embasada em concepções freireanas, objetiva formar sujeitos críticos, trazendo a potencialidade da Arte/Educação como uma maneira prática de aprofundamento da curiosidade epistemológica, levando à consciência crítica e humanização.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS

3.1 Metodologia: pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental

A metodologia da presente pesquisa voltou-se para a descrição, compreensão e análise curricular da disciplina de Arte, em dois períodos distintos da história brasileira. O primeiro deles é relativo à ditadura civil-militar e, o segundo, é referente à recente redemocratização brasileira, na década posterior à sanção da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou em reestruturações curriculares nos Estados. Inclusive no Estado de São Paulo, cujo currículo é objeto desta dissertação.

É importante ressaltar, dessa forma, que a interpretação e análise desses fenômenos sócio-educacionais devem ser feitas levando-se em consideração o contexto histórico em que foram construídos e desenvolvidos, tendo em vista que cada período tem uma determinada estruturação de seus próprios significantes.

Para alcançar os resultados lançados pelo problema da pesquisa, investigando-se os próprios sujeitos e o ambiente que os cerca, bem como explorando este problema por meio de observações e reflexões, considerando-se as experiências históricas presentes e passadas, deve-se considerar o instrumento mais adequado para essas ações. Dessa maneira, para a presente pesquisa, o dispositivo mais apropriado para coleta de dados é a pesquisa qualitativa, que

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Para além disso,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e

relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79)

Buscar-se-á, portanto, por meio dessa pesquisa qualitativa, fazer um levantamento bibliográfico e uma análise documental focada em uma investigação que procura responder como a concepção curricular de Educação Artística, do período da ditadura civil-militar, pode ainda influenciar a disciplina de Arte na atualidade. Esse levantamento de dados servirá para pautar a construção das análises comparativas entre o currículo educacional, instituído com a Lei nº 5.672/71, e currículo do Estado de São Paulo, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, a partir de sua reavaliação em 2011.

De posse dos dados coletados, por meio da análise documental, de acordo com os parâmetros estabelecidos para uma pesquisa qualitativa, eles serão analisados, interpretados e justapostos aos conceitos levantados por meio da pesquisa bibliográfica. A finalidade é desenvolver apontamentos para a construção de categorias que indiquem uma proposta curricular crítica, voltada ao conceito de criatividade como autoliberação, em Arte e buscando sempre a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Logo, o objeto a ser analisado nesta pesquisa é o currículo de Arte do Ensino Médio do Estado de São Paulo, de 2011, que será comparado, em suas aproximações e distanciamentos, a partir de uma categorização de proposta curricular crítica em Arte e pelas concepções de trabalho, competência e tecnologia, ao currículo de Educação Artística, proposto pela Lei nº 5.692/71.

É importante ressaltar que, embora o primeiro currículo tenha sido estabelecido em nível estadual e o de 1971, em nível federal, essas duas esferas se imbricam e estão submetidas às mesmas nuances e gradações sócio-históricas.

As normativas curriculares, decretos, pareceres, resoluções, atos, indicações e portarias estaduais devem estar todas submetidas em conformidade com as legislações federais e, dessa forma, sua relação é indissociável. E, tanto o conjunto legal estadual, quanto federal, estão todos sob a “aba do chapéu” da Carta Magna. Em 1971, a Lei nº 5.692/71 estava submetida à Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 e o currículo de Arte do Ensino Médio do Estado de São Paulo, de 2011, advém de incumbências postas ao Estado pela Lei nº 9.394/96 que, por sua vez, é uma normatização, de competência da União, instituída pela Constituição Federal, conhecida como Cidadã, de 1988.

Os principais documentos a serem abordados na pesquisa são, portanto, a Lei nº 5.692/71, que instituiu a Educação Artística, como uma atividade, no currículo da educação escolar. E o currículo de Arte do Ensino Médio do Estado de São Paulo, de 2011.

A Lei nº 5.692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e deu outras providências, relativas à estruturação desse nível da educação escolar. Entretanto, ela não é a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, mas sim uma reforma à primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trazendo a revogação de diversos artigos desta primeira.

Como desdobramento dessa legislação, estabeleceu-se um núcleo curricular comum, com uma parte diversificada.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971)

A Educação Artística, assim como a Educação Moral e Cívica, a Educação Física e os Programas de Saúde e Ensino Religioso, não estavam previstos na parte do núcleo comum curricular.

A Lei nº 5.692/71 tinha como questão central, portanto, o currículo, que visava o desenvolvimento econômico. Vale ressaltar que o currículo é um campo de lutas para a produção de significações político-sociais e o relator Valnir Chagas do Parecer nº 853/71 do CFE¹⁹ constrói no documento um currículo composto por camadas que sucessivamente se acrescentam, com ideias de grandes linhas centradas em conteúdos, tendo um núcleo comum e uma parte diversificada, conforme o recorte acima do artigo 4º. A Educação Artística foi incluída no currículo, segundo Chagas (Parecer CFE nº 853/71), como uma atividade obrigatória para os estabelecimentos oficiais, mas facultativa aos alunos. E ainda complementa dizendo que

Por já virem tais atividades prescritas no art. 7º da lei, só as consideraremos aqui na medida em que tenhamos de relacioná-las com os demais componentes do currículo. Associado a elas, o núcleo configura o conteúdo mínimo abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação de 1º e 2º graus, assim quanto aos conhecimentos em si mesmos como, sobretudo, do ponto de vista de uma unidade nacional de que a escola há de ser causa e efeito a um tempo. Daí a sua obrigatoriedade. (CHAGAS, Parecer CFE nº 853/71).

¹⁹ Conselho Federal de Educação.

O caráter tecnicista desse currículo e, conseqüentemente, da Educação Artística ficava mais evidenciado nesse documento, pois:

No mesmo parecer, o relator Walnir [sic] Chagas vai definir o entrosamento das matérias quanto ao relacionamento, ordenação e seqüência, como um "*inevitável artifícios cartesiano*", que vise um resultado orgânico e coerente: "*no relacionamento se faz uma ordenação horizontal e, na seqüência, uma nítida ordenação vertical*". (Chagas, *Parecer CFE 853/71*). O currículo pleno é apontado pela lei juntamente com as disposições necessárias ao seu ordenamento, disposição e seqüência. Pela Reforma, o ensino de segundo grau torna-se totalmente profissionalizante, sendo que o concluinte egresso dele adquiriria um certificado de auxiliar técnico para os cursos de três anos ou de técnico para os cursos de quatro anos. (MAZZANTE, 2005, p. 77)

Já o currículo de Arte do Ensino Médio do Estado de São Paulo, de 2011, está presente na 2ª edição do volume de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, que é uma reedição da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2008. O volume em que o currículo de Arte está presente é destinado ao Ciclo II, do nível de Ensino Fundamental, e ao Ensino Médio. Esse currículo foi estruturado partindo-se dos princípios educacionais estabelecidos na Lei nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos anos 2000, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

É um currículo apoiado em competências básicas, construído por especialistas de cada área do conhecimento. Sua elaboração foi atrelada à um Programa, denominado *São Paulo Faz Escola*, que se desdobrou no apostilamento dos *Cadernos dos Professores* e *Alunos*, conforme já abordado no Capítulo 1, Item 1.3.

Como princípios, o documento traz a concepção de currículo como espaço de cultura; as competências como referência, dando ênfase e prioridade às competências de leitura e escrita; a articulação das competências para aprender e a articulação dos conteúdos com o mundo do trabalho.

Dessas concepções curriculares, é importante ressaltar que esse documento foi produzido em um contexto marcado pelas reformas educacionais, as quais iniciaram a partir da década de 1990, em geral, embasadas e motivadas por teorias neoliberais. O currículo apresenta uma postura que, portanto,

[...] aparece em uma série de documentos divulgados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. Nestes, predomina a ideia da necessidade de uma educação básica fundamental, para promover o

crescimento e o alívio da pobreza em países em desenvolvimento, o que inclui tanto pensar ferramentas essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) quanto conteúdos básicos de aprendizagem para que os seres humanos possam sobreviver, tomar decisões e continuar aprendendo. (GONZALEZ, 2012, p. 32)

Nesse currículo, ao contrário do de 1971, a Arte é considerada como uma área do conhecimento humano, posta dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que, de acordo com o documento,

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. (SÃO PAULO, 2011, p. 27)

Para além disso, na disciplina de Arte a proposta trazida pelo currículo é de uma cartografia, estruturada em territórios artísticos e sua articulação entre esses, com a finalidade de compor conteúdos educativos para a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até a 2ª série do Ensino Médio.

À vista disso, o exame e investigação desses documentos será feito por meio de uma análise documental que “[...] é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111)

A importância da utilização da análise documental é a tentativa de defrontar-se com um significado manifesto nos dados, por meio da interpretação desses. Todos os pontos de vista do fenômeno estudado são relevantes, tendo em vista os conceitos que são por ele elaborados, pois o centro de referência nas análises e interpretações da pesquisa qualitativa são essas formulações conceituais.

A apropriação de uma metodologia de análise é relevante como ferramenta de produção e expressão de concepções elaboradas pelo pesquisador, não somente como meio de formulação desses resultados de pesquisas, mas também de transformações do próprio pesquisador, encorajando-o a apropriar-se de pressupostos de natureza epistemológica.

Por fim, nos próximos itens será desenvolvida a análise documental em consonância com o problema e objetivos previamente apresentados nessa dissertação, a fim de elaborar um quadro comparativo entre as concepções apresentadas no currículo de Educação Artística da

Lei nº 5.692/71 e o currículo de Arte do Ensino Médio do Estado de São Paulo, de 2011, a partir das caracterizações para uma proposta curricular crítica em Arte. Essa análise foi desenvolvida no sentido de investigar como uma proposta curricular em Arte pode auxiliar em uma educação emancipadora.

3.2 Análise do currículo de Educação Artística da Lei nº 5.692/71 pela categorização crítica em Arte

Para analisar o currículo de Educação Artística do período da ditadura civil-militar foi utilizada a Lei nº 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Predominava no período um contexto desenvolvimentista de industrialização e da ideia de uma educação para o mercado, que passou a ganhar força a partir da década de 1960. A educação adquiriu um caráter tecnicista, com a finalidade de atender ao mercado da industrialização, conforme excerto, do Art. 5º, §2º, da Lei nº 5.692/71 a seguir:

§2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971)

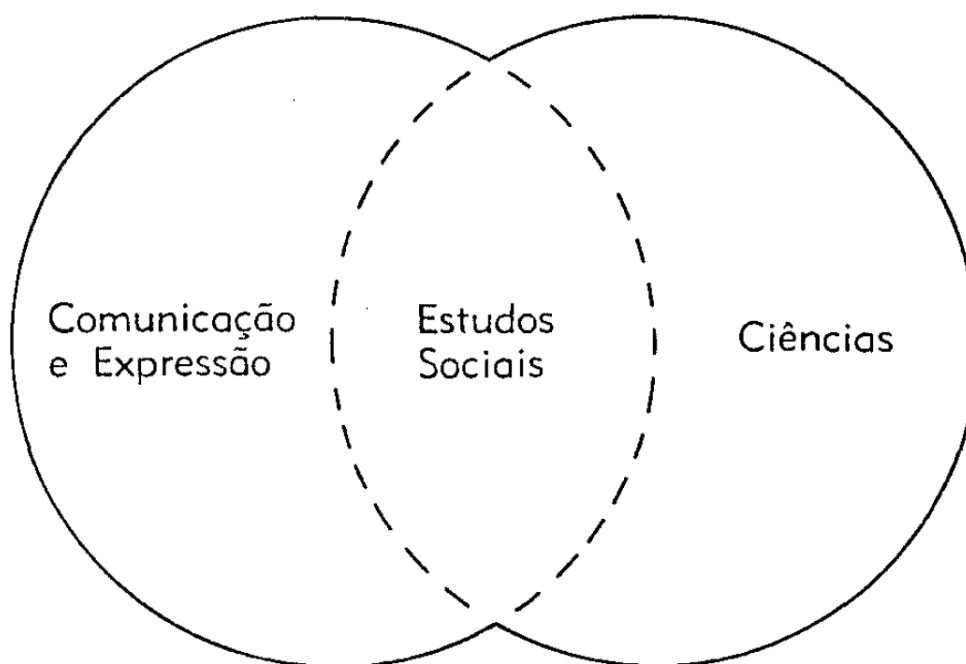
As bases epistemológicas para construir um currículo escolar impregnado de valores éticos das classes dominantes foi o liberalismo. Essa reformulação educacional foi atendida, portanto, pela Lei nº 5.692/71, que prometia alavancar o desenvolvimento nacional. A educação deveria ser reorganizada conforme as determinações econômicas, estreitando os laços entre a formação acadêmica e a produção industrial, institucionalizando-se o ensino profissionalizante.

A relação fundamental entre a ciência e a técnica do positivismo é perceptível na Pedagogia Tecnicista, pois influenciou não só o ambiente educacional, mas a vida social, econômica e política. O sistema técnico de organização da aula é a principal característica da Pedagogia Tecnicista, que possui uma concepção mecanicista de ensino. A arte é reduzida a um “saber construir”, sem preocupação com as linguagens artísticas, apenas com a técnica. O ensino é pautado em livros didáticos, sem bases teóricas artísticas fundamentadas.

A falta de uma generosa fundamentação teórica e também pelo fato da área de arte ter conhecimentos de especificidades próprias, tais como conteúdos ligados ao corpo e sensibilidade, fez evidenciar-se na proposta curricular de 1971 a fragilidade da transposição dos conteúdos artísticos para o pedagógico. As singularidades da disciplina, frente às demais, deve-se exatamente pelo que aqui foi caracterizado como *criatividade*, pois é uma área do conhecimento a qual traz o aporte das capacidades imaginativas, intuitivas e os vínculos emocionais das relações entre sujeito-objeto, sem, entretanto, deixar de lado o conhecimento racional, técnico e científico.

O Parecer CFE nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, regulamentou o disposto no artigo 4º, parágrafos e incisos, da Lei nº 5.692/71, que versava sobre o núcleo comum curricular obrigatório e sua parte diversificada. Esse parecer fixou, então, o núcleo comum, abrangendo as seguintes matérias: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências.

Figura 5: Núcleo Comum Curricular Obrigatório de 1971



Fonte: Parecer CFE nº 853/71, de 12 de novembro de 1971 (http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf. Acesso em: maio 2019)

As matérias obrigatórias de cada uma dessas linhas eram: “[...] (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social, em Estudos

Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências” (BRASIL, 1971, p. 176). O Parecer CFE nº 853/71 ainda traz que o núcleo comum não deve ser encarado isoladamente e que “A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento” (BRASIL, 1971, p. 176). Traz também a integração da Educação Artística à linha Estudos Sociais.

Dessa forma, fica explícito que a proposta curricular de 1971 não trata da Educação Artística como uma área do conhecimento, com suas especificidades, e o Parecer CFE nº 853/71 ainda traz ao longo de seu texto que a Educação Artística se inclui razoavelmente “[...] em Comunicação e Expressão, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre” (BRASIL, 1971, p. 187). Determina também que a Educação Artística, por vir como uma atividade prescrita no artigo 7º da Lei nº 5.692/71, somente seria levada em consideração na medida em que fosse relacionada aos demais componentes curriculares.

À vista disso, apreende-se que a proposta curricular de 1971 não tinha interesse em tratar a arte como uma área do conhecimento, tampouco colocar em pauta propostas e movimentos artísticos de arte engajada. Tendo em vista a arte de resistência, exposta ao longo do Capítulo 1 desta dissertação, e que fora, em sua grande maioria, preterida e censurada pelo regime da ditadura civil-militar, não tinham esta entrada, portanto, com seu caráter mais crítico, adensado e revolucionário, na Lei nº 5.692/71. As discussões e produções que ocorreram durante as décadas de 1960 e 1970 também foram desconsideradas na construção dessa legislação, demonstrando, conforme já citado nos parágrafos anteriores, um descompasso na transposição dos conhecimentos artísticos para o pedagógico.

O traço da arte, como uma área historicamente correlacionada ao exercício da liberdade e da manifestação criadora/criativa, assumiu diante desse currículo muito mais um caráter de controle social, sendo empregue em favor dos objetivos desenvolvimentistas preconizados pela ditadura civil-militar.

O currículo, que não é desinteressado, é usado para selecionar, classificar, transmitir e avaliar saberes destinados ao ensino da Educação Artística, de maneira que em seu cerne reverberam as forças políticas, que são utilizadas para assegurar o controle social de comportamentos individuais. E é exatamente dessa maneira que a categoria crítica da *criatividade* é coibida no interior da proposta curricular aqui analisada.

Segundo Subtil (2012, p. 137), de acordo com documentos que encaminham interpretações e orientações sobre a implantação da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus, a partir do artigo 7º da Lei nº 5.692/71, é explícita em um deles

[...] algumas concepções sobre os fundamentos metodológicos da educação artística. Já nos objetivos do módulo que se destinava ao “Desenvolvimento de recursos humanos” aparecem algumas pistas da metodologia privilegiada para a educação artística no contexto da lei: “Reconhecer a importância do processo sobre o produto na avaliação do desenvolvimento do aluno; [...] Relacionar a Educação Artística aos fatores de desenvolvimento do aluno e sua avaliação; Justificar a necessidade de integração da Educação Artística com as demais disciplinas do currículo [...]” (RIO DE JANEIRO, 1977b, p. 15)

Evidencia-se, dessa forma, por esse trecho, preceitos de uma concepção escola-novista de educação, em que há uma valorização maior à atividade e processo do aluno do que para seus resultados. O Parecer CFE nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, traz exatamente essa preocupação da Pedagogia da Escola-Nova, em que “a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados.” (SÃO PAULO, 1984, p. 185)

Incorre-se, portanto, no *laissez faire*, esvaziando-se de criticidade a *auto expressão* do educando.

Para além disso, o conteúdo peca na falta de especificidade das concepções da arte, exigindo ainda uma polivalência dos educadores nas diversas áreas das linguagens artísticas, por meio de formações de curta duração. Disso resulta que outras áreas da arte acabaram sendo pautadas exclusivamente pela percepção visual.

Os conteúdos da Educação Artística, além de não terem suas particularidades levadas em consideração, também estavam prescritos nos âmbitos das demais matérias que se desdobravam em competências, que definiam elementos estruturadores do currículo os quais definiam “objetivos e amplitudes” (SÃO PAULO, 1984, p. 153), tal qual a figura a seguir:

Figura 6: Distribuição do Conteúdo do Currículo de 1971

| Matéria | Competência | Nível de Influência |
|--|---------------------------------------|----------------------------|
| — O núcleo comum — O artigo 1.º | Conselho Federal de Educação | Nacional |
| — A parte diversificada (optativa pelo estabelecimento) | Conselho Estadual de Educação | Regional |
| — Conteúdos selecionados de acordo com as características específicas da ambiência | Estabelecimento (Diretor + Professor) | de Escola |
| — Dosagem de acordo com a capacidade do aluno | Professor de Turma — Currículo Pleno | de Aluno |

Fonte: Parecer CFE nº 4.833/75, de 3 de dezembro de 1975 (SÃO PAULO, 1984).

O Parecer CFE nº 540/77 ainda traz que “[...] o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva” (SÃO PAULO, 1984, p. 184) e “A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do primeiro e do segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais.” (SÃO PAULO, 1984, p. 185)

Verifica-se, assim, também uma falta de sistematização dos conteúdos abordados em Educação Artística, trabalhando-os de maneira esvaziada de sentido, fazendo com que se perca a função da dimensão do *sensível* da expressão artística.

Subtil (2012, p. 138) igualmente aponta que documentos, acerca do currículo de 1971, colocam o sentido de avaliação como “[...] avaliação diz respeito não apenas à matéria aprendida, mas a atitudes, interesses, hábitos de trabalho, desenvolvimento físico e, também, *ajustamento pessoal-social*” (grifo nosso).

Aqui outra categorização curricular crítica em Arte esvazia-se, tendo em vista que um currículo de caráter tecnicista, que valoriza a técnica, ao invés da estética e sensibilidade, e, para além disso, apresenta uma contradição ao trazer um modelo de sujeito ajustado à sociedade dada, contrapondo-se ao desenvolvimento do ato criador e dos impulsos da *curiosidade epistemológica*.

Conclui-se que a lei coaduna com o espírito político da época, tolhendo o desenvolvimento criativo, em prol de um ajustamento social aos valores dados na época da ditadura civil-militar. Impõe-se limites à ação educacional, como um meio libertador, tornando a educação algo mecanizado, prescritivo, em que não se vêem presentes o *diálogo*, a *conscientização* e a *humanização*.

3.3 Análise do currículo de Arte do Estado de São Paulo do Ensino Médio de 2011

Primeiramente, é importante ressaltar que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada em 2008 e reeditada em 2011, e dividida por áreas de conhecimento. O currículo de Arte está contemplado no volume que trata das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Essa proposta curricular teve como objetivo organizar o sistema educacional de São Paulo.

O conhecimento neste currículo é colocado como um espaço de cultura que possa propiciar e garantir o desenvolvimento de competências, para que o educando possa se desenvolver em sociedade e compreender as diversas linguagens presentes nessa, como, por exemplo, a Arte.

É um currículo orientado, portanto, em um eixo de aprendizagens de competências e de restrição da autonomia dos docentes, por meio de características pré-determinadas de currículo. Há uma padronização dos conteúdos e o pragmatismo do ensino, desprezando-se o contexto histórico-social em que esses conteúdos poderiam ser produzidos, trabalhados e aprofundados. Essas características ficam evidentes pelo objetivo do currículo:

[...] o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2011, p. 12)

Há claro enfoque em uma educação para a tecnologia e de revoluções e inovações tecnológicas, mostrando uma submissão a uma sociedade tecnocrata e racionalidade técnica. Nesse sentido, o Currículo do Estado de São Paulo mostra, assim como o currículo de Educação Artística de 1971, um evidente caráter tecnicista.

Assim o currículo do Estado de São Paulo mostra uma tendência conservadora, que é constantemente reafirmada na proposta curricular, de forma a conformar as habilidades

escolares ao trabalho e à formação de mão-de-obra para o mercado e qualificação profissional. O objetivo é a reprodução de atividades, que tenham como finalidade ações para o sucesso produtivo.

Da mesma maneira que o currículo de 1971, esse documento também traz uma proposta de sujeito ao qual ele objetiva moldar. Toda vez que se estabelece um arquétipo, de um sujeito que deve ter perfil adequado ao mercado de trabalho, coíbe-se o potencial criativo que este poderia alcançar, tolhendo sua vontade de querer saber mais, incorrendo-se no esvaziamento da *curiosidade epistemológica*.

Para além disso, especificamente, na disciplina de Arte, o currículo está estruturado em uma cartografia do mapeamento de territórios da Arte e da conexão entre eles. Esses territórios são: processo de criação, linguagens artísticas, patrimônio cultural, materialidade, mediação-cultural, forma-conteúdo e saberes estéticos e culturais.

Apesar do discurso presente, trazendo metodologicamente a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, de o currículo estar embasado em uma perspectiva progressista e emancipadora de fazer arte, o escopo maior da Proposta Curricular do Estado de São Paulo traz o entendimento de que os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelos os alunos não têm a finalidade de transformação, mas sim de manutenção da sociedade vigente. É uma abordagem discursivo-teórica, que não tem efeitos na prática.

Sendo assim, nesse sentido, apesar de alguns avanços metodológicos na proposta curricular de Arte do Estado de São Paulo, de 2011, ainda podem ser averiguados muitos pontos de intersecção com a proposta curricular de Educação Artística, de 1971, principalmente, quando se trata do seu caráter positivista tecnicista, de produção de uma educação empresarial eficaz e eficiente.

Daí decorre um discurso de desenvolvimento para a *criatividade*, mas que não se efetiva na prática, por estar o documento embasado em uma Pedagogia Tecnicista, que prescreve o uso estrito da técnica.

O currículo traz também o eixo do trabalho. E para definir a concepção de trabalho é necessária, primeiramente, a compreensão de que esta é uma categoria central não tão somente no pensamento sociológico, mas igualmente no campo mais amplo das ciências humanas, levando-se em consideração que o homem só se faz homem na ação do trabalho e que, somente por meio do trabalho, valor é gerado.

É importante também ressaltar que esse conceito de homem é histórico-socialmente construído, considerando-se aqui esse como um ser que se desenvolve em suas relações e que

é caracterizado por três dimensões articuladas dialeticamente, sendo elas a natural, sociopolítica e cultural-simbólica.

A dimensão cultural-simbólica caracteriza os homens a ser o que eles são, por estes fazerem parte de um universo cultural-simbólico imaterial, tornando-os produtores da sua realidade e das suas subjetividades, que podem ser expressas por meio da linguagem, criando-se significados e valores.

Já a dimensão sociopolítica indica o homem como um ser social, que faz parte de um conjunto de outros indivíduos os quais constroem a estrutura social, que traz como elemento fundamental as relações de poder.

Na sua dimensão natural, o homem é entendido como um ser físico-biológico, integrante da natureza, que sobrevive da sua prática produtiva, trazendo como característica marcante o trabalho. Na prática produtiva, o ser humano transforma a natureza em objetos necessários à sua vivência e é, por meio do trabalho, que ele retira da natureza aquilo que ele precisa para viver.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2011, p. 326-327)

Portanto, o homem se torna homem quando ele trabalha, podendo existir uma sociedade sem empregos, mas não sem o trabalho. E foi assim que o homem primitivo encontrou a melhor forma para trabalhar, articulando-se em grupos e/ou sociedades. Dessa forma, os seres humanos evoluíram, diferenciando-se dos demais animais, pelo trabalho.

O trabalho é, então, uma antecipação da ação pelo pensamento. Os animais, ditos irracionais, não têm planejamento da ação, desejando instintivamente somente a sobrevivência; enquanto os homens possuem outras necessidades, relativas à sua existência, sendo todas elas satisfeitas por um tipo de ação chamada de trabalho. Ao passo que o trabalho atende às necessidades humanas, novas necessidades vão surgindo.

Isso posto, fica evidenciado que é trabalhando que o homem adquire sua dimensão de ser social, não sendo ele um ser individual, pois suas ações interferem nos outros e a dos outros igualmente nele interferem, de maneira involuntária, como, por exemplo, no caso da aquisição da língua materna. Pelo fato do homem não trabalhar sozinho, mas coletivamente, é que suas dimensões natural e sociopolítica se articulam dialeticamente.

Até esse ponto, portanto, foi estabelecida uma noção preliminar de trabalho. Entretanto, todo trabalho gera, necessariamente, um valor de uso. O produto adquire valor de uso a partir do momento em que um material natural é adaptado às necessidades humanas, transformando-se sua forma, incorporando-se o trabalho ao objeto. E, no capitalismo, o valor de uso é o suporte do valor de troca, convertendo-se em mercadoria, que será trocada por dinheiro.

O elemento central, deste modo de vida, é o capital. O capital é um processo social, por meio do qual a humanidade garante a sua existência. Neste processo coletivo uma pequena parcela social detém os meios necessários de produção e a outra grande parcela social vende sua força de trabalho, que é capaz de gerar mais valor, sendo essa uma mercadoria.

Ocorre, neste processo, dois fenômenos. O primeiro deles é a exploração econômica, que consiste na mais-valia, como origem do lucro, que é a diferença que não é paga àquele que produz o valor. O segundo é a alienação, dividida no fetichismo da mercadoria e reificação do trabalhador, em que os objetos produzidos pelo trabalhador ganham características humanas e os homens passam a ser coisificados.

Sendo assim, antes de avaliar a concepção de trabalho presente no currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, é importante ressaltar que o modo de vida capitalista está embasado, na contemporaneidade, na teoria neoliberal, que floresceu com a derrocada do socialismo – no leste europeu – e a queda do muro de Berlim.

A adoção de políticas neoliberais traz algumas características, tais como o aumento das taxas de juros – para atrair capital, ainda que seja capital especulativo –; queda dos impostos sobre os altos rendimentos – cria-se uma volatilidade do capital –; aumento do desemprego; criação de legislações antissindicais e processos de privatizações intensos.

Essas são características da crise estrutural do capitalismo, marcada por uma inflexão em seu sistema, a partir da década de 1970, em que o modo de vida, de constituição da própria subjetividade, e o modo de produção fazem emergir o neoliberalismo. Há um esgotamento das bases técnicas do Fordismo e diminuição da produtividade, bem como uma crise do Estado de bem-estar social.

Disso decorre um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho. “Essa crise estrutural fez com que, entre tantas outras consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, que, [...] afetou fortemente o mundo do trabalho.” (ANTUNES, 2009, p. 37-38)

Nesse sentido, há uma ação destrutiva contra a força humana do trabalho, precarizando-o, e também corrompendo as relações entre homem e natureza. O trabalho adquiriu

características de fragmentação, tornando-se heterogêneo e de alta complexidade. Do trabalhador se exige um perfil polivalente e multifuncional.

Considerando essas questões acerca do mundo do trabalho, o currículo do Estado de São Paulo de 2011 traz já em sua apresentação um capítulo em que apresenta a articulação com o mundo do trabalho, demonstrando a relevância que esse conceito manifesta em tal documento.

Segundo o documento, a contextualização da questão do mundo do trabalho está normatizada no currículo, de acordo com o legislado na LBD, nas DCN e nas recomendações dos PCN do Ensino Médio.

Essas legislações trazem a importância da articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, sendo o currículo da Educação Básica orientado ao trabalho e à cidadania, contemplando a formação integral do indivíduo, para questões afetas à vida produtiva.

Outra característica que esse currículo também apresenta é a relação entre a teoria e a prática em cada disciplina, ressaltando essa dimensão prática do conhecimento, com o objetivo de formação da cidadania plena. Os indivíduos devem dominar conhecimentos que os tornem capazes de discernir por decisões em diversos momentos de suas vidas.

Dessa forma, o documento traz que:

[...] o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que vincula a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos que precisam ser explicitados. (SÃO PAULO, 2011, p. 24)

Esses sentidos são expressos no documento pelo valor e importância do trabalho, que incide em toda a vida escolar. Reconhece-se o trabalho como produtor de riquezas e que a desigualdade social é proveniente da remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é entendida como uma crítica ao bacharelismo ilustrado, destacando o trabalho humano contextualizado com os conteúdos curriculares.

Assim, o documento assume que há para o trabalho “[...] dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.” (SÃO PAULO, 2011, p. 25)

Dessa forma, pode ser notado que o documento apresenta uma concepção de mundo do trabalho em que o educando deve ser formado integralmente para suas relações com este mundo e que este trabalho produza valor. De uma certa maneira, esse conceito não contradiz a compreensão de trabalho, anteriormente apresentada nesta dissertação, bem como não o relaciona diretamente com o mercado produtivo.

Entretanto, faz-se essencial destacar que o valor, atribuído ao trabalho, dentro de uma teoria neoliberal, é o valor de troca, em que

[...] há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que encontra-se hoje na condição de precarizada ou excluída. Em verdade, estamos presenciando a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu sistema metabólico de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca (Mészáros, 1995, especialmente parte). (ANTUNES, 2000, p. 36-37)

Faz-se mister ressaltar que o currículo do Estado de São Paulo de 2011 está inserido nesse contexto maior, em que o mundo do trabalho é determinado por uma perspectiva neoliberal.

Isso posto, há lacunas no documento, em que ele apresenta contradições, que se pode inferir que há a finalidade, a partir desse contexto mais amplo, de articular a formação geral à formação profissional, trazendo evidente destaque à prática, e uma contumaz crítica à tradição academicista.

Ao mesmo tempo em que o documento traz a estruturação da concepção de trabalho como de formação integral dos sujeitos e para a cidadania, ele também se contradiz ao estabelecer um paralelo de trabalho com a questão da empregabilidade, na proposição de exercícios de linguagens, como no excerto a seguir:

[...] falar de curriculum vitae, na escola, não pode ser separado do campo da atividade “trabalho”, o que nos leva a pensar no indivíduo que procura emprego, no empregador – em suas expectativas, habilidades –, em outros gêneros de discurso associados, tais como entrevista de emprego, anúncio de jornal etc., e nas questões sociais de desemprego, primeiro emprego e competitividade no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2011, p. 34)

Disso resulta o perfil do trabalhador que o mercado capitalista exige, mostrando-se a escola, em seus documentos oficiais, alinhada com essa concepção de mundo e disposta a adaptar os indivíduos para as exigências do setor produtivo. O currículo, aqui analisado, revela,

ao apresentar o contexto do trabalho no Ensino Médio, a busca da formação de cidadãos flexíveis às novas mudanças da organização do trabalho e que tenham o espírito de continuar aprendendo.

É apresentado um novo paradigma formativo, em que a função da escola é trazer empregabilidade aos sujeitos, promovendo noções de competência, competitividade e qualidade total. O currículo escolar objetiva que os sujeitos desenvolvam habilidades para uma preparação básica para o trabalho, com competências básicas que sejam pré-requisitos para a formação profissional.

Em decorrência, o capital instituiu um novo modelo de qualificação, exigido para o trabalhador, que atenda ao contexto de transformações dos padrões de organização do trabalho e que permita promover um perfil de trabalhador que atenda às exigências do mercado. Assim, a qualificação constante passa de uma opção para ser uma necessidade primária, [...]. (MORAIS, 2016, p. 4)

Nesse sentido, os dois currículos se aproximam, pois ambos vêm na instituição escolar uma maneira de formar sujeitos para uma sociedade já prescrita, sem a intenção de transformá-la, impedindo, dessa maneira, os ímpetus criadores desses.

Do exposto acima também decorre a concepção, analisada dentro do currículo do Estado de São Paulo de 2011, mais manifestamente afinada com o mercado produtivo, que é a competência. O documento a traz como referência.

E essa referência está pautada no foco deslocado de ensino para aprendizagem, em que os professores devem indicar o que o aluno vai aprender, de acordo com as competências pré-estabelecidas no documento.

“O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender” (SÃO PAULO, 2011, p. 15). Ou seja, o foco na aprendizagem está pautado em competências desenvolvidas por meio de conteúdos escolares, que estão elencados no próprio documento e que também são estabelecidos nos *Cadernos dos Professores*, que trazem *Situações de Aprendizagens*, com aulas prontas e padronizadas, apesar de o currículo afirmar que “a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados.” (SÃO PAULO, 2011, p. 15)

Logo, averigua-se que o documento apresenta inconsistências e contradições novamente no que se refere à concepção de competência, para além da noção de trabalho. Em seu arcabouço teórico o documento indica como objetivo a democratização da escola, referenciada nesse eixo de competências.

Entretanto, ao mesmo tempo, ao usar das competências para deslocar o foco do ensino para aprendizagem, o currículo também restringe a liberdade de ensino, limitando, conseqüentemente, a autonomia docente. Dessa forma, o discurso de criticidade que o documento apresenta se torna superficial e esvaziado ao padronizar conteúdos.

Para uma educação que se pretende crítica, a padronização de conteúdos não se faz adequada, porque é na realidade do universo dos educandos que os conteúdos irão emergir e serem problematizados, por meio do *diálogo*.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 2015, p. 121)

Dessas contradições resulta o conceito de competências que atendam às necessidades e exigências do setor produtivo. Privilegia-se a competência individual, em que os indivíduos se tornam os responsáveis por conquistarem variadas competências as quais sejam adequadas ao mercado.

Traz-se a ideia do sujeito empreendedor e competitivo, que busca sua própria educação. E o currículo do Estado de São Paulo de 2011 referencia de forma sutil esse perfil de sujeito ao trazer, ao longo de seu documento, a idealização do educando que desenvolva a habilidade de aprender a aprender.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística. (SÃO PAULO, 2011, p. 13)

O discurso da empregabilidade está, então, afinado com essa concepção de escola, que tem como finalidade desenvolver nos alunos o desejo de aprender a aprender, pois é uma noção associada às competências individuais. A conquista do emprego passa a ser de responsabilidade do trabalhador o qual tem que reunir as competências necessárias para alcançar a vaga no mercado de trabalho de competitividade acirrada.

Ao adotar a concepção do aprender a aprender, o currículo transfere a responsabilidade do processo educacional ao indivíduo e, dessa forma, esvazia a *auto expressão*, do ponto de vista crítico. Pois essa categoria deve ser uma implicação do comunicar-se, em que auto exprimir-se é a liberdade de expressão do mundo pela palavra. E a palavra só se faz palavra pelo diálogo. A individualização não interessa ao currículo crítico.

A aquisição dessas competências perpassa também pela questão das tecnologias, que se torna um eixo que atravessa as disciplinas do currículo do Estado de São Paulo de 2011, em seu volume que o próprio título de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” já demonstra a importância desta concepção.

O aluno deverá aprender a competência do domínio dos princípios científicos e tecnológicos.

O documento afirma que a tecnologia traz um ritmo acelerado de acúmulo de conhecimentos e que a capacidade de aprender deve não ser somente um trabalho dos alunos, mas igualmente da própria escola.

Além disso, o currículo traz dois entendimentos sobre a tecnologia, sendo o primeiro deles “como educação tecnológica básica” e o segundo, “como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção” (SÃO PAULO, 2011, p. 24)

A primeira das classificações é entendida como alfabetização e educação tecnológica, tendo em vista a preparação do aluno para o contato com um mundo cada vez mais imerso em tecnologias. Já a segunda classificação é entendida como

[...] a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. (SÃO PAULO, 2011, p. 24)

Dessa forma, um dos entendimentos que o currículo traz de tecnologia está diretamente atrelado à questão produtiva, levando-se em consideração a recente reestruturação produtiva e uma nova era, mediada por esta tecnologia.

É importante ressaltar que os novos padrões de tecnologia trouxeram a redução dos empregos formais e a expansão da informalidade e, além disso, exigências de novas qualificações dentro deste recente paradigma tecnológico. Fato esse que perpassa o currículo do Estado de São Paulo de 2011, ao demonstrar em sua construção uma preocupação em

estabelecer relações entre educação e tecnologia sem a existência de disciplinas isoladas, mas sim como conhecimentos fundamentais nas competências de outras disciplinas.

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SÃO PAULO, 2011, p. 20)

Sendo assim, a concepção de tecnologia posta no currículo, assim como as acepções de trabalho e competência aqui analisadas, demonstra relações conflitantes. O documento a coloca como mais uma das competências que o educando deve aprender, contradizendo-a como uma produção humana, passível de ser apropriada para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Ela torna-se também parte do discurso da empregabilidade e uma das muitas habilidades a qual o educando está sujeito a aprender para adaptar-se ao setor produtivo.

O adensamento na questão técnica e tecnológica acaba se contrapondo, dessa maneira, à concepção de *sensibilidade*, tendo em vista que percepções sensoriais e emocionais são postas de lado, em favor de uma racionalidade extremada.

Para adentrar, então, especificamente nas concepções de trabalho, competência e tecnologia do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, é fundamental ter o entendimento e o escopo geral do que foi apresentado anteriormente, tendo em vista que o currículo de Arte faz parte de um documento maior, que é pautado por legislações acima dele, tais como a LDB, as DCN e os PCN e, por fim, a Carta Magna. Assim como, todo esse rol de legislações e políticas públicas foi social e historicamente construído dentro de um modo de vida produtivo orientado por uma teoria neoliberal.

Sendo assim, com a LDB nº 9.394/96, a Arte deixa de ser uma atividade, tal qual como foi instituída com a Lei nº 5.692/71, e passa a ser um componente curricular, em que várias linguagens artísticas são incorporadas no conteúdo, como a música, artes visuais, dança e teatro e as artes audiovisuais. Há no currículo o projeto de que o conhecimento artístico não deve ser descolado da cultura.

O currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 apresenta como fundamentos para o ensino de Arte a articulação entre o que ele denomina de territórios, sendo eles: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Essa cartografia traz um trânsito entre os saberes, em que se objetiva articular esses diferentes campos de conhecimento.

Metodologicamente, o currículo de Arte está embasado na tríade de fazer artístico, fruição estética e reflexão.

Esses três eixos metodológicos, presentes na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, articulam-se com a fundamentação filosófica da proposta com a concepção dos territórios de Arte e Cultura, que abrem possibilidades para o mergulho em conceitos, conteúdos e experiências estéticas nas linguagens da Arte, colocando-a como objeto de estudo. (SÃO PAULO, 2011, p. 197)

Diante disso, fica evidente que, mesmo que o documento traga algumas noções de propostas progressistas em Arte, tais como a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, ainda assim ele é voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, que ofereçam ao aluno o perfil flexível de trabalhador que o mercado exige e que seja capaz de estar em constante formação de competências e exigências tecnológicas que o mercado o impõe.

É um currículo que apresenta a necessidade de que o aluno seja formado em diversas linguagens artísticas e, ainda assim, em seu escopo maior, desenvolva a habilidade de aprender a aprender.

Essas características de formação são apresentadas no currículo de Arte exatamente porque o mundo do trabalho sofreu uma reestruturação, já citada anteriormente, para um modelo de acumulação flexível em que

[...] o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 54)

Sendo assim, o currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 está em conformidade com o perfil de trabalhador que se espera ser formado para esse novo modo de vida produtivo,

que emergiu com o neoliberalismo, apresentando contradições em sua construção. A escola passou a ter a função de tornar os indivíduos empregáveis, confundindo-se a concepção de trabalho, apresentada ao início do capítulo, com a concepção de emprego e empregabilidade.

É um currículo para uma escola que educa para um mundo do trabalho do desemprego, em que a qualificação constante é uma necessidade e sua formação plena exige que ele apresente como habilidade, além da flexibilidade, o “aprender a aprender”. Aos sujeitos é lançada a responsabilidade de adquirirem múltiplas, diversas e variadas competências. O trabalho passa a ser o emprego.

E, no meio disso, as especificidades das linguagens artísticas são esvaziadas de seu conteúdo crítico e da expressão criadora que traz ao conhecimento.

3.4 Tabela síntese das análises

A seguir há a construção de uma tabela síntese das análises aqui realizadas nesta pesquisa, a fim de trazer de forma resumida e objetiva as características apresentadas, respectivamente, nos documentos analisados, sendo eles a Lei nº 5.692/71 e o Currículo do Estado de São Paulo de 2011, a partir das categorias elencadas para a construção de um currículo crítico em Arte.

Os dados apresentados na tabela são aqueles que a autora da presente pesquisa acredita que contradizem, nos documentos analisados, as categorias críticas aqui estruturadas.

Tabela 1: Síntese das análises

| | Lei nº 5.692/71 | Currículo do Estado de São Paulo de 2011 |
|--|--|--|
| <i>Criatividade</i> | Desprezo pelas especificidades da área de conhecimento da arte resultando em descaracterização da articulação das capacidades imaginativas, intuitivas e os vínculos emocionais das relações entre sujeito-objeto com o conhecimento racional, técnico e científico. Criatividade coibida pelo controle social de comportamentos individuais. | Currículo embasado em uma Pedagogia Tecnicista, que prescreve o uso estrito da técnica. Produção de uma educação empresarial eficaz e eficiente. |
| <i>Auto expressão</i> | Atividades artísticas com preocupação nos processos e não nos resultados incorrem em <i>laissez faire</i> . | Aprender a aprender associado a noções de competências individuais. A reponsabilidade do processo educacional é transferida ao indivíduo. |
| <i>Curiosidade epistemológica</i> | Currículo de caráter tecnicista, que valoriza a técnica, trazendo um modelo de sujeito ajustado à sociedade dada. | Conformação das habilidades escolares ao trabalho e à formação de mão-de-obra para o mercado e qualificação profissional. O objetivo é a reprodução de atividades, que tenham como finalidade ações para o sucesso produtivo. |
| <i>Sensibilidade</i> | A falta de sistematização dos conteúdos artísticos traz o esvaziamento da expressão artística. | O adensamento na questão técnica e tecnológica traz uma racionalidade extremada. |
| <i>Diálogo, Conscientização e Humanização</i> | Tolhimento do desenvolvimento criativo, impondo-se limites à ação educacional, tornando a educação mecanizada e prescritiva. | Padronização de conteúdos. As linguagens artísticas são esvaziadas de seu conteúdo crítico e da expressão criadora que traz ao conhecimento. |

Fonte: Elaboração feita pela pesquisadora, de acordo com as categorias elencadas na presente dissertação e suas respectivas análises documentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi, portanto, embasado em análises documentais de propostas curriculares, primeiramente, de um passado não muito distante e que ainda se faz atual, e é importante que seja lembrado, representado pela investigação da implantação e implementação da Educação Artística, pela Lei nº 5.692/71, durante o período da ditadura civil-militar. E, em um segundo momento, foi escolhido como recorte da atualidade o Currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, que foi um documento resultante dos movimentos e legislações promulgadas após a redemocratização do País, em 1985.

Para além disso, é significativo destacar que uma análise curricular não deve se restringir tão somente ao documento *per se*. Sua construção leva em consideração o momento histórico-social e político de onde ele é desenvolvido, bem como diversas teorias, bases filosóficas e epistemológicas, assim como o projeto de sociedade que se almeja conquistar.

Não é ao acaso que a instituição escolar tem cada vez mais evidentemente se tornado um espaço de disputas ideológicas, pois esse espaço traz a potencialidade de auxiliar no processo de transformar ou manter uma sociedade como ela está. E o currículo, que não é desinteressado, é o germen desse projeto de sociedade que a escola tem a possibilidade de delinear.

Essa pesquisa trouxe como intenção, portanto, analisar e trazer um comparativo de duas propostas curriculares de períodos bem delimitados da história brasileira, tendo em vista seu contexto sócio-cultural e seus projetos de sociedade, sem, entretanto, esgotar a temática.

E o recorte da disciplina de Arte é primordial a essa pesquisa, pois ela traz um autoconhecimento que não se pode ser percebido somente pela ciência, em que o racionalismo e a sensibilidade devem ser complementares, trazendo percepções mais flexíveis da dimensão social e das outras áreas do conhecimento. Mas a Arte vai para além da dimensão do sensível, com conteúdos próprios da sua área do conhecimento. A dimensão do sensível não é suficiente sozinha para viabilizar um conhecimento amplo.

E é essa a importância do conhecimento artístico que o trabalho buscou destacar, a convergência e entrelaçamento da sensibilidade e da ciência. Ou seja, a Arte é uma importante área do conhecimento de vocação crítica e reflexiva, que faz emergir a temática da política para a sala de aula, estando diretamente correlacionadas a uma demanda de formação de indivíduos responsáveis com seus papéis sociais.

A pesquisa tenta, portanto, trazer uma alternativa curricular ao *establishment* de uma proposta curricular educacional do projeto de uma sociedade de modelo neoliberal, que reivindica o Estado mínimo, em que a priorização na educação é a redução de custos e não o desenvolvimento integral dos sujeitos. Projeto esse que vem sendo desenvolvido desde o período da ditadura civil-militar, como seu modelo tecnicista, estabeleceu-se após o período de redemocratização brasileira e que, provavelmente, será acirrado com a recente elaboração da nova BNCC, do final do ano de 2018, e implementação da Reforma do Ensino Médio.

O trabalho traz, desse modo, como um caminho para uma construção curricular em que a Arte seja tomada por um ponto de vista crítico, conforme abordado ao longo desse estudo, categorias fundantes para um currículo que busque um projeto de sociedade transformador, no sentido de que as pessoas possam se emanciparem e se libertarem das amarras da opressão capitalista.

Logo, essas categorias devem basear-se na *criatividade*, como eixo principal, englobando e imbricando-se também, a essa primeira, as categorias da *curiosidade epistemológica*, *sensibilidade* e *autoexpressão*.

Nesse sentido, as Pedagogias Progressistas trazem um discurso mais afinado para o ensino de Arte, visto como uma concepção de desenvolvimento da criatividade, como autoliberação.

E, especificamente nesse estudo, foi eleita como base teórica conceitual, para o desenvolvimento das propostas apresentadas nessa dissertação, a Pedagogia Crítico-Libertadora, de Paulo Freire, por estabelecer muitos pontos de convergência com o fazer artístico.

A teoria freireana auxilia no desenho de uma proposta curricular crítica em Arte, pois esta enxerga na educação um ato de desvendar um objeto como uma tarefa artística, em que o processo educacional não pode dispensar momentos estéticos, tendo em vista que educadores e educandos estão sempre inseridos em um processo de formação permanente.

A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, igualmente foi outro conceito que ajudou a pensar metodologicamente a construção de categorias para uma proposta curricular crítica em Arte, pois as concepções de arte dos dois autores se sobrepõem. Pensar a arte triangularmente é também pensar o conhecimento como um todo, por meio de temas geradores. Há de se ler o mundo, contextualizá-lo e agir para transformá-lo.

E é exatamente isso que essa categorização tentou trazer na presente dissertação.

Isso posto, ficam os questionamentos e propostas para uma educação crítica no futuro. O currículo da atualidade, analisado nesse trabalho, já não o é mais do presente, muito menos do futuro. A realidade está em constante movimento e as mudanças são contínuas.

A nova BNCC desponta no cenário nacional e traz consigo a desobrigatoriedade da presença de disciplinas, tais como Arte, Filosofia e Sociologia, do currículo escolar, desconsiderando-se também a possibilidade que essas áreas do conhecimento trazem do desenvolvimento de habilidades importantes para outras disciplinas, por meio de uma transferência cognitiva. Já que elas são capazes de estimular o desenvolvimento dessa cognição, que auxilia até mesmo na construção de habilidades desejáveis, pelo currículo, como o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, ao contrário do que se preconiza o senso comum de que a obrigatoriedade dessas disciplinas faz com que se reduza o espaço para o ensino das demais áreas do conhecimento.

A construção da nova BNCC, ao dispensar do currículo escolar a obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia, traz consigo um claro projeto de sociedade em que, segundo Corti *apud* Basilio (2018), a oferta de formação geral é diminuída, flexibilizando-se a contratação de professores, permitindo convênios com instituições privadas, sobretudo com o itinerário formativo profissional, coadunando-se com o ajuste fiscal, deliberado pelo governo federal em 2016, com o congelamento de gastos em educação e saúde.

Por fim, tendo em vista o exposto nessa pesquisa e o futuro que desponta com a nova BNCC, ficam os últimos e novos questionamentos: é esse o projeto de sociedade que queremos? Nós, educadores críticos, permitiremos a implementação dessas novas propostas curriculares?

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190 p.

ALVES, T. C. DE A. **Contribuições de Ana Mae Barbosa para a educação no Brasil**. Campinas, 2005. Disponível em <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: Out. 2014

ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009, 292 p.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 35-48.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos E. F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, M. L. N; PELEGRINI, T. **A educação nos anos de chumbo: a política educacional ambicionada pela “utopia autoritária” (1964-1975) (Parte 2)**. Disponível em: <<http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>>. Acesso em: Set. 2016.

BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. [s. d.]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: Out. 2014.

_____. **Arte Educação no Brasil: do Modernismo ao Pós-Modernismo**. [s. d.]. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B0EB7498D-8C5C47FD-92BA-553DB7C66151%7D_Arte%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20do%20modernismo%20ao%20p%C3%B3s-modernismo.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

_____ **Ensino da arte: Memória e História.** 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, J.S. **Contracultura, Mídias e Tropicalismo.** [s. d.]. Disponível em: <<http://revista.catolicaonline.com.br:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/view/378/338>>. Acesso em: Jun. 2017.

BASILIO, A. L. Qual o interesse em retirar Sociologia e Filosofia do currículo?. **Carta Capital**, São Paulo, 21 abr. 2018. Política, Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/qual-o-interesse-em-retirar-sociologia-e-filosofia-do-curriculo>>. Acesso em: Out. 2018.

BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, Brasília, 27 set. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-mediofracassou-na-ditadura>>. Acesso em: Abr. 2019.

BETEGA, L. DA S.. **O Pasquim nos anos de chumbo (1969 – 1971):** A charge como crítica ao regime militar. 2012. 131 p. Dissertação (Graduação em Jornalismo) – Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2012.

BOAL, A. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 256p.

BOENO, R. M.; FILIPAK, S. T.; GISI, M. L. O contexto brasileiro e a formulação das políticas da Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2015, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2015, p. 20942-20958.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 5.692/71.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: Out. 2014.

_____ Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 853/71**, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf>. Acesso em: Set. 2016.

BUCHMANN, L. P. **O ensino e a arte na contemporaneidade.** Disponível em: <<http://bionaldecuritiba.com.br/2013/pdf/O-ensino-da-arte-na-contemporaneidade-LucianoBuchmann.pdf>>. Acesso em: Set. 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2010. 632 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 164 p.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acesso em: Abr. 2019.

ESTUDO para Sagração de Dom Pedro. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1184/estudo-para-sagracao-de-dom-pedro>>. Acesso em: Out. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. A educação escolar em arte tem uma história. In: _____ **Metodologia do ensino em arte**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 25-37.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. 160 p.

FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. Tradução de Maya Orsi. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 126-142.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia da esperança**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. 12ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

GOMPERTZ, W. **Pense como um artista... e tenha uma vida mais criativa e produtiva**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 39, p. 286-296, set.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

GONZALEZ, K. P. A nova proposta curricular do Estado de São Paulo: inovações ou continuidades no ensino de História?. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.º 6, p. 29-36, 2012. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/583/547>>. Acesso em: Nov. 2018.

JACOMELI, M. R. M. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: Os Estudos Sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf>. Acesso em: Set. 2016.

KIRCHOF, E. R. **A estética antes da estética**: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten. 1ª ed. Canoas: Ulbra, 2003. 160 p.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 212 p. (Coleção Arte e Sociedade).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino – diferentes concepções**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-A-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: Ago. 2017.

MARX, K. **O capital**: livro I. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 1493 p.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

MORAIS, F. D. R. A relação entre a escola e o trabalho estabelecida pelo capital: o que está em jogo no discurso da empregabilidade?. In: Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, I, nov. 2016, UFMG. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, nov. 2016, p. 1-18.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

NEOCLASSICISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo361/neoclassicismo>>. Acesso em: Mar. 2018.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 73 p. (Filosofia passo-a-passo).

MAZZANTE, F. M. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**, Pelotas, nº 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29127/pdf>>. Acesso em: Set. 2016.

MODERNISMO no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo359/modernismo-no-brasil>>. Acesso em: Mar. 2018.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 154 p.

OLTRAMARI, D. C. **A disciplina de Arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de Artes Visuais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PARSONS, M. Curriculum, Arte e cognição integrados. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 295-317.

PINTO, L. S. **Cinema Brasileiro e Censura Durante a Ditadura Militar**. [s. d.]. Disponível em: <http://www.memoriacinebr.com.br/Textos/cinema_brasileiro_e_censura.pdf>. Acesso em: Jun. 2017.

PINTO, A. S. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: Uma Experiência na Escola, com Jovens e Adultos**. 2011. 109f. (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

QUEIRÓS, V. A Lei nº 5.692/71e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais...**Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 21026-21043.

REDEFOR. **Formação docente:** Cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: Out. 2014.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: Memória e História**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 335-348.

SANTANA, A. L. **Pós-modernismo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/pos-modernismo/>>. Acesso em: Mar. 2016.

SANTOS, C. A. **O Teatro na Época da Ditadura**. [s. d.]. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=716>>. Acesso em: Jun. 2017.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação e Ensino Artísticos: Legislação Básica (Federal e Estadual)**. Organização e Compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos.v. 1. São Paulo: SE/CENP, 1984, 442 p.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. 2ª ed. São Paulo, 2011, 260 p.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, p. 1-38, ago. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: Jun. 2018.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SILVA, K. R. D. **Comunicação, Cultura, o Balé Moderno e a Ditadura nos Anos 70**. 2008. 112 p. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, S. A. I. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. 143 p.

SUBTIL, M. J. D. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, nº 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

TATARKIEWICZ, W. **Historia de La estetica I: La estética Antigua**. 1ª ed. Madrid: Akal, 1987. 360 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

WROBLESVSKI, D. E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 26 a 29 Out. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 26 a 29 Out. 2009. 11013-11026.