

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

**LEANDRO AUGUSTO GONÇALVES VIEIRA**

**O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS:  
contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina**

SÃO CARLOS  
2016

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

**LEANDRO AUGUSTO GONÇALVES VIEIRA**

**O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS:  
contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientação:** Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

SÃO CARLOS  
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V658e      Vieira, Leandro Augusto Gonçalves  
            O ensino de Arte nas escolas públicas paulistas :  
            contraponto crítico sobre a discrepância entre o que  
            se aspira e o que se ensina / Leandro Augusto  
            Gonçalves Vieira. -- São Carlos : UFSCar, 2017.  
            115 p.

            Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de  
            São Carlos, 2016.

            1. Arte. 2. Dialética negativa. 3. Emancipação. I.  
            Título.



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

## Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Leandro Augusto Gonçalves Vieira, realizada em 24/11/2016:

---

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes  
UFSCar

---

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zujin  
UFSCar

---

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
UNESP

*Com todo meu amor para minha esposa Joilda e minha  
querida filha Beatriz! Vocês são a completa razão da  
minha existência! Obrigado por tanto amor!*

Agradecimentos,

Às duas pessoas mais importantes na minha formação, meu pai Manoel e minha mãe Cleuza (*in memoriam*). Obrigado meus pais por acreditarem em mim!

Ao meu orientador, Luiz Roberto Gomes, pela paciência e dedicação. Ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação que contribuiu de forma fundamental para o avanço deste trabalho e de meus estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação por construir caminhos viabilizando a pesquisa e reflexão acadêmica aos profissionais docentes.

## RESUMO

Este trabalho analisa, a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo, no âmbito das reflexões de Adorno e Horkheimer, a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina em termos de Arte na escola pública paulista. O não reconhecimento da tensão dialética existente entre autonomia e adaptação contidas e externadas no princípio fundamental educativo que concilia o exercício da cidadania e a qualificação para ao trabalho, torna a prática formativa incapaz de romper com a falência da cultura. A pesquisa procurou demonstrar, a partir da concepção crítica da experiência estética, o restabelecimento da Arte como elemento crucial para a formação da emancipação dos educandos.

**Palavras-chave:** Arte, dialética negativa, emancipação.

## **ABSTRACT**

Considering the theoretical and metodological aproaches of Critical Theory of Society, especially by the contributions of Adorno and Horkheimer, this study analyses the discrepancy between what is yearned for and what is taught about art in the public school of São Paulo State. One can verify the misunderstanding of negative dialectic tension between autonomy and adaptation that are carried and expressed in a fundamental educative principle which conciliates the citizenship exercise and the development of job skills. This lack of understanding becomes the formative practices unable to disrupt the collapse of culture. In this Master Thesis, the aim is to demonstrate, by the critical conception of aesthetic experience, the recovering of Art as an underlying element for the formation of learner's emancipation.

**Keywords:** Art, Negative dialectics, emancipation.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	7
<b>1. Os Documentos do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Sobre o Ensino de Arte</b> .....	13
1.1 O que dizem os documentos oficiais?.....	13
1.1.1 <i>O significado do conceito de cidadania</i> .....	25
1.1.2 <i>A escola pública paulista e sua dimensão adaptativa</i> .....	28
1.1.3 <i>O currículo da escola pública paulista</i> .....	37
<b>2. O Ensino de Arte segundo os Professores</b> .....	44
2.1 O Referencial epistemológico da Teoria Crítica.....	44
2.2 O material empírico.....	48
2.2.1 <i>Os procedimentos de coleta dos dados</i> .....	48
2.2.2 <i>As questões contidas no questionário</i> .....	51
2.2.2.1 <i>O perfil formativo e profissional dos professores</i> .....	52
2.2.2.2 <i>O que pensam os professores sobre o ensino de arte</i> .....	53
2.2.2.3 <i>As competências e habilidades essenciais</i> .....	56
2.2.2.4 <i>Aspectos práticos sobre a construção das competências</i> .....	62
2.2.2.5 <i>Estratégias utilizadas para o alcance do protagonismo</i> .....	65
2.2.2.6 <i>O que leva a resistência dos alunos sobre as manifestações artísticas</i> .....	69
2.2.2.7 <i>A influência dos meios de comunicação de massa</i> .....	73
2.2.2.8 <i>O aluno ideal e o aluno real</i> .....	75
2.2.2.9 <i>Existe interesse por parte da escola sobre a cultural juvenil</i> .....	76
2.3 A discrepância entre o que se aspira e o que se ensina.....	77
<b>3. Adorno e o Papel Emancipador da Arte: Uma Referência para a Crítica do Ensino de Arte</b> .....	81
3.1 Razão Instrumental, Indústria Cultural, Semiformação e a falência da Cultura... 81	
3.2 Adorno e a potencialidade crítica da experiência estética.....	88
3.3 A teoria estética de Adorno: contraponto crítico para a análise do ensino de arte na escola pública do Estado de São Paulo.....	92
<b>Considerações Finais</b> .....	102
<b>Referências</b> .....	108
<b>ANEXOS</b> .....	113
<b>ANEXO I</b> .....	113



## INTRODUÇÃO

A análise de nossas atitudes é de fato relevante quando buscamos reconhecer nossos erros e aprimorar nossos acertos “para o homem nenhum bem supera o discorrer de cada dia sobre a virtude [...] e que vida sem exame não é vida digna de um ser humano” (PLATÃO, 1999, p.67).

Estar mais próximo do conhecimento é a exigência de todos aqueles que se dizem amigos da sabedoria e não há como aprimorar aquilo que somos sem olharmos para nós mesmos e sobre as nossas relações com os outros e com o mundo. A convicção sobre a potencialidade da arte como instrumento fundamental para a transformação da realidade social foi construída a partir de um contato direto e contínuo com o pensamento da Teoria Crítica da Sociedade a partir do ano de 2008, principalmente em contato com os pensamentos de Horkheimer e Adorno.

A hipótese que desencadeou o desenvolvimento desta dissertação foi formulada da seguinte forma: há uma contradição entre o que se preconiza nos documentos que orientam o ensino de arte na escola pública do ensino médio do Estado de São Paulo e o que de fato ocorre nas escolas, particularmente na disciplina de arte. Observando o ensino dessa disciplina, há mais de dez anos e em diferentes escolas públicas, duas questões emergiram. O primeiro questionamento decorre da constatação de que as atividades artísticas na escola, por exemplo, apresentações de dança, canto, teatro, pintura e poesia sempre envolviam reproduções daquilo que era estabelecido pela indústria cultural. O segundo questionamento partiu de uma curiosidade sobre quais os delineamentos da teoria pedagógica presente nos documentos oficiais que justificavam tais práticas.

Uma análise inicial procurou compreender quais eram os objetivos proclamados e quais os objetivos reais estimados pelos parâmetros, diretrizes e orientações destinadas aos professores da disciplina de Arte do ensino médio da escola pública do Estado de São Paulo. Para Saviani (2011), existe uma diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas estabelecendo um horizonte de possibilidades ideais. Os objetivos reais são aqueles que indicam a finalidade mais concreta e que manifesta os reais interesses sociais sobre a educação, sua execução e seu papel.

O objetivo deste trabalho foi verificar como os objetivos proclamados, manifestados nos documentos analisados que orientam o ensino de Arte na escola pública do Estado de São Paulo, se concretizam nas práticas docentes cotidianas. Com isso, busca-se elaborar uma

reflexão sobre as discrepâncias entre o que os documentos oficiais aspiram e o que os professores de fato conseguem ensinar.

Esta dissertação está estruturada em três partes. A primeira tem como objetivo a análise documental das principais publicações do Ministério da Educação (MEC) sobre o ensino de Arte, com o propósito de compreender os objetivos proclamados para o ensino médio, e de maneira mais específica, para o ensino da disciplina de Arte. Nesta etapa, buscou-se compreender o que o ensino de Arte no Ensino Médio pretende alcançar no processo de formação de seus alunos.

Nesta primeira parte, optou-se em dividir a análise documental em quatro aspectos cruciais. O primeiro definiu e objetivou quais concepções defendidas e quais ações sugeridas são transmitidas nos documentos oficiais selecionados para o ensino de Arte. Evidenciou-se, além dessas concepções e ações, uma análise crítica sobre as mesmas apontando suas contradições mais proeminentes.

O segundo aspecto analisou criticamente o conceito de cidadania atendo-se a sua dimensão histórica e seu desenvolvimento a partir da modernidade.

A cidadania enquanto direito fundamental no desenvolvimento e extensão de sociedades democráticas incorporou os anseios não apenas do aumento exponencial da classe proletária, mas também incorporou a necessidade de letramento exigido para a ocupação de postos de trabalho que exigiu de modo cada vez mais organizado a execução dos direitos proclamados na Revolução Francesa de 1789, que exigiam condutas cada vez mais racionalizadas. O terceiro aspecto demonstrou o emparelhamento da escola pública de ensino médio paulista a uma dimensão formativa adaptativa. A escola pública paulista manifesta em seus documentos de referência consonância com os anseios e aspirações de organizações internacionais como o Banco Mundial, que optam em conduzir a educação pública a partir de uma concepção assistencialista e cuja adaptação à situação econômica e política vigente é publicamente manifesta.

O último aspecto desta primeira parte delimitou os conteúdos exigidos na disciplina Arte para as três séries do ensino médio. Os conteúdos transmitidos e exigidos como obrigatórios dentro da grade curricular da escola pública apenas manifestam o reducionismo ao qual a Arte e seu ensino na escola pública paulista estão formatados. A concepção e a orientação sobre o ensino de Arte transmitida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo distanciam-se de uma abordagem crítica e enfraquecem o potencial emancipador da Arte para a educação pública deste Estado.

A segunda parte desta dissertação foi dividida em três seções: exposição dos princípios epistemológicos, coleta e análise das respostas dos questionários respondidos e, por último, a constatação entre o que se aspira e o que de fato se ensina. Na primeira seção buscou-se delinear a orientação epistemológica construída por Adorno e tomada como suporte para esta análise, a Dialética Negativa. Para esta visão teórica a historicidade é tomada como ponto crucial para análise das práticas dos docentes analisados e permite combater as que coadunam ao modelo da teoria tradicional. Tal teoria manifesta os pressupostos de uma forma teórica que separa o conhecimento intelectual da práxis social. A teoria tradicional é uma teoria que se recusa a reconhecer a exploração e a dominação presentes no modo de produção capitalista, ela impede a construção de uma consciência crítica que possibilite qualquer forma de crítica construída pelas consciências individuais. Ela não considera a realidade como produto do trabalho social, é uma teoria a-histórica e preconiza a autopreservação e a reprodução do existente. Esta teoria acredita que os conceitos por ela construídos representam e definem completamente a historicidade e singularidade de cada ser concreto e real. Para a Dialética Negativa há uma tensão entre conceito (ideia) e ser material (historicidade) que legitima Adorno a afirmar que os conceitos estão em constante reestruturação e, portanto, em movimento. A Dialética Negativa critica os conceitos construídos pela teoria tradicional pois estes não são de fato adequados ao conhecimento da realidade. Os conceitos da teoria tradicional são estáticos, não inserem em sua composição a constante transformação desencadeada pelo constante transformar histórico. Por este motivo, foi assumida neste trabalho uma forma de interpretar a relação entre teoria propostas pelos documentos oficiais e a prática das ações docentes em sala de aula, a partir de uma relação eminentemente dialética entre as mesmas. Desse modo, a perspectiva epistemológica da Dialética Negativa pretende construir um tipo de saber onde os aspectos teóricos e as condições históricas exercem entre si um movimento dialético a fim de buscar construir uma reflexão crítica sobre o ensino de arte na escola pública. Na segunda seção desta segunda parte, o questionário categorizou os professores de acordo com 11 questões que podem ser compreendidas em três grupos gerais: formação e experiência profissional, os objetivos proclamados considerados cruciais pelos entrevistados e as práticas adotadas para o alcance desses objetivos.

Essas questões procuraram coletar informações dos principais partícipes do processo de educação pública, aqueles que vivenciam e experimentam na sua prática de ensino cotidiana as dificuldades de se educar numa sociedade cada vez mais avessa ao conhecimento e distante da obra de Arte, os professores. Entregues a esta difícil tarefa, com todos os tipos de desestímulos que um profissional possa absorver, optou-se pelo uso do questionário, pois ele

permite que se realize questões padronizadas e idênticas a todos. O questionário fornece um mesmo parâmetro de abordagem e de questões para todos os que se propuseram por livre consentimento participar. Não foi utilizada a observação direta das aulas ministradas, mas sim foi observado o comportamento dos professores nos intervalos das aulas. Neste caso, distante de seus alunos e das atitudes formais que são exigidas na sala de aula ocorre uma exposição pessoal maior do professor, de seus dilemas, angústias e conquistas. Num ambiente distante de seus alunos os professores se permitem queixar e revelar posicionamentos sobre si e seu trabalho que em sala de aula, frente a seus alunos, dificilmente revelaria. Esta análise teve como foco a visão do professor sobre o seu próprio trabalho. Como sou profissional da educação na rede pública e como aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação este trabalho buscou expor a visão que os próprios professores têm sobre suas práticas educativas.

Na terceira seção da segunda parte, verificou-se de fato se as aspirações sugeridas nos documentos oficiais sobre o ensino da disciplina de Arte vêm sendo de fato concretizadas na prática do cotidiano escolar destes professores no âmbito da escola pública.

Na terceira e última parte desta dissertação, foram demonstradas as contribuições que o pensamento de Adorno oferece para a prática de um ensino de educação artística voltado à emancipação. Ela também foi dividida em três partes: a exposição conceitual dos principais elementos teóricos contidos no pensamento de Adorno, a concepção de Adorno sobre o potencial educativo da Arte e, por último, a apresentação de uma proposta de intervenção que visa restabelecer a Arte como mecanismo de emancipação da consciência individual.

A razão instrumental é consequência do próprio desenvolvimento da ciência moderna, que em seu início almejava o domínio da natureza para o bem da humanidade, como proposto por Bacon (XVI). Porém, a tradição cartesiana de uma razão isolada dos aspectos materiais e também históricos desencadeou um tipo de racionalidade avessa às contradições e imperfeições da realidade aparente. Desprezo pelo mundo material, desconfiada das sensações que os sentidos nos anunciavam, a filosofia de Descartes (XVI) projeta um modelo de racionalidade que se propõe a averiguar as ideias que possuímos sobre o objetos concretos do mundo, esquece-se de que a tarefa da razão não é apenas a de compreender, mas também de agir e transformar as contradições da existência humana. A ciência moderna enveredou a estrutura primordial na qual decorre a razão instrumental. Uma racionalidade que se demonstra eficiente não apenas no controle da natureza mas no domínio da consciência humana. Posterior ao esvaziamento da racionalidade humana, reduzida em seu sentido instrumental, a indústria cultural cumpre o seu papel fundamental: ocupar a consciência do

indivíduo em seu tempo livre. O comércio de Arte é anterior à existência da indústria cultural. Esse vislumbrou que a Arte em sua plenitude, poderia se transformar em objeto de lucro. Porém, ainda que em seu sentido exclusivo de obtenção de lucro, o objeto artístico ainda era o que intercambiava. Com o advento da indústria cultural a partir do final do século XIX a arte transfigurou-se, perdeu completamente os elementos cruciais que a caracterizava, principalmente, sua conformação dialética e sua historicidade. A Arte não se transformou em mercadoria, mas ela foi retirada e substituída por uma mercadoria cultural, o que contribui para o processo de alienação e reificação da consciência humana. A partir desta reificação, o indivíduo deixa de ser produtor de cultura e passa a ser apenas um receptor. Logo, a cultura que apresenta sua manifestação dialética em que é ao mesmo tempo formadora e formada pelos indivíduos polariza-se em sua dimensão passiva: ao indivíduo resta consumir os seus produtos que homogeneízam as consciências individuais. Aliado à racionalidade instrumental e a sua correspondente no âmbito do tempo livre na esfera do indivíduo comum, do indivíduo dedicado ao trabalho físico atingido pelos produtos da indústria cultural temos ainda o redimensionamento da instituição escolar. Antes, no auge dos ideais iluministas, a escola foi definida como a instituição que capacitaria a maioria, a vontade geral, na elaboração das leis e na condução do Soberano. Hoje, a escola dissemina na forma dos parâmetros atuais a semiformação.

A partir do desenvolvimento de todo este processo que é delineado a partir da redução da racionalidade instrumental, da indústria cultural e da semiformação, observamos o seu efeito mais devastador na vida social: a falência da cultura. Aos poucos a cultura perdeu a capacidade de cumprir a sua promessa, que foi, a saber, a de promover e ampliar o senso de humanidade, de possibilitar a emancipação humana. Diferente de sua promessa, ela dividiu os homens entre aqueles que produzem o trabalho físico e aqueles que produzem o trabalho intelectual. Desse modo, ela subtraiu aos homens a confiança na capacidade de coexistência e na própria cultura. A consequência prática mais imediata é o fortalecimento da barbárie, que se manifesta na conservação da agressividade primitiva.

A segunda seção desta última parte apresentou os elementos constituintes cruciais que permitem o redimensionamento do ensino de Arte e a potencializam e permitem o desenvolvimento da emancipação do indivíduo. A Arte possui, para Adorno, uma relevância pedagógica importante, pois permite transgredir os elementos constituintes da razão instrumental, principalmente o seu elemento mais primordial, a crença ilusória de que os conceitos correspondem aos universais. A manifestação dialética contida na obra de Arte rompe com o paradigma de que os conceitos são correspondentes legítimos dos seus

exemplos reais singulares. A dimensão histórica e a dialética presente na obra de Arte iniciam a crítica às limitações da racionalidade instrumental avessa às contradições e às excepcionalidades do presente.

A terceira e última seção desta última parte propôs uma forma de ação e intervenção pedagógica no ensino de Arte a partir de elementos teóricos retirados e desenvolvidos por estudiosos de Adorno, são eles Ramos-De-Oliveira, Leo Maar, Zuin, Pucci, Hartmann, Fabiano. É necessário que se proponha uma nova forma de conceber o ensino e aprendizagem de Arte. Faz-se fundamental instituir no ensino de Arte um novo tipo de experiência, que redimensione a experiência estética numa forma concreta de contribuir para a construção da emancipação, que combata a razão instrumental, que consiga propor um viés diferente daquele empobrecido pela indústria cultural, que recupere o sentido inicial de formação, que soerga a cultura de seu estado de falência, enfim, que consiga contribuir para a destruição de toda e qualquer barbárie.

## **1. OS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE O ENSINO DE ARTE**

Esta análise privilegiará os documentos considerados cruciais para a orientação do ensino de Arte. Os documentos selecionados foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM (BRASIL, 2000). Nos documentos acima mencionados foram analisados os aspectos referentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - LCT.

A apreciação dos documentos selecionados para este trabalho teve como finalidade identificar o que está previsto (objetivos proclamados), em termos de ensino de Arte, nos documentos que orientam o ensino de Arte na escola pública de todo o país, particularmente no Estado de São Paulo, para posteriormente compará-los com os resultados alcançados nas práticas dos professores analisados.

### **1.1 O que dizem os documentos oficiais?**

Para Saviani (2011), os objetivos proclamados manifestam finalidades amplas e gerais situados num plano ideal. Eles buscam balizar e orientar as ações e práticas profissionais, portanto, assumem uma perspectiva teórica sobre a execução das práticas profissionais dos docentes. De acordo com o autor

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível [...]. Compreende-se, então, que enquanto os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei (SAVIANI, 2011, p.32).

Porém, segundo Saviani (2011), além dos objetivos proclamados existem também os objetivos reais. Estes últimos indicam aquilo que se busca preservar ou modificar. Para ele, os objetivos reais expressam interesses divergentes e muitas vezes antagônicos:

Os objetivos reais, por sua vez, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a

sociedade; implicam, pois, a definição daquilo que está buscando preservar ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 2011, p. 32).

A exigência de uma educação para a cidadania e para o trabalho está prescrita e definida na forma de lei pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O Artigo 2º prevê “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Tal objetivo proclamado encontra-se em todos os documentos selecionados para esta análise e em boa parte dos documentos oficiais publicados pelo MEC<sup>1</sup>. Uma educação para a cidadania é aquela que tem como finalidade a capacitação para o exercício do diálogo e da reflexão crítica, que forme indivíduos críticos capazes de deliberar e participar ativamente da vida política da sociedade, respeitando os valores democráticos de liberdade e igualdade, compreendendo e respeitando as diferenças. Uma educação para a adaptação é aquela que tem a finalidade de capacitar para o mercado de trabalho, reflexo de um sistema econômico capitalista, que reduz a atividade vital humana a extração da mais-valia.

Segundo Pucci (1998, p.90), na tradição germânica, o termo “formação” (*Bildung*) aceitava a existência de uma tensão entre duas dimensões antagônicas: autonomia e adaptação. Para ele, a autonomia era compreendida como liberdade pelo sujeito de estranhamento do mundo, como capacidade de compreensão da própria cultura. A adaptação é definida como a aceitação das prescrições definidas culturalmente e que são assumidas como válidas e necessárias para a existência humana.

Segundo Pucci (1998, p.90), a consequência de uma formação que exclua o conflito e a tensão entre adaptação e autonomia é a impossibilidade de uma educação emancipatória. Para Pucci (1998), a formação dos indivíduos deve utilizar o aspecto dialético entre essas duas dimensões para gerar a emancipação do sujeito:

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação (MEC) é responsável pela gestão das políticas educacionais no Brasil. Tais políticas são elaboradas em conjunto com o órgão colegiado ao MEC denominado Conselho Nacional de Educação (CNE) que é composto por duas câmaras: Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. As políticas educacionais nacionais referentes ao ensino médio são criadas pelo CNE. O trâmite para a criação de uma política ocorre da seguinte maneira: o CNE emite parecer que pode ser ou não aprovado pela CEB. Caso o parecer seja aprovado emite-se uma Resolução que inicia o processo de construção de uma diretriz, parâmetro ou orientação pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Tais diretrizes, parâmetros e orientações visam contribuir com a condução do trabalho pedagógico dos professores e gestores das unidades escolares brasileiras referentes à Educação Básica.

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio (PUCCI, 1998, p. 90).

Pucci (1998) entende que a tensão entre autonomia e adaptação, deve ser mantida na educação para que ela possa de fato levar à emancipação, “a proposta de Adorno é a recriação da tensão entre esses dois momentos antagônicos e complementares” (PUCCI, 1998, p.92).

A proposta de Adorno para a formação escolar visa recriar a tensão entre esses dois momentos antagônicos e complementares, presente no sentido de cultura expresso em seus primórdios a fim de desenvolver a emancipação dos indivíduos. A tensão existente entre estas duas dimensões é de fundamental importância para a perspectiva teórica de Adorno. É a partir da relação dialética entre essas duas dimensões que se encaminhará de fato uma educação para a emancipação.

Para Adorno (2003):

O motivo evidente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 2003, p.181)

Para Adorno (2003, p.181) a ideia de emancipação ainda não foi incorporada na prática educacional, além de abstrata ela ainda está relacionada a uma perspectiva dialética, o que dificulta a sua compreensão. Neste trabalho, a retomada de tal concepção dialética se torna fundamental, como forma de potencializar o papel emancipador da arte através de teorias e práticas pedagógicas que possibilitem atitudes críticas e autônomas sobre a sociedade, a escola e a arte.

A grande problemática que fomenta e embasa todos os documentos analisados neste trabalho é que a tensão crucial existente entre uma educação para a cidadania, e que ao mesmo tempo busque capacitar para o mercado de trabalho, é ignorada por completo. Ela é interpretada como se não fosse passível de estabelecer entre si uma relação dialética entre a autonomia e a adaptação. Este esvaziamento crítico gera uma leitura estéril sobre a realidade social e sobre o próprio papel da educação neste início de milênio.

Para Adorno (2003) é necessário que ocorra um movimento dialético entre as duas dimensões, ou seja, autonomia e adaptação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas (ADORNO, 2003, p.143).

É apenas a partir deste movimento dialético entre adaptação e autonomia que será possível o alcance da emancipação a partir da educação. Para Adorno “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2003, p. 143). A emancipação é compreendida pela Teoria Crítica da Sociedade como tomada de consciência crítica que possibilite a liberdade de ação, em que o indivíduo aja conforme suas próprias determinações mediante uma atitude reflexiva que reconhece a importância e o respeito às diferenças.

Para Pucci (1998), em Adorno a formação dos indivíduos deve utilizar o aspecto dialético entre estas duas dimensões para gerar a emancipação do sujeito. Porém, no caso dos documentos oficiais analisados nesta dissertação, as duas dimensões de uma educação para a cidadania e para o trabalho são interpretadas como pares que se complementam espontaneamente. Não são relacionadas de maneira crítica de modo a estabelecer uma relação de tensão entre elas. Deste modo, os documentos oficiais expressam enquanto objetivos proclamados a emancipação, porém, produzem como objetivos reais uma educação limítrofe centrada na dimensão simploriamente adaptativa.

Adorno entende que a tensão entre autonomia e adaptação, deve ser mantida na educação para que ela possa de fato levar à emancipação. De acordo com Pucci (1998, p.92), Adorno propõe recriar a tensão entre esses dois momentos antagônicos e complementares. Uma educação que fomente apenas o aspecto adaptativo, apontado aqui como a dimensão trabalho, não consegue de fato atingir o seu potencial crítico capaz de formar sujeitos emancipados para a condução da vida em sociedade. A problemática da ausência de uma tensão entre os componentes, cidadania e trabalho, autonomia e adaptação, é que suas exclusões impossibilitam uma educação que leva à emancipação. Quando os documentos que orientam as práticas dos professores de Arte se eximem de assumir esse caráter dialético, a prática educativa perde sua potencialidade de gerar uma educação crítica. Essa contradição é o pressuposto mais importante desta análise, ela torna inatingível a possibilidade de uma educação artística que de fato contribua para a construção da emancipação.

O DCNEB (BRASIL, 2013) estabelece a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p. 6). Esse documento define que a finalidade da educação está em possibilitar o pleno desenvolvimento dos

educandos visando à construção de “cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social” (BRASIL, 2013, p.18), e que a Educação Básica<sup>2</sup> “é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (BRASIL, 2013, p.19).

Segundo o DCNEB (2013, pp.25-39) a finalidade essencial da escola é, segundo este documento, construir uma cultura de direitos humanos para a formação de cidadãos plenos. A escola deve visar o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Deste modo, a educação assume um compromisso tanto com a construção da diversidade de identidade quanto com a construção da autonomia individual. Segundo Brasil (2013, p.39) a autonomia individual é uma importante dimensão a ser produzida pela educação que, segundo o próprio documento, não vislumbra apenas a preparação básica para o trabalho, mas também para a cidadania. A educação não é compreendida apenas como uma modalidade de ensino que apenas tem como função habilitar, dar competência, mas principalmente assume o sentido de humanizar. Este documento defende que “a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos” (BRASIL, 2013, p.56).

Esse processo de humanização é destacado como objetivo importante para a educação, como foi expresso no trecho destacado

que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (BRASIL, 2013, p.19).

Essas diretrizes de fato buscam valorizar o aspecto de uma educação em que a formação para a cidadania é considerada crucial. Porém, ao mesmo tempo em que uma educação que construa a cidadania é definida como finalidade fundamental da educação, defende-se também o objetivo de uma educação para o mercado de trabalho. Tal perspectiva permeia todo o documento e é dimensionada também como crucial. Por exemplo, o DCNEB (2013, pp.9-24) afirma que a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho é parte constituinte do processo de educação e também sua finalidade. O documento também

---

<sup>2</sup> A educação Básica que abrange as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

expressa que o mundo do trabalho é uma importante expectativa do jovem em relação a escola e que esta expectativa deve ser utilizada como forma de aproximação dos mesmos. Além de definir, também, que a escola deve ter como uma das fontes de conhecimento o mundo do trabalho, esse documento estabelece como diretriz uma educação que, da mesma forma, preconiza a orientação para o trabalho.

Dessa forma, o DCNEB (2013, pp.24-39) associa duas dimensões antagônicas. Uma que visa o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e outra que preconiza a orientação para o trabalho

O trecho abaixo selecionado exemplifica como são dinamizadas essas duas dimensões no decorrer de toda a bibliografia aqui selecionada

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2013, p. 39).

Para a DCNEB (2013), uma formação integral deve possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, mas também desenvolver uma reflexão crítica sobre os padrões culturais

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2013, p.162).

Segundo o DCNEB (2013, p.162) cultura é definida como resultado do esforço coletivo e desempenha o papel de conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade. Além disso, ela é estabelecida como uma construção coletiva que resulta da produção de expressões materiais e simbólicas que determinam a construção dos valores éticos e estéticos que orientam a vida em sociedade. Porém, tal perspectiva ignora um aspecto crítico crucial sobre a produção e construção da cultura na sociedade contemporânea, elas são construtos também de uma indústria cultural.

Segundo Zuin (2007), “Adorno e Horkheimer substituíram o termo ‘cultura de massa’ por ‘indústria cultural’ com o intuito de descaracterizar o aspecto de uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas” (ZUIN, 2007, p.154). Segundo Adorno e Horkheimer (1986), a indústria cultural produz as necessidades dos consumidores dirigindo-as, disciplinando-as. A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de

fato, reduziu a humanidade inteira a esta fórmula exaustiva. Ela difunde uma ideologia vazia, pois, cada vez menos tal ideologia dá uma explicação sobre a vida como algo dotado de sentido (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, pp.135-137). Para Adorno (2001), ela administra o desejo de seus consumidores, “a indústria cultural pretende hipocritamente acomodar-se aos consumidores e subministrar-lhes o que desejam” (ADORNO, 2001, p.207).

Se para as DCNEB (2013) a formação integral deve possibilitar uma visão crítica sobre a cultura e se a cultura é, entre outras, uma manifestação da expressão estética, a disciplina Arte se constitui como uma dimensão importante do processo de formação da emancipação do educando, porém, ignorar a influência da indústria cultural na produção cultural da sociedade contemporânea é promover uma leitura incompleta do que é a cultura no século XXI.

Uma visão crítica sobre os padrões culturais pode ser adquirida a partir de uma educação que construa uma visão crítica sobre os valores estéticos. Com relação aos objetivos proclamados, fica explícita a ideia de que a educação possui como fim a construção de cidadãos autônomos e, ao mesmo tempo, aptos para a inserção no mercado de trabalho. Porém, os documentos não reconhecem a tensão existente entre essas duas dimensões antagônicas: cidadania e trabalho. Desse modo, considerando a perspectiva teórica de Adorno, a educação não consegue alcançar de fato a emancipação.

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - OCEM- LCT (BRASIL, 2006) tem como finalidade orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, os projetos pedagógicos, as escolas e as ações dos docentes quanto a elaboração do planejamento didático. O documento OCEM- LCT (2006, p.168) busca delinear e explicitar a arte enquanto forma de linguagem.

O OCEM-LCT (2006, p.168) salienta a dimensão simbólica e estética do ser humano e destaca a especificidade da experiência simbólica e estética da arte. Esta especificidade gera – especialmente na tradição ocidental – um tipo particular de narrativa sobre o mundo, diferente da narrativa científica, da filosófica, da religiosa e dos usos cotidianos da linguagem. Segundo esse documento, a arte é capaz de gerar relações transversais e interdisciplinares com outros campos do conhecimento e com a realidade, realizando a mediação e a construção de sentido. Tal característica possibilita a arte, de ter a “sua identidade como forma específica de conhecimento, mediação e construção de sentido” (BRASIL, 2006, p. 168).

O ensino de Arte no ensino médio é definido como elemento mediador interdisciplinar com os outros campos do conhecimento. A arte é um tipo particular de narrativa sobre o ser humano, a natureza e o cosmos, sintetizando as visões de mundo de cada época e cultura. Segundo o OCEM- LCT (BRASIL, 2006) “o objetivo último e fundamental da educação – e

da presença da arte nos currículos como uma forma particular de conhecimento – é capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta” (BRASIL, 2006, p.183). Segundo o OCEM- LCT (BRASIL, 2006, pp.181-187) os estilos artísticos representam “visões de mundo” diferenciadas, representam diferentes intenções e valores e necessidades espirituais, políticas, econômicas e sociais das diversas culturas e épocas. O ensino da Arte deve estar associado à compreensão do contexto de determinada narrativa, sua história e suas motivações, (funções) sociais, que a compõem.

A explicitação e a valorização de um ensino que busque instruir seus alunos sobre o conhecimento dos diferentes contextos históricos e anseios que determinaram a produção artística em cada época demonstra a preocupação com a historicidade que determina a arte. Essa dimensão é fundamental para uma compreensão profunda sobre o que de fato representa a arte. Porém, ao se propor “capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta” este documento se esquece de denunciar ou apontar que mundo é esse que está à nossa volta, quais os seus elementos contraditórios que inviabilizam a construção de uma realidade democrática de tolerância e respeito à diversidade e a autonomia crítica. Segundo o OCEM-LCT (2006) é importante reconhecer a dimensão histórica que expressa a Arte, porém, este documento isenta-se de reconhecer a própria dimensão histórica atual. Tal atitude faz com que esse documento expresse uma leitura descontextualizada sobre a arte e a educação na sociedade brasileira contemporânea. A historicidade que é defendida pelo OCEM-LCT (2006) como elemento crucial para o reconhecimento da expressão artística produz uma análise sobre a arte e a educação no Brasil atual carente de uma contextualização mais profunda no âmbito histórico, ou seja, não reconhece as contradições presentes na sociedade brasileira. Dentre essas contradições estão a exploração, a intolerância religiosa e étnica dentro de um país mestiço, a ignorância e a própria barbárie dentro de um país que incorporou, às pressas, de sua incipiente elite nacional industrial, os moldes de um capitalismo tardio de modo subserviente.

O documento cita a teoria crítica proposta por Adorno e Horkheimer e a concepção pedagógica proposta por Freire, porém, de forma bastante reduzida, não esclarece o que define, nem menos de maneira superficial, a concepção defendida pela teoria crítica:

Fundamentada na teoria crítica e nas idéias freireanas, buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante. Porém, à revelia de suas principais proposições teóricas e práticas, são apontados certos reducionismos, tais como a recusa das formas eruditas de arte e cultura – consideradas elitistas – e das manifestações da cultura de massa, tidas apenas como meios de alienação (BRASIL, 2006, p.173).

A expressão indústria cultural aparece pela primeira e única vez nesse documento na sessão que trata da disciplina Arte, porém, de forma muito pouco aprofundada para um documento que presume reconhecer como uma das funções da educação em artes a construção de uma concepção crítica sobre o mundo à nossa volta:

Centrada no uso de recursos tecnológicos, essa tendência enfatiza o estudo programado e o uso de meios audiovisuais e do livro didático. No ensino da arte predomina o “receituário” de técnicas artísticas ligadas à programação visual e à publicidade. De fato, naquele momento, a indústria cultural e os meios de comunicação de massa efetivam-se no Brasil, surgindo os telejornais, as novelas e os projetos de educação de adultos via telecursos (BRASIL, 2006, p.174).

De forma contraditória este documento, que exige historicidade no ensino de arte, não reconhece o uso da historicidade no entendimento da educação atual na sociedade contemporânea. Como exigir uma formação pautada pela historicidade se o próprio material de orientação didática se exime de realizá-la?

Neste sentido, manifestam-se mais uma importante contradição nos documentos oficiais de orientação sobre as práticas docentes. Tais contradições e inconsistências afetam como veremos adiante, a execução das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

O documento Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + (BRASIL, 2002) estabelece como objetivos para a disciplina Arte “saber produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem própria da arte” (BRASIL, 2002, p.180). Para o PCN+ (2002) “conhecer a complexidade da arte é essencial para que os alunos participem criticamente das manifestações culturais” (BRASIL, 2002, p.182).

Esse documento defende o protagonismo do jovem na produção artística e da compreensão crítica sobre sua própria produção. O aluno também deve ser instigado a analisar sua própria produção artística e sua fruição de arte, ações vinculadas à experiência de investigação sistemática (BRASIL, 2002, p.186-187). Segundo seus registros, o ensino de Arte, que desenvolve o protagonismo e a reflexão crítica do aluno sobre a sua própria produção, pode ajudá-lo a “refletir sobre o compromisso de cada um com as mudanças e transformações que possam ocorrer nas práticas sociais, culturais e artísticas” (BRASIL, 2002, p.187). O ensino de Arte também possibilita aos alunos fazer distinções sobre as características individuais e culturais, auxilia a conhecer o próprio trabalho e a sua relação com a sociedade. Leva também à conscientização da existência de uma indústria de massa ao

fazer-lhes reconhecer que a “formação do gosto pessoal relaciona-se às experiências de vida familiar e cultural, aos meios de comunicação de massa” (BRASIL, 2002, p.188).

Em sua perspectiva, Adorno (2001) adverte que na sociedade capitalista o juízo de gosto não provém de uma reflexão crítica sobre a política e a sociedade, mas é determinado pela própria indústria cultural. Para o autor “o juízo sobre a expressão subjetiva não se emite a partir de fora, na reflexão político-social, mas nas reações emocionais diretas, cada uma das quais, obrigada a envergonhar-se à vista da indústria cultural” (ADORNO, 2001, p. 137). Essa é mais uma importante contradição manifestada nesses documentos oficiais. Eles almejam a construção de uma perspectiva crítica sobre a sociedade, porém, com a isenção do aspecto dialético e da historicidade que a perspectiva crítica exige, não reconhecem a finalidade adaptativa das mercadorias culturais comercializadas pela indústria cultural. Nesse sentido, tais parâmetros acabam por tornar inócua qualquer tentativa de se construir uma consciência crítica.

Esse documento almeja a construção crítica sobre os meios de comunicação de massa, mas não associa que tal indústria está a serviço da adaptação do indivíduo ao modo de produção capitalista, que é expressamente contraditório devido ao caráter de sua exploração transformando a atividade vital trabalho, em mercadoria. A indústria cultural age de forma a alienar seus consumidores para a manutenção da exploração. Essa exploração está referendada no rol de exigências do mercado de trabalho.

Segundo os PCN + (BRASIL, 2002), o ensino de Arte pode desenvolver um valor fundamental para a manutenção da sociedade democrática, o respeito à diversidade cultural. A disciplina de Arte deve fomentar a observação, a escuta e a investigação, que são atitudes que levam à alteridade e à reflexão necessárias para a participação emancipada e autônoma na vida em sociedade,

A observação (vista como ato de investigação artística, estética e pedagógica); a escuta (como processo de apreciação crítica e conhecimento do outro) e a investigação (como postura nas diversas ações do aluno em arte: fazer, apreciar, contextualizar, sempre na sua interface com as demais áreas do conhecimento) (BRASIL, 2002, p.189).

O PCN+ (2002) também afirma que o ensino da disciplina Arte deve estabelecer “relações entre a experiência estética (na perspectiva da fruição) e a vida dos alunos, como possibilidade de edificação de um percurso de criação pessoal em arte relacionado à história das práticas sociais em distintos contextos” (BRASIL, 2002, p.192).

Se esse documento propõe como necessária uma das funções mais importantes, a conscientização crítica dos alunos sobre os meios de comunicação de massa; o que impossibilita a realização e concretização deste objetivo proclamado? Se esse documento expressa como objetivo proclamado transformar a disciplina arte em algo fundamental para a construção e manutenção de uma sociedade democrática; o que a distancia destas aspirações na prática? Quais são os fatores existentes entre a teoria que se apresenta nos documentos basilares e as práticas pedagógicas cotidianas que inviabilizam essas aspirações?

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM (2000, p.4) tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para o PCNEM (2000) “conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (BRASIL, 2000, p.46). O documento define o que é linguagem e seu aspecto crucial para a formação e educação, “A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação (BRASIL, 2000, p.5). Para ele “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (BRASIL, 2000, p.5).

Deste modo, podemos considerar que para este documento compreender criticamente a linguagem é entender seu caráter arbitrário de expressar determinado sentido. Para o PCNEM (2000) “a compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e o mundo’” (BRASIL, 2000, p.5), o que gera, portanto, uma capacidade crítica sobre o ato e o sentido do discurso. Mas será que a prática educativa cotidiana na sala de aula de uma escola pública do Estado de São Paulo consegue obter tal finalidade?

Para o PCNEM (2000), a reflexão sobre a linguagem no mundo contemporâneo “é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada” (BRASIL, 2000, p.6). Para esse documento “os diferentes campos de estudo da linguagem esbarram na filosofia” (BRASIL, 2000, p.8), inclusive a Arte, levam a uma postura crítica e reflexiva sobre a própria linguagem, mas que exige, para tanto, conhecimentos construídos pela disciplina de Arte, “o gostar ou não de uma determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar” (BRASIL, 2000, p.9). Para o PCNEM (2000) “conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a

construção das escolhas individuais [...] tal exercício pressupõe a formação crítica” (BRASIL, 2000, p.9). As diretrizes enunciadas no documento visam promover o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, para o exercício da ética construtora de identidades artísticas e da cidadania, ampliando os saberes e conhecimentos adquiridos na educação infantil e fundamental como música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais (BRASIL, 2000, p.46).

O documento PCNEM (2000) também critica a Lei nº 5.692/71, que reformou o Ensino Médio<sup>3</sup>. Tal lei fez com que a arte fosse tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico, porém, contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento histórico e humano importante na educação escolar. A arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades, muitas vezes desconectada de um projeto coletivo.

Para o PCNEM (2000) a disciplina de Arte leva à humanização:

Derivada do grego, a palavra ‘estética’ significa ‘sentir’ e envolve um conjunto, uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. As experiências estéticas de homens e mulheres estendem-se a vários âmbitos do seu existir, de seu saber, de sua identidade, enfim, de seu humanizar-se. Em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira mais intensa, diferenciada (BRASIL, 2000, p. 48).

O ensino de arte pode desenvolver a alteridade. Segundo Brasil (2000, p.54) contextualização histórico-social da produção de arte, de seus produtos, bem como sua apreciação gera o respeito à diversidade e aprimoram a capacidade de alteridade. Assim, o PCNEM (2000) define de forma explícita que a arte é capaz de construir uma formação crítica e insere, nesse sentido, a formação crítica possibilitada pela arte como um de seus objetivos proclamados. Esse documento reconhece de fato a potencialidade da arte na construção de uma consciência crítica, porém, ignora o meio pelo qual a arte atinge este fim, seu caráter eminentemente dialético.

Segundo Adorno, “a arte só é interpretável pela lei do seu movimento, não por invariantes” (ADORNO, 2013, p.14). Ela contém em sua essência o movimento, isto é, a única coisa peculiar na arte, que possibilitaria a definição de sua identidade - que inclusive

---

<sup>3</sup> Segundo Ramos-De-Oliveira (1998), a Lei nº 5.692 transformou a educação em “matéria de segurança nacional” (1998, p. 20). Para esse autor, o que ocorreu com a arte a partir de 1964 foi retirá-la do universo valorizado das ciências exatas e biológicas (1998, p.40).

levaria a sua conceituação - é o seu movimento que impede qualquer definição estática sobre ela mesma. Como em uma alusão à filosofia de Heráclito, o movimento torna-se a única perspectiva permanente num mundo onde tudo se movimenta em direção ao seu oposto. O que revela à arte o seu caráter eminentemente emancipador é seu aspecto dialético crucial.

Segundo Fabiano (1998), a obra de arte possui uma não-linearidade que desarticula “o estado confirmativo que liga a consciência ingênua aos vasos comunicantes ideológicos”. A arte inaugura uma atitude negativa sobre uma apreensão pragmática e utilitarista da realidade. O discurso estético tem a capacidade de remeter a percepção humana a um estado de reflexão “sobre si mesma, sobre o mundo e o seu ser no mundo” (FABIANO, 1998, pp.168-169).

Porém, novamente, o PCNEM (2000) expressa uma perspectiva teórica bastante atraente, que visa à construção de uma consciência crítica, porém, ignora um caráter crucial da arte, seu aspecto fundamentalmente dialético, e dá continuidade às contradições teóricas que fomentam as discrepâncias entre o que se aspira e o que se ensina.

Deste modo, de forma geral os documentos analisados estabelecem que o ensino de Arte pode levar: à capacitação e a mediação com a cultura, ao protagonismo, à construção crítica sobre as produções artísticas e sobre suas ações no mundo e ao conhecimento das obras de outros artistas promovendo o respeito à diversidade. Enfim, esses documentos defendem que o ensino da disciplina Arte humaniza os seres humanos e os capacita para a vida em sociedade enquanto cidadãos críticos e responsáveis. De fato, a capacitação do aluno para o exercício da cidadania é proclamada no artigo 22 da LDB e perpassa todos os documentos referentes às finalidades esperadas de uma educação de Arte.

Porém, todos esses documentos considerados cruciais e básicos não reconhecem o caráter dialético entre adaptação e autonomia, necessário para uma educação crítica essencial para a construção de uma cidadania consistente, para o alcance da emancipação. Não reconhecem e não utilizam a historicidade como componente importante de uma interpretação sobre a realidade social da própria educação. Não reconhecem a função adaptativa das mercadorias culturais comercializadas pela indústria cultural que assumem principalmente a função de gerar alienação política. E, fundamentalmente, não reconhecem o caráter crucial da arte, sua expressividade dialética.

### *1.1.1 O significado do conceito de cidadania*

A opção neste trabalho por uma perspectiva metodológica denominada de dialética negativa exigiu a compreensão do conceito de cidadania numa dimensão histórica que

possibilitasse uma perspectiva mais aprofundada sobre o seu desenvolvimento. Nesse sentido, dois autores contribuíram para a análise crítica do conceito de cidadania e uma melhor compreensão sobre o seu desenvolvimento histórico, são eles Dermeval Saviani e Karl Marx.

Para Saviani (2001), a cidadania corresponde a uma forma de interpretar e orientar a vida dos indivíduos em sociedade. Ela é composta por regras e normas que organizaram a vida cidadina e expressa um conjunto de direitos e deveres que definem a existência do indivíduo na vida social.

Para o autor (2001, p.7) a sociedade moderna é consequência do desenvolvimento do capitalismo e nela a ciência se converteu em potência material e objetivou-se na indústria, que é a base da existência da cidade. As regras e normas que organizaram a vida cidadina na modernidade ultrapassaram o direito consuetudinário feudal. Segundo Saviani (2001, p.7), na vida urbana moderna, o direito positivo se expressa em termos escritos. Na modernidade ocorre a incorporação cada vez mais necessária da expressão escrita e científica, de tal modo que não se pode participar plenamente da vida cidadina sem seu domínio. Com o desenvolvimento da ideia de cidadania fortaleceu-se também a ideia de que a educação deveria assumir a função de preparação e a construção desta nova mentalidade nos indivíduos. Além de uma nova mentalidade, a vida cidadina exigia de maneira cada vez mais necessária o letramento e o conhecimento científico para a participação na esfera produtiva. Dessa forma, “para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres” (SAVIANI, 2001, p.7).

Assim, para Saviani (2001), a ideia de cidadania foi resultado de um processo histórico de desenvolvimento da classe burguesa e do modo de produção capitalista desenvolvido pela mesma. Deve-se destacar o fato de que a necessidade de escolarização em massa ocorreu em função da Revolução Francesa, e tinha como objetivo capacitar os indivíduos para torná-los cidadãos, capazes de conviver nos moldes de uma vida cada vez mais distante da vida rural, e que exigia uma mentalidade diferente, mais racional, mais ativa, no sentido produtivo, e menos contemplativa, no sentido religioso. Assim, a cidadania capacitou a classe trabalhadora para a coexistência no espaço urbano: todos possuidores dos mesmos direitos e deveres transmitindo assim a ideia de igualdade e liberdade entre todos os indivíduos que alcançavam agora esse direito, isto é, o direito da cidadania.

Para Marx (2010), no livro *A questão Judaica*, a noção de cidadania expressa os novos valores da sociedade controlada pela classe burguesa, que ao longo da história apodera-se de forma cada vez mais consistente do poder político e econômico. Aliás, para o autor, a noção

de cidadania possibilita a manutenção da própria sociedade dividida em classes sociais antagônicas. Segundo Marx (2010)

Antes de tudo constatem os fatos de que os assim chamados *direitos humanos*, os *droits de l'homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do *membro da sociedade burguesa*, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade (MARX, 2010, p.48).

A Constituição Francesa de 1793 denominada *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* define no Artigo 2 que os direitos naturais imprescindíveis aos seres humanos são a “igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade” (MARX, 2010, p.48). Nesse artigo, a propriedade é definida como direito natural e protege a posse do indivíduo em relação à sociedade. O direito natural à propriedade expressa a proteção do direito individual como célula primordial do direito. O indivíduo, assim, na esfera do direito burguês busca ser preservado em relação aos outros indivíduos: zela pela segurança do indivíduo e se sobrepõe sobre os direitos da coletividade. O indivíduo é considerado uma *mônada*<sup>4</sup>. Da mesma maneira, o sentido de cidadania definido a partir da Revolução Francesa (1789) trata o indivíduo como *mônada*, ou seja, como unidade indivisível e, portanto, mais elementar na vida em sociedade. Tal legislação corrobora com o crescimento do individualismo na sociedade moderna e contraria uma perspectiva onde o bem da coletividade é mais importante que o bem individual.

Para Marx (2010), o direito humano à propriedade privada “é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração” (MARX, 2010, p.49). A mesma constituição de 1793 define no Artigo 6 que a liberdade “é o poder que pertence ao homem de fazer tudo quanto não prejudica os direitos do próximo” (MARX, 2010, p.48). O “próximo”, ou melhor, os “outros indivíduos existentes na vida em sociedade” são definidos de forma utilitária como objetos que não podem ser molestados para o bem do próprio indivíduo. A lei assume uma conformação utilitarista: não devo incomodar o outro para que o outro não me incomode. Para o autor (2010), tal concepção de liberdade demonstra que “o limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo *a não prejudicar* o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca” (MARX, 2010, p.49).

Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro

---

<sup>4</sup> Na filosofia de Leibniz (1646-1716) “As *mônadas* são os elementos das coisas, os átomos da natureza [...] As *mônadas* são fechadas, ‘sem portas nem janelas’, mas podem coexistir segundo uma ‘harmonia preestabelecida” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.166).

homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade. Mas, acima de tudo, ela proclama o direito humano, “de jouir et de disposer à son gré de ses biens, de ses revenus, du fruit de son travail et de son industrie” (MARX, 2010, p.48).

Para o autor (2010), a igualdade e a segurança também expressam o bem do indivíduo preservando-o da vida coletiva. O direito natural à igualdade assume primeiro um sentido político-prático de igualdade de condições, seja participando diretamente da construção de leis, seja através da nomeação de mandatários e agentes. Essa perspectiva inicial é definida no artigo 29 da Constituição de 1793. Porém, segundo Marx (2010), ela também expressa a concepção de que o indivíduo deve ser preservado enquanto partícula fundamental na existência em sociedade, “A *égalité*, aqui em seu significado não político, nada mais é que igualdade da *liberté* acima descrita, a saber: que cada homem é visto uniformemente como mônada que repousa em si mesma” (MARX, 2010, p. 49).

Os objetivos proclamados pelos documentos analisados nesta dissertação, publicados pelo MEC, descrevem a cidadania como um dos princípios e como o objetivo crucial de suas aspirações, porém, não reconhece de forma crítica o desenvolvimento desse conceito, principalmente a partir da modernidade. Nesse sentido, esses documentos expressam uma visão bastante limitada do desenvolvimento da noção daquilo que consideram como crucial: o alcance e o desenvolvimento da cidadania.

Desse modo, se a cidadania passou por um processo de desenvolvimento histórico é necessário compreender quais as transformações ocorridas nas instituições escolares. Saviani (2001) e Marx (2010) já evidenciaram a importante função assumida pela escola para a transmissão de um tipo de cidadania que capacitasse a classe trabalhadora a um novo tipo de espaço (urbano), a um novo tipo de mentalidade (racional) e a um novo tipo de conduta (ativa), porém, preservando a inviolabilidade do alicerce da sociedade capitalista: a propriedade privada dos meios de produção. Executando, assim, uma postura muito mais próxima da adaptação do que de uma concepção crítica que se aproxime da emancipação.

### *1.1.2 A escola pública paulista e sua dimensão adaptativa*

Para compreendermos o sentido que a escola assume nos dias atuais é importante reconhecer o processo de desenvolvimento da instituição escola ao longo da modernidade. Novamente, a análise histórica revelará o desenvolvimento que a escola passou ao longo da modernidade esclarecendo de modo mais consistente o que é a escola nos dias atuais. Nesse

sentido, as análises de Nosella e Azevedo (2012), Libâneo (2012), Monteiro (2003), Lastória (2013) e Duarte (2001) contribuíram para a compreensão crítica das transformações que a escola sofreu ao longo de seu desenvolvimento histórico, principalmente a partir da modernidade.

Segundo Nosella e Azevedo (2012, pp.25-26), o filósofo italiano Antonio Gramsci conferiu à educação e à escola papéis fundamentais à sociedade por dois motivos: o mundo pode ser transformado pela educação e pela cultura e ambas podem gerar espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso. Segundo o autor italiano, a escola, como espaço coletivo e organizado de ensino, é algo extremamente recente na história humana. Não que inexistisse educação na antiguidade e na Idade Média. Na Antiguidade os gregos tinham a Paideia para a educação moral e estética; na Idade Média a educação tinha a função exclusiva de formação clerical e militar.

Segundo os autores (2012, p.26), porém, foi apenas na modernidade com as transformações econômicas e sociais desencadeadas pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa que surgiram instituições com a função de instruir setores sociais menos favorecidos que necessitavam de uma formação curricular formalmente elaborada.

Eles destacam que, apenas a partir do século XIX, que a escola e a escolarização tornaram-se um ponto de pauta importante na política de Estado. Na Antiguidade grega e romana a educação era aplicada apenas aos poucos indivíduos livres. A educação auxiliava na legitimação da dominação e da escravidão<sup>5</sup>. Na Idade Média a massa da população medieval ficava à margem da instrução formal mais elaborada, conformando-se com o que estava prescrito nos estatutos corporativos.

De acordo com Nosella e Azevedo (2012, p.27), o filósofo italiano, Gramsci, compartilha a tese marxista de que a produção da existência (trabalho) determina a superestrutura. Gramsci construiu uma perspectiva crítica sobre o modelo educacional na sociedade capitalista e apontou a dualidade existente nesse sistema escolar. Tal dualidade se manifesta a partir da existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos. Em primeiro lugar, há uma escola para a elite, com um programa humanista de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional. Esse tipo de escola é definido pelo autor como escola desinteressada-do-trabalho. Em segundo lugar, há outra escola para a classe trabalhadora, com

---

<sup>5</sup> É muito conhecido o diálogo de Menôn, no qual Sócrates demonstra a capacidade intelectual de um escravo (PLATÃO, 2015, p.49). Por estes e outros ensinamentos Sócrates foi acusado de corromper a Juventude: só os homens livres eram providos de capacidade e, portanto, podiam participar das decisões políticas.

um currículo pragmático e pobre, destinada a maioria da população e com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais. Já esse tipo de escola é denominado como escola interessada-do-trabalho.

Segundo os autores (2012, p.27), a solução apontada por Gramsci para superar a dicotomia entre escola interessada e escola desinteressada é a institucionalização da “escola unitária”. Para o autor, a “escola unitária” é definida como uma escola única e inicial, que será caracterizada pelo ensino da cultura geral humanista e ao mesmo tempo formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Porém, a divisão constatada por Gramsci entre uma escola para os mais ricos, que tem como finalidade capacitar para o trabalho intelectual, e uma escola para os mais pobres, que tem como finalidade capacitar para o trabalho na indústria também existe no Brasil.

Para Libâneo (2012, p.16), circula no meio educacional uma variedade de propostas antagônicas sobre as funções da escola, algumas delas exigem o retorno da escola tradicional, outras preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Para o autor, ambas explicitaram tendências polarizadas e indicaram o dualismo da escola brasileira. Em um extremo está a escola assentada no conhecimento e na aprendizagem das tecnologias, voltada aos filhos dos ricos. Noutro extremo se encontra a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres.

A divisão constatada por Gramsci e Libâneo, em que a escola fica dividida entre uma escola para os mais ricos, que tem como finalidade capacitar para o trabalho intelectual, e uma escola para os mais pobres, que tem como finalidade capacitar para o trabalho na indústria pode ser encontrada na realidade educacional brasileira. A escola pública, atualmente, destina-se às camadas mais baixas da população e assume uma prescrição assistencialista, em que se propõe oferecer apenas os conhecimentos e conteúdos necessários e suficientes para a inserção do aluno no mercado de trabalho. Os mais ricos contam com um modelo de escola oferecido pela iniciativa privada, o qual visa à inserção do aluno no ensino superior e no trabalho intelectual.

Segundo Libâneo (2012), a existência de dois tipos de escolas diferentes, uma dedicada à classe trabalhadora e outra para a classe social mais rica, também se manifesta na realidade brasileira. A escola pública do Estado de São Paulo exemplifica aquilo que foi constatado pela teoria de Gramsci. Ela é uma escola destinada aos mais pobres, interessada-do-trabalho. Assim, a escola pública aproxima-se mais da função de adaptação do que daquela que visa à emancipação. Esta última visa à emancipação e à construção de uma consciência

crítica. Busca fazer com que o indivíduo seja capaz de pensar por si mesmo de forma autônoma e que contribua para a construção da cidadania.

O modelo de uma escola interessada-do-trabalho com finalidade assistencialista expressa uma orientação política neoliberal. Para Libâneo (2012, p.17), o modelo de escola cuja função é o acolhimento social tem sua origem na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, e que teve apoio do Banco Mundial (BM). Essa declaração estabelece um diagnóstico de que a escola tradicional se mostra incapaz de adaptar-se a novos contextos e de oferecer um conhecimento operacional e prático necessário para atender às vagas demandadas pela indústria e pelo setor de serviços.

Assim, segundo o autor, o insucesso da escola tradicional para o BM decorreria de seu modo de funcionar, a partir de uma extensa transmissão de conteúdos desnecessários para exigência do mercado de trabalho. Desse modo, a escola construída para os trabalhadores, interessada-do-trabalho, propõe reduzir os conteúdos e saberes às necessidades mínimas definidas como eixo do desenvolvimento humano. Para ele, as instituições internacionais, como o BM, influenciam de maneira determinante na finalidade da instituição escola. Tal modelo enfraquece a instituição escolar, pois a redimensiona apenas sobre um aspecto assistencialista, esvazia o seu potencial emancipador e faz com que ela se adéque ao modelo econômico neoliberal e aos seus interesses.

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, assinada em Jomtien, em 1990, vê-se que a primeira função da escola é definida no artigo primeiro como “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”.

Segundo Libâneo (2012, pp.17-19), essas orientações possuem claras diretrizes defendidas pelo BM. São elas o reducionismo economicista, a necessidade de redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres, a educação escolar reduzida a objetivos de aprendizagem observáveis<sup>6</sup> e a flexibilização do planejamento, na centralização das formas de aplicação das avaliações.

No caso da escola pública do Estado de São Paulo todas as quatro características apontadas acima por Libâneo estão expressas em seus documentos básicos.

Para Libâneo (2012, p.20), as orientações do BM para as escolas de países pobres e em desenvolvimento, inclusive da educação brasileira, assumem duas características pedagógicas que determinam os parâmetros e as diretrizes desses países: o atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem e o acolhimento social.

---

<sup>6</sup> no caso da escola pública do Estado de São Paulo recebe o nome de “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP).

Segundo Monteiro (2003, p.772), o neoliberalismo é uma doutrina econômica que buscou revitalizar os princípios da economia liberal do século XVIII, cuja referência clássica é Adam Smith. Para o autor, tal doutrina teve início “nos anos Thatcher (1979-1990), no Reino Unido, e nos anos Reagan (1980-1988)” (MONTEIRO, 2003, p.772).

Para ele, tal doutrina expressou o pensamento dominante das instituições BM, do Fundo Monetário Internacional (FMI), criados por uma Conferência monetária e financeira das Nações Unidas, reunida em Bretton Woods, New Hampshire (EUA), em 1944, e também do Departamento do Tesouro dos EUA. O BM tem primazia no fomento de auxílio financeiro para o desenvolvimento das nações menos desenvolvidas, pois seu parecer é decisivo.

#### Segundo Monteiro

O BM (formalmente BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) é a principal agência internacional em matéria de desenvolvimento e a maior fonte mundial de ajuda ao desenvolvimento, sendo o seu parecer decisivo junto de outras fontes de financiamento dos Estados. A missão do FMI é garantir a estabilidade do sistema financeiro internacional (MONTEIRO, 2003, p. 772).

Segundo o autor (2003, p.773), o BM e o FMI exercem um grande poder sobre o destino dos povos, mas são instituições sem legitimidade democrática. “Embora pertencendo ao sistema das Nações Unidas, têm funcionado à margem do seu Direito Internacional, sob a lei do mais rico e mais forte” (MONTEIRO, 2003, p.773). O Conselho Executivo do FMI, formado por 24 membros, define que o voto dos EUA tem um peso equivalente à soma dos pesos de Japão, Alemanha, França e Reino Unido.

Assim, Monteiro (2003) define o neoliberalismo “como ideologia econômica do ‘mundo livre’, vantajosa para todos e para a democracia, mas a sua causa não é a da liberdade, é a do lucro pelo lucro” (MONTEIRO, 2003, p.773). O dogma do neoliberalismo “é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, cujos mandamentos são a desregulação, a privatização de tudo quanto pode ser fonte de mais-valias [...] é o desinvestimento público nos sectores ‘não-produtivos’ ou de ‘rendimento diferido’ (saúde, educação etc.)” (MONTEIRO, 2003, p.773).

Segundo Libâneo (2012, p.21), a influência do BM nos projetos educacionais do Brasil modificou significativamente as funções que correspondem à instituição escolar. Para o autor (2012, p.20), esses projetos visam interpretar os conteúdos de aprendizagem como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e para o trabalho, avaliação do rendimento escolar, por meio de indicadores de caráter quantitativo e, principalmente, a aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania. Essa nova cidadania é

definida com ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar.

Nesse ponto, a análise do desenvolvimento da ideia de cidadania a partir de uma dimensão histórica pode demonstrar como essa ideia sofreu incorporações significativas num sentido político que a afasta categoricamente do sentido defendido e requerido pela Teoria Crítica da Sociedade. Segundo essa teoria, a emancipação é definida como tomada de consciência crítica que faça com que o indivíduo aja conforme as suas próprias reflexões de maneira crítica.

Porém, a concepção de cidadania expressa nos documentos oficiais selecionados para este trabalho aproxima-se mais do sentido neoliberal.

Tal delineamento permite afirmar que os documentos oficiais selecionados para esta análise manifestam a concepção neoliberal de cidadania. Essa concepção impossibilita uma educação para a emancipação, pois não se estabelece uma relação dialética entre adaptação e autonomia. Ao contrário, esse sentido neoliberal de cidadania contido nesses documentos inviabiliza uma relação dialética com a ideia de adaptação, pois o sentido de cidadania apregoadado pelo neoliberalismo é um sentido que expressa a esfera adaptativa e não o seu contrário, a autonomia<sup>7</sup>.

Dessa forma, uma educação que ignora a tensão ou que, nesse caso, esvazia a possibilidade da tensão entre adaptação e autonomia segue uma prescrição que busca gerar de fato a adaptação necessária à manutenção do modo de produção capitalista. É o que de fato afirma Libâneo (2012, p.20), para ele as políticas educacionais mantidas pelo BM são definidas por diversos pesquisadores de educação como uma reestruturação capitalista ou educação para a sociabilidade capitalista. Desse modo, a escola assume uma postura de adaptação à realidade existente.

O paradigma da escola pública paulista na atualidade assume uma postura de adequação, de adaptação do indivíduo às contradições da sociedade capitalista. Tanto a perspectiva de formação para a cidadania enviesada no direito positivo burguês, que preconiza o individualismo, quanto uma escola preparadora para a vida e a socialização condizem com os objetivos da educação contemporânea brasileira, mas que interferem de forma crucial e decisiva no distanciamento de uma educação que leve à emancipação.

---

<sup>7</sup> A emancipação viria justamente, segundo Adorno, do confronto dialético, do reconhecimento da tensão entre adaptação e autonomia.

Segundo Libâneo (2012, p.20), as análises mais críticas, sobre a influência destas determinações neoliberais nas reformas educacionais, afirmam que se gerou um pensamento único no campo das políticas educacionais, inclusive em governos populares como o brasileiro. Para ele, a proposta neoliberal tem viés economicista e tecnicista, isto é, tem como finalidade promover fundamentalmente a economia a partir de uma educação para a execução técnica. Tal proposta foi implantada a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que determinou inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Uma escola que se preocupe com a inserção do mercado de trabalho é de extrema importância, porém, o problema está na distorção dos objetivos da escola: a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural e de práticas de valores sociais, o que desvaloriza o acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. De acordo com Libâneo (2012, p.23), uma educação que busca principalmente à preparação ao mercado de trabalho desvaloriza o acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade e impede o igual acesso ao conhecimento. Tal forma de educação fomenta a desigualdade numa sociedade que defende os pressupostos democráticos.

Segundo Libâneo (2012) as políticas de universalização do acesso à escola acabam resultando em prejuízo da qualidade do ensino. Isso porque se valoriza apenas os índices de acesso à escola, mas concomitantemente “agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p.23). Segundo o autor, esse agravamento ocorre, pois inverteram-se as funções da escola: “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p.23). Aos mais pobres uma educação para a sobrevivência e aos mais ricos uma educação para o conhecimento. Para Libâneo, “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (LIBÂNEO, 2012, p.26).

Assim, essas orientações prescritivas que determinam as orientações e diretrizes do Brasil mantêm a função da escola em seu sentido descrito por Saviani (2001), como mantenedora do sistema econômico capitalista a partir da preparação para o trabalho e sem reconhecer as contradições inerentes presentes na própria formação para cidadania, sendo essa conformada aos moldes da burguesia, da valorização do indivíduo em detrimento da coletividade.

A divisão existente entre os dois tipos de escola na teoria de Gramsci aproxima-se da realidade nacional, como demonstra a análise de Libâneo (2012). Ocorre uma enorme disparidade entre a escola pública e a privada com relação às suas finalidades. A escola

pública aproxima-se da definição de escola “interessada-do-trabalho”, determinada pelos interesses neoliberais; a escola privada aproxima-se da definição de “desinteressada-do-trabalho”. Enquanto no ensino público a finalidade é a capacitação para a cidadania e para o mundo do trabalho, no ensino privado a finalidade é o acesso ao ensino superior para a continuidade dos estudos. Essa perspectiva é de fato bastante clara e é mais explícita nas escolas privadas.

Os documentos analisados nesta dissertação não reconhecem a disparidade entre esses dois tipos de ensino e a desigualdade que acarreta. Não reconhecem também a contradição entre esses dois aspectos dicotômicos: capacitar para a cidadania e para o trabalho. Mas, essa contradição é o ponto central para identificação do conformismo do ensino público estadual paulista e que será desenvolvido mais adiante.

Para Lastória (2013) as propostas pedagógicas atuais provenientes das políticas educacionais no Brasil buscam a formação de um indivíduo adaptado à chamada ‘sociedade do conhecimento’ e à cultura digital que a sustenta. “Há, portanto, uma premente demanda pela adaptação dos sujeitos a uma realidade social altamente dinâmica e em constante transformação” (LASTÓRIA, 2013, p.165). Para o autor, tais propostas enfatizam as vivências e as descobertas individuais para a aprendizagem “flexível”, bem como o desenvolvimento do educando vinculado às novas demandas da sociedade, e, mais precisamente, do mundo do trabalho.

Uma escola que visa à adaptação é mantenedora das contradições do sistema econômico capitalista, tais contradições podem ser vislumbradas na transformação da atividade trabalho em exploração e alienação que reduz a existência humana transformando o consumismo numa atividade vital. Lastória (2013) realiza o questionamento: qual função a escola deve assumir?

O autor pergunta, “o universo escolar deve servir como freio ou acelerador ao abismo para o qual a ‘locomotiva’ impulsionada pelo sistema capitalista está nos arrastando?” (LASTÓRIA, 2013, p.170). Esse questionamento foi realizado pelos DCNEM (BRASIL, 2013, p.19), porém, diferentemente da perspectiva apresentada por esse documento a perspectiva teórica assumida por este trabalho visa à construção da emancipação defendida pela Teoria Crítica da Sociedade.

Para Lastória (2013), essa formação educacional, que visa à formação da heteronomia, possibilita que as novas gerações “continuem sustentando, através do trabalho que irão realizar no mercado, a cultura medíocre que nos é proporcionada pela sociedade de mercado” (LASTÓRIA, 2013, p.170).

Para Adorno, a educação não leva necessariamente à emancipação. Antes é necessário o desenvolvimento de uma teoria pedagógica e de uma ação prática na sala de aula que consiga despertar a consciência crítica e reflexiva.

Assim, a escola deve levar os alunos a interpretar as diversas linguagens que lhes são oferecidas em seu cotidiano e possibilitar que estes se tornem sujeitos de suas próprias escolhas e decisões, deve, também, ser uma escola que de fato consiga formar tanto no sentido adaptativo de manutenção da cultura, quanto no sentido ativo de construção e participação da vida cultural e social.

Porém, os dados levantados para a construção desta dissertação evidenciarão o emparelhamento da escola pública paulista à formação meramente adaptativa de seus alunos. Incapaz de formar cidadãos emancipados para a vida em sociedade.

Nesse sentido, a disciplina Arte assume um papel importante dentro deste íterim apresentado. Essa disciplina tem como matéria prima de sua execução aquilo que é definido por Adorno como um instrumento crucial para o pensar crítico e reflexivo, a arte e sua manifestação dialética. Porém, os documentos oficiais que orientam a aplicação desta disciplina nas escolas públicas de ensino médio paulistas têm como núcleo fundamental uma concepção de cidadania que potencializa a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. A teoria pedagógica que direciona a composição desses documentos é definida como pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p.38).

Duarte (2001, p.35) estabelece uma crítica às teorias pedagógicas que ele denomina de “aprender a aprender”. Para o autor, essas teorias valorizam a construção de competências pautadas e descritas principalmente por Perrenoud e buscam seguir os preceitos difundidos pela perspectiva neoliberal sobre educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Parte I - Bases Legais (2000) foi determinado pela perspectiva teórica que compreende a educação como um processo de desenvolvimento de competências, em que o Ensino Médio é definido a partir “da construção de competências básicas” (BRASIL, 2000, p.10).

Uma educação fundamentada na construção de competências foi defendida por Philippe Perrenoud. No livro, *Dez competências para ensinar* (2000), Perrenoud explicita a importância das competências consideradas como prioritárias frente às ambições das políticas

educativas. Para ele, as principais ambições são individualizar e diversificar os percursos de formação<sup>8</sup> (PERRENOUD, 2000, p.14).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Parte I - Bases Legais (2000), a perspectiva teórica apontada leva além a ideia das competências como circunscritas apenas ao plano da sala de aula. As competências encontram-se de igual maneira na construção da cidadania e na preparação para o mercado de trabalho:

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo [...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (BRASIL, 2000, p.11).

Nas DCNEM “exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p.171).

Neste sentido, os documentos definem que existe uma compatibilidade entre as competências de forma que se elas preparam o indivíduo para o mercado de trabalho preparam, de igual maneira, para construção de uma cidadania que manifeste a autonomia.

### *1.1.3 O currículo da escola pública paulista*

O atual currículo da escola pública do Estado de São Paulo foi construído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir de uma proposta curricular elaborada em 2008 e que foi sendo definida até a sua conclusão definitiva em 2010. No caso específico deste trabalho foi examinado o currículo referente a área de “línguas, códigos e suas tecnologias”. Esse currículo é denominado de *Currículo do Estado de São Paulo: Línguas, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2011). Ele expressa a base curricular comum para os alunos da escola pública do Estado de São Paulo e define as metas que os alunos têm direito a alcançar em cada disciplina. Ele auxilia também o educador a construir possíveis intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingir tais metas. Os princípios centrais apresentados por ele são:

a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de

---

<sup>8</sup> A noção de competência é entendida por Perrenoud como “(...) uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15).

escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2011, p.12).

A função de letramento relegada para escola a partir da modernidade como a função de possibilitar “o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres” (SAVIANI, 2001, p.7), é manifestada da seguinte forma: “Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2011, p.17). Nesse currículo a competência leitora e escritora adquirem um aspecto central e essencial que é definido como “objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas [...] Para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos” (SÃO PAULO, 2011, pp. 19-23).

A qualidade da cidadania é determinada por seu aspecto adaptativo: quanto mais a cidadania promove a adaptação do indivíduo às exigências e demandas da sociedade capitalista, mais qualidade ela apresenta:

Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade (SÃO PAULO, 2011, p.22).

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a qualidade como um dos princípios norteadores da educação, porém, tal qualidade está inserida num sentido de adaptação do indivíduo perante a sociedade. Quando o parâmetro de qualidade visa construir uma educação adaptativa, ela esvazia o potencial emancipador da própria educação. Lastória (2013, p.165) já havia mencionado em suas reflexões, que as propostas pedagógicas atuais provenientes das políticas educacionais no Brasil buscam a formação de um indivíduo adaptado (LASTÓRIA, 2013, p. 165).

A subserviência e a redução da educação ao propósito de capacitar o indivíduo à sociedade capitalista são explícitas. No *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2011) preconiza-se que o domínio das linguagens representa um elemento primordial para a conquista da autonomia, e permite a comunicação de ideias “a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada” (SÃO PAULO, 2011, pp.19-20).

Uma escola para manutenção da exploração capitalista interessada-do-trabalho como definida por Gramsci (NOSELLA; AZEVEDO, 2012) está manifestada no *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011). O objetivo do ensino

segundo o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) não é formar especialistas, mas fazer com que o aluno consiga “identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho” (SÃO PAULO, 2011, p.22).

Esse currículo também determina de forma explícita sua finalidade enquanto educação para o trabalho. Dentro de uma realidade bastante específica onde o trabalho humano deixa de ser o principal agente de construção e de transformação da matéria-prima, esse currículo busca capacitar a ação humana à adaptação as mais variadas formas de tecnologia. Busca com isso formar pessoas que possuam a flexibilidade exigida para se adaptar às mais variadas inovações tecnológicas na esfera produtiva.

Para o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011):

À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

Dessa forma, esse documento explicita que “a preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2011, p.25). O documento orienta também que “o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular” (SÃO PAULO, 2011, p.25). Nesses termos, a educação pública e suas orientações assumem de forma bastante clara uma educação interessada-do-trabalho. Onde não se faz necessário “dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades” (SÃO PAULO, 2011, p.22), mas apenas a um saber adaptativo à esfera da produção capitalista. Uma educação que não tem como finalidade levar o indivíduo ao ensino superior, mas apenas que define como crucial capacitá-lo à flexibilidade exigida pelo rápido desenvolvimento tecnológico.

O *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) é delineado por princípios neoliberais de acolhimento social, capaz de reduzir e esvaziar o sentido de uma escola pública. Segundo este currículo

Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser

democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados (SÃO PAULO, 2011, p.15).

Nesse sentido, a escola perde sua finalidade formativa de construir e transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, de ensinar a “dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades” (SÃO PAULO, 2011, p.22). Esse currículo assume a responsabilidade de levar o aluno a aprender os conhecimentos básicos, aqueles considerados indispensáveis para a manutenção da realidade social:

Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO, 2011, p.15).

Assim como manifestado por Libâneo (2012), as orientações educacionais determinadas pela doutrina neoliberal criticam o insucesso da escola tradicional, aquela que buscava formar alunos capazes de dominar a estrutura conceitual, um tipo de escola que estava de fato focada no ensino. Segundo esse currículo “a tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil” (SÃO PAULO, 2011, p.25).

Além da análise de Libâneo (2012), é importante ser incluído no bojo desta análise que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, acarretou uma adequação constitucional às reformas neoliberais ocorridas no Brasil.

Segundo Silva (1998, p.29), o espírito da LDB deve ser compreendido num “contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil” em que ocorre uma “alteração do papel do Estado em relação a seus deveres com a educação” (SILVA, 1998, p.29). Segundo essa autora, as próprias normas para a organização do sistema escolar como a descentralização, municipalização<sup>9</sup> e a flexibilização “acabam por funcionar como mecanismos da velha lógica de exclusão dos alunos do sistema escolar” (SILVA, 1998, p.30).

Para Silva (1998), “o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no

---

<sup>9</sup> Na LDB (1996), a municipalização consta no artigo 11.

contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-a então como lógica de mercado” (SILVA, 1998, p.30).

Desse modo, a análise de Libâneo (2012) só confirma o que já havia sido indicado logo na elaboração dessa LDB (SILVA, 1998), legislação que é de fato um marco para a educação básica no Brasil. A aproximação dessa legislação com as aspirações do modelo econômico neoliberal, a transformação da escola em locus de acolhimento social, de execução de um tipo de assistencialismo, que visa a adaptação do indivíduo, a esfera do trabalho no modo de produção capitalista atual, já havia transparecido na construção da própria lei.

Segundo o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011), a escola deve contemplar uma educação tecnológica básica com a finalidade de “preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente” (SÃO PAULO, 2011, p.24). Dessa forma, o currículo concebe o trabalho como prioridade e é definido “como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas (SÃO PAULO, 2011, p.25). A relação entre escola e sociedade é determinada pelo mercado de trabalho. A escola não age no sentido de construir em seus alunos uma leitura crítica sobre a sociedade onde ficariam evidenciadas as suas contradições e as possibilidades de transformação, mas, ao contrário, assume uma perspectiva de adaptação à sociedade existente.

Além da redução dos conteúdos escolares às necessidades determinadas pelo mercado de trabalho, esse currículo também concebe a sociedade a partir de uma perspectiva equivocada, que compreende a sociedade atual como uma “sociedade do conhecimento”.

Para Duarte (2001, p.39) a concepção “sociedade do conhecimento” é ideológica, isto é, ela é transmitida como se fosse válida e positiva para todo o conjunto da sociedade, mas representa os interesses da classe dominante para a continuidade da exploração capitalista. Para ele, a ideologia da sociedade do conhecimento é construída a partir de falsos pressupostos que apresentam visões distorcidas da realidade social brasileira. A primeira ilusão corresponde a ideia de que “vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet” (DUARTE, 2001, p.39) e transmite a falsa ideia de que a sociedade contemporânea concede acesso livre ao conhecimento. A segunda ilusão define que “a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos” (DUARTE, 2001, p.39), com esse tipo de concepção se reduz a capacidade reflexiva humana a um aspecto utilitário e prático orientada à resolução rápida de problemas. A terceira ilusão concebe que “o conhecimento não é a apropriação da realidade

pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva” (DUARTE, 2001, p.39) e define assim que o conhecimento é um processo individualizado e desvinculado da realidade material histórica. A quarta ilusão compreende que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade” (DUARTE, 2001, p.39) e descontextualiza e iguala os conhecimentos técnicos aos conhecimentos estéticos, éticos e políticos. A quinta ilusão ocorre através da percepção de que os problemas da humanidade “existem como consequência de determinadas mentalidades” (DUARTE, 2001, p.39), mas que excluem as contradições concretas e materiais do sistema econômico capitalista. Segundo Duarte (2001, p.36), a concepção de “sociedade do conhecimento” está contida nas pedagogias do “aprender a aprender”.

O *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) interpreta a realidade social a partir da mesma concepção. Ele busca contemplar “algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa” (SÃO PAULO, 2011, p.9), a fim de preparar os alunos para este novo tempo.

O sentido ideológico de sociedade do conhecimento manifesta-se de forma muito evidente no *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011).

Ele expressa a ideologia de que o conhecimento é algo acessível a todos, onde “a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo” (SÃO PAULO, 2011, p.13).

O *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) expressa o significado ideológico de uma sociedade amplamente dinâmica:

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).

O *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) assume essa perspectiva ideológica de uma sociedade dinâmica e busca nortear e reduzir a função da própria escola mediante o reducionismo à sociedade do conhecimento. A teoria pedagógica defendida para alcançar o desafio de adaptar os jovens a uma sociedade do conhecimento define um ensino estruturado no desenvolvimento de competências. Segundo esse próprio documento:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2010, p.9).

Assim, como exposto por Duarte (2001), as concepções pedagógicas denominadas de “pedagogias do aprender a aprender”, que visam à construção de competências, aproximam-se mais do quesito adaptação e afastam-se de uma educação que construa o sentido de emancipação.

O ensino da disciplina Arte tem muito a contribuir nesse contexto, pois possibilita a construção de uma educação onde seu objeto, a Arte, contém os elementos essencialmente dialéticos fundamentais para o alcance da emancipação. A obra de arte é uma manifestação estética por excelência. O contato com uma expressão singular, que é uma obra de arte, é ao mesmo tempo a manifestação de um contexto histórico social e coletivo, que deve ser construído a partir de um processo reflexivo executado pelo próprio aluno.

A influência do pensamento neoliberal sobre as orientações curriculares da escola pública de ensino médio do Estado de São Paulo puderam ser vistas a partir das contribuições teóricas de Saviani (2001), Marx (2010), Nosella e Azevedo (2012), Libâneo (2012), Lastória (2013), Monteiro (2003), Duarte (2001) e Silva (1998).

Todas as contradições apontadas e analisadas acima podem interferir nas práticas cotidianas dos professores. Portanto, é necessária a proposição de um componente teórico que consiga aprimorar, a partir de uma crítica, as teorias pedagógicas que orientam as práticas em sala de aula. Talvez, a partir dessa crítica, a escola pública de ensino médio do Estado de São Paulo possa se aproximar mais de uma educação que de fato construa e atinja a emancipação

## 2. O ENSINO DE ARTE SEGUNDO OS PROFESSORES

### 2.1 O referencial epistemológico da Teoria Crítica

Para indicar as contribuições de Adorno para o ensino de Arte se faz necessário delinear o aspecto crucial do pensamento adorniano: seu método crítico-reflexivo de análise, e que está explicitado na obra *Dialética Negativa* (2009).

Segundo Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000), a *Dialética Negativa* é um método para se pensar e agir sobre a consciência alienada contemporânea que é reflexo da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.76).

Essa consciência alienada foi construída a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ela foi consequência de uma forma de interpretação sobre a natureza e das próprias relações dos homens com a mesma. Essa forma de pensar foi definida por Adorno e Horkheimer como teoria tradicional. Em 1937, Max Horkheimer publicou o ensaio *teoria tradicional e teoria crítica*, “que lança os fundamentos da Teoria Crítica” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN; 2000, p.33). Para Horkheimer (1980, p.132), na teoria tradicional, o pensar é harmonicista e ilusionista no sentido de se ter uma postura isolada dos acontecimentos e não se reconhecer o caráter contraditório da exploração presente na sociedade industrial, portanto, para o autor, ela é conveniente, pois não reconhece a sociedade dilacerada do presente. Segundo Horkheimer (1980, p.127), a teoria tradicional não considera a realidade como produto do trabalho social, é uma teoria a-histórica, indiferente às tensões sociais, coisificada, ideológica. Para o autor (1980, p.123), a teoria tradicional, então, pode ser configurada assim: cientista e ciência ajustam-se à divisão do trabalho existente na práxis social geral, suas realizações constituem um momento da autopreservação e da reprodução contínua do existente, separando, dessa maneira, o campo teórico (pensar) do objeto em questão (o ser), o que neutraliza qualquer ação crítica e consciente por parte dos indivíduos.

Essa forma de teoria gera um tipo de razão que é definida como razão instrumental. Tal razão é de fato um modelo de racionalidade proveniente da teoria tradicional e que é, portanto, também acrítica, a-histórica, porque se opõe de fato a emancipação do gênero humano. Para Horkheimer (1980, p.132), compactuar com tal maneira de aprender a realidade seria anti-humano e antirracional.

Essa separação, entre o saber formulado intelectualmente e o fato concreto aponta o que deve ser entendido como teoria tradicional. O que se deve considerar, nesse sentido, é a

maneira como a Teoria Crítica da Sociedade aborda e entende a realidade social. Para Horkheimer, (1980, p.136), ela não nega as dilacerações do presente, ao contrário, expõe as contradições sociais, não apenas como mera expressão da situação histórica concreta, mas, também, como um fator que estimula o próprio teórico e se transforma.

Para Horkheimer e Adorno (1980, p.118), a teoria tradicional consiste num sistema de pensamento onde todas as partes conectadas devem, ininterruptamente, estar livres de contradição. Essa teoria tradicional classifica “os fatos em sistemas conceituais já prontos e a revisão destes através de simplificação ou eliminação de contradições” (HORKHEIMER; ADORNO, 1980, p.128). Para os autores (1980, p.133), a teoria tradicional supõe a invariabilidade social da relação sujeito, teoria e objeto, distinguindo este tipo de concepção de qualquer tipo de lógica dialética. Segundo eles (1980, pp.123,133,147), é uma teoria que busca preservar o dualismo entre o pensar e o ser, empregando-lhes uma separação e esse dualismo foi desenvolvido na modernidade a partir do pensamento cartesiano, sendo que ele é adequado à natureza e à sociedade burguesa, pois gera um tipo de alienação que impossibilita a emancipação do indivíduo.

Segundo Horkheimer e Adorno (1980):

O pensamento teórico no sentido tradicional considera, como foi exposto acima, tanto a gênese dos fatos concretos determinados como a aplicação prática dos sistemas de conceitos, pelos quais estes fatos são apreendidos e, por conseguinte, seu papel na práxis como algo exterior. A alienação que se expressa na terminologia filosófica ao separar valor de ciência, saber de agir, como também outras oposições, preservam os cientistas das contradições mencionadas (HORKHEIMER; ADORNO, 1980, p.131).

Para os autores, de acordo com a Teoria Crítica da Sociedade o pensar adquire um sentido de independência crítica sobre a práxis social, esta independência se expressa de modo definitivo na superação da alienação, cujo conceito se efetiva ao se “separar valor de ciência” (HORKHEIMER, 1980, p.131). O ser, de acordo com a Teoria Crítica da Sociedade, assume o sentido de agir frente às tensões e contradições sociais e, mais ainda, o ser é algo dinâmico, nasce de uma análise do desenrolar histórico, sua estrutura lógica crítica valoriza a experiência histórica, que não é, dessa forma, determinada, mas guiada por decisões humanas.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade não é um saber acabado, no sentido de estar fechado em si, mas, em consequência do desenvolvimento histórico e dialético, assume uma perspectiva de tensão, que visa à emancipação do gênero humano.

A Teoria Crítica da Sociedade compreende a realidade social como expressão de uma tensão entre mundo material e a consciência humana, sendo que, ambos são determinados

historicamente. Dessa maneira, a realidade é definida como resultado direto de influências históricas, sociais e políticas. Esse tipo de viés analítico é categorizado como dialética negativa e é o elemento epistemológico crucial para a interpretação da realidade social no pensamento de Adorno e para a Teoria Crítica da Sociedade.

Segundo Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000, p.75) a categoria dialética é um instrumento de interpretação e intervenção da realidade, ela expressa historicamente a presença de elementos contraditórios, que se negam num dos momentos do processo lógico, mas se compõem no momento posterior. Segundo esse autores, Adorno projeta sua perspectiva crítica de forma que “receber algo que se oferece a mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.77). Assim, toda leitura da realidade social ocorre no interior deste processo dialético concebido por Adorno.

Em Adorno, a dialética apresenta um caráter negativo, no sentido de negação àquilo que nos é apresentado, constituindo assim um movimento reflexivo. Segundo Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000), o caráter negativo da dialética de Adorno é o “instrumento central de sua reflexão” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.77). A negação é um método que parte do princípio da dúvida, mas, diferente de Descartes - que visa à verdade universal de inspiração matemática sem contradições - Adorno valoriza o devir, o movimento constante e desconstrói toda pretensa certeza construída por intermédio inicial da dúvida cartesiana.

Para os estudiosos, a postura de Adorno leva “a uma inconformidade intelectual não só diante da situação dada, mas também diante das interpretações teóricas hegemônicas dessa mesma situação” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, pp.77-78). Segundo Pucci, Ramos-de-Oliveira; e Zuin (2000, p.78), a negação das teorias hegemônicas não é uma atitude pessimista de resignação frente à força da ideologia que busca apaziguar as contradições existentes, é, antes, expor com profundidade e coragem a negatividade intrínseca das coisas. A dialética negativa busca ressaltar sempre as tensões existentes de modo proveitoso, na esperança de que a exposição viva e dura das contradições sociais leve o sujeito a se situar com autonomia no conhecimento real. Na filosofia de Hegel a dialética se configura como “expressão da superação, da preservação, da conciliação dos contrários. Utiliza-se do elemento negativo a serviço de um resultado positivo” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.76). Para os autores, em Hegel, a *Aufhebung*, resultado do movimento dialético, assume um sentido positivo de ultrapassar e simultaneamente conservar. Isto é, no

sentido hegeliano, ela é expressão da própria realidade, mas conserva em si um elemento positivo, progressista.

Dessa forma, o movimento dialético negativo de Adorno difere do conceito de *Aufhebung*, de Hegel, que tem no movimento dialético o desenvolvimento do espírito absoluto. Segundo Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000), em Adorno, é antes, uma valorização do conflito ao invés do desenvolvimento positivo do mesmo. “A dialética negativa não faz desaparecer a identidade e sim a muda qualitativamente. Nela, a identidade é o ponto de partida, enquanto falsidade, e o ponto de chegada, enquanto possibilidade de verdade” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.79).

No *Aufhebung* de Hegel, o resultado da dialética expressa um movimento a mais no caminho da verdade, “Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o outro como um momento dentro do processo maior da dialética, em direção à síntese” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.81). Para eles, Adorno “fez da negatividade o sinal distintivo de seu pensamento precisamente porque acreditava que Hegel havia se equivocado no fazer coincidir razão e realidade” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.81).

Segundo os autores,

É impossível o pensar sem definir, determinar, buscar semelhanças. O conceito, porém, não esgota a plenitude da realidade. É esta plurívoca, sempre desafia o intelecto a penetrá-la mais. Resguarda sua intimidade e se desnuda como um outro diferente da imagem que a quis esgotar (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.78).

Para Pucci (2015, p.5), a dialética, na teimosia de seu momento negativo, é a tentativa de extinguir o suposto poder autárquico do conceito. Adorno concebe que existe um erro fundamental na teoria tradicional: “a falha do pensamento tradicional consiste em tomar a identidade por seu objeto absoluto” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p.79). A Dialética negativa consiste em negar o caráter de universalidade do conceito apregoado pela teoria tradicional. Na teoria tradicional a construção do conceito tem o objetivo de definir o objeto de forma geral. Nela, o conceito é construído e aceito como uma definição universal do objeto que se propõe definir, porém, tais conceitos ignoram a transformação dos objetos na sua historicidade e ignoram as particularidades dos objetos homogeneizando as diferenças.

A dialética negativa de Adorno é contrária a tal concepção entendida como teoria tradicional. Na Teoria Crítica da Sociedade, o caráter dialético sobre a construção dos conceitos compreende que estes estão em constante modificação, a partir primeiro de sua historicidade. Os aspectos históricos são fundamentais para a concepção de Adorno, pois

incidem sobre a relação entre as ideias e os objetos. Tanto um quanto o outro se influenciam e sofrem a ação dos contextos históricos compreendidos por Adorno como proeminentes. Por exemplo, o conceito de raça. Teorias racistas foram consideradas válidas no século XIX como um tipo de explicação e teorização legítimas, embora embasadas em teoria pseudocientíficas, foram consideradas oficialmente válidas como no caso do regime nazista.

Para Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2000, p.80), Adorno aceita a tensão como âmago de seu método, para ele, nada é absoluto, a não ser o próprio movimento, o vir a ser, o devir de o constante transformar-se. A Dialética negativa busca perseguir a disparidade entre pensamento e coisa e experimentá-la nesta, visa dirigir-se para a construção do novo, do distinto.

Segundo Pucci (2012), a dialética negativa de Adorno reconhece a esterilidade do conceito frente ao objeto, frente ao mundo material que o conceito visa explicar e, ao mesmo tempo, pretende extrapolar este conceito pela própria negação do mesmo. Para Adorno, “Somente os conceitos podem realizar aquilo que o conceito impede” (ADORNO, 2009, p.53).

Finalmente, segundo Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2000, p.89), a riqueza da Dialética negativa não está na simples demonstração da contradição, aquilo que simplesmente a teoria tradicional abomina, mas em tentar encontrar no coração desses momentos os apelos de sua historicidade, ou seja, compreender o caráter histórico por de trás da manifestação destas contradições.

Dessa maneira, as contribuições de Adorno para o ensino da disciplina Arte deve estar inserido de forma primordial nesse aspecto epistemológico crucial: sua historicidade. Compreender o ensino de Arte na escola pública estadual no Estado de São Paulo, a partir de sua historicidade, significa dar relevância ao processo histórico que o determina.

Para Gruschka, que procura formular uma teoria pedagógica com base no referencial epistemológico da Teoria Crítica, “o problema teoria-prática da pedagogia continua sendo principalmente o das tensões entre as aspirações e a realidade” (GRUSCHKA, 2014, p.22). Assim, este trabalho buscou identificar as contradições presentes entre a teoria e a prática a fim de valorizar a tensão entre elas, para a compreensão da historicidade presente no ensino de arte da escola pública do Estado de São Paulo.

## **2.2 O material empírico**

### *2.2.1 Os procedimentos de coleta dos dados*

Para a coleta dos dados foram utilizadas a observação e o questionário. A observação nas escolas públicas de ensino médio no município de Jaú - SP ocorreu durante seis meses (2º semestre de 2015) e buscou compreender o comportamento dos professores de arte nos intervalos do recreio e a relação destes com os outros professores e funcionários, diretores e coordenadores. Esta observação foi fundamental pois permitiu ter uma visão mais próxima dos professores a partir de suas atitudes cotidianas. Tal observação permitiu compreender o cotidiano da vida escolar. Optou-se por não observar as aulas ministradas pelos professores analisados, pois eles manifestaram constrangimento sobre a possibilidade de terem suas aulas analisadas. Mesmo com o conhecimento de que os dispositivos legais presentes no Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento<sup>10</sup> possibilitariam o acompanhamento das aulas, optei por não constranger minha fonte de coleta de dados.

A escolha do questionário ocorreu pela carência de dados específicos sobre o rendimento do ensino da disciplina Arte no ensino médio da escola pública do Estado de São Paulo. Isto porque, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo<sup>11</sup> (SARESP), aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anualmente, para produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, não avalia a disciplina Arte.

A partir da publicação do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais - Parte I - Bases Legais* (2000), o currículo das escolas brasileiras foi dividido em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT).

As competências prescritas para o ensino médio brasileiro foram publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>12</sup> (INEP), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

No caso da escola pública do Estado de São Paulo, as Matrizes de Referências para a Avaliação, Documento Básico Ensino Fundamental e Médio<sup>13</sup> (MRA) (SÃO PAULO, 2009, p. 11), indicam quais as estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas pelos jovens

---

<sup>10</sup> Este termo tem caráter oficial e manifesta claramente que a participação dos professores é voluntária, que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos professores em todas as etapas do estudo e de que não haveria menção de nomes e que os riscos ou desconfortos que podem decorrer da participação deles na pesquisa são mínimos.

<sup>11</sup> SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 07 jan 2016.

<sup>12</sup> BRASIL. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>.

<sup>13</sup> SÃO PAULO. Disponível em: [http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/Matriz\\_Referencia\\_SARESP\\_basico\\_conteudo.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/Matriz_Referencia_SARESP_basico_conteudo.pdf)

por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da educação básica. Esse documento (SÃO PAULO, 2009, pp.58-61) foi produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e determinou as competências fundamentais para área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias. As competências são: reconstrução das condições de produção e reprodução de texto, reconstrução dos sentidos do texto, reconstrução da textualidade, recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos, reflexão sobre o uso da língua falada e escrita, compreensão dos textos literários.

Entre todas as competências, o Currículo do Estado de São Paulo definiu que as competências primordiais a serem desenvolvidas na escola pública de São Paulo seriam a leitura e a escrita:

A centralidade da competência leitora e escritora, que a transforma em objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, assinala para os gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência [...] Este Currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998). Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências Currículo do Estado de São Paulo Apresentação do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever (SÃO PAULO, 2001, pp.19, 20, 21).

Segundo a MRA (2009) “dominar competências é uma forma de garantir que houve aprendizagem efetiva dos alunos”<sup>14</sup> (SÃO PAULO, 2009, p. 12). Desse modo, a disciplina Arte não está incluída no SARESP, pois são avaliadas apenas as competências consideradas básicas na Área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias. A exclusão da disciplina Arte pelo sistema de avaliação SARESP ocorre pelo fato de as MRA (2009) terem determinado avaliar apenas as competências e habilidades consideradas cruciais.

Assim, torna-se explícito o caráter secundário relegado à disciplina de Arte frente à Secretaria da Educação deste Estado. O que importa é a construção daquelas competências prescritas no MRA (2009). O papel emancipatório do ensino de Arte fica excluído daquilo que é definido como crucial pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O questionário utilizado para a coleta de informações dos professores foi elaborado no primeiro semestre de 2015 e aplicado aos professores da disciplina Arte do ensino médio da

---

<sup>14</sup> Conforme demonstrou a análise de Duarte (2001) as teorias pedagógicas que compreendem a aprendizagem a partir da construção de competências apresentam um caráter neoliberal e são delineadas pelas políticas educacionais produzidas pelo MEC contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Parte I - Bases Legais (2000), como já foi demonstrado acima.

escola pública do Estado de São Paulo do município de Jaú. O questionário apresentado foi composto por 11 questões<sup>15</sup> que serão expostas nos subitens abaixo.

### 2.2.2 As questões contidas no questionário

A primeira questão, “*Qual é a sua formação?*”, buscou verificar o tipo de formação de cada um dos entrevistados. A questão dois, “*Há quantos anos leciona a disciplina de Arte?*”, buscou identificar a experiência profissional destes professores. A terceira questão, “*Quais turmas você leciona nesta escola?*”, buscou identificar as turmas de ensino médio que estes professores estavam lecionando naquele ano. Essas três primeiras questões forneceram informações básicas referentes ao perfil formativo e profissional dos professores.

A quarta questão, “*De acordo com as suas concepções quais transformações o ensino da disciplina Arte pode ocasionar no público adolescente do Ensino Médio da escola pública do Estado de São Paulo?*”, buscou identificar quais as expectativas de cada um dos professores com relação ao papel formativo do ensino da disciplina Arte sobre os alunos. A análise das expectativas fornece considerações relevantes sobre como cada um dos docentes concebe as transformações que a disciplina arte pode suscitar em seus alunos.

A questão cinco, “*Destas competências e habilidades definidas, qual ou quais delas você considera crucial? Por quê?*”, procurou identificar a(s) competência(s) considerada(s) cruciais pelos professores, a partir daquelas expostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM (BRASIL, 2000). Tal questão foi importante, pois demonstra claramente o que se aspira com o ensino de Arte. Além disso, dentro da prescrição teórica expressa nesta orientação fica evidenciado qual competência ou competências os professores definem e interpretam como fundamental. Desse modo, é possível objetivar o que cada um dos professores entende sobre a sua própria disciplina.

A questão seis, “*A realidade na sala de aula possibilita a construção destas competências consideradas cruciais? Por quê?*”, buscou apontar se os objetivos previstos para a disciplina de Arte, expressos nos documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM (BRASIL, 2000) conseguem se efetivar, considerando o cotidiano e a realidade na sala de aula. Tal questão permitiu demonstrar as dificuldades que cerceiam o cotidiano escolar nas atividades

---

<sup>15</sup> Cf. questionário anexo na página 114

práticas dos professores a fim de avançar em uma análise que não leve em consideração apenas as prescrições teóricas.

A sétima questão, “*Quais estratégias ou atividades você costuma aplicar para que os alunos alcancem este protagonismo?*”, buscou conhecer as estratégias utilizadas pelos professores a fim de alcançar o protagonismo. O conceito protagonismo apresentou algumas limitações após a análise dos documentos oficiais. Observou-se um reducionismo sobre a expressão protagonismo reduzindo-a a uma perspectiva formal e técnica, distanciando-se, assim, de um sentido mais amplo de reflexão e intervenção política.

A questão oito, “*Os alunos possuem resistência às formas de manifestações artísticas diferentes daquelas que eles conhecem? Por quê?*”, buscou verificar se há de fato resistência dos alunos sobre as manifestações artísticas, além de identificar quais os motivos para tal resistência, segundo a ótica dos professores. Esta questão permitiu conhecer, por intermédio da concepção dos professores, os fatores que levam resistência dos alunos às manifestações artísticas.

A nona questão, “*Os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes? Esta determinação é demonstrada de alguma forma? Qual?*”, buscou verificar de forma objetiva se os professores reconhecem algum tipo de determinação dos meios de comunicação de massa no gosto dos adolescentes e como se demonstram tais influências.

A questão dez, “*Os princípios orientadores das práticas educativas, em Arte, são próximos da realidade de seus alunos? Por quê?*”, buscou verificar como os documentos concebem os alunos de ensino médio que frequentam esta etapa da educação básica e se de fato tal interpretação corresponde ao público de alunos atendidos nesta modalidade de ensino.

Enfim, a última questão, “*A equipe escolar conhece e discute as especificidades da cultura juvenil em geral e as do local onde a escola está inserida? Por quê?*”, buscou verificar se existe envolvimento da equipe escolar como um todo, incluindo a gestão – coordenadores e diretores – sobre o universo cultural dos jovens que pertencem a esta etapa de ensino e para detectar se o alcance ou não das competências dentro da sala de aula poderia expressar uma possível falta de apoio por parte dos gestores e diretores.

#### 2.2.2.1 O perfil formativo e profissional dos professores

As perguntas um, dois e três do questionário foram respectivamente: “*Qual é a sua formação? Há quantos anos leciona a disciplina de Arte? Quais turmas você leciona nesta escola?*”.

A professora (P1) é formada em Artes e tem habilitação em Artes Plásticas. Leciona esta disciplina há três anos e, nesta escola, para turmas do primeiro ano do ensino médio. Já a professora (P2) é formada em Artes e em Pedagogia. Leciona esta disciplina há seis anos, para a turma do terceiro ano do ensino médio. A professora (P3) é formada em Artes Cênicas. Leciona esta disciplina há 10 anos, para a turma do segundo ano do ensino médio. A professora (P4) é formada em Artes e tem habilitação em Artes Plásticas. Leciona esta disciplina há cinco anos, para a turma do segundo ano do ensino médio. A professora (P5) é formada em Artes e possui pós-graduação em artes visuais. Leciona esta disciplina há 15 anos, para a turma do primeiro ano do ensino médio. A professora (P6) é formada em Artes visuais. Leciona esta disciplina há 2 anos, para a turma do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

Percebe-se que todas as professoras possuem formação específica em Arte. Este é um fator relevante, pois exclui a possibilidade de se apontar a ausência de uma formação específica como causa da ineficiência da construção das competências apontadas pelos documentos aqui analisados.

#### 2.2.2.2 O que pensam os professores sobre o ensino de arte

Na questão quatro, “*De acordo com as suas concepções quais transformações o ensino da disciplina Arte pode ocasionar no público adolescente do Ensino Médio da escola pública do Estado de São Paulo?*”, buscou-se identificar quais as expectativas de cada um dos professores com relação ao papel formativo do ensino da disciplina Arte sobre os alunos. A análise das expectativas oferece considerações importantes sobre como cada um dos docentes concebe as transformações que a disciplina arte pode suscitar em seus alunos. Tal apontamento é relevante no sentido de se esclarecer como os professores que responderam ao questionário compreendem a potencialidade de transformação a respeito do ensino desta disciplina. Essas informações foram relevantes no sentido de se demonstrar a inconsistência, não apenas entre os objetivos proclamados, expressos nos documentos oficiais, e o que de fato se constrói e se cria em termos de prática pedagógica, mas também em relação às expectativas pessoais dos próprios professores. Será que elas são de fato alcançadas?

A Professora (P1) respondeu que *“Com a arte, conseguimos trabalhar a criatividade, o lúdico e o raciocínio do aluno. A arte proporciona questionamentos sobre coisas do cotidiano e da vida do aluno, fazendo com que amplie seus conhecimentos artísticos e culturais”*. Observa-se nesta resposta, que a professora concebe a arte como ampliação dos questionamentos dos alunos e que ela auxilia na construção de indagações sobre os problemas cotidianos. A dúvida, o espanto e a insatisfação são três atitudes ao alcance de qualquer ser humano, elas promovem a construção de questões que podem elevar e aprimorar a existência dos alunos e são o ponto inicial de qualquer questionamento. A arte enquanto manifestação de um movimento dialético é capaz de romper com a linearidade, com aquilo que é dada como comum, na vida cotidiana. Seu caráter eminentemente dialético é capaz de gerar a dúvida, promove uma cisão com as interpretações tidas como normais e desnaturaliza aquilo que é considerado natural, promove um novo entendimento sobre os fenômenos, sentimentos e acontecimentos que atingem a nossa existência.

A professora (P2) declarou que *“O ensino de Arte é um componente fundamental da construção histórica, social e cultural dos seres humanos. O habitat do homem contemporâneo está repleto de arte e a prática dessas leituras estimula a elaboração de sentidos e significados que permitem estabelecer relações entre o que é observado, o contexto das produções e suas experiências de vida gerando um posicionamento crítico possibilitando a transformação do olhar inclusive ao seu redor. O posicionamento crítico e aberto para o mundo e para o conhecimento se faz através do olhar observador, conhecedor e decodificador das produções simbólicas e dos códigos de múltiplas culturas”*. Esta professora compreende que a arte é capaz de aprimorar a reflexão crítica a partir do contato com diferentes leituras da realidade manifestadas pelos diferentes artistas em suas obras. Nesse sentido, a arte é associada por esta professora como instrumento que possibilita diretamente a construção de uma capacidade crítica.

A professora (P3) respondeu que *“A arte amplia o aspecto de entendimento nas mais variadas áreas. Através do estudo da arte conhecemos períodos históricos, e suas concepções. Os alunos do ensino médio aprendem vários conhecimentos e desenvolvem muitas potencialidades através desse olhar histórico. Compreendendo sua realidade e interferindo nela através das manifestações artísticas”*. A resposta desta professora demonstrou dois aspectos relevantes a respeito da arte. O primeiro é a historicidade contida na manifestação artística e necessária para a sua compreensão. A compreensão da dimensão histórica orienta a interpretação dos fenômenos sociais em que a realidade não expressa adequação ao conceito universal invariável presente na teoria tradicional, mas a uma espécie

de interpretação onde o mundo material encontra-se em constante transformação e que as produções humanas, resultados de uma atividade consciente, sofrem influência dos fatores históricos. O segundo aspecto importante, manifestado por esta professora, é a possibilidade que o ensino de arte tem, no sentido de levar o aluno, aquele que aprende, a adotar uma postura ativa na criação de sua própria perspectiva. Tal característica é muito menos presente em outras disciplinas em que o aluno deve ser orientado a seguir as prescrições conceituais para a obtenção de um resultado. Por exemplo, na matemática, o cálculo do volume de uma determinada figura é instruído de forma a seguir as prescrições que não foram criadas pelo próprio aluno. Na disciplina arte, o aluno pode ser aquele que cria a sua própria perspectiva.

A professora (P4) respondeu que *“A disciplina de arte tem papel fundamental na formação do aluno como indivíduo na sociedade. O estímulo da observação, compreensão e criatividade são apenas alguns fatores. A disciplina de arte também tem a função de ser crítica e questionadora, levando o aluno a criar relações com outras disciplinas com o auxílio de imagens que apresentam diferentes situações e acontecimentos”*. Para esta professora, a arte também é capaz de aprimorar a reflexão crítica, assim como afirmaram as professoras 1, 2 e 3, porém, de forma diferente, pois ela entende que a arte é capaz de promover a interdisciplinaridade, ou seja, de criar relações com outras disciplinas e fomentar a sua capacidade de elaboração questões. Assim, a arte é associada por esta professora como instrumento que possibilita diretamente a construção de uma capacidade crítica, porém, a partir da capacidade que a arte tem de promover conexões com outras formas de saber. Concepção esta que é também assumida pela a teoria estética de Adorno quando o mesmo define a arte tanto como manifestação estética, como também histórica, ou seja, a arte não expressa apenas o belo, mas leva a construção de interpretações que se aproximam às outras disciplinas e áreas do conhecimento. Por exemplo, um quadro de Da Vinci não simboliza apenas as características históricas manifestadas no Renascimento, possui também relação com a matemática quando expressa, em suas pinturas, a perspectiva de profundidade resultada de proporções numéricas que são próprias da matemática.

A professora (P5) respondeu que a arte leva os alunos a *“Ter uma nova visão do mundo, despertando alternativas para um mesmo problema, desenvolvendo a sensibilidade, um olhar mais desenvolvido, e aumentar os conhecimentos sobre Arte e Cultura”*. Para esta professora, a arte também é capaz de aprimorar a reflexão crítica, assim como afirmaram as professoras 1, 2, 3 e 4. O ponto distintivo é que a arte é capaz de apontar alternativas que podem assumir diferentes direções. Ela não leva apenas a um único resultado diferenciado, ela não se limita apenas a criação de uma nova orientação. A arte é capaz de desenvolver a pluralidade e a

diversidade de concepções. Diferente da proposta da teoria tradicional que defende uma visão universal sobre os objetos desprezando sua singularidade, a arte gera a capacidade de gerar diversidade, criatividade.

A professora (P6) acredita que *“A arte ajuda também a compreender seu tempo, o patrimônio histórico, (refletir) a interação, a socialização, enfim, a arte proporciona ao aluno momentos de apreciação, reflexão, interação e compreensão do mundo”*. Para esta professora, a arte também é capaz de aprimorar a reflexão crítica, assim como afirmaram todas as outras professoras, porém, nesta resposta, a socialização é citada como uma das contribuições possíveis da arte para a formação dos alunos. A questão da socialização é tratada pela sociologia como transmissão de aspectos culturais que abrangem desde regras básicas de comportamento, como a forma adequada de se usar talheres até aspectos mais complexos como valores que orientam ações cotidianas, por exemplo, a noção de justiça. Embora exista toda esta abrangência de aspectos que englobam a socialização, o que ela possui de comum é o seu aspecto adaptativo, ou seja, de adaptação do indivíduo ao cumprimento daquilo que é convencionado por uma determinada cultura. Esse aspecto adaptativo não apareceu nas demais considerações, e é uma perspectiva relevante para concepção de Adorno. A relação existente entre adaptação e emancipação expressa a mesma relação presente entre a passividade e a atividade. Adaptar-se às prescrições, regras e valores é um aspecto importante que deve, inclusive, estar inserida na formação cultural defendida por Adorno, porém, a diferença é que a perspectiva deste filósofo alemão valoriza da mesma maneira a ação. A formação cultural deve ser capaz de gerar conformidade e reprodução da cultura existente, mas, ao mesmo tempo, deve contribuir para a inserção participativa do indivíduo na construção da cultura da qual também pertence.

Todos os professores analisados interpretam que a disciplina Arte pode contribuir para fomentar e construir uma perspectiva crítica e reflexiva em seus alunos. Embora tal resposta seja algo esperado, considerando que são professores que reconhecem toda a complexidade e beleza da arte, ela nos permite indagar: quais são os fatores teórico-práticos que impedem a prática pedagógica da disciplina arte em algo que promova de fato a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade? A resposta a esta questão é decisiva na argumentação proposta.

### 2.2.2.3. As competências e habilidades essenciais

A questão cinco, “*Destas competências e habilidades definidas qual ou quais delas você considera crucial? Por quê?*”, apresentou as competências previstas no PCNEM (2000). O objetivo desta questão foi perceber o que cada professor considera como finalidade mais importante de sua disciplina, entre aquelas manifestadas no PCNEM (2000). A escolha deste documento ocorreu pelo fato de ser um documento de referência básico para o ensino médio, inclusive, para a disciplina de arte. Além disso, ficou bastante explícito, no referido documento, o que se pretende com a disciplina de Arte.

Segundo o PCNEM, a disciplina Arte tem como objetivo construir quatro competências específicas. A primeira competência foi identificada pela letra (a). Esta busca capacitar o aluno a realizar produções artísticas e que possa analisar, refletir e compreender os diferentes processos produtivos de ordem material e ideal como manifestações socioculturais e históricas. A segunda competência foi identificada pela letra (b). Ela busca capacitar os alunos a apreciar produtos de arte desenvolvendo a fruição, a análise estética conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. A terceira competência foi identificada pela letra (c). Tal competência tem como objetivo capacitar o aluno a analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos e que se deve conhecer em sua dimensão social e histórica. A quarta e última competência foi identificada pela letra (d). Ela busca capacitar o aluno a valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte.

Reproduziremos abaixo, o que cada professor considera essencial no ensino da disciplina de Arte e se este docente consegue ensinar no mínimo aquilo que ele considera a competência fundamental para sua disciplina.

A P1 considera todas as competências importantes. Ela afirmou que “*o professor de Arte geralmente não tem uma formação adequada para tal competência, deixando muitas vezes, por exemplo, de contemplar e compreender a arte como linguagem e deixando como disciplina recreativa e vaga*”.

A variável formação acadêmica consta no questionário e todos os professores analisados possuem formação específica em Arte. Nesta pesquisa constatou-se que mesmo professores com formação específica não conseguem alcançar os objetivos propostos. Considerando o relato feito pela P1, o que é importante para esta pesquisa é compreender por que os professores que possuem uma formação específica em Arte não conseguem atingir os

objetivos proclamados. Entende-se que ao compreendermos como ocorre tal incapacidade, possa-se contribuir para uma melhoria na formação e/ou atuação destes docentes.

A P2 considera como competência crucial (b) qual seja, apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética. Para esta professora *“A arte vai além dos eixos abordados nas práticas artísticas citadas nesta questão. Os alunos devem adquirir condições reais para interpretar, relacionar, contextualizar, inferir, questionar, transpor, etc. Compreender a hibridez das linguagens artísticas e suas articulações”*.

A escolha da P2 sobre a competência (b) remete a uma interpretação específica sobre o papel da arte e sua função. Nesse caso, a arte representa uma manifestação artística criada a partir de critérios culturalmente estabelecidos e que, portanto, deve-se fazer com que o aluno conheça, analise e reflita sobre o objeto artístico. Para tanto, deve-se desenvolver tanto a fruição quanto a análise estética. A escolha desta competência indica duas orientações. A primeira coloca como papel primordial para a educação formar alunos que saibam mais apreciar a arte do que produzi-la. A segunda propõe que a arte seja definida de tal forma que fique destacada a compreensão dos aspectos formais, como o estilo e a técnica de determinado artista, e expressa, também, de forma secundária, o papel da arte enquanto crítica social. Talvez a opção por esta competência como sendo a mais crucial possa indicar que tal professora conceba que o ensino de arte deve ser direcionado como um meio para que o aluno possa entender a arte. Deste modo, o fazer e produzir arte parece tornar-se secundário ou pelo menos, não parece ser o aspecto mais crucial para a educação segundo este professor. Nesse sentido, temos uma perspectiva sobre a arte, ela se aproxima mais de uma interpretação da arte enquanto apenas manifestação do belo. A arte, sua essência, estaria então desvinculada do universo material histórico. A “arte pela arte”, ou seja, a beleza aparece como um fim em si mesmo e não como um meio para a transformação da realidade. Segundo Chauí (2005, p.288), tal forma de interpretar a arte foi historicamente denominada de formalismo. A P2 compreende, portanto, que a educação artística deve formar principalmente para o aprimoramento crítico da percepção dos estudantes sobre o objeto artístico.

A P3 considera como competência crucial (b), apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética. Esta professora explicou da seguinte forma a sua escolha: *“Porque a compreensão da realidade é crucial para que este esteja consciente e passa agir de maneira autônoma. A arte propicia essa compreensão e este questionamento”*. Além de indicar a competência mais importante, a P3 indicou que a arte está relacionada à autonomia.

A P3 compreende a arte de forma a considerá-la como uma maneira de aprimorar a compreensão e a ação dos alunos perante a realidade de forma autônoma. Nesse sentido, a arte é entendida não apenas como um fim em si mesmo, mas como instrumento para a compreensão da realidade. Neste caso, a P3 manifesta uma perspectiva diferente daquela apresentada por P2, embora ambas tenham escolhido a competência (b). Segundo a P3 deve-se conhecer os aspectos estilísticos e técnicos, porém, com o objetivo de transformar a realidade. Assim, podemos constatar dois outros dados relevantes. Primeiro, que as competências podem ser interpretadas de maneira bastante diversas por cada professor em específico. Segundo, que é possível constatar, que das competências apresentadas pelo documento selecionado, nenhuma de fato incorpora a transformação da realidade social e política como algo fundamental. Todas as competências expressas nesse importante documento aproximam-se da concepção denominada formalismo. A P3 apresenta uma interpretação diferente e crítica do próprio documento. Ela manifesta uma concepção sobre a finalidade da arte e sua função. A função da arte defendida por esta professora é determinada por Chauí (2005) como conteudismo. O “conteudismo” compreende que a arte manifesta uma função de crítica da realidade existente. A arte assume um papel de transformação da realidade política e social e não apenas uma fruição do belo em si mesmo<sup>16</sup>.

A P4 considera como competências cruciais (a), realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas e (c), analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte. Para esta professora “*é mais que necessário conhecer, respeitar e divulgar tais contextos. Os estudantes têm a possibilidade de interagir com o meio social em que vivem*”. Segundo esta professora, a arte favorece o respeito à diferença e, por essa razão, é uma das principais competências a ser construída com o ensino da disciplina Arte.

A competência escolhida como crucial pela P4 expressa uma concepção aparentemente diferente das duas últimas apresentadas. A arte é entendida como forma de construção da alteridade e do respeito, elementos que são cruciais para a construção de uma sociedade e realidade democrática. A preocupação com a construção da identidade foi manifestada por Adorno como uma das mais importantes para o combate ao totalitarismo. De fato, para Adorno, a arte estaria mais próxima da construção de uma identidade de fato autônoma, contra a heteronomia, do que da construção de um mero formalismo ou conteudismo. Porém, se interpretarmos a competência (c), escolhida como crucial pela P4, constata-se que ela expressa o sentido formalista, ou seja, trata a arte como algo distante de uma crítica à

---

<sup>16</sup> Adorno esboça uma crítica as duas concepções, a formalista e a conteudista, que será discutida no capítulo 3 desta dissertação.

realidade material, política e histórica. Essa competência defende uma formação artística que leve ao conhecimento das diferentes características e técnicas, no sentido do aluno poder valorizar a diferença, aprender a viver com a diferença, apesar da redução da capacidade de crítica à realidade política existente.

A P5 considera a competência crucial (b) que é apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética. Esta professora explicou desta forma a sua escolha *“Todas são importantes, a alternativa b seria crucial, pois coloca o indivíduo em um mundo mais global com uma visão voltada para história, arte e vários conteúdos afins”*. Porém, novamente temos uma interpretação onde a professora apresenta uma visão diferente e crítica do próprio documento, assim como a P3. A concepção de P5 aproxima-se daquela definida como conteudista, ou seja, a arte como forma de compreensão da história concreta e material.

Sobre a questão cinco, a P6 considera a competência crucial (a), realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas. Esta professora explicou desta forma a sua escolha *“Acredito que nesta o aluno ao realizar ele perceba e adquira o gosto pela arte e a entenda como uma disciplina tão importante quanto às outras”*. P6 compreende que a competência crucial para o ensino de arte é de fato a produção artística. Tal entendimento rompe com todo o paradigma expresso nos relatos descritos acima. Aqui a educação artística busca formar pessoas ativas na produção de obras de arte. Porém, embora se busque construir uma postura ativa e participativa, em que o aluno se posiciona de maneira ativa e não passiva sobre a arte e sua produção, ainda se observa apenas uma educação para a compreensão e produção de arte, mas não para a transformação pessoal, política e social.

Os professores analisados manifestaram quatro tipos de concepções quando optaram em selecionar uma competência mais primordial em se tratando de educação e ensino de arte na escola pública do Estado de São Paulo. Primeiro, a resposta apresentada pela P2 aproxima-se uma interpretação formalista sobre a arte que determina o modo de se ensinar. Nela, observamos uma perspectiva que se aproxima de uma escola *“interessada-no-trabalho”*. Tal escola, como manifestada por Nosella (2012), preconiza a formação para o exercício do trabalho e manutenção da sociedade capitalista e não para a reflexão e produção intelectual própria. A P3 e a P5 apresentaram uma visão conteudista, isto é, compreendem a arte como objeto de crítica da sociedade existente. Tal perspectiva é importante, porém, Adorno concebe em sua teoria estética, que a arte expressa dentro de si um movimento dialético que sem ele esvai seu caráter crucial para a composição do pensamento crítico. Assim, uma arte que se resume em seu aspecto conteudista ou formalista perde seu caráter crucial de antagonismo e a

própria peculiaridade que se expressa enquanto arte. Como afirma Chauí, uma arte que se resume apenas no aspecto conteudista “corre o risco de sacrificar o trabalho artístico em nome das ‘mensagens’ que a obra deve enviar à sociedade” (CHAUÍ, 2005, p.288). As mensagens as quais a autora se refere são os conteúdos críticos que nesta perspectiva tornam-se cruciais, mais do que a própria visão pessoal e peculiar do artista, suprimindo, assim, a total liberdade expressiva do artista submisso e em nome de sua denúncia política e social. A P4 definiu que a competência mais importante a ser ensinada é aquela que visa à construção da identidade de forma autônoma. Tal perspectiva é a que mais está próxima da concepção estética e pedagógica de Adorno. Uma educação para a construção da subjetividade corresponde à educação para a emancipação. Tal emancipação não se reduz a uma visão crítica sobre a realidade existente, mas, principalmente, à construção de pessoas de fato emancipadas capazes de pensar por si mesmos de forma livre, autônoma e não subserviente. Porém, a competência (c) carrega dentro de si o sentido formalista, ou seja, trata a arte como algo distante de uma crítica à realidade material e histórica. A P6 estabeleceu uma visão bastante diferente dos demais, pois concebeu como papel crucial da educação, ensinar a produzir a arte e não apenas compreendê-la ou reproduzi-la. Tal atitude é bastante importante na concepção pedagógica e estética de Adorno. Para este autor é necessário não apenas reproduzir a cultura, mas também criá-la de forma ativa. Porém, o que afasta o relato da P6 da proposta de Adorno é o seu caráter formalista, de uma concepção artística da arte separada de sua função crítica à realidade política e social, mas que, porém, não deve encerrá-la como única. Para Adorno, os dois sentidos, formalismo e conteudismo, são pólos opostos necessários para a construção da emancipação como veremos a seguir no capítulo 3.

Deste modo, as quatro perspectivas categorizadas, a partir das respostas dos professores ao questionário aplicado, levaram a constatação de que existem quatro formas distintas de conceber o que é a arte e o que ela deve construir no processo educativo. Essas quatro maneiras relacionam, de forma diferente, quatro variantes: formalismo, conteudismo, receptividade e criatividade. O formalismo condiz com a perspectiva que define a arte e a educação de arte como a compreensão de arte pela arte, que valoriza a forma e não o conteúdo. O conteudismo condiz com a perspectiva que define a arte e a educação de arte como a compreensão do sentido de crítica política, que valoriza assim o conteúdo e não a forma. A receptividade compreende que o papel da educação de arte é mais o de preparar o educando a receber e assimilar as informações artísticas do que ensiná-lo a produzir suas próprias manifestações artísticas. Nesse sentido, a receptividade manifesta a reprodutibilidade, pois não cria nada de novo, apenas capacita o educando a interpretar o

existente, assimilar as informações. A criatividade compreende que o papel da educação de arte é mais do que preparar o educando a receber e assimilar as informações artísticas, mas sim o de produzir suas próprias manifestações artísticas. Desse modo, as professoras P2 e P4 manifestaram uma concepção que expressa o formalismo e a receptividade, as P3 e P5 uma concepção que expressa o conteudismo e a receptividade e a P6, que expressa o formalismo e a criatividade.

Todos os seis questionários contemplam a arte e sua potencialidade por uma perspectiva diferente daquela apresentada por Adorno. Em Adorno, o elemento crucial da arte, seu caráter dialético é de fato o elemento mais distintivo e significativo para a construção de uma consciência emancipada. Nesse sentido, formalismo e conteudismo não são meros adjetivos que qualificam a arte, mas traduzem antes o seu caráter dialético. Criatividade e receptividade, do mesmo modo, não são compreendidas por Adorno como simples adjetivos, mas como elementos fundamentais que possibilitam a tensão, o movimento, a reflexão. Esses elementos são necessários para a construção de uma consciência emancipada, crítica, capaz de romper com a perspectiva acrítica e a histórica.

#### 2.2.2.4. Aspectos práticos sobre a construção das competências

A questão seis, “A realidade na sala de aula possibilita a construção destas competências consideradas cruciais? Por quê?”, buscou apontar se os objetivos previstos para a disciplina de Arte, expressos por meios das competências que buscam ser construídas nos alunos, conseguem ser alcançadas considerando o cotidiano e a realidade na sala de aula. Tal questão permite demonstrar as dificuldades que cerceiam o cotidiano escolar nas atividades práticas dos professores a fim de permitir uma análise que vá além das prescrições teóricas, mas que observe também os aspectos práticos cotidianos.

Quando se questiona a “realidade na sala de aula” se busca destacar o aspecto prático e cotidiano do trabalho docente, que está muitas vezes distante dos documentos oficiais de orientação pedagógica dos professores. Foi algo muito comum, durante o período da realização da pesquisa, observar a maneira como estes docentes compreendem a Universidade e a produção acadêmica da mesma. Os professores analisados assumem uma perspectiva em que a Universidade está muito distante de suas práticas diárias, de sua “realidade”. De uma forma mais simples, existe uma distância entre a teoria e a prática na concepção dos professores observados com relação à produção acadêmica e o dia-a-dia das práticas

educativas dos docentes. A teoria é relacionada à produção acadêmica. A prática é compreendida como algo diferente, antagônico à teoria.

No caso desta questão, a maioria dos professores interpretou o sentido da palavra “realidade” como condições materiais e necessárias para a realização de suas práticas. Desse modo, a maior parte dos professores afirmou não ter os materiais básicos para a realização de suas práticas escolares cotidianas. Assim, parece que os professores entendem que a principal falha no processo de construção de competências, e no não cumprimento da construção de competências cruciais, está na escassez de recursos e não nas contradições presentes na teoria pedagógica disseminada pelos órgãos públicos, responsáveis pela construção das diretrizes e orientações para o ensino da disciplina.

A resposta dada pela P1 sobre a questão seis foi a seguinte: *“Não. Muitas escolas não têm materiais adequados, salas adaptadas e alunos sem nenhum conhecimento prévio para a continuação da disciplina”*.

A P2 respondeu a questão no mesmo sentido, da seguinte forma: *“Não. As salas de aula da rede pública e municipais oferecem recursos audiovisuais carentes de manutenção. As salas de informática que seriam ótimos recursos estão sucateadas”*.

Já a resposta da P3 para essa mesma questão foi uma exceção, soando diferente das anteriores: *“Sim. Quando a professora tem uma postura dinâmica, utiliza com propriedade os recursos disponíveis e tem o apoio da direção”*.

A P4 seguiu pelo mesmo caminho das duas primeiras: *“Infelizmente não. O espaço físico não é adequado, falta materiais e recursos. Do mais, o desinteresse do aluno é um grande agravante para os conteúdos serem explorados de maneira mais ampla”*. Assim, podemos constatar que as competências não conseguem ser construídas de maneira consistente segundo a P4.

Para a P5 a resposta também foi negativa: *“Não. O ideal seria os professores de Arte terem uma sala ambiente preparada para o desenvolvimento das práticas artísticas. Nossa realidade não nos possibilita desenvolver toda a prática”*. Assim, a carência de um ambiente específico para o ensino de Arte não possibilita construir de forma significativa as competências indicadas no PCNEM (2000) e a competência considerada crucial por parte da professora.

E, finalmente, a P6 também questionou os problemas encontrados: *“Muitas vezes, não, nossa realidade cultural é outra, os alunos muitas vezes acham que arte é só pintar e desenhar e muitos nunca tiveram contato com teatro, dança ou mesmo artes visuais”*. Assim, a P6 parece afirmar que na maioria das vezes não é possível construir a competência que se

considera crucial, entre aquelas apontadas pelo PCNEM (2000). Dessa forma, as aspirações dos documentos oficiais não são ensinadas de forma consistente.

Com a análise das respostas dos professores em relação à questão seis, cinco professores manifestaram explicitamente sua insatisfação com a carência de materiais necessários à produção artística para o desenvolvimento das competências consideradas cruciais. Porém, neste ponto surge uma questão: será que o ensino da disciplina Arte necessita necessariamente da existência de materiais exigidos pelos professores para atingir seus objetivos?

Tal aspecto parece demonstrar que a visão dos professores sobre o ensino da disciplina Arte está mais próxima da execução técnica e prática defendida e delineada pelo documento PCN+ (BRASIL, 2002, p.187). Será que o Ensino de Arte não poderia ser utilizado inclusive como expressão crítica dos problemas da escola pública? A teoria estética de Adorno desenvolveu uma perspectiva teórica que possibilita interpretar a arte e seu ensino na escola pública como mecanismo fundamental de construção de uma consciência crítica.

A partir da análise das respostas foi possível concluir que a P3 foi a única que afirmou categoricamente que as competências são ensinadas, embora tenha afirmado que isso depende do comprometimento e da qualidade do trabalho docente. Neste sentido, a P3 indicou uma possibilidade bastante plausível sobre a não construção das competências exigidas, isto é, pode de fato ser uma falha exclusiva da execução da prática docente.

A P6 respondeu que na maior parte dos casos, devido à falta de conhecimento dos próprios alunos sobre o que é a disciplina Arte, as competências não são consolidadas. Nesse sentido, a P6 indicou uma possibilidade menos plausível, mas que pode ser levantada de forma corriqueira sobre a não construção das competências exigidas: a não construção ou consolidação das competências pode ser por algum tipo de limitação, não digo no sentido intelectual, mas, por exemplo, falta de interesse mínimo dos alunos sobre a disciplina arte.

É obvio que a qualidade e o comprometimento do trabalho docente, tal como mencionou a P3, é de fundamental importância para a construção das competências indicadas pelos documentos, porém, existe o reconhecimento de que, embora a ineficiência da construção das competências exigidas seja uma deficiência de caráter individual dos professores, não se pode eximir ou excluir toda a proposição teórica que envolve tais práticas como isentas de consequências negativas. É claro que a falta de interesse dos jovens sobre os aspectos formativos também pode ser levantado como forma de explicar a não concretização destas competências.

Porém, o objetivo deste trabalho não é apontar qual o agente responsável pela não construção das competências. Muito mais que isto é criar um ponto reflexivo sobre as relações entre teoria e prática estabelecendo a tensão necessária entre elas para que se consolide uma leitura crítica sobre o ensino da Arte.

Todos os demais professores responderam que não conseguem de fato construir as competências que consideram cruciais. A questão que emergiu nesse trabalho de pesquisa relaciona-se às contradições que envolvem a teoria e a prática da atividade docente, e que acaba inviabilizando a construção de uma consciência emancipada, na forma como fora concebida na teoria estética de Adorno.

#### 2.2.2.5. Estratégias utilizadas para o alcance do protagonismo

A questão sete, “*quais estratégias ou atividades você costuma aplicar para que os alunos alcancem este protagonismo?*”, indicou as estratégias utilizadas pelos professores. Após a análise dos documentos, observou-se um reducionismo sobre a expressão protagonismo. A definição conceitual de protagonismo é passível de reflexão, pois esta noção se manifesta de forma limitada nos documentos analisados. Essa limitação manifesta-se com relação ao reducionismo técnico a que a noção de protagonismo assumiu como algo próximo a uma capacitação estritamente técnica, de execução das prescrições formais e estilísticas e não num sentido mais amplo de reflexão e intervenção política.

Essa questão foi construída com base no documento *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+)* (2002). Neste documento, a construção do “protagonismo” define uma das competências a serem desenvolvidos na área de Linguagem, códigos e suas tecnologias.

Na concepção desse documento, o protagonismo é definido como conceito e competência geral a ser desenvolvida, no caso específico da disciplina Arte, o protagonismo abrange a compreensão individual e coletiva daqueles que produzem arte:

Além desses conceitos, é necessário que o professor tenha em mente também a idéia de protagonismo que, no caso da Arte, abrange produtores, autores, artistas – compreendidos tanto individual como coletivamente: suas vidas, motivações pessoais, culturais, estéticas, artísticas (BRASIL, 2002, p.186).

O conceito de protagonismo, segundo Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p.52), está presente na LDB, nos documentos oficiais publicados pelo MEC, desde 1998, e nas diversas orientações dos órgãos estaduais. O histórico do conceito de protagonismo juvenil aparece, no

Brasil, a partir dos anos 20 e 30, do século passado, “quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.412). Segundo Ferretti, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio”. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.412). Assim, para estes autores (2004, pp.414-415), os DCNEM constituem o instrumento legal mais importante para a transmissão da ideia de protagonismo juvenil. Tal ideia consiste em situar o aluno no centro do processo educativo, ao mesmo tempo em que desloca o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Desse modo, a ideia de protagonismo juvenil “atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o ‘como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)’” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.415).

Uma questão específica sobre a ideia de protagonismo juvenil aparece neste questionário, pois, ela está associada à ideia de autonomia. O alcance da autonomia corresponde àquela finalidade expressa na LDB, em que um de seus objetivos é a construção de uma educação que capacite para a cidadania. No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais, Parte I - Bases Legais* (2000) fica explícita esta associação, e a mesma pode ser encontrada em outros documentos oficiais publicados pelo MEC:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (BRASIL, 2000, p.59).

Porém, ao compararmos o sentido de autonomia presente no documento PCN+ (2002) que trata mais especificamente da relação entre protagonismo e sua relação com o ensino de Arte, percebeu-se uma espécie de reducionismo a uma concepção meramente técnica e formal. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de Arte é definido no PCN+ (2002) da seguinte forma:

Para que o aluno se situe como protagonista na produção e apreciação crítica de trabalhos de arte nas diversas linguagens pressupõe-se que saiba:

- expressar e comunicar ideias e sentimentos por meio de linguagens artísticas;
- articular os elementos constitutivos das linguagens da arte, tanto na produção como na fruição de obras, produtos ou objetos;
- fazer trabalhos artísticos individuais ou coletivos, criando, improvisando, compondo, experimentando, atuando, interpretando com diferentes materiais, meios e técnicas;

- concretizar apresentações, obras, produtos e espetáculos, considerando as perspectivas estéticas e comunicacionais;
- selecionar e produzir trabalhos de arte em diferentes meios e tecnologias, como processos fotográficos, informatizados e outras mídias, entre as quais o vídeo, o cinema, o *CD-ROM*, entre outros;
- trabalhar com imagens e sons disponíveis nas redes informatizadas, reconstruindo-os ou integrando-os em textos criados no espaço virtual ou dele recortados (BRASIL, 2002, p.187).

Desse modo, o conceito de protagonismo associado à produção artística valoriza muito mais o aspecto técnico e prático do que a sua perspectiva de uma promoção de indivíduos emancipados, capazes de exercerem sua cidadania. De fato, o domínio do aspecto técnico é importante, porém, o aspecto da construção da cidadania é expresso de maneira secundária. Assim, as atitudes de valorização da iniciativa, liberdade e compromisso (responsabilidade) definidas por Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p.415), em uma dimensão de emancipação política, aparece de forma reduzida.

Dessa maneira, a valorização do sentido técnico sobre a produção artística aproxima o sentido de Arte, defendido por este documento, em seu sentido original grego. Segundo Chauí, o sentido da palavra arte remete originalmente tanto no grego como no latim a “toda atividade humana submetida a regras em vista da fabricação” (CHAUI, 2005, p.275). Dessa forma, a ideia de protagonismo contida no PCN+ (2002) enfraquece o sentido inicial de protagonismo vinculado às referências teóricas apresentadas como responsabilização e autonomia e demonstra como o caráter crucial da arte para a obtenção da autonomia - viés este defendido por Adorno (1986) - está distante de ser de fato incorporado nas escolas. Nesse sentido, o ensino da disciplina Arte nas escolas públicas se afasta do sentido emancipatório.

A P1 usa “*trabalhos em grupo, apresentações de trabalhos, questionamentos durante a aula e pesquisas*”. Tal indicação demonstra as ações por parte da professora no sentido de buscar construir o protagonismo e a autonomia.

Como estratégia adotada para alcançar o protagonismo, na questão sete, a P2 utiliza “*textos, voz, exposições, T.V., internet, imagens, reportagens, programas, músicas, filmes e multimídias, entre outros*”. Novamente, essas ações indicam algum tipo de ação da professora no sentido de buscar construir a autonomia.

Como estratégia adotada para alcançar o protagonismo, na questão sete, a P3 “*utiliza as tecnologias de informação, os recursos e a linguagem que eles compreendem, como por exemplo, o grafite*”. Assim, como os demais professores, a P3 também desempenha ações concretas em sala de aula, que visam o alcance do protagonismo e a autonomia.

A P4, nesse mesmo contexto, utiliza “*criação, apreciação e observação de trabalhos realizados no contexto das artes visuais*”. Assim, fica evidenciada a tentativa de P4 em buscar agir com relação à construção do protagonismo e da autonomia.

A P5 citou suas ações da seguinte forma, “*atividades com que eles se descubram seres individuais, cada um com seu potencial e visão dos temas desenvolvidos, dando conhecimentos para eles desenvolverem*”. Assim, esta professora também age no sentido de construir o protagonismo e a autonomia.

E, finalmente, a P6 fez seu relato, “*releituras, análises, pesquisas, produções coletivas, roda de conversa, teatro, paródias, vídeos*”. Percebe-se, assim, como nos demais professores, a tentativa de buscar construir o protagonismo e a autonomia.

A construção do protagonismo passa a ser problemática quando a comparamos conceitualmente com o sentido expresso originalmente por emancipação na teoria estética de Adorno. Para este autor a emancipação é adquirida a partir de uma formação dialética, entre a adaptação e a emancipação: a primeira se refere à reprodução da cultura, a segunda à capacidade de interferir e produzir cultura. Expressam, assim, os elementos formalismo e conteudismo, passividade e criatividade, de forma a considerar que a coexistência conflituosa entre tais aspectos é que leva de fato a emancipação do ser humano, a uma consequente formação, em que a adaptação e a emancipação fazem-se necessária para o desenvolvimento humano. Porém, como expresso anteriormente, o protagonismo “atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o ‘como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)’” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.415). Nesse caso, segundo Pucci (1998, p.90), o conceito de protagonismo polariza-se ao aspecto técnico e prático do fazer arte e se afasta de um sentido político-emancipatório, na forma como fora delineado por Adorno. Esse protagonismo se enquadra na perspectiva formalista de arte.

O modo como a disciplina de Arte é compreendida pelos professores levou a constatação de que todos a concebem de forma polarizada: formalismo ou conteudismo, receptiva ou criativa – expressões que foram evidenciadas e esclarecidas na crítica às respostas concedidas na questão cinco. E que, desse modo, tal polarização inviabiliza a construção da emancipação dos indivíduos no sentido da teoria estética de Adorno.

A partir da análise das respostas, pode-se constatar que os professores buscam ações concretas para a construção do protagonismo e da autonomia, porém, as contradições existentes nas próprias diretrizes, parâmetros e orientações não levam ao desenvolvimento da emancipação. Duas coisas podem ser deduzidas deste conceito de protagonismo e a forma

como aparece nos documentos oficiais: primeiro, as orientações reduzem a amplitude do sentido de autonomia ao delineamento utilitário da construção do protagonismo; em segundo, os professores assimilam de forma acrítica a ideia de protagonismo, enquadrando-o num sentido prático e utilitário no ensino da disciplina Arte. O protagonismo torna-se algo instrumentalizado, que pode ser mensurado e quantificado e afasta-se do seu sentido reflexivo e filosófico de emancipação e construção de uma perspectiva crítica e transformadora da realidade.

#### 2.2.2.6. O que leva a resistência dos alunos sobre as manifestações artísticas

A questão oito foi: “*Os alunos possuem resistência às formas de manifestações artísticas diferentes daquelas que eles conhecem? Por quê?*”. Tal questão buscou verificar se há resistência dos alunos sobre as manifestações artísticas e quais seriam os motivos para tal resistência segundo a ótica dos próprios docentes. Aqui, não se pretendeu responsabilizar alunos ou professores sobre a não construção das competências, mas apenas compreender a partir da vivência profissional dos professores como pode ser interpretada a resistência às manifestações artísticas.

As manifestações artísticas apresentadas aos alunos na prática cotidiana escolar são aquelas correspondentes e expressas nos conteúdos de arte ministrados às séries do ensino médio. Tais conteúdos estão transmitidos no currículo produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo denominado *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011). Esse documento orienta e define quais conteúdos devem ser ministrados para cada série e bimestre. É necessário esclarecer que a construção coletiva deste currículo se deu ao longo de três anos. A partir de 2008, quando as apostilas foram disponibilizadas nas escolas públicas do Estado de São Paulo, foram recolhidas sugestões de todos os profissionais da educação, principalmente dos professores da rede pública para a construção do currículo atual, que só teve sua conclusão em 2010. Antes disto, o currículo do Estado de São Paulo era denominado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Assim, o documento *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) representa mais uma construção coletiva do que um instrumento de imposição de conteúdos que devem ser ministrados pelos professores de arte.

De acordo com o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011), os conteúdos anuais gerais para o primeiro ano do ensino médio são respectivamente separados por bimestre, da seguinte forma: arte, cidade e patrimônio cultural;

intervenção em arte: projetos poéticos na escola; intervenção na escola: arte e ação; intervenção: instantâneos poéticos na escola. De acordo com o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) os conteúdos anuais gerais para o segundo ano são respectivamente por bimestre: o encontro entre a arte e o público; poéticas pessoais e processos colaborativos em arte; tempo de fazer, gestando o mostrar; o mostrar anunciado: a produção poética na escola. Os conteúdos expressos para o terceiro ano não constam no *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011). Não foram encontradas justificativas oficiais para a ausência dos mesmos neste documento, porém, os conteúdos para o terceiro ano estão expressos na *Matriz de avaliação processual: arte e educação física, linguagens; encarte do professor*<sup>17</sup>, que foi publicado apenas em 2016. Para o terceiro ano os conteúdos anuais gerais por bimestre são respectivamente: projeto; experimentação; produção; apresentação da produção artística.

Abaixo seguem os conteúdos básicos para o segundo semestre do primeiro, segundo e terceiros anos referentes ao período correspondente à aplicação do questionário que abrangeu o segundo semestre de 2015 e que constam no *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2011) para o primeiro e segundo anos. E na *Matriz de avaliação processual: arte e educação física, linguagens; encarte do professor* (2016) consta os conteúdos para o terceiro ano.

Os conteúdos para o primeiro ano, no terceiro e quarto bimestres foram: suportes, ferramentas e procedimentos técnicos e inventivos; o corpo como suporte físico na dança e no teatro; o corpo do teatro, o corpo do ator/atriz em expressão cênica; matéria sonora e significação, o som da palavra, música coral; o som dos textos e das bandas na escola; parâmetros sonoros, timbre; corpo espetacular, intervenção em espaços não convencionais, texto/escritura/temas de intervenção cênica; visualidade da forma-conteúdo em conexão com a materialidade e os processos de criação A intervenção e seu registro como documentação; modos de documentação em Arte; conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano (SÃO PAULO, 2011, pp.217-218).

Os conteúdos para o segundo ano, no terceiro e quarto bimestres foram: espaços expositivos, modos de expor, salões de arte, bienais e feiras de arte; festivais de teatro, espaços promotores de leitura dramática, mostra universitária; festivais de dança, mostra universitária, espaços alternativos de dança; festivais de música, espaços para concerto,

---

17

Disponível em:  
[https://onedrive.live.com/?authkey=%21ANIdpefv4ccDy\\_U&cid=55065D1F401A13E1&id=55065D1F401A13E1%215672&parId=55065D1F401A13E1%215668&o=OneUp](https://onedrive.live.com/?authkey=%21ANIdpefv4ccDy_U&cid=55065D1F401A13E1&id=55065D1F401A13E1%215672&parId=55065D1F401A13E1%215668&o=OneUp). Acesso em: 03 jan. 2016.

espaços alternativos de música: coretos, as ruas; a potencialidade e a singularidade poética nas linguagens artísticas; as linguagens das linguagens da Arte; a operação poética de levantamento de hipóteses, escolha e testes de elementos da gramática das linguagens artísticas; o revelar das temáticas; projetos de poética pessoal ou colaborativa (SÃO PAULO, 2011, pp.219-220).

Os conteúdos para o terceiro ano, no terceiro e quarto bimestres foram: mídias e as relações com a produção de gêneros musicais; linguagens e mídias; integração entre as linguagens artísticas; produção de evento artístico coletivo; suportes e ferramentas das tecnologias digitais para a produção nas linguagens artísticas; integração entre arte e público; produção artística e o mundo do trabalho; o uso dos códigos verbais e não verbais em manifestação artística; produção cultural: divulgação, apresentação e registro (SÃO PAULO, 2016, pp.40-41).

Esta questão buscou suscitar uma problemática indicada por Adorno a respeito da resistência à educação manifestada pelos adolescentes. Segundo Adorno:

Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo na adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvincular da consciência e do peso das experiências primárias, porque isso só dificulta a sua orientação (ADORNO, 2003, p.149).

Deste modo, a resposta dos professores sobre se há resistência e quais os possíveis motivos foram as seguintes:

A P1 respondeu que *“sim, muitas vezes por não terem contato anteriormente com tais manifestações”*. Portanto, a entrevistada respondeu que existe resistência, sobretudo, pela inexistência de condições mínimas de acessibilidade aos espaços artísticos, como teatro, cinema e museus.

Da mesma forma afirmou a P2, *“Sim. Acredita-se que a arte está ligada aos trabalhos manuais e a datas comemorativas de nosso calendário. Hoje a arte é plural e está presente em nosso cotidiano e identificá-las é um exercício que não estamos acostumados”*. Esta resposta indica que para essa professora a disciplina Arte ainda é compreendida como manifestava a Lei nº 5.692/71. Podemos concluir, assim, que existe resistência dos alunos às obras de arte, devido ao fato dos alunos entenderem que a atividade artística está exclusivamente ligada aos aspectos físicos e motores e não às questões abstratas e reflexivas. Assim, a resistência à obra de arte está vinculada à percepção dos alunos sobre a Arte, muitas vezes orientada pelo senso comum.

A P3 respondeu da seguinte forma: “*Sim. Porque não estão familiarizados com determinadas linguagens. A neofobia é natural, o preconceito é normal, mas introduzir o desconhecido é gratificante*”. Dessa maneira, o professor 3 entende que há resistência, mas assim como os demais, compreende que a origem desta resistência parte do interior do próprio aluno. Assim, o P3 percebe que há resistência, mas que a origem dela ocorre por uma ação meramente individual.

Novamente sobre a mesma pergunta afirmou P4, “*Sim. Os alunos mantêm enraizados os costumes, conceitos e tradições, poucos se permitem conhecer e explorar além do conhecimento já adquirido*”. Desse modo, o professor respondeu que existe resistência. Porém, esta resistência às manifestações artísticas novamente é definida como um problema individual, devido ao costume e tradição de cada aluno.

Já a P5 declarou que, “*Hoje em dia não tanto, pois já sabem que Arte não é só ‘desenho’.* *As quatro linguagens artísticas são desenvolvidas na medida do possível*”. Para este professor a resistência é menor atualmente, mas ainda existe. Assim, este professor parece relacionar a diminuição da resistência com relação à disciplina mediante um maior entendimento por parte dos alunos sobre a amplitude da disciplina arte. Porém, tal resistência ainda existe.

Finalmente, a P6 respondeu que, “*Sim, pois acham que arte é só desenhar e pintar*”. Dessa forma, fica evidenciado o caráter da resistência, mas ao mesmo tempo, o professor parece não conseguir encontrar criticamente os motivos de tal resistência. Mais uma vez, as causas apontadas são definidas como individuais, e muitas vezes são ocasionadas pelos próprios alunos.

As respostas da questão oito, que questiona se os alunos “possuem resistência às formas de manifestações artísticas diferentes daquelas que eles conhecem”, foram majoritariamente afirmativas, ou seja, a maioria dos professores entende que existe resistência por parte dos alunos sobre as “manifestações artísticas diferentes daquelas que eles conhecem”. Com exceção da resposta da P1, que indicou a falta de acessibilidade aos espaços artísticos como museus, todos os outros professores manifestaram que a resistência dos alunos perante as expressões artísticas apontadas pelo currículo ocorre por fatores pessoais, isto é, produto exclusivo das ações individuais dos alunos. A Teoria Crítica da Sociedade, da qual Adorno é um dos seus maiores representantes, entende que a “indústria cultural”<sup>18</sup> determina o gosto

---

<sup>18</sup> “O termo indústria cultural foi cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*. A indústria cultural transforma a produção cultural em mercadorias culturais fabricadas em

das pessoas. Adorno (2001, p.137), na *Mínima Moralía*, afirma que o juízo de gosto não provém de uma reflexão crítica sobre a política e a sociedade, mas é determinado pela indústria cultural. Assim, os professores demonstram não reconhecer o sentido sociológico e histórico destas resistências considerando-as como meramente individuais, sem correspondência com as relações sociais e históricas da sociedade capitalista contemporânea.

#### 2.2.2.7. A influência dos meios de comunicação de massa

A questão nove, “*Os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes? Esta determinação é demonstrada de alguma forma? Qual?*”, foi construída com o objetivo de verificar se os professores reconhecem algum tipo de determinação dos meios de comunicação de massa no gosto dos adolescentes e como estas influências podem ser demonstradas.

Segundo Chauí (2005, p.293), a expressão comunicação de massa foi criada para se referir aos objetos tecnológicos capazes de transmitir a mesma informação para um público muito amplo. Inicialmente era o rádio e o cinema, mas com o aumento da alfabetização, exigência básica cada vez maior para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo, os meios de comunicação de massa também passaram a englobar a imprensa. Os meios de comunicação de massa são os meios por intermédio dos quais a informação é transmitida a um enorme público. Este meio é utilizado pela indústria cultural para disseminar e propagar as suas mercadorias.

Para Adorno, a indústria cultural administra o desejo de seus consumidores, “a indústria cultural pretende hipocritamente acomodar-se aos consumidores e subministrar-lhes o que desejam” (ADORNO, 2001, p.207).

Mesmo que o professor não reconheça imediatamente ou tenha algum conhecimento sobre o papel da indústria cultural no pensamento de Adorno e Horkheimer, buscou-se verificar se o professor possui algum tipo de consciência sobre a condução do gosto dos alunos propagados pelos meios de comunicação de massa. Como já citado anteriormente para Adorno e Horkheimer (1986, pp.135-137), a indústria cultural produz as necessidades dos consumidores e as dirige.

Sobre as resposta da questão nove, a P1 considera que os meios de comunicação de massa “*influenciam o gosto dos adolescentes*” e “*muitas vezes (quase sempre) influenciam*

---

série. A expressão indústria cultural transforma as obras de arte em mercadorias como tudo o que existe no capitalismo” (CHAUÍ, 2005, p.290).

*na leitura de imagens, interpretações e também na prática de cada atividade*". Esta professora parece considerar que há uma influência dos meios de comunicação de massa, mas ela talvez não perceba que tal resistência, mencionada na questão anterior, se dá também por influência da indústria cultural.

A P2 entende que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, e expõe suas ideias da seguinte forma, *"os meios de comunicação de massa interferem no gosto dos adolescentes. Tudo está pronto para ser consumido de forma acrítica. A arte pode nos atentar para essa situação através de seu posicionamento crítico"*. Esta professora demonstrou uma percepção crítica sobre a produção da arte e o modo como é produzida enquanto mercadoria. Ela reconhece a existência da indústria cultural, reconhece, também, a sua influência no gosto estético.

A P3 afirma que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, *"Sim. A mídia os têm como consumidores, e produzem arte de maneira a conduzi-los a consumir. Eles consomem o que vêem na T.V., o que os artistas usam"*. Esta professora também demonstrou uma percepção crítica sobre o modo como a arte é produzida.

A P4 respondeu que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, *"Sim. É determinado na maneira de agir, se expressar e de se vestir. Existe uma grande influência no comportamento coletivo. O aluno sente necessidade de ser aceito em determinado grupo, seguindo padrões impostos pela mídia"*. Assim, esta professora reconhece que os meios de comunicação de massa interferem no gosto dos alunos.

Para a P5, os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, *"Sim, em representações como desenho, música, teatro e dança"*.

Finalmente, a P6 acredita que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, *"Sim, gosto musical, mídias (telejornais sensacionalistas)"*.

Todos os entrevistados reconheceram de maneira afirmativa, na questão nove, que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes. O PCN+ (BRASIL, 2002, p.188) expressa que o ensino de Arte leva os educandos à conscientização da existência dos meios de comunicação de massa e que os faz reconhecer que a formação de seu gosto pessoal é influenciada por eles, porém, de acordo com as respostas apresentadas no questionário esta conscientização não ocorre por parte dos alunos. Também não é desenvolvida na prática formativa em sala de aula uma reflexão crítica sobre a influência dos meios de comunicação de massa sobre o gosto destes educandos.

Assim, os professores reconhecem e compreendem a influência dos meios de comunicação de massa sobre o gosto dos alunos, mas parecem desconhecer os efeitos nefastos

da indústria cultural sobre a consciência dos indivíduos e sobre seus efeitos nocivos, principalmente com relação à alienação política e o fomento de situações de barbárie.

#### 2.2.2.8. O aluno ideal e o aluno real

A questão dez, “*Os princípios orientadores das práticas educativas, em Arte, são próximos da realidade de seus alunos? Por quê?*”, buscou verificar como os documentos concebem e compreendem os alunos de ensino médio que frequentam esta etapa da educação básica e se de fato tal compreensão corresponde ao público de alunos atendidos nesta modalidade de ensino.

A distância entre teoria e prática é de fato um dos desafios concernentes à educação, como já expressei acima, “o problema teoria-prática da pedagogia continua sendo principalmente o das tensões entre as aspirações e a realidade” (GRUSCHKA, 2014, p.22). É impossível exigir que os documentos oficiais compreendam completamente a realidade dos alunos, mesmo porque esta pretensa realidade é extremamente variável dentro desta etapa escolar. Porém, isto não significa que seja impossível interpretar este público de ensino médio de modo mais preciso. A escola pública do Estado de São Paulo atende, em sua maioria, a parcela menos favorecida da população do Estado e que é objeto de desinteresse da rede privada de ensino. Tal parcela corresponde a um substrato social que, em sua maioria, é composta pela classe social formada por trabalhadores. Tal público partilha de alguns pontos em comum. Hábitos como visita a museus, exposições e teatros podem estar mais próximos de um jovem da periferia das grandes cidades, que utilizando qualquer meio de transporte público tem acesso facilmente a uma exposição de arte no Ibirapuera, mas não é o caso dos jovens do interior deste Estado.

Sobre os princípios orientadores, a P1 respondeu que “*não, por exemplo, fala de obras de arte e museus, sendo que a maioria deles nunca viram uma ou se quer foram para um museu de arte*”. Assim, para a P1 os princípios orientadores das práticas educativas estão distantes da realidade dos alunos.

A P2 respondeu que, “*Não! Ainda há a necessidade de desmistificar a Arte e seu real valor para que se deixe de vê-la como uma disciplina secundária*”. Com esta resposta, a P2 parece ter expressado que as orientações das práticas estão distantes do universo dos alunos e que este fator é, segundo ela, um fator negativo.

Já a P3 declarou que, *“Alguns sim e outros não. As apostilas abordam alguns assuntos de maneira muito distante da realidade na qual estão inseridos”*. Deste modo, P3 expressou que apenas alguns elementos teóricos se aproximam da realidade dos alunos.

A P4 afirmou suas ideias da seguinte forma, *“Acredito que não. Basta observar o comportamento do aluno em relação à tais práticas. A arte e suas manifestações não estão inteiramente ligadas ao cotidiano do aluno, mas isso não impede que as manifestações que estão inseridas sejam exploradas”*.

Para P5, *“Não. A cidade não possui muitos lugares culturais, museus, espetáculos, teatro, etc. É limitada ao contexto”*.

Finalmente, a P6 respondeu dessa maneira, *“Acredito que não, pois muitas vezes há falta de material, espaço físico, etc”*.

Assim, para a maioria dos professores analisados ocorre um distanciamento das orientações das práticas educativas com relação à realidade dos alunos. Parece também que este distanciamento é interpretado como algo negativo.

Por fim, todos os professores entendem que as teorias pedagógicas poderiam estar mais próximas da realidade dos alunos.

#### 2.2.2.9. Existe interesse por parte da escola sobre a cultura juvenil

E por fim, a questão onze, *“A equipe escolar conhece e discute as especificidades da cultura juvenil em geral e as do local onde a escola está inserida? Por quê?”*, buscou verificar se existe envolvimento da equipe escolar como um todo, incluindo a gestão - coordenadores e diretores - sobre o universo cultural dos jovens que pertencem a esta etapa de ensino, e para detectar se o alcance ou não das competências expressaria uma possível falta de apoio por parte dos gestores e diretores.

A P1 afirmou que a equipe escolar não conhece ou discute as especificidades da cultura juvenil, *“pouquíssimas escolas têm o trabalho ou discutem tal assunto”*, o que demonstra o não envolvimento da escola com a arte.

Já a P2 declarou, *“Sim! As salas de leitura e a escola da família fazem um trabalho neste contexto de especificidade da cultura juvenil local, colocando-os como protagonistas de suas produções artísticas, estéticas e culturais”*.

A P3, assim como a P2, entende que *“Sim, a gestão nesta instituição é muito coerente e participativa, me dando todas as condições para desenvolver meu trabalho”*.

Já a P4 disse, “*nunca presenciei tal envolvimento. Acredito que seja uma questão cultural e devido a falta de interesse dos alunos*”.

A P5 respondeu que “*Sim, na medida do possível*”. A partir do caráter afirmativo sobre o envolvimento da escola sobre as especificidades da cultura juvenil fica evidenciado que a equipe escolar conhece e discute as especificidades da cultura juvenil.

E, finalmente, a P6 também disse que “*Sim, sempre atentos, procuramos com projetos interdisciplinares inseri-los*”.

Desse modo, podemos dizer que a maioria das respostas, com exceção das respostas de P1 e P4, afirmam que os coordenadores e diretores buscam se envolver como universo cultural dos alunos. Assim, com relação aos professores analisados, não poderá ser deduzido que o não alcance das competências em sala de aula é reflexo exclusivamente da falta de apoio da equipe gestora.

### **2.3 A discrepância entre o que se aspira e o que se ensina**

O fato de todos os docentes, que responderam o questionário, possuírem formação específica em arte parece excluir a hipótese de que a não construção das competências derivaria da ausência de uma formação específica. Todos os professores analisados interpretam que a disciplina Arte pode contribuir de forma a fomentar e construir uma perspectiva crítica e reflexiva para seus alunos. Todas as respostas afirmam que a arte possui a capacidade de transformar a consciência humana.

A maioria dos professores respondeu que não consegue de fato construir as competências que consideram cruciais. Todos os professores buscam ações concretas para a construção do protagonismo e da autonomia, porém, não levam ao desenvolvimento da emancipação. Nenhum professor apresentou uma percepção sociológica e histórica sobre as possíveis causas das resistências dos alunos, o que demonstra uma perspectiva distante de uma concepção historicamente fundamentada. Todos reconheceram que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, porém, parecem não conseguir suscitar nos jovens a construção de uma consciência crítica sobre estes meios de comunicação. Todos os professores entendem que as teorias pedagógicas poderiam estar mais próximas da realidade dos alunos. A maioria deles respondeu que a equipe escolar conhece e discute as especificidades da cultura juvenil.

Para a P1, as competências consideradas como mais importantes daquelas apontadas pelo documento oficial PCNEM (2000) foram as competências (a), (b), (c) e (d). Segundo a

professora elas não estão sendo concretizadas. De acordo com as informações disponibilizadas, pode-se afirmar, portanto, que os objetivos proclamados nos PCNEM (2000) não são alcançados no cotidiano da sala de aula, para P1. Assim, as aspirações sugeridas nos documentos oficiais sobre o ensino da disciplina Arte não vêm sendo de fato concretizadas no âmbito de uma escola do ensino médio.

Da mesma forma para a P2 não há a concretização da competência (b) considerada como a mais importante. Conforme as informações disponibilizadas ficaram evidenciadas que a P2 não alcança a construção da competência que ela considera crucial, pela falta de recursos audiovisuais para a construção das competências indicadas. A P2 tem uma visão da mercantilização da arte, porém, de acordo com as informações disponibilizadas, pode-se afirmar que os objetivos proclamados nos PCNEM (2000) não são alcançados no cotidiano da sala de aula para P2.

A partir das informações disponibilizadas, pode-se afirmar que a competência (b) entendida por P3 como a mais importante consegue ser alcançada no cotidiano da sala de aula. Assim, pelo menos a competência mais importante apontada por esta professora está sendo de fato concretizada no âmbito de uma escola do ensino médio.

Para a P4 não há a concretização das competências (a) e (c) consideradas como a mais importante. De acordo com as informações disponibilizadas por P4 que indicou o desinteresse dos alunos é a principal causa da não construção das competências pode-se afirmar que os objetivos proclamados nos PCNEM (2000) não são alcançados no cotidiano da sala de aula pela P4. Assim, as aspirações sugeridas nos documentos oficiais sobre o ensino da disciplina Arte não vêm sendo de fato concretizadas no âmbito de uma escola do ensino médio.

Da mesma forma para a P5 não há a construção da competência (b) considerada como a mais importante. Segundo as informações disponibilizadas pode-se afirmar que o objetivo proclamado no PCNEM (2000) não consegue ser alcançado de forma satisfatória no cotidiano da sala de aula. Segundo a P5, a inexistência de salas de aula específicas para o ensino da disciplina Arte, inviabiliza a proposta. Assim, pelo menos a competência mais importante apontada por esta professora, entre aquelas apontadas pelo documento oficial PCNEM (2000), sobre o ensino da disciplina arte, não está sendo concretizada no âmbito de uma escola do ensino médio.

A partir das informações disponibilizadas, pode-se afirmar que a competência (a) entendida por P6 como a mais importante não consegue ser alcançada no cotidiano da sala de aula. Segundo a P6, tal fator ocorre devido ao desconhecimento dos alunos sobre Arte. Assim, pelo menos a competência mais importante apontada por este professor, daquelas apontadas

pelo documento oficial PCNEM (2000), sobre o ensino da disciplina arte, não está sendo concretizada no âmbito de uma escola do ensino médio.

Finalmente, de todos os professores analisados apenas um consegue construir a competência considerada por si como mais importante, porém, nenhum conseguiu de fato atingir os objetivos proclamados expressos no PCNEM (2000).

Embora P3 afirme conseguir construir e desenvolver a competência (b) em seus alunos esta professora parece possuir uma perspectiva sobre arte definida como conteudista. Nesta perspectiva, parece que é mais importante ensinar aos alunos os aspectos formais e transmitir o conteúdo do que seja a arte do que formar pessoas capazes de construir as suas próprias manifestações. Talvez esta concepção conteudista valorize mais a compreensão do que seja a arte e não estimule e valorize a produção de arte pelos próprios alunos. Tal concepção, portanto, pode ser interpretada como desencadeadora de certa passividade de criação. Passividade no sentido de não visar primordialmente a capacitação do aluno para a criação, mas apenas para a reprodução. Esse tipo de perspectiva educacional sobre a arte não contribui para a transformação da própria cultura e para a formação de sujeitos criativos e participativos capazes não apenas de reproduzir a cultura, mas de modificá-la. Mesmo que a professora acredite estar alcançando a competência indicada, ela está distante, de fato, de alcançar a dimensão cidadã prevista na LDB, justamente por não desenvolver os aspectos de ação e criação que são importantes na construção de cidadãos participativos. Nesse sentido, embora consiga alcançar a competência considerada como crucial, a professora não consegue desenvolver uma formação em Arte que leve de fato a emancipação.

Portanto, deste modo, podemos concluir que de acordo com as informações disponibilizadas pelos professores e a partir de uma análise mais profunda sobre as mesmas é possível concluir que os objetivos proclamados, de caráter mais amplo, presentes nos PCNEM (2000) de uma capacitação para o trabalho e para a cidadania não são alcançados no cotidiano da sala de aula.

O PCNEM (2000) afirma categoricamente que “conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (BRASIL, 2000, p.46). O PCNEM (2000) também afirma que “a compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e o mundo’” (BRASIL, 2000, p.5), mas a prática educativa cotidiana na sala de aula não consegue obter tal finalidade. Este documento diz que a reflexão sobre a linguagem no mundo contemporâneo “é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação

ativa na vida social, a cidadania desejada” (BRASIL, 2000, p.6). Porém, não é isto que é de fato alcançado, segundo as respostas apresentadas no questionário. Para o PCNEM (2000) o conhecimento sobre a Arte leva a uma postura crítica e reflexiva sobre a própria linguagem e “tal exercício pressupõe a formação crítica” (BRASIL, 2000, p.9). Porém, as respostas fornecidas evidenciaram o contrário daquilo que se aspira enquanto objetivos proclamados.

Desse modo, ficou evidenciado a não efetivação dos objetivos proclamados pelos professores de Arte do ensino médio da escola pública do Estado de São Paulo. A seguir, buscaremos compreender quais são as contradições que envolvem a teoria e a prática da atividade docente que inviabiliza a construção de uma consciência emancipada da forma concebida pela a teoria estética de Adorno.

### **3. ADORNO E O PAPEL EMANCIPADOR DA ARTE: uma Referência para a Crítica do Ensino de Arte**

#### **3.1 Razão Instrumental, Indústria Cultural, Semiformação e a falência da Cultura**

Adorno foi um dos principais expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt. Tal escola de pensamento nasceu na Alemanha na década de 1920 e dentro de sua produção intelectual buscou compreender o fenômeno da ascensão do totalitarismo na Europa. Dentre as suas contribuições procurou compreender como a cultura alemã, com a tradição filosófica do esclarecimento, foi capaz de assumir de forma tão intensa a agressividade do regime nazista.

A partir desta problemática, Adorno e Horkheimer passam a construir uma visão crítica sobre os fatores históricos, sociais e psíquicos que possibilitaram a ascensão do totalitarismo na Alemanha.

Segundo Pucci (2007, p.46), muitos estudiosos da educação questionam se existe alguma relação entre o pensamento de Adorno e a pedagogia. A relação entre o pensamento de Adorno e a pedagogia ocorre a partir de sua contribuição para a construção de uma pedagogia crítica que colabore com a construção de sujeitos emancipados, capazes de agir e conduzir a si mesmos e a sociedade de forma livre e responsável.

Em Adorno, a educação só tem pleno sentido quando busca a auto-reflexão crítica e assume a função da formação para a emancipação. Apenas uma educação que construa a emancipação será capaz de resistir à barbárie.

Para Adorno (2003, p.155) o combate à barbárie deve ser considerado prioridade para a educação. Na conferência intitulada *A educação contra a barbárie* (2003, p.155) Adorno a compreende como consequência de um colapso expresso pelo atual modelo de civilização em que o desenvolvimento tecnológico torna-se incapaz de combater a agressividade humana.

Para que a destruição da barbárie seja definida como tarefa primordial da educação se faz necessário compreender os aspectos que possibilitaram o seu desenvolvimento até a sua manifestação concreta mais assustadora, a concretização da agressividade, frieza e barbárie expressa em Auschwitz. Nesse sentido, duas concepções foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento da barbárie: a indústria cultural e a razão instrumental.

Para compreender o que é indústria cultural é necessário inicialmente compreender o que é cultura. Segundo Santos (1996, p.25), a cultura pode ser definida de acordo com duas concepções gerais. A primeira define a cultura como todos os aspectos de uma realidade social, inclusive as suas produções materiais. A segunda entende a cultura especificamente

como conhecimento, como produções simbólicas. Para Santos (1996, pp.41-50) a definição de cultura deve assumir as duas perspectivas, ou seja, que a cultura é um conjunto de produções humanas tanto materiais quanto simbólicas e que é de fundamental importância para a existência e condução da vida em sociedade. A cultura deve ser compreendida como uma produção humana que se encontra em constante modificação. Assim, a cultura deve ser interpretada de forma dinâmica e está em permanente processo de transformação<sup>19</sup>.

Porém, com o desenvolvimento do capitalismo, a cultura deixa de representar uma construção eminentemente social e passa a ser construída a partir da perspectiva de uma classe social denominada burguesia. Segundo Pucci (1998), a burguesia transformou a cultura a partir da criação de uma indústria que passou a produzir mercadorias culturais. Assim, toda produção cultural passa a ser consequência deste tipo de indústria denominada por Adorno e Horkheimer (1986) de indústria cultural. Segundo esses autores (1986, pp.115-131), a indústria cultural serve aos interesses da classe burguesa. Ela dissemina a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme, reprime o desejo e frustra qualquer perspectiva de ação crítica.

Para Adorno e Horkheimer (1986), o que fez com que a arte deixasse de ser arte não foi o seu comércio. O comércio de arte já existia antes da consolidação da indústria cultural e não impedia a existência da arte. O que faz com que a arte deixe de ser arte é a sua transformação integral em valor de troca, em mercadoria

Para Adorno e Horkheimer (1986):

o novo não é o caráter mercantil da obra de arte, mas o fato de que, hoje, ele se declara deliberadamente como tal, e é o fato de que a arte renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, que lhe confere o encanto da novidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p.147).

Para Pucci (1998, p.91), a indústria cultural transformou radicalmente a produção cultural, ela deixou de apresentar um valor de uso determinada pela sua qualidade e passou a ter um o valor de troca determinada pelo objetivo de obtenção de lucro. Para Adorno, a transformação da cultura em mercadoria ocorre com a mesma intensidade sobre a arte, ela também é reduzida numa mercadoria e perde seu elemento dialético fundamental para a sua categorização, deixando assim de ser arte. Além desse aspecto crucial, a mercadoria cultural apresenta outras características importantes. A arte que é produto da expressão da criação

---

<sup>19</sup> Nota-se que a própria definição de cultura concebida por Santos (1996) expressa uma relação dialética, ela engloba tanto a produção material quanto a produção simbólica em constante transformação e ambas se influenciam mutuamente.

singular do artista quando transformada em mercadoria manifesta a repetição de um modelo facilmente consumível. Para Chauí (2005, p.291), a arte que exige experimentação e invenção do novo quando transformada em mercadoria utiliza aquilo que já foi testado e que possui rápida assimilação. Ela que é uma obra duradoura quando transformada em mercadoria adquire uma prazo de validade. Ela que leva a uma reflexão sobre a realidade quando transformada em mercadoria se transforma em ilusão falsificadora.

Segundo Chauí (2005, pp.290-292), com o objetivo de acelerar o processo de venda e atingir um maior número de consumidores a indústria cultural transforma a arte em algo que possa ser assimilado de forma rápida e agradável. Assim, a indústria cultural retira todos os aspectos reflexivos, dialéticos e críticos que antes estavam contidos na manifestação artística, na arte por excelência. A indústria cultural transforma a arte num tipo de mercadoria que deve satisfazer as necessidades mais imediatas e supérfluas de seus consumidores. Esta superficialidade é um engendramento necessário para tornar o mais imediato possível o desejo de consumo da próxima mercadoria cultural a ser produzida.

A ausência do elemento crucial da obra de arte, ou seja, seu elemento dialético, contribui para a construção de uma consciência incapaz de exercer uma crítica reflexiva sobre a realidade política e social. A mercadoria cultural auxilia na disseminação da adaptação, ela contribui de forma significativa para a alienação do indivíduo. Desse modo, “a indústria cultural não atinge mortalmente apenas as obras de arte, mas as obras de pensamento, fazendo-as perder a força crítica, inovadora e criadora” (CHAUÍ, 2005, p.291).

Assim, segundo Pucci (1988, p.91), as mercadorias culturais são integradas à lógica do mercado e são produzidas e reproduzidas em série como qualquer outro objeto. Ao mesmo tempo em que se tornam mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-las, esvazia-se sua capacidade de contribuir com o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Segundo Adorno e Horkheimer além da problemática da alienação perpetuada pela indústria cultural existe também outro mecanismo que promove o desenvolvimento da barbárie, a razão instrumental. Em suas análises, Adorno e Horkheimer (1986, p.24) apontaram para a construção de um tipo de racionalidade capaz de dominar não apenas a natureza, mas a própria consciência humana.

Para Adorno e Horkheimer:

Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem escravização da criatura, nem na complacência em face aos senhores do

mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa a sua origem (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.20).

O pensamento de Bacon deu início a uma tradição filosófica que iniciou a construção da razão instrumental, um tipo de racionalidade que escraviza a própria humanidade e que está a serviço da economia burguesa.

No texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* Horkheimer (1980, p.133) também aponta o pensamento cartesiano como formador deste tipo de racionalidade. Segundo o autor (1980, p.147), Descartes criou um tipo de filosofia que direcionou a faculdade razão apenas para análise das ideias e distanciou a razão de uma compreensão crítica da realidade histórico-social. Segundo a filosofia cartesiana, a razão era capaz de promover as ideias claras e distintas. Desse modo, na tradição cartesiana, para atingir a verdade sobre algo deveríamos representar, isto é, transformar em ideia o ser material que buscamos conhecer. Descartes construiu um método que definia quatro passos para a análise das ideias: evidência, divisão, ordem e enumeração. Assim, era possível a obtenção da verdade apenas a partir da análise das ideias.

Segundo Adorno e Horkheimer (1986), tal perspectiva contribuiu com aquela tradição filosófica também fomentada pela filosofia de Bacon que separou, de modo cada vez mais intenso, a racionalidade humana dos problemas concretos presentes no mundo material. Tal separação foi o ponto inicial para a construção de um tipo de racionalidade denominada “razão instrumental”. Esta é uma razão para o progresso técnico, ela elimina toda reflexão dialética do pensar e se torna a principal ferramenta a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores, do modo de produção capitalista.

Para Pucci (2007, p.25), um fator importante a se considerar, no caso dos efeitos da razão instrumental para a vida social, é que ela age contra a construção de uma consciência emancipatória. Ela destrói a possibilidade de esclarecimento pois suprime a reflexão, a dúvida e a crítica.

A compreensão sobre o papel da indústria cultural e da razão instrumental para o desenvolvimento da barbárie nos leva a reconhecer o enorme obstáculo que se coloca à educação para o alcance da emancipação.

Para Adorno, a barbárie apresenta um obstáculo bastante difícil de superar. Esta barbárie se materializa a partir de uma autoridade que é acatada pela maioria das pessoas de consciência mutilada, isto é, que não apresentam uma consciência emancipada.

## Segundo Adorno

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente os atos que a anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 2003, p. 159).

Essa autoridade se exemplifica na realidade à obediência às próprias regras de mercado valorizadas e impostas pela burguesia, que ocupam e determinam todas as dimensões da vida em sociedade<sup>20</sup> inclusive a cultura.

No aforismo 96 denominado, *Palácio de Jânus*, Adorno demonstra a relação entre a cultura e a barbárie:

Hoje, quando a consciência dos dominadores começa a coincidir com a tendência geral da sociedade, a tensão entre a cultura e o *kitsch* esvai-se. A cultura já há muito que não arrasta atrás de si, impotente, o seu desprezado adversário, mas toma-o sob a sua direção. Ao administrar a humanidade inteira, administra também o hiato entre humanidade e cultura. [...] Nada caracteriza tão fielmente esta situação, ao mesmo tempo integradora e antagonica, como a instalação da barbárie (ADORNO, 2001, pp. 151-152).

Para Adorno (2003, p.156), a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade e ela pode ser superada através de uma educação que consiga restabelecer uma leitura crítica e reflexiva sobre a própria cultura.

Dessa maneira, a relação existente entre o pensamento de Adorno e a educação se dá não apenas pela importância que ele concede à educação como processo primordial, mas principalmente para a formação das gerações atuais no sentido de uma sociedade que se guie mais pela razão na luta pela autonomia e pela emancipação. Para tanto, Adorno defende a construção de uma pedagogia crítica que restabelece a crença da humanidade sobre ela mesma e na cultura, que alcance de forma concreta a sua própria emancipação.

A constatação de que os objetivos proclamados nos documentos oficiais não são de fato alcançados pelas práticas docentes dos professores de arte na escola pública do Estado de São Paulo exige uma reflexão para que se estabeleça uma ação consistente. É necessária uma reflexão que estabeleça uma relação crítica a partir da tensão entre as teorias pedagógicas transmitidas pelos documentos oficiais e as práticas executadas na realidade da sala de aula. Nesse sentido, o pensamento de Adorno contribui de forma significativa.

---

<sup>20</sup> As concepções de Saviani (2001) e Marx (2010) demonstraram como o próprio sentido de cidadania foi determinado pelo desenvolvimento do capitalismo.

O sentido alemão da formação cultural, na forma como fora concebido, compreendia a tensão entre as dimensões autonomia e adaptação. Porém, segundo Pucci (1998, pp.90-91), o desenvolvimento do modo de produção capitalista fez aumentar as formas desumanizadas de organização social e excluíram a massa de trabalhadores do gozo da formação cultural. Apenas poucos indivíduos usufruíram do acesso aos bens materiais para seu bem-estar e de bens culturais para o seu espírito. Assim, uma formação cultural intelectual que buscava a emancipação foi reduzida pela realidade histórica econômica que necessita de uma formação para a adaptação e continuidade do modo de produção capitalista. A exploração da atividade trabalho se manifestou de forma tão intensa que comprometeu a formação do indivíduo e o excluiu da formação cultural que possibilitasse de fato a emancipação.

A consequência deste fator histórico sobre a formação da classe trabalhadora construiu um modelo de civilização que promoveu o desenvolvimento da barbárie. Entende-se como exemplificação concreta desta agressividade a intolerância religiosa, a xenofobia e qualquer outra forma de agressividade manifesta na cultura. Para Adorno (2003), a barbárie é consequência da incapacidade da cultura em gerar confiança dos homens em si mesmos e na própria cultura.

Para Adorno

Existe uma razão objetiva da barbárie, que designei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura (ADORNO, 2003, p.164).

Para Adorno a falência da cultura existente na sociedade contemporânea expressa e representa a falência do próprio modelo de civilização determinado pelo modo de produção capitalista. A produção da cultura auxiliada pela indústria cultural e pela razão instrumental possibilita a aceitação das contradições inerentes à economia capitalista, ela promove a separação e a diferenciação entre os que pensam e os que obedecem. Tal diferenciação é mantida por uma formação igualmente contraditória, presente inclusive no Estado de São Paulo. Como foi constatada pelas perspectivas teóricas de Libâneo (2012) e Lastória (2013), ela expressa uma escola interessada-do-trabalho direcionada para ocupar o mercado de trabalho e que legitima o poder político e econômico das elites. O resultado de uma formação cultural que subverte a escola numa instituição que capacita para a adaptação é a semiformação.

Para Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000, p.58), a semiformação é entendida como a difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, impedindo a dimensão emancipatória.

Esta semiformação impede a construção da capacidade crítica do indivíduo sobre a sociedade em que vive. Ela produz no âmbito educacional a dimensão adaptativa. Tal semiformação caracteriza-se pela exclusão da tensão proveniente da *Bildung* e se concretiza de modo a ser uma falsificação desta. Assim, a formação (*Bildung*) é substituída por sua expressão polarizada na adaptação do sujeito, a semiformação (*Halbbildung*) (PUCCI, 1998, p.94).

A cultura perde o seu elemento emancipatório e impede que o indivíduo constitua, a partir da cultura, uma compreensão crítica da vida real. Adorno (2001, p.152), no aforismo 97 denominado, *Mônada*, define que a cultura deixou de ser o elemento mediador do indivíduo. Nesse sentido, a cultura perdeu o seu elemento de autonomia, ela não mais realiza a mediação entre autonomia e adaptação, mas apenas contribui para a semiformação.

Segundo Adorno (2001), no aforismo *Moral e Estilo*, a transformação da cultura em valor de troca, em mercadoria cultural, contribui para a adaptação do sujeito, para a alienação dos indivíduos. A mercadoria cultural encoraja-os à suspensão dos juízos perante todo o conteúdo para tornar inteligível apenas o que não precisa ser compreendido. Para Adorno “só o verdadeiramente alienado, a palavra cunhada pelo comércio, os afeta como familiar que é” (ADORNO, 2001, p.99).

Para o autor, “a dissolução no indivíduo de todo o mediador, graças ao qual este pôde ser uma parte do sujeito social, empobrece-se, regride ao estado de simples objeto social” (ADORNO, 2001, p.154). Assim, a cultura da sociedade não age mais como mediadora da visão do indivíduo sobre si e a sociedade, antes se torna uma cultura que gera a adaptação do indivíduo às contradições do modo de produção capitalista.

Desse modo, faz-se necessária uma educação que engendre o reconhecimento de um aspecto fundamental para a existência em sociedade: as nossas diferenças não devem suprimir a nossa igualdade. A vida coletiva exige o reconhecimento da diferença que define cada indivíduo em sua identidade, e que deve ser preservada e respeitada em benefício da manutenção da vida coletiva fundamental para a existência humana. A diferença entre cada um dos indivíduos deve ser assumida de acordo com o reconhecimento de que todos somos dignos de respeito.

Para Adorno, uma educação que busque a construção da emancipação do indivíduo deve valorizar a diversidade de pensamento e da identidade:

Uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças. A política, que tal tomasse a sério, nem sequer deveria, por isso, propagar a igualdade abstracta dos homens como ideia. Deveria antes assinalar a má igualdade hoje existente (ADORNO, 2001, p.102)

Assim, o tipo de educação defendido por Adorno busca a conciliação das diferenças ao invés de uma igualdade ilusória e abstrata, propositadamente construída para manutenção das contradições do próprio modo de produção capitalista.

No caso dos documentos analisados nesta dissertação, as teorias pedagógicas defendem pretensamente, na forma teórica, uma educação que visa transmitir o sentido integral contido na expressão “*Bildung*”, isto é, a autonomia e a adaptação, porém, a influência do neoliberalismo<sup>21</sup> em tais teorias acaba por direcionar e estacionar o movimento reflexivo e estacionar em um dos pólos, impossibilitando a partir daquela tensão a construção da emancipação.

O desenvolvimento de uma educação para a adaptação e a falta de relação com a autonomia foi o que se pôde constatar na realidade das escolas analisadas nesta dissertação. Assim, se o ensino de Arte mantém os educandos na esfera adaptativa, este ensino não vem conseguindo romper com a frieza<sup>22</sup>, com a agressividade que gera a barbárie.

Os objetivos previstos na LDB - a saber, “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1), não se realizam na prática cotidiana na sala de aula dos professores analisados. Mesmo que os objetivos proclamados nos documentos do MEC vislumbrem a coexistência entre estes dois pólos, eles acabam por assumir na prática a valorização da adaptação.

Nesse sentido, a ausência de um suporte teórico-pedagógico crítico dilui a tensão necessária para a construção da emancipação do aluno, dissemina a semiformação e adapta o indivíduo à existência irrefletida na sociedade capitalista.

### 3.2 Adorno e a potencialidade crítica da experiência estética

<sup>21</sup> Como demonstrado por Nosella e Azevedo (2012), Libâneo (2012), Lastória (2013), Monteiro (2003), Duarte (2001) e Silva (1998).

<sup>22</sup> Esta frieza deve ser compreendida não apenas como falta de compaixão diante do sofrimento alheio, mas sim pela ambiguidade de se tentar alcançar a preservação do bem coletivo pelo não impedimento do bem individual (GRUSCHKA, 2014, p.37).

A valorização da tensão está expressa no pensamento adorniano, fundamentalmente na Dialética Negativa. Poderíamos dizer ainda, que em Adorno, a dialética extrapola a sua aceção metodológica, uma vez que ela pode ser definida pedagogicamente como didática, tendo em vista o objetivo da emancipação.

Para Adorno o modo de pensar dialético preserva dentro de si a tensão e auxilia a construção de uma maneira de pensar que valoriza o elemento crítico reflexivo. Diferentemente daquilo que apregoa a teoria tradicional, a dialética é definida como contraponto crítico fundamental.

Segundo Hartmann (2001, p.83), em Adorno, o elemento didático pedagógico contido na dialética se expressa de maneira exemplar nas manifestações artísticas e na obra de arte. Assim, a disciplina Arte possui como matéria-prima um elemento pedagógico extremamente importante quando se visa à construção do pensamento crítico-reflexivo: o carácter dialético contido na manifestação artística. A arte é compreendida como exemplificação da tensão contida no movimento dialético, tal concepção foi delineada no seu ensaio inacabado denominado *Teoria Estética*. Adorno buscou demonstrar uma nova interpretação da obra de arte. Esta nova interpretação buscou relacionar de maneira inovadora a relação entre estética e educação.

Para Hartmann, a relação entre estética e educação já estavam contidas na filosofia kantiana. Nela, já se estabelecia uma relação entre estética e sociedade. A beleza proveniente da arte era capaz de apaziguar o egoísmo humano, fonte de conflitos sociais:

com efeito, o reino social não se constitui pelo conflito de interesses egoístas, mas, antes, graças ao atrativo que um conjunto de formas belas exerce sobre todos e cada um dos cidadãos. Enquanto existem essas formas comuns, o conflito de interesses não se degenera em banditismo (HARTMANN, 2001, p.76).

Dessa forma, “a estética põe as bases do civismo porque educa para o gosto daquilo que é ‘comum’” (HARTMANN, 2001, p.76). Comum, neste caso, porque é algo que se põe ao alcance de todos<sup>23</sup>.

Há também na filosofia de Schiller, pensador do século XVIII, uma correlação entre estética e política. Para este filósofo a liberdade estética é a condição para a liberdade política do homem (HARTMANN, 2001, p.76).

---

<sup>23</sup> Na obra *Crítica da faculdade de julgar*, publicada originalmente em 1790, “Kant busca estabelecer as bases objetivas para o juízo estético” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.158). Nessa obra Kant buscou “definir o juízo de gosto pelo qual o sujeito pode distinguir o belo na natureza e no espírito” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.158).

Em Hegel, filósofo alemão do século XVIII, a arte manifesta na sua forma e no seu conteúdo uma maneira de elevar a compreensão consciente sobre o que está dado na sociedade de uma época. Para Hartmann (2001, pp.76-77), contudo, Hegel entendia que a época pós-burguesa não se movimenta mais no meio do sensível, mas sim com o predomínio do conhecimento científico, ou seja, ele entendia a arte como mecanismo importante de compreensão consciente, porém, com a valorização do conhecimento científico na modernidade a arte perde sua relevância enquanto maneira de compreensão e passa ser substituída pela ciência. Segundo Hegel, os bons tempos da arte grega e da arte do final da Idade Média estão superados. As condições dos tempos atuais não são muito favoráveis à arte.

Hegel entendeu a ciência como substituta da arte, como mecanismo para a compreensão consciente sobre o contexto social de uma dada época. Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1986) Horkheimer e Adorno conceberam a ciência como uma espécie de saber que dá certa continuidade ao pensamento mítico.

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo o conteúdo, ele recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p.26).

Além disso, para Adorno, esta ciência gera alienação, “o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p.24). Nesse sentido, em Adorno, a ciência adquire explicitamente um caráter alienador de maneira oposta à percepção defendida por Hegel.

Segundo Hartmann (2001, p.77), a perspectiva marxiana sobre a relação entre estética e sociedade está mais próxima daquela defendida por Hegel, em que o conhecimento científico técnico fornece uma leitura sobre a realidade social mais consistente que aquela produzida pela arte. Porém, no pensamento marxista de Lukács a função da arte não é reduzida a uma época limitada, mas estende a sua função à totalidade da história. Em suma, a função da arte é conhecer a essência do movimento social. Para o autor (2001, p.83), Adorno nos convida a uma nova interpretação da obra de arte. A arte e sua relação com a educação devem estar inseridas dentro de uma perspectiva crítica nova no tocante a esta relação.

O ensino de arte deve estar vinculado a uma dimensão que valorize a história e a influência dos fatos históricos na obra de arte. Diferentemente de um ensino de arte que busque impor e transmitir qual é a leitura considerada correta para a obra de determinado

artista, a arte deve ser ensinada permeando o contexto histórico específico e a influência deste no tema tratado pela obra, no seu conteúdo, na sua expressividade material.

Essa nova forma de abordar o objeto artístico representa uma nova forma de conceber o ensino de arte.

Para Hartmann

A nova teoria da arte deve ser antes de tudo uma teoria das obras de arte, nas quais somente uma análise técnica profunda, interna, permite revelar o que costuma escapar à verborrêia mais ou menos tingida de idealismo, a saber: o conteúdo de verdade. Este, enfatiza Adorno, não está “fora da história”, mas é “a cristalização da história nas obras” (HARTMANN, 2001, p.82).

É necessário que os docentes da disciplina de Arte tenham uma concepção crítica sobre a constituição do gosto de seus alunos.

Na filosofia de Hegel, a forma e o conteúdo de uma obra de arte, aquilo que é considerado como belo e o próprio gosto do indivíduo sobre a arte, são determinados historicamente. Na teoria estética de Hegel “a beleza muda de face e de aspecto através dos tempos. Essa mudança (devir), que se reflete na arte, depende mais da cultura e da visão de mundo vigentes do que de uma exigência interna do belo” (ARANHA; MARTINS, 1993, p.379).

Para Adorno (2001, p.137), a beleza e o gosto individual sobre a obra de arte é enveredada pela formação cultural do indivíduo que determina de forma reflexiva sua percepção particular, pessoal sobre a manifestação artística dialética. O caráter dialético da arte, sua tensão, é fundamental para a construção de sujeitos críticos e emancipados. Porém, Adorno (2001) reconhece a dificuldade dos indivíduos alcançarem por si mesmos este tipo de percepção devido à existência da indústria cultural. Desse modo, a educação assume uma função crucial, a de proporcionar uma formação cultural que contribua para a emancipação da consciência humana.

Para Adorno e Horkheimer (1986, pp.150-156), a forma como essa indústria cultural transforma a arte, deliberadamente em mercadoria, faz com que ela perca seu aspecto crítico. Ela transforma a cultura em publicidade pois submete a cultura a lei da troca. Ela suprime toda a liberdade, pois a liberdade de escolha da ideologia revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa.

Para Adorno (1999, p.70), o próprio conceito de gosto está ultrapassado, pois a liberdade de escolha do próprio indivíduo é afetada. Desse modo, o indivíduo deixa de ser livre perante as suas escolhas e perde sua individualidade

A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo o cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis de mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo (ADORNO, 1999, p.80).

Para Adorno (1999, p.70), a indústria cultural molda o que é considerado belo e o próprio gosto dos indivíduos e o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. Segundo o autor, a mercadoria cultural faz com que o indivíduo deixe de exercer uma reflexão crítica. A mercadoria cultural pré-fabricada suspende a crítica que a autêntica globalidade estética exerce em relação aos males da sociedade.

Segundo Adorno e Horkheimer (1986, pp.133-144) a diversão fornecida pela indústria cultural favorece a resignação. Ela faz com que o indivíduo se abandone ao poder coletivo que está enfasiado e padroniza as identidades. Desse modo, ao invés de as mercadorias culturais promoverem a individualidade e a diversidade de identidades, elas corroboram a padronização do indivíduo e leva a uma não aceitação da diferença. Tal realização traz consequências nefastas para a vida em sociedade e potencializa a agressividade e a barbárie nos indivíduos.

### **3.3 A teoria estética de Adorno: contraponto crítico para a análise do ensino de Arte na escola pública do Estado de São Paulo**

Como respondido na questão nove do questionário apresentado para a coleta de dados todos os professores reconheceram que o gosto é determinado pelos meios de comunicação de massa, porém, eles parecem não reconhecer a magnitude do impacto político e social que a ausência de uma formação para emancipação pode desencadear na vida em sociedade. Talvez eles não compreendam que a formação que eles mesmos executam nas suas práticas cotidianas contribui para a adaptação, representada pela semiformação. Desse modo, faz-se necessário que os professores reconheçam de forma crítica o impacto social de um ensino de arte que fomente a semiformação e que não combata a barbárie.

Nesse ponto, Adorno (2003, p.164) delinea o papel crucial da educação como mecanismo de desbarbarização e emancipação proveniente da própria falência da cultura.

Segundo Adorno e Horkheimer, “para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (HORKHEIMER; ADORNO,

1986, p.117). Assim, o indivíduo, inserido numa perspectiva de formação que contribui para a propagação da *Halbbildung*, não desenvolve uma percepção livre das imposições da indústria cultural.

O ensino de educação artística deve romper com o silêncio da consciência de seus alunos. Para tanto, é fundamental que os professores reconheçam o sentido sociológico e histórico das resistências dos alunos sobre as manifestações artísticas em correspondência com as relações sociais e históricas da sociedade capitalista contemporânea. Na resposta fornecida à questão oito a maioria dos professores manifestou que a resistência dos alunos perante as expressões artísticas apontadas pelo currículo ocorre por fatores individuais dos alunos. Os docentes parecem conceber, de forma equivocada, que seus alunos gozam de uma certa autonomia em suas escolhas estéticas.

A educação tem um papel fundamental na formação de uma consciência emancipada. Se a mercadoria cultural produzida pela indústria cultural “preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências” (ADORNO, 1999, p.67), esse vazio é gerado pela *Halbbildung* disseminada na educação e transmitida aos alunos nas práticas educativas das professoras analisadas.

Para a constituição do protagonismo devem ser reconhecidos os efeitos que a indústria cultural produz em relação à possibilidade de uma ação efetivamente emancipada de seus alunos. Como apresentado na resposta à questão sete os professores analisados interpretam e acatam o sentido de protagonismo de forma a reconhecer o seu caráter adaptativo. Como pode haver uma educação para a emancipação se não se desenvolve uma perspectiva crítica sobre o próprio sentido de protagonismo?

A esperança é que a arte ainda não desapareceu. Segundo Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000, p.24), ela resiste nos seus elementos anteriores ao aparecimento da indústria cultural, na manifestação daqueles que conseguiram manter a esfera privada individual livre das influências tanto da sociedade quanto do Estado. “Com o progresso do esclarecimento, só as obras de arte autênticas conseguiram escapar à mera imitação daquilo que, de um modo qualquer, já é” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.31). Aqui, as obras de arte autênticas são aquelas que apresentam algumas características fundamentais, como seu caráter dialético, sua criação singular, sua experimentação, sua invenção do novo, sua permanência e reflexão, ou seja, a obra de arte autêntica é a própria arte. Para Chauí (2005, p.291), o sentido oposto a este sentido de arte é a mercadoria cultural.

A obra de arte autêntica é aquela que conseguiu manter seu formato dialético e crítico de oposição à sociedade. A arte autêntica é aquela que expressa historicidade, ela se revela enquanto “aparência de uma verdade que, em cada instante, testemunha o absurdo de um mundo dominado pela violência” (HARTMANN, 2001, p.82).

Para Hartmann (2001, pp.84-87), a arte autêntica se nega a aceitar de maneira passiva à realidade histórico-social. Ela estabelece uma relação de tensão entre fantasia e realidade, entre a perspectiva do artista e da sociedade. A arte faz transparecer o esquema da essência e da aparência, que é obrigatório para a reflexão e possibilita a construção da emancipação.

Zuin (2007, p.156) demonstra que esta arte autêntica, que conserva um caráter de oposição à sociedade, que se manifesta enquanto denúncia da violência foi criada por uma burguesia incipiente produto da divisão humana entre trabalho manual e espiritual

A autonomia dos produtos artísticos na burguesia incipiente foi consolidada, portanto, através da reprodução de relações de produção antagônicas. Ao mesmo tempo em que expressava seu próprio caráter autônomo, fazia-se presente uma denúncia dessas relações antagônicas (ZUIN, 2007, p.157).

Porém, “o produto artístico, que foi cristalizado de tal forma que suas origens materiais ficaram obscurecidas, não deixava também de representar um protesto estético contra a tendência de heteronomia” (ZUIN, 2007, pp.157-158). Assim, as obras de arte autênticas tornaram-se cada vez mais independentes em relação a suas origens materiais e passam a adquirir um elemento espiritual a priori, mas, ao mesmo tempo, denunciam as relações sociais de produção antagônicas.

Assim, para Zuin (2007, p.160), a arte autêntica pode conduzir ao engendramento de uma crítica cultural e esta crítica cultural que pretenda ser dialética não pode deixar de considerar que as produções culturais estão relacionadas aos processos materiais de vida.

Hartmann (2001, pp.81-82) afirma, que a arte é compreendida como um protesto radical além de um reducionismo político e ideológico. Ela não deve ser reduzida a uma expressão revolucionária de inspiração socialista ou reacionária de reprodução liberal. O que inscreve a arte enquanto protesto radical é a sua forma eminentemente dialética contra todo o poder totalitário.

Neste sentido, segundo Fabiano (1998, p.164) a obra de arte deve ser compreendida de forma a valorizar o aspecto crítico na consciência dos alunos. Uma atitude crítica sobre as manifestações culturais leva ao desencadeamento de uma experiência social cada vez mais democrática. A atitude crítica que se inscreve na percepção e reflexão sobre o caráter

intrinsecamente dialético da arte é capaz de possibilitar a autonomia do homem para vivenciar e manter uma experiência democrática.

Porém, como manifestado na resposta do questionário referente à questão quatro, todos os professores reconhecem a arte como capaz de desenvolver a capacidade crítica dos alunos, porém, todos desconhecem as consequências que o fator crucial dialético contido na arte é capaz de suscitar. Desse modo, os docentes analisados neste trabalho reconhecem o que a arte pode gerar, mas desconhecem o que existe na obra de arte que a faz capaz de atingir este fim. Assim, é necessária uma formação que revela a potencialidade dialética que define a própria obra de arte e que a faz capaz de aprimorar a capacidade crítica dos alunos de modo a contribuir com a emancipação.

Para Fabiano, os bens culturais produzidos pela indústria cultural têm como objetivo esvaziar o conteúdo histórico do material estético para preenchê-lo com uma ideologia que sustenta a sociedade. A semiformação proveniente da massificação cultural adultera a vida sensorial. Tal adulteração “explica a resistência dos indivíduos a um esforço mental mais intenso de abstração, capaz de desmistificar mitos que os amparam no conformismo com que atua na ação histórica” (FABIANO, 1998, pp.175-177).

Para Fabiano, “se a indústria cultural mistifica as relações sociais para aniquilar a subjetividade humana, roubando-lhe a autonomia, cabe ao pensamento educacional inverter a fórmula” (FABIANO, 1998, p.167). Dessa maneira, a educação deve assumir esse processo de construção da emancipação e a arte pode ser o seu principal mecanismo. Para o autor (1988, p.168), a perspectiva estética amplia o universo perceptivo e educa a sensibilidade humana pelas condensações da apreensão do real. A obra de arte é sempre um diálogo, ainda que às avessas, com algo que de certa forma nos movimenta.

A arte se coloca de fato como instrumento fundamental para a construção de uma consciência emancipada mediante o seu caráter eminentemente dialético. A força do discurso estético, nas suas mais variadas expressões, tem a capacidade de remeter a percepção humana a um estado de reflexão sobre si mesma, sobre o mundo e o seu ser no mundo.

Para Fabiano (1998, pp.169-170), a não-linearidade presente na obra de arte autêntica desarticula o estado confirmativo que liga a consciência ingênua sobre a ação da ideologia. Assim, a arte inaugura uma atitude negativa sobre uma apreensão pragmática e utilitarista da realidade. Na perspectiva estética não consta apenas o componente determinante belo, é preciso tomar a arte na sua historicidade e extrair de seu caráter alegórico que revela os elementos históricos que nela estão consubstanciados. A alegoria que significa “dizer sobre o outro” se constitui como processo dialético sobre apreensão do real para além de sua

convencionalidade e possui a capacidade de desvelar aquilo que está camuflado. (FABIANO, 1998, p. 169-170).

Nesse sentido, a arte contém os elementos fundamentais para a construção de uma consciência emancipada. A arte pode resistir aos ditames da indústria cultural, ela pode manter seu formato dialético e crítico. Ela pode significar um protesto radical contra o reducionismo político e ideológico da indústria cultural.

A arte é definida aqui como possibilidade de formação crítica. Como vimos anteriormente, o pensamento de Adorno apresenta alguns elementos teórico-práticos que contribuem para uma prática de ensino de arte voltada à emancipação.

Leo Maar (2003, pp.23-24) analisou e apontou a relação básica estabelecida no pensamento de Adorno entre Auschwitz e a ausência da aptidão à experiência (LEO MAAR, 2003, p.23-24).

Para o autor

Experiência (*Erfahrung*) precisa ser apreendida fora do espectro do experimento das ciências naturais; há que remeter-se a Hegel e sua 'ciência da experiência da consciência'. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. Pela via dessa mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referentes à experiência formativa num sentido emancipatório tal como Adorno a procuraria compreender (LEO MAAR, 2003, p.24).

Segundo Leo Maar (2003, p.24) a dialética expressa na experiência estética ocorre em dois momentos: material e abstrato. No primeiro momento ocorre uma experiência sensorial em contato com a dimensão material presente na obra de arte<sup>24</sup>. Esse elemento material faz com que cada arte tenha sua própria linguagem e seus modos e meios próprios de se fazer como linguagem. Essa dimensão material contida na arte é absorvida a partir das sensações, das experiências sensoriais. No segundo momento temos a realização de uma experiência teórica realizada no pensamento. Nesse momento, os aspectos conceituais e teóricos são confrontados e auxiliam na compreensão sobre o significado de tal obra.

A realização da experiência estética (*Erfahrung*) concretamente dialética e que possibilita a emancipação ocorre a partir da tensão e do movimento entre estes dois momentos, presentes na relação dialética entre matéria e pensamento. Desse modo, o contato com o objeto artístico material pode romper com as limitações desenvolvidas pela realização

---

<sup>24</sup> Segundo o próprio documento, Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2011, p.190), a obra de arte constitui uma complexa composição-construção de forma e matéria.

do pensamento teórico, “o pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível” (LEO MAAR, 2003, p.24).

Para Adorno (2003, p.150), a aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Tal aptidão é consequência de uma formação que pode ampliar o conhecimento histórico dos alunos em relação à produção de arte e os fatores históricos decisivos em sua produção. De forma categórica, Adorno entende que sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão.

Para o autor (2003, p.151), o conceito de racionalidade ou consciência é apreendido pelo próprio pensamento educacional de um modo excessivamente estreito, apenas como capacidade formal de pensar, valorizando e polarizando de forma equivocada apenas o raciocínio lógico, aquele que não reconhece como incorreta a pretensão dos conceitos que se pretendem universais e que é divulgado pela teoria tradicional<sup>25</sup>. Adorno entende que este tipo de racionalidade é necessário, porém, apreende-la exclusivamente por este aspecto é uma forma de limitar a própria inteligência humana.

Para este autor, a consciência está além de uma simples capacidade formal

aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (ADORNO, 2003, p.151).

Para Adorno, “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 2003, p.151). Assim, para este autor, a experiência estética (*Erfahrung*) amplia e potencializa a capacidade de nossa consciência. Desse modo, não são apenas as relações intelectivas presentes na lógica formal que são entendidas como essenciais para o processo de formação para a emancipação, mas também e de modo não menos importante a experiência estética (*Erfahrung*) é um componente importante na construção do pensamento.

A definição de consciência, circunscrita e aplicada apenas às operações intelectuais correspondentes à lógica formal, que reduz a inteligência aos moldes daquela teoria tradicional delineada por Horkheimer e já exposta é a manifestação e a concretização da própria racionalidade instrumental contida na teoria tradicional. Segundo os autores Horkheimer e Adorno (1980, p.118), essa teoria tradicional é um sistema de pensamento onde todas as partes conectadas devem ininterruptamente estar livres de contradição, dessa forma

---

<sup>25</sup> Esta perspectiva foi explicitada e analisada no item 2.1.

eles classificam “os fatos em sistemas conceituais já prontos e a revisão destes através de simplificação ou eliminação de contradições” (HORKHEIMER; ADORNO, 1980, p.128).

Segundo Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000, p.78), na teoria tradicional a experiência é eliminada pela crença<sup>26</sup> no princípio de identidade, na crença de que o conceito universal extrapola os objetos singulares e na ignorância de que tais objetos estão inseridos numa dimensão material e histórica que promove uma constante transformação. Porém, a historicidade é crucial para a perspectiva metodológica de Adorno. Para esses autores (2000, p.89), essa historicidade é o elemento mais importante da dialética negativa.

Como já exposta acima, para Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2000, p.76), a dialética negativa é proposta como método para se pensar e agir sobre a consciência alienada contemporânea e pode ser utilizada como princípio didático pedagógico sobre o ensino de arte nas escolas de ensino médio como forma de contribuir para o alcance da emancipação, “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2003, p.151).

A experiência estética sobre a arte é aquela que contém dentro de si uma tensão dialética elementar capaz de realizar o potencial emancipatório das consciências alienadas.

Para Pucci (1998, p.111), Adorno reconhece o potencial formativo presente na experiência (*Erfahrung*) em oposição à vivência (*Erlebnis*). Para ele, a experiência é um conhecimento obtido através de algo criado, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador. A continuidade e a temporalidade sedimentam a experiência e geram condições para sua ação e atualização. Segundo Pucci (1998, p.111), Adorno nos mostra que a formação cultural é um processo histórico de mediação e de continuidade. Tal processo histórico visa humanizar o homem, suas relações e o mundo biológico e material.

Os documentos *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB* (BRASIL, 2013) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM* (BRASIL, 2000) delinearam entre seus objetivos proclamados uma educação que contribua para humanizar os indivíduos. Porém, como constatado neste trabalho, a educação de Arte do ensino médio da escola pública paulista não consegue alcançar este objetivo, pois perpetua uma educação para a adaptação.

Para Zuin (2007), a experiência que eleva a arte, no seu sentido dialético e emancipatório também deve estar enquadrada nestas duas condições fundamentais: a continuidade e a temporalidade.

---

<sup>26</sup> Na Dialética do Esclarecimento Adorno e Horkheimer (1986, p.26), como já exposto no texto, aproximaram o esclarecimento de seu aspecto mágico, da crença e do mito.

A possibilidade do exercício da experiência formativa exige duas condições fundamentais, ou seja, a continuidade e a temporalidade, condições estas que possibilitariam a estruturação do processo de experiência, presente na relação entre sujeito e mundo, na medida em que o sujeito reconhece-se, como foi dito, membro pertencente e participante de um produto cultural que é oriundo dos esforços e tentativas materiais de toda a coletividade (ZUIN 2007, p.172).

Assim, a experiência formativa para emancipação deve resgatar o seu sentido de *Erfahrung* para que se alcance de fato a emancipação e, para tanto, devem estar inseridas na continuidade e na temporalidade.

A continuidade manifesta o caráter de participação do indivíduo no processo de construção da cultura e a temporalidade manifesta o entendimento de que esta experiência também é determinada por fatores coletivos, sociais e históricos.

Nesse processo de realocação da arte no seu sentido original de *Bildung* e *Erfahrung*, a continuidade, ou seja, a execução desta ação ao longo do processo de formação do aluno é fundamental para a construção de uma prática formativa que construa a emancipação.

A temporalidade também é fundamental, no sentido de permitir a ocorrência da Experiência (*Erfahrung*). Para Adorno (1986), a sedução que o canto das Sereias exerceu sobre Ulisses no duodécimo canto da Odisséia foi uma sedução temporal: “a sedução que exercem é a de se deixar perder no que passou” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.43), ou seja, a sedução do canto está justamente em levar o herói de volta ao passado e desprender-lhe das agruras do presente.

Porém, Ulisses não percebeu que o contato com o passado poderia ter demonstrado que o presente é consequência de suas próprias ações. O aspecto histórico é fundamental para a tomada de consciência crítica sobre as ações presentes e para o alcance da emancipação.

Segundo Adorno e Horkheimer, Ulisses

a quem se destina a sedução emancipou-se com o sofrimento. Nos perigos mortais que teve de arrostar, foi dando têmpera à unidade de sua própria vida e à identidade da pessoa. Assim, como a água, a terra e o ar, assim também separaram-se para ele os domínios do tempo. Para ele, a preamar do que já foi recuou da rocha do presente, e as nuvens do futuro estão acampadas no horizonte. O que Ulisses deixou para trás entra no mundo das sombras (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.43)

Ulisses estava atado ao mastro de seu navio, a ele faltava o tempo necessário para a fruição da beleza do canto das sereias. A falta de tempo, a pressa em por fim ao seu retorno o impediu de se perder no passado, impossibilitou-o de uma experiência estética em que a dimensão da temporalidade e historicidade estivesse de fato presente.

Para que a experiência estética ocorra (*Erfahrung*) é necessário que a dimensão temporal e histórica esteja manifestada na experiência. Para Adorno e Horkheimer, “enquanto a arte renunciar a ser aceita como conhecimento, isolando-se assim da práxis social, ela será tolerada, como prazer, pela práxis social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.43).

Para Leo Maar (2003, pp.24-26), a perspectiva da experiência estética, inserida no sentido de experiência como *Erfahrung*, manifesta uma relação reflexiva e crítica entre o passado e o presente conferindo historicidade ao pensamento que visa à emancipação. A experiência formativa representa a experiência estética de forma crítica, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência. Nesse sentido, ela é capaz de romper com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual. Simboliza igualmente a dominação do aspecto abstrato formal sobre o concreto empírico. Desse modo, é preciso romper com a educação voltada a apropriação instrumental técnica, e que promove apenas a esfera adaptativa.

Para Leo Maar (2003, p.27), apenas a recuperação da experiência estética permitirá reconstruir uma educação sem déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe.

No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz (LEO MAAR, 2003, p.28).

Para Adorno (2003, p.241), a educação não é a modelagem de pessoas a partir do seu exterior e muito menos a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira. Em Adorno, a educação deve assumir a responsabilidade de fazer com que a democracia não apenas funcione, mas fazê-la funcionar bem a partir da formação de pessoas emancipadas, “uma democracia só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2003, p.142).

A partir de todas as considerações teóricas apresentadas acima, a contribuição do pensamento de Adorno para a constituição de uma educação crítica pode ser definida da seguinte forma: a força e as consequências da indústria cultural sobre a cultura e, especificamente a arte, o caráter crucial do aspecto dialético contido na obra de arte, a diferenciação entre a arte e a mercadoria cultural, os efeitos nocivos da mercadoria cultural sobre a produção de uma consciência alienada, os efeitos nocivos das mercadorias culturais sobre a padronização da identidade e individualidade, o esclarecimento da constituição da barbárie e, enfim, a defesa de uma formação que busque estabelecer a tensão entre autonomia

e adaptação para o alcance da emancipação. Para que a educação atinja a consolidação da emancipação é necessária a realização de uma experiência estética (*Erfahrung*) dinamizada pelo processo de formação crítica do aluno e da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando optamos em refletir sobre a efetivação das aspirações legais da educação na realidade da prática docente no ensino de arte da escola pública de ensino médio buscamos desenvolver, desde o início, uma atitude negativa, que é para Chauí (2005) “a primeira característica da atitude filosófica” (2005, p.18). Permitimos nos espantar sobre aquilo que é dado como comum e natural e duvidamos das acepções mais básicas e elementares. Esta atitude negativa nos levou a constatação de que quando um objetivo crucial e imprescindível para a educação brasileira manifesta-se de forma acrítica, todas as demais aspirações encontram-se comprometidas.

Esse estudo procurou demonstrar o caráter que se manifesta problemático de um dos princípios elementares da educação brasileira. Tal princípio é definido como um elemento crucial e balizador de estratégias educacionais brasileiras que são o “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1). Tal prescrição legal se coloca como um imperativo.

Os documentos nacionais publicados pelo MEC são instrumentos importantes que assumem o objetivo de orientar os educadores fornecendo parâmetros, diretrizes e orientações que visam contribuir para o alcance de uma educação de qualidade que busca alcançar seus objetivos. Porém, ao analisarmos tais documentos foram expostos parâmetros, diretrizes e orientações que comprometeram todo o embasamento teórico e manifestaram algumas contradições que dificultam de forma real o alcance das aspirações legais.

Segundo Pucci (1998, p.90), a defesa de uma formação cultural que levasse a autonomia foi uma aspiração da burguesia desde o século XVII. Porém, ao mesmo tempo em que esta formação buscava a autonomia, ela também reconhecia o antagonismo de ser também uma educação voltada para a adaptação, isto é, também defendia o pressuposto de que era necessária a adaptação a certas exigências concernentes à sociedade capitalista, por exemplo, como a uma maior racionalização das condutas e das relações de produção. Desse modo, o sentido germânico de formação cultural, pelo menos em seus primórdios, assumia a tensão, o caráter dialético, entre adaptação e autonomia. Porém, o não reconhecimento da tensão dialética existente entre as dimensões, preparação para o trabalho e cidadania, corrobora para uma educação para a adaptação, pois não se vislumbra o caráter dialético presente no sentido germânico da *Bildung* (formação). Segundo Pucci (1998), quando a educação não internaliza a tensão presente entre as duas dimensões – autonomia e adaptação - esvazia-se seu aspecto crítico fundamental para a construção de uma formação que construa a emancipação (1998,

p.90). É justamente esta contradição que se manifesta nos principais documentos que orientam os professores da disciplina Arte da escola pública do Estado de São Paulo.

No capítulo 1 desta dissertação constatamos que o *documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB* (BRASIL, 2013) defende uma educação que conduza à humanização dos indivíduos. Segundo este documento a humanização é construída a partir do desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da autonomia individual que possibilitam construir uma cultura de direitos humanos. Porém, conforme apontado por nossa análise, a busca de tal humanização não reconhece um fator crucial, de que a cultura, numa sociedade de massa não é uma criação coletiva, mas determinada pela indústria cultural. Segundo Zuin (2007), a indústria cultural não é emanção espontânea das massas, mas é ela que determina e que produz a cultura na sociedade de massa (ZUIN, 2007, p.154). Desse modo, o documento ignora a influência da indústria cultural na produção cultural da sociedade contemporânea. O documento explicita a ideia de que a educação possui como fim a construção de cidadãos autônomos, porém, ignora o impedimento que a cultura produzida pela indústria cultural gera para a construção da emancipação.

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM* (BRASIL, 2006) defende uma educação que busque instruir seus alunos sobre o conhecimento dos diferentes contextos históricos e anseios que determinaram a produção artística em cada época demonstra a preocupação com a historicidade que determina a arte. Porém, a defesa desta historicidade não reconhece as injustiças e as contradições do modo de produção capitalista, é uma historicidade que não reconhece como o ponto central de todos estes problemas um sistema econômico que visa a alienação do trabalhador e que ocupa tanto o tempo deste na atividade de produção, quanto no seu tempo livre. Não é possível defender uma historicidade que se faz alheia ao papel da alienação das massas e que não assuma a transformação da arte em algo totalmente oposto, uma mercadoria cuja função é a alienação do indivíduo.

O documento *Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+* (BRASIL, 2002) almeja a construção crítica sobre os meios de comunicação de massa, mas não associa que tal indústria está a serviço da adaptação do indivíduo ao modo de produção capitalista. Desse modo, o aspecto de uma educação que vise a emancipação subverte-se numa prática cuja finalidade, a emancipação, é impossível mediante as contradições teóricas.

O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM* (BRASIL, 2000) reconhece a

potencialidade da arte na construção de uma consciência crítica, porém, ignora o meio pelo qual a arte atinge este fim, seu caráter eminentemente dialético.

Todos estes documentos básicos analisados expressam graves contradições teóricas que auxiliam na promoção das discrepâncias entre o que se aspira, em termos de finalidade da educação de Arte no Brasil, e o que de fato se consegue ensinar. Eles ignoram quatro aspectos cruciais para uma educação que construa a emancipação. Em primeiro não reconhecem o caráter dialético entre adaptação e autonomia, em segundo não constroem uma historicidade crítica sobre a realidade social, ignoram a função adaptativa das mercadorias culturais comercializadas pela indústria cultural e, principalmente, não reconhecem o caráter crucial da arte, sua expressividade dialética capaz de romper com a racionalidade instrumental.

Adorno detectou dois problemas difíceis quando se busca uma educação que visa à emancipação (2003, p.181). Em primeiro, Adorno considera que a organização da sociedade é fortemente heterônoma. Em segundo, Adorno considera que a emancipação exige a aceitação e a utilização da dimensão adaptativa, porém, de forma crítica. Neste caso, a análise dos documentos publicados pelo MEC para a orientação dos professores do ensino de Arte manifesta ambos.

Segundo Adorno, uma educação que visa a emancipação busca despertar a consciência do seu engano permanente “pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (2003, p.183).

Para Adorno, a proposta de esclarecimento realizada por Kant parece “ainda hoje extraordinariamente atual” (ADORNO, 2003, p.169), embora reconheça que a o alcance da emancipação depende ainda de uma sociedade que atualmente não é livre (ADORNO, 2003, p.172). O que demonstra esta sociedade não livre e heterônoma é de algum modo exemplificado pelas contradições manifestas nos próprios documentos públicos de caráter oficial analisamos nesta dissertação. Para Adorno, os aspectos teóricos manifestados pela pedagogia não manifestam uma “tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação” (2003, p.172).

A análise desenvolvida nesta dissertação comprova que no Brasil a afirmação de Adorno é válida com relação a literatura pedagógica. Tal fato pode ser constatado e exemplificado nos documentos publicados analisados pelo MEC nesta dissertação. Esses documentos equipararam o sentido de cidadania ao sentido de autonomia, mas não reconheceram o caráter antagônico entre este sentido e uma educação que visa à capacitação para o trabalho. Ao buscar a autonomia a partir de uma redução da tensão entre as dimensões

trabalho e cidadania a formação escolar deixa de produzir uma formação crítica que construa a emancipação e reproduz uma formação que age em conformidade como a adaptação.

O que constamos no capítulo dois demonstra como as prescrições teóricas contraditórias colaboram para a construção de práticas semelhantes. Todos docentes analisados possuem formação específica, interpretam que a disciplina Arte pode contribuir de forma a fomentar e construir uma perspectiva crítica e reflexiva para seus alunos, acreditam que a arte possui a capacidade de transformar a consciência humana. Todos buscam ações concretas para a construção do protagonismo e da autonomia, entendem que as teorias pedagógicas poderiam estar mais próximas da realidade dos alunos, a maioria deles respondeu que a equipe escolar conhece e discute as especificidades da cultura juvenil. A maioria dos professores respondeu que não conseguem de fato construir as competências que consideram cruciais. Embora todos reconhecessem que os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes, nenhum deles consegue compreender de forma crítica o papel da indústria cultural na construção do gosto dos alunos. Nenhum professor reconheceu o caráter intrinsecamente dialético da obra de arte, nenhum apresentou alguma percepção sociológica ou histórica sobre as possíveis causas das resistências dos alunos.

Todas as inconsistências tanto teóricas expostas no primeiro capítulo, quanto práticas expostas no segundo capítulo promovem e possibilitam a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina. O resultado mais prático e cotidiano é que tanto a teoria quanto a prática educacional brasileira não conseguem combater a barbárie, não conseguem impedir a agressividade primitiva.

O efeito mais nocivo desta educação que se polariza na esfera adaptativa é que ela não consegue reverter o resultado mais nefasto que recai sobre a realidade do século XXI. Esta educação não consegue impedir a falência da cultura.

No capítulo 3 constatamos que a falência da cultura é determinada por sua incapacidade de gerar confiança dos homens em si mesmos e na própria cultura (ADORNO, 2003, p. 164). Uma educação para a adaptação é aquela que contribui para preservação deste fracasso.

O servo permanece subjugado no corpo e na alma, o senhor regride. Nenhuma dominação conseguiu ainda evitar pagar esse preço, e a aparência cíclica da história em seu progresso também se explica por seu enfraquecimento, que é o equivalente do poderio. A humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropológicamente mais primitivos, pois a persistência da dominação determina, com a facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.46).

A falência da cultura é o sinal de alerta para a necessidade de uma educação para a emancipação, uma vez que a barbárie é a sua consequência mais notória. Encena-se no “palco” da sociedade capitalista a soberania da racionalidade instrumental que atinge a todas as esferas da sociedade, principalmente a política, especialmente na noção de democracia.

Mas como a arte pode contribuir para a transformação do cenário atual? Adorno demonstrou a relação direta entre o não estabelecimento de uma experiência estética (*Erfahrung*) e como este fator desencadeia a continuidade da barbárie. Neste sentido, a teoria e a prática devem estar inseridas numa abordagem dialético-negativa que manifesta o cerne do método adorniano de análise. Faz-se necessário que o objeto artístico seja de fato reconhecido em toda sua complexidade e manifestação de sua historicidade. O lócus fundamental para que a Arte restabeleça a sua função de capacidade crítica perpassa necessariamente a sala de aula.

Porém, fica evidenciado a omissão, por parte dos documentos oficiais, sobre as consequências da ação da indústria cultural sobre a produção artística. Adorno expressou de maneira muito clara que “o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. Os momentos parciais já não exercem função crítica em relação ao todo pré-fabricado” (ADORNO, 1999, p.70).

Neste ponto é crucial a afirmação: só uma experiência estética no sentido da *Erfahrung* é capaz de fazer com que o ensino de arte volte-se a emancipação! A arte, na escola pública do Estado de São Paulo, é ensinada de forma a manter seu aspecto de semiformação (*Halbbildung*), o que contribui para o fomento da barbárie e não da emancipação.

Diante destes fatos, a queixa manifestada por todos os professores sobre a escassez de materiais e recursos adequados tornam-se vãs. Para a transformação da disciplina de educação artística como forma de construção da emancipação é fundamental a compreensão do que de fato é a arte e de seu potencial dialético-crítico.

Ficou evidenciado que a prática educativa cotidiana na sala de aula da escola pública do Estado de São Paulo manifesta uma discrepância entre o que se aspira e o que se ensina.

A contribuição teórica de Adorno para a educação do ensino da disciplina Arte não se esgota na potencialidade da Arte e na sua interpretação eminentemente crítica e dialética. A contribuição mais importante é demonstrar que a chave para a transformação da disciplina Arte numa possibilidade formativa que desenvolva a emancipação dos indivíduos é a experiência estética (*Erfahrung*).

Adorno demonstrou de forma fundamental que o verdadeiro entendimento sobre o que é a consciência é aquele que não a resume às relações intelectivas concernentes à lógica formal, que despreza o movimento fundamental do raciocínio dialético, onde os fatos são

classificados em sistemas conceituais através de simplificação ou eliminação de contradições (HORKHEIMER; ADORNO, 1980, p.128).

A experiência estética apresenta-se como algo fundamental, no sentido de propiciar o restabelecimento do caráter emancipatório da educação. É a partir de uma nova concepção sobre o que é a consciência, enveredada pelo caráter fundamental de sua dimensão histórica que iniciaremos de forma concreta a construção de práticas que elevem a Arte a seu sentido mais completo, a experiência estética (*Erfahrung*).

Finalmente, como pudemos evidenciar empiricamente, há uma discrepância entre o que se aspira e o que se ensina. Esta contradição pode ser observada nas práticas educativas das escolas estaduais do Estado de São Paulo. Enquanto os Referenciais definirem a consciência apenas “como capacidade formal de pensar” (ADORNO, 2003, p.151) e desvinculá-la da verdadeira experiência estética (*Erfahrung*), e não conceberem o caráter emancipatório da Arte como crítica aos ditames da indústria cultural sobre a consciência dos indivíduos; a falência de nossa cultura e de nossa civilização continuará latente.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação* (trad. Wolfgang Leo Maar). São Paulo: Paz e terra, 2003. pp. 119-138.

\_\_\_\_\_. Educação – Pra Quê? In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação* (trad. Wolfgang Leo Maar). São Paulo: Paz e terra, 2003. pp. 139-154.

\_\_\_\_\_. Educação Contra a Barbárie. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação* (trad. Wolfgang Leo Maar). São Paulo: Paz e terra, 2003. pp. 155-168.

\_\_\_\_\_. *Minima Moralia*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2001.

\_\_\_\_\_. *O fetichismo na música e a regressão da audição. Os pensadores - Adorno*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp. 65-108.

\_\_\_\_\_. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2013.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>. Acesso em: 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: [portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores\\_financ\\_internacionais-ocde](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financ_internacionais-ocde). Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte I - Bases Legais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria de Assuntos Internacionais. Brasília. Disponível em: [www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde](http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde). Acesso em: 20 fev. 2016

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ (2002) Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, v.134, n.248, pp.27833-41, 1996. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 27 dez. 2015.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento\*. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001. n. 18.

FABIANO, L. H. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. pp.159-180.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp.411-423, maio/ago. 2004.

GUARINELLO, N. L. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. (Orgs.). *História da Cidadania*, São Paulo: Editora Contexto, 4ª ed. 2ª reimpressão, nov. 2008.

GRUSCHKA, A. *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

HARTMANN, H. R. Adorno: arte e utopia. Entre o pessimismo político e o otimismo estético. In: RAMOS DE OLIVEIRA; \_\_\_\_; PUCCI, B. (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora Unimep, 2001, pp.75-92.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. Trad. E. A. Malagodi e R. P. Cunha. In: BENJAMIN, W. et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. pp.117-154.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KANT, I. *A crítica da razão prática*. Coleção Folha grandes nomes do pensamento. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LASTÓRIA, L. A. C. N.; Luiz A. C. N.; SILVEIRA, B. P.; ESTEFANUTO, J. R. R.; PIMENTA, J. C. F.; DUCI, J. R. *Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 1, pp.164-178, jan./abr. 2013.

LEO MAAR, W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e terra, 2003, pp.11-28.

LIBÂNIO, J. C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, pp.13-28, 2012.

MARX, K. *Introdução [à crítica da economia política]*. Os pensadores - Marx. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp.25-54.

\_\_\_\_\_. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho alienado e a superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx & Engels: História*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), vol.36. São Paulo: Ática, 1989, pp.146-181.

\_\_\_\_\_. Existência e consciência. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx: Sociologia*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), vol.10. São Paulo: Ática, 1979, pp.146-180.

MONTEIRO, A. R. *O pão e o direito à educação*. Educ. Soc., Campinas, vol.24, n.84, pp.763-789, set. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

NIETZSCHE, F. W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.15, n.2, pp.25-33, maio/ago. 2012.

PLATÃO. *Menôn*. Coleção Folha grandes nomes do pensamento. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRESTES, N. H. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, B (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edefiscar, 2007. pp.83-101.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufiscar, 2007. pp.11-58.

\_\_\_\_\_. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S.; \_\_\_\_\_; RAMOS DE OLIVEIRA, N. (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. pp.89-115.

\_\_\_\_\_. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8 n.1 abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9030/6630>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SÃO PAULO. *Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira*. – São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1541>. Acesso em: 24 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Programa de Qualidade da Escola*. Nota técnica 2015. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2014.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Matrizes de Referências para a Avaliação: Documento Básico Ensino Fundamental e Médio*. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: [file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/Matriz\\_Referencia\\_SARESP\\_basico\\_conteudo.pdf](file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/Matriz_Referencia_SARESP_basico_conteudo.pdf). Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Matriz de avaliação processual: arte e educação física, linguagens; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Arte e de Educação Física*. São Paulo: SE, 2016.

SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. *PhiloS: Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau*. Florianópolis, v.8, n.15, p.1937, 1º semestre 2001. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Coleção Educação Contemporânea. A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectiva*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, A. V. M. et al.; SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. pp.23-32.

SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. in: *Estudos Avançados*, v.5, n.13, set./dez., São Paulo, IEA/USP, 1991. Disponível em:

<https://ia700800.us.archive.org/26/items/EducacaoBasicaNoBrasilAAgendaDaModernidade/1991moder.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1996. pp.195-228.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*. v.36, n.127, jan./abr. 2006.

ZUIN, A. A. S. Seduções e simulacros – considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, B (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufscar, 2007. pp.151-176.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### Questionário

1. Qual é a sua formação?
2. Há quantos anos leciona a disciplina de Arte?
3. Quais turmas você leciona nesta escola?
4. De acordo com as suas concepções quais transformações o ensino da disciplina Arte pode ocasionar no público adolescente do Ensino Médio da escola pública do Estado de São Paulo?

#### Questões específicas

Os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) consideram que o ensino de Arte engloba as práticas artísticas e estéticas: música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais.

Sobre o ensino da disciplina Arte no Ensino Médio os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (2000) proclamam os seguintes objetivos para construir as competências e habilidades:

- a) Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.
- b) Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.
- c) Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.
- d) Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte.

5. Destas competências e habilidades definidas qual ou quais delas você considera crucial? Por quê?
6. A realidade na sala de aula possibilita a construção destas competências consideradas cruciais? Por quê? De acordo com os PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002) o ensino de Arte deve fazer com que o aluno se situe como protagonista na produção e apreciação crítica de trabalhos de arte nas diversas linguagens?
7. Quais estratégias ou atividades você costuma aplicar para que os alunos alcancem este protagonismo?
8. Os alunos possuem resistência às formas de manifestações artísticas diferentes daquelas que eles conhecem? Por quê?
9. Os meios de comunicação de massa determinam o gosto dos adolescentes? Esta determinação é demonstrada de alguma forma? Qual?
10. Os princípios orientadores das práticas educativas, em Arte, são próximos da realidade de seus alunos? Por quê?
11. A equipe escolar conhece e discute as especificidades da cultura juvenil em geral e as do local onde a escola está inserida? Por quê?

**ANEXO II**

Tabela 1: resumo das respostas coletadas

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5	Professor 6
Questão 5 Competências cruciais	A, B, C, D	B	B	A, C	B	A
Questão 6 Ensina de forma consistente	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Questão 7 Busca alcançar o protagonismo	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Questão 8 Há resistência dos alunos	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Questão 9 Influência dos meios de comunicação	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Questão 10 Há proximidade dos princípios orientadores	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Questão 11 Há envolvimento da escola	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM