

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Artes – Campus São Paulo

ARICLAUDIO FRANCISCO DA SILVA

**DA CARTA MAGNA AO CURRÍCULO DA CIDADE -
ENSINO FUNDAMENTAL – ARTE:
Resistência, Resiliência ou Submissão?**

São Paulo

2024

ARICLAUDIO FRANCISCO DA SILVA

**DA CARTA MAGNA AO CURRÍCULO DA CIDADE -
ENSINO FUNDAMENTAL – ARTE:
Resistência, Resiliência ou Submissão?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

São Paulo

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

S586d Silva, Ariclaudio Francisco da, 1963-

Da Carta Magna ao currículo da cidade - ensino fundamental – arte:
resistência, resiliência ou submissão? / Ariclaudio Francisco da Silva. --
São Paulo, 2024.
255 f. + anexos.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Educação básica - São Paulo. 3. Educação
básica - Currículos. 4. Dialética. 5. Pedagogia crítica. 6. Teoria crítica. I.
Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto
de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

ARICLAUDIO FRANCISCO DA SILVA

**DA CARTA MAGNA AO CURRÍCULO DA CIDADE -
ENSINO FUNDAMENTAL – ARTE:
Resistência, Resiliência ou Submissão?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Dissertação aprovada em: 30/09/2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Instituto de Artes/UNESP – Orientador

Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Escola de Comunicação e Artes/USP

Prof. Dr. Pio de Sousa Santana
Instituto de Artes/UNESP

Dedico aos meus pais (in memoriam), que sempre me incentivaram e valorizaram minha dedicação aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pela generosidade, paciência, acolhimento e oportunidade.

Às Profas. Dras. Maria Christina Rizzi e Mirian Celeste Martins, pelas orientações durante o exame de qualificação.

Ao querido amigo, Prof. Dr. Pio de Sousa Santana, que incentivou-me trilhar o caminho dessa pesquisa.

Ao querido amigo, Prof. Dr. Fabiano Ramos Torres, que a vida me proporcionou chamar também de irmão.

À Profa. Dra. Carminda Mendes André pelo acolhimento e generosidade quando participei de suas duas disciplinas no IA – UNESP.

A todos os amigos e amigas do Grupo de Pesquisa.

À minha filha Isabela Zolim da Silva, minha companheira de vida e fonte inspiradora.

À Profa. Ma. Rihab Mohanna, que a vida me proporcionou conhecê-la e admirá-la onde quer que esteja.

Aos meus queridos irmãos e irmãs.

Aos meus queridos companheiros e companheiras da Educação.

A todos os alunos e alunas que estiveram e ainda estarão comigo nessa jornada.

Pálidos, esqueléticos, mudos, apáticos,
insensíveis, esquisitos, mórbidos zumbis do
conhecimento. Os alunos dormem, se recusam,
dão de costas, jogam qualquer jogo. A brecha
que lhes sobra diante das exigências dos
poderes, da produção, do resultado, do produto
final e da eficiência é logo preenchida, assim as
carteiras escolares são convertidas nas
superfícies de experimentação que nós lhes
negamos. (Torres, 2016, p. 215)

RESUMO

Esta pesquisa aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, principalmente aos do Município de São Paulo. Concepções e reflexões recorrentes ao contexto da época em que esses documentos foram elaborados e outorgados foram utilizadas e, assim sendo, representam um discurso oficial de viés político, social, filosófico, cultural e tantos outros, que ressoa e reverbera nas diferentes camadas da sociedade brasileira. Contudo, sabemos que a prática do fazer social de uma nação que tem um sistema financeiro cada vez mais evidenciado pela força do neoliberalismo, muitas vezes não representa de fato esse discurso oficial.

Assim sendo, uma pesquisa documental e de alguns fatos históricos à luz de uma teoria filosófica e sociológica crítica, numa concepção dialética, poderá desvelar hipóteses e possibilidades de fomentação do debate sobre a construção do currículo de arte, com ênfase na cidade de São Paulo.

Autores que apresentam concepções pedagógicas críticas, como por exemplo, Paulo Freire e Dermeval Saviani nos auxiliam nas reflexões iniciais do recorte histórico sugerido na pesquisa, bem como, Tomaz Tadeu da Silva, João Cardoso Palma Filho e Michael Young norteiam as análises e reflexões sobre currículo.

Junger Habermas e Axel Honneth, representantes da Escola de Frankfurt, embasam as reflexões sobre o conceito de teoria crítica, bem como, da concepção dialética onde o pesquisador também é considerado como um elemento da investigação, numa interação entre sujeito e objeto.

Palavras-chave: currículo de arte; sociedade e educação; neoliberalismo; democracia.

RESUMEN

Esta investigación aborda cuestiones iniciales que buscan investigar cómo diferentes concepciones de sociedad y educación influyen y se despliegan en la elaboración y publicación de algunos documentos oficiales relacionados con la enseñanza del arte en la educación básica brasileña, principalmente los del Municipio de São Paulo. Se utilizaron conceptos y reflexiones recurrentes en el contexto de la época en que estos documentos fueron creados y otorgados y, por lo tanto, representan un discurso oficial con un sesgo político, social, filosófico, cultural y muchos otros, que resuena y reverbera en los diferentes estratos de la sociedad brasileña. Sin embargo, sabemos que la práctica de actividades sociales en una nación que tiene un sistema financiero cada vez más destacado por la fuerza del neoliberalismo, muchas veces no representa realmente este discurso oficial.

Por lo tanto, la investigación documental y algunos hechos históricos a la luz de una teoría filosófica y sociológica crítica, en una concepción dialéctica, pueden revelar hipótesis y posibilidades para promover el debate sobre la construcción del currículo de arte, con énfasis en el de la ciudad de São Paulo.

Autores que presentan conceptos pedagógicos críticos, como Paulo Freire y Dermeval Saviani, nos ayudan en las reflexiones iniciales sobre la perspectiva histórica sugerida en la investigación, así como Tomaz Tadeu da Silva, João Cardoso Palma Filho y Michael Young guían los análisis y reflexiones sobre el plan de estudios.

Junger Habermas y Axel Honneth, representantes de la Escuela de Frankfurt, sustentan reflexiones sobre el concepto de teoría crítica, así como la concepción dialéctica donde el investigador es considerado también como un elemento de la investigación, en una interacción entre sujeto y objeto.

Palabras claves: plan de estudios de arte; sociedad y educación; neoliberalismo; democracia.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

COPED – Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DIPED – Divisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DOT/SME – Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DE – Diretoria de Ensino - SEE-SP

DRE – Diretoria Regional de Ensino - SME-SP

ECA-USP - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUNDAÇÃO CASA - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

GT – Grupo de Trabalho

IA-UNESP – Instituto de Artes da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LDB ou LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-Arte - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SM – Secretaria do Menor do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SUS – Sistema Único de Saúde

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO HISTÓRICO E DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO (CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LDB DE 1996)	36
2.1 CONSTITUIÇÃO DE 1988: ESPERANÇA DE DEMOCRACIA RENOVADA: COMEÇA O JOGO	36
2.2 DEMOCRATISMO 1 X 0 DESPOTISMO	45
2.3 DARCY RIBEIRO NO AQUECIMENTO	48
2.4 ATENÇÃO: DARCY RIBEIRO ENTRA EM CAMPO	56
2.5 O TIME DA TEORIA CRÍTICA OBSERVA A PARTIDA	61
2.6 NA ELABORAÇÃO DA LDB, O COMPONENTE “ARTE” ENTRA APÓS OS 45 DO SEGUNDO TEMPO. PODE ISSO SR. JUIZ?	74
3 CONTEXTO DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE ARTE: PCNS, BNCC, DOCUMENTOS DA SME-SP E O CURRÍCULO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1988 – 2023). BARBOSA, YOUNG, SILVA, SAVIAMI, FREIRE, LIBÂNEO E PALMA FILHO ENTRAM EM CAMPO	85
3.1 ARTE-EDUCAÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR	85
3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	87
3.3 BNCC	90
3.4 DOCUMENTOS DA SME-SP: PROGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS, ORIENTAÇÕES CURRICULARES, DIREITOS DE APRENDIZAGEM	92
3.4.1 Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de Educação Artística – 1ª a 8ª séries	93
3.4.2 O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	96
3.4.3 Referencial de Expectativas Para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II: Caderno de Orientação Didática de Artes	98
3.4.4 Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Artes	101
3.4.5 Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Arte	103
3.5 CURRÍCULO DA CIDADE: ARTE: YOUNG, SILVA, SAVIANI, FREIRE, LIBÂNEO	

E PALMA FILHO	106
3.5.1 Resenha do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte	106
3.5.2 Michael Young e o Currículo da Cidade: Arte	113
3.5.3 Tomaz Tadeu da Silva e o Currículo da Cidade: Arte	115
3.5.4 Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo da Cidade: Arte	116
3.5.5 A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e o Currículo da Cidade: Arte	118
3.5.6 Carta para os educadores da SME-SP	119
3.5.7 A pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo e o Currículo da Cidade: Arte	120
3.5.8 Palma Filho e o Currículo da Cidade: Arte	121
4 MUITO PRAZER, SOU UM NOVO JOGADOR: PROFESSOR DE ARTE, CIDADÃO E SUJEITO HISTÓRICO	124
4.1 HABERMAS ME ENSINANDO A JOGAR COMO PROFESSOR E CIDADÃO QUE BUSCA A EMANCIPAÇÃO: A BOLA É MINHA!.....	124
4.2 HONNETH E OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTE PELEJANDO, LUTANDO PELO RECONHECIMENTO: ATÉ QUE PONTO?	144
4.3 UM CLÁSSICO: EDUCAÇÃO X MERCADO FINANCEIRO	148
5 GRUPOS DE TRABALHO: JOGO LIMPO?	150
5.1 GTS – GRUPOS DE TRABALHO E CONSULTA DA SME-SP JUNTO AOS PROFESSORES (AS) DE ARTE: GARANTIA DE JOGO LIMPO PARA SEREM OUVIDOS E RESPEITADOS?	150
5.2 CURRÍCULO DA CIDADE: ENSINO FUNDAMENTAL: ARTE E PRIORIZAÇÃO CURRICULAR: ORIENTAÇÃO OU SUBMISSÃO?	152
5.3 AS ENTREVISTAS MOSTRAM O CAMINHO DA VITÓRIA?.....	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A – ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA PROFA. ARIANE CRISTINA NEVES	171
APÊNDICE B – ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA PROFA. DRA. VIVIAN CAROLINE FERNANDES LOPES	178
APÊNDICE C – ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA PROFA. MA. ROSE MARY FERREIRA DE SOUZA	197
APÊNDICE D – ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA	

PROFA. DRA. MIRIAN CELESTE MARTINS	214
APÊNDICE E – ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DO PROF. ME. BRUNO FISCHER DIMARCH	232
APÊNDICE F – MENSAGEM PARA SME-SP SOBRE A PRIORIZAÇÃO CURRICULAR	262
ANEXO A - CARTA DE PAULO FREIRE AOS EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	265

1 INTRODUÇÃO

Após vivenciarmos um período muito difícil de opressão dos governos militares entre 1964 e 1985, outros tempos surgiram e a partir da nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, praticamente todos os documentos oficiais para a Educação apontaram para a necessidade de a escola retomar e cumprir a sua função social, a saber, de uma formação significativa baseada no contexto histórico-social e em reflexões críticas. Segundo a LDB – Lei das Diretrizes e Bases Nacionais, no Título 1, Art. 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). A mesma Lei, no seu Cap. II – Seção 1 – Art. 27, versa sobre os conteúdos curriculares da educação básica que deverão seguir diretrizes, como “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996).

Outro documento oficial destinado para a Educação brasileira são os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que expressam a importância e a necessidade de um ensino com qualidade para suprir as necessidades brasileiras:

[...] o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (Brasil, 1997, p. 27).

De tal modo que os cidadãos brasileiros pudessem construir o conhecimento e a autonomia para participarem e fazerem as escolhas necessárias a uma sociedade mais justa e para mostrar ao mundo, e a nós mesmos, que naquele momento, o Brasil se alicerçava como um país comprometido com a democracia que então se consolidava no desejo de um futuro promissor.

As circunstâncias daquele período histórico da segunda metade dos anos 80 com a necessidade de estruturação de uma nova Constituição, foram de uma força intensa, renovadora e promissora para romper definitivamente com todos os desmandos e intransigências da ditadura militar. A idealização de um novo tempo e novas possibilidades, respaldados por um regime democrático, se fez presente de tal

forma que parecia que nada impediria a liberdade de expressão, as discussões profícuas e as aprendizagens que viabilizassem o bem de toda a nação. Parecia consensual que a democracia era o melhor caminho e, assim, estava estabelecida em definitivo no Brasil.

Esse era o sentimento e a esperança de todo o povo brasileiro, veiculados e difundidos pela mídia da época e bradado aos quatro cantos do mundo. Naquela conjuntura, parecia que ninguém ousaria pensar na possibilidade do plano democrático brasileiro falhar, apesar das advertências de que uma democracia só é constituída de fato no cotidiano das diferentes instituições sociais de uma nação. É importante lembrar que muitas pessoas, inclusive algumas autoridades brasileiras e estrangeiras, demonstraram em diferentes oportunidades uma desconfiança, por vezes irônica, no projeto democrático brasileiro. Provavelmente devido ao fato do nosso país integrar a América Latina, região que historicamente e, não raramente, viu alguns de seus Estados membros serem tomados de assalto por algum golpe militar. É como se estivéssemos fadados a seguir como um país sul-americano pobre, com uma enorme riqueza natural e que, independentemente dos esforços para se distanciar da sua condição de país emergente, estaria incessantemente sob o jugo de interesses obscuros de forças financeiras e políticas advindas, obviamente, não só do nosso próprio território.

Contudo, nossa pátria é constituída oficialmente como um Estado Democrático de Direito e, portanto, elabora e outorga suas próprias leis e diretrizes, inclusive para a educação, baseadas em princípios axiológicos nos quais fatores históricos, aspectos culturais, ideológicos, políticos, econômicos, filosóficos e tantos outros que obviamente se fazem presentes no contexto de discussão, reflexão e construção destas leis.

Porém, esse fato da autonomia para a criação das próprias leis não garante por si só a continuidade e o fortalecimento de um processo democrático de um país.

Basta lembrarmos de dois ataques ocorridos: o primeiro, em janeiro de 2021 contra a democracia norte-americana, que foi simbolizado pela invasão do seu Capitólio, maior símbolo do poder político daquele país, localizado na sua capital, Washington, após a nação se envolver numa séria e escandalosa crise política e social em decorrência de uma gestão governamental que fragilizou algumas de suas instituições sociais que mostraram mais uma vez uma vulnerabilidade tão evidente que colocou em xeque a sua própria democracia.

O segundo ataque contra a democracia ocorreu no Brasil, com os atos golpistas do dia 08 de janeiro de 2023, com invasões e depredações de prédios públicos em Brasília.

Diante de tais eventos, nós profissionais da educação, que entendemos a democracia como o melhor caminho, sabemos que a informação e a construção de conhecimento são fatores fundamentais de resistência quando temos um panorama e conjuntura mundial de incertezas, retrocessos, abusos, *fake news*, apedutismo, guerras e crises intermináveis.

Assim, podemos pensar a educação escolar como uma via fundamental para a construção desse conhecimento, mas, em contrapartida, sabemos que existem outros interesses relacionados ao mercado financeiro e anseios neoliberais que podem limitar ou relativizar a construção de tal conhecimento e a própria função da escola, dificultando, assim, a possibilidade de construção de um país mais justo e igualitário, como, por exemplo, não permitindo que nos afastemos da condição de termos uma das piores distribuições de renda do mundo.

Ao longo da nossa história até os dias atuais, são muitos os representantes de diferentes áreas, como, por exemplo, da educação, da política, da filosofia, das ciências, das artes, como literatura e música etc., que demonstraram desconforto e indignação sobre nossos problemas e mazelas sociais e apresentaram as suas inquietações, reflexões e denúncias. Como por exemplo, citamos Renato Manfredini Júnior, conhecido como Renato Russo, compositor e vocalista da banda Legião Urbana, que eternizou numa canção esse sentimento que parece representar o da maioria da população, essa constante que tanto nos incomoda, mesmo que apraza a outros poucos, interessados e beneficiados com tal disparate ou, na sua maioria, reacionários, manipulados e iludidos, termo esse último, relacionado ao conceito proposto por Jünger Habermas, integrante da Escola de Frankfurt.

A seguir, a letra do poema, que parece ser um registro dos nossos tempos atuais, porém, musicada em 1987 e que faz parte do disco com o mesmo título:

Que país é esse?

Nas favelas, no senado

Sujeira pra todo lado

Ninguém respeita a constituição

Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
No Amazonas, no Araguaia-ia-ia
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis
Documentos fiéis
Ao descanso do patrão
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Terceiro mundo se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

É interessante perceber nos versos do poema uma ironia incômoda relacionada com o desprezo à vida, corrupção, desrespeito às leis, abuso aos trabalhadores, massacre dos povos originários etc. Infelizmente, é uma canção que parece representar o contexto atual do nosso país. Aliás, são tantas outras canções, textos e obras das mais diversas autorias e épocas que possuem essa característica de desvelar nossas feridas sociais que parece que nunca irão cicatrizar.

Durante a minha trajetória como profissional da educação percebi que um autor de notoriedade sempre é lembrado e citado por professores e professoras desse país, talvez por sentirem-se representados por uma frase do mesmo, diante não só das dificuldades e adversidades do cotidiano escolar, mas do próprio rumo imposto, tantas vezes incerto, da história da educação brasileira. O bordão “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, do educador, historiador, antropólogo, político, etnólogo e escritor Darcy Ribeiro, é rememorado como sendo uma constatação da nossa dura realidade, uma verdade proferida a tanto tempo que torna o seu autor um sujeito especial, um ser com capacidade de não só vislumbrar, mas também de profetizar um futuro pessimista para o nosso país.

Desde a segunda metade dos anos 80, quando iniciei na educação, percebo que cada vez mais a frase famosa é evocada, apesar de parecer também que aumenta significativamente, por parte do professorado, a desinformação sobre Darcy Ribeiro. Aliás, o desconhecimento sobre o autor é tanto que faz com que muitos limitem-se apenas a repetir o bordão de Darcy.

Quando jovem, na época da ditadura, aprendi a respeitar e considerar, de maneira muito favorável e fervorosa, as lideranças políticas, os intelectuais e artistas que ousavam se manifestar contrários às forças poderosas que governavam o país. Se, por um lado, a minha revolta contra aqueles que apoiavam o sistema ditatorial era tanta, por outro, a admiração pelos corajosos que lutavam pela redemocratização era maior ainda. Na minha percepção, Darcy Ribeiro fazia parte desse heroico e seletivo grupo.

Naquele momento, faltava-me conhecimento, maturidade e criticidade para perceber os “heróis e heroínas” que resistiam à ditadura militar. É como se já bastasse apenas o fato de mostrarem-se publicamente contrários ao regime ditatorial.

Não havia a tecnologia, o acesso às informações e nem a liberdade de expressão que temos hoje em dia. As informações chegavam às casas das pessoas principalmente pela televisão e, assim, a veracidade das mesmas dependia dos interesses de quem as veiculasse, chegando até a serem utilizadas para a manipulação da opinião pública. Buscar fontes de informação mais confiáveis, dicas de leitura, ampliar o círculo de amizades, enfim, saber investir na construção de conhecimento para também “fugir” da possibilidade de ser rotulado como acomodado, alienado ou reacionário.

Com o passar do tempo, percebi que os meus heróis e heroínas nunca estiveram acima do bem e do mal, pois, na verdade, são pessoas comuns que, portanto, acertam e erram nas suas ações e escolhas. Aliás, nem todos mantiveram o mesmo ideal para transformar a sociedade brasileira de maneira mais justa. Alguns desses heróis e heroínas tiveram suas vidas expostas de maneira pública e vexatória por terem infringido as leis. Se alguns ainda permanecem atuantes na política, outros já não estão entre nós, como é o caso do próprio Darcy Ribeiro.

Aliás, não são muitos os profissionais da educação que sabem que a atual LDB é denominada como “Lei Darcy Ribeiro”. Talvez os professores e professoras de arte, na sua maioria, desconheçam como o Darcy, educador e legislador daquela época, autor do Projeto de Lei que alterou a LDB por indicação da Carta Magna, se posicionou em relação ao ensino de arte nas escolas brasileiras.

Acreditamos ser importante apresentar, nessa pesquisa de mestrado, um pouco do contexto da época da criação da LDB através de algumas ações de seu propositor, até mesmo para entendê-lo como um agente social de seu tempo e não como um herói, da maneira como eu e tantos outros acreditamos um dia.

O objetivo não foi o de pesquisar e identificar quem é Darcy Ribeiro através de suas próprias obras literárias ou dos textos acadêmicos produzidos sobre o autor. O movimento que se pretendeu foi o de criar uma trajetória de pesquisa compatível com a de professores e estudantes como se fossem buscar informações sobre o Darcy Ribeiro através de *sites* disponibilizados na internet, até porque sabemos que, atualmente, a rede internacional de computadores é a ferramenta de pesquisa mais utilizada no Brasil.

Buscamos analisar possíveis situações que os professores hipoteticamente encontrariam ao utilizarem o buscador do Google. Como, por exemplo, *sites* que podem informar de maneira parcial ou em benefício próprio, utilizando a imagem de Darcy como se fosse um tipo de paladino, reforçando excessivamente a ideia de que foi um extraordinário escritor, imortal da Academia Brasileira de Letras, antropólogo, político ou Ministro da Educação. Porém, acreditamos ser fundamental que os profissionais da educação construam um conhecimento crítico sobre Darcy. Nesse sentido, cremos que o percurso e análise que fizemos via rede internacional de computadores poderá ajudar na reflexão proposta. Assim, podemos ampliar o conhecimento sobre o contexto histórico da criação da LDB, da atuação do seu

propositor, bem como refletir sobre a maneira que aquela circunstância reverbera atualmente na prática docente, inclusive dos professores de arte.

Ter conhecimento sobre os fatos históricos é situação básica para compreendermos melhor o nosso atual contexto, inclusive dos ataques ocorridos às instituições democráticas já citadas. Ou mesmo saber refletir sobre a maneira e a plenitude ou relatividade de como a democracia ocorre no Brasil.

O povo brasileiro, principalmente os que formam a categoria de eleitores, talvez devesse aprender a estar mais atento na escolha de seus representantes da classe política, desenvolver com autonomia a consciência da implicação de sua participação e escolha. Não deveríamos seguir acreditando que uma democracia se estabelece sem a participação de todos, abrindo mão das discussões, reflexões, conflitos e resistências, se fazendo valer apenas do direito ao voto e, mesmo assim, muitas vezes inconsciente, inconsequente e sem qualidade. Ou ainda acreditar que, pelo bem da nação, todos os segmentos sociais, de fato, se esforçariam na construção de uma sociedade mais forte e justa.

Diante de tais reflexões, um questionamento se evidencia, já com uma acepção de resposta com viés quase redentor perante tal conjuntura desfavorável, que se refere ao papel social da escola, principalmente as das redes públicas do país, de que deve operacionalizar a construção do conhecimento em benefício da maioria.

Nessa atual configuração brasileira e mundial, complexa, desajustada, descabida, injusta, instável e incerta como sempre, porém, agora em outras dimensões e níveis, a construção de leis e diretrizes para a educação brasileira continuam a ser elaboradas e implementadas, dentre as quais podemos citar: a nova BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2017), ou mesmo os documentos referentes à Educação da rede municipal de São Paulo, tal como o presente currículo denominado Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte (2017) ou ainda a Priorização Curricular: Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: – Arte (2021), que apresentou, esse último, orientações para o trabalho a ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem a partir do período de pandemia de covid-19.

Sabemos que concepções e reflexões recorrentes ao contexto da época em que esses documentos foram e estão sendo elaborados e outorgados são utilizadas e, assim sendo, representam um discurso oficial de viés político, social, filosófico, cultural e tantos outros, que ressoa e reverbera nas diferentes camadas da sociedade brasileira. Contudo, sabemos que a prática do fazer social de uma nação que tem um

sistema financeiro cada vez mais evidenciado pela força do neoliberalismo, muitas vezes, não representa, de fato, esse discurso oficial.

Sabemos que, no processo de elaboração e promulgação desses documentos, são utilizadas concepções variadas de viés filosófico, político, social, cultural etc., que representam o contexto social daquele momento específico e, como estão presentes nos textos de leis e documentos oficiais, reverberam nas diferentes camadas da sociedade brasileira, como uma espécie de fala ou discurso oficial. É como se pudéssemos afirmar que, se determinada situação está apontada nos documentos e leis, deve ser cumprida. Ao mesmo tempo, mais uma vez, lembramos da ironia do povo ao dizer que as “leis no Brasil são feitas para não serem cumpridas”, também que “as leis no Brasil são cumpridas apenas se beneficiarem a elite”, ou ainda “precisamos ver se essa lei irá pegar”. Portanto, parece que há um consenso popular de que, no nosso país, os interesses do sistema financeiro, da força do neoliberalismo e da elite estão acima de qualquer discurso oficial que tente, através de documentos, nortear as mudanças almejadas para a nossa sociedade.

Portanto, esses documentos oficiais podem ser apenas um mecanismo de dominação, um engodo para atrair simpatizantes e acalmar desejos progressistas, mas que, no fundo, estão submetidos aos interesses da produção capitalista, onde a Educação talvez nunca sirva como uma alavanca de um país em ascensão, mas somente aos interesses de uma elite financeira que sempre pretende determinar a condição subalterna do povo brasileiro, homens e mulheres, alunos, alunas, professores, professoras e tantos outros, como trabalhadores assalariados ou informais, alienados e conformados.

Como exemplo, podemos citar a atual BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2017), na qual especialistas a viram como polêmica, pois poderia estar beneficiando o empresariado do ramo da educação. De maneira correlata, podemos citar a Lei 13.415/17, que alterou a LDB para estabelecer uma mudança na estrutura do ensino médio. Segundo o MEC – Ministério da Educação, tal mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2018).

Desde o início desta alteração da LDB, muitos especialistas da educação já haviam apontado que, mais uma vez, era uma manobra política para estabelecer a nova BNCC que seria criada e, portanto, como já dissemos anteriormente, garantir,

para o empresariado da educação, o aporte legal para fortalecer os seus interesses financeiros, embasados numa política neoliberal e num processo de ensino e aprendizagem retrógrado, com evidências tecnicistas, que de modo algum interessa a uma formação cidadã e democrática dos jovens estudantes do ensino médio.

Devemos atentar ao fato de que a Lei 13.415/17 foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 e a proposta da nova BNCC foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação no dia 06 de abril de 2017 e homologada no dia 20 de dezembro. Ambas ocorreram na gestão do ex-presidente Michel Temer, que assumiu o poder após ele mesmo, como vice-presidente de Dilma Rousseff, ter articulado e apoiado o seu afastamento e *impeachment*, num processo aceito pelo Senado Federal e concretizado no dia 31 de agosto de 2016. Para muitos, o *impeachment* foi, na verdade, um golpe. Portanto, a destituição ocorreu apenas seis meses antes da criação da Lei 13.415/17.

Aliás, logo depois foi decretada a Lei 13.467 de 13 de julho, também de 2017, conhecida como reforma trabalhista, que alterou significativamente a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho de 1º de maio de 1943, avaliada por muitos especialistas como uma medida antidemocrática, que valoriza os ideais neoliberais e que ataca e desmoraliza severamente a classe trabalhadora, deixando ainda transparecer a força e o poder da elite financeira, cuja robustez de longe não é cultural, artística ou sábia, sendo apenas econômica e política.

Diante de tal conjuntura e cientes da importância da escola cumprir o seu papel social e sua função ideológica, podemos refletir de que maneira alguns dos documentos oficiais já mencionados foram criados e como foram ou estão sendo incorporados no fazer pedagógico dos professores e professoras, principalmente os da rede pública do município de São Paulo.

Talvez nem todos os docentes de arte tenham condições de se beneficiar de uma leitura crítica destes documentos, provavelmente em virtude de problemas já conhecidos, relacionados à precarização e desvalorização da docência, no processo deficitário de formação inicial e continuada, na sobrecarga de trabalho, na dificuldade de lidar com as exigências sociais, onde têm aumentado consideravelmente os casos de estudantes e seus responsáveis que, envolvidos em situações de vulnerabilidade e violência, reproduzem-nas no ambiente escolar etc., e, assim, é possível que professores e professoras de arte encontrem algumas dificuldades na interpretação e, conseqüentemente, na operacionalização didática dos documentos.

Na prática, esses documentos não estariam auxiliando os professores e professoras de arte na organização do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, seriam meros documentos que, no cotidiano escolar, nem são visitados, pois talvez não sejam considerados como significativos no universo pedagógico.

Assim sendo, não fazendo sentido para muitos educadores, tais documentos podem estar sendo elaborados, editados e implementados, beneficiando quem tem outros interesses além do aspecto pedagógico e educacional, como já dito anteriormente.

Independente da reflexão e discussão sobre os objetivos dos documentos oficiais criados para a Educação, sabemos da importância da escola enquanto instituição social primordial, pois os seus serviços e atividades foram considerados como essenciais pelo Decreto nº 65.597/2021 (Portal da Assembleia, 2021), mesmo com a polêmica que nem todos os interessados foram convidados para uma reflexão sobre o tema.

Aliás, são muitas as polêmicas envoltas à educação, como, por exemplo, a afirmação infundada de que a má qualidade ou o fracasso da escola pública ocorre em decorrência da incompetência dos profissionais que atuam nas suas escolas.

São diferentes interesses financeiros e ideológicos que interferem diretamente na qualidade da educação pública. Nesse cenário de disputa, é importante que nós, professores, tenhamos uma visão crítica e um discurso pertinente e significativo, não esquecendo que diferentes ideologias fazem parte do jogo democrático. Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, indica que a educação deve ser entendida como um ato político, portanto, não é um processo neutro e nem imparcial: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (Freire, 2019).

Essa disputa ideológica que ocorre na educação também se manifesta na criação de documentos oficiais e, comumente, são alvos de análises e críticas. Citamos como exemplo o resumo do texto “Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC”, onde seus autores, Mariana de Oliveira Melo e Rodrigo Giuli Orlando Santi (2021), analisam que o projeto neoliberal para a educação brasileira prevê o seu domínio pelo empresariado, visando lucros e a disputa pela hegemonia ideológica. Vejamos:

O presente artigo analisa os impactos do neoliberalismo na educação brasileira, especificamente na última década. Duas são as principais

consequências desse impacto: o aumento significativo do número de entidades privadas em todos os níveis escolares, representando uma disputa com o Estado em torno da educação, e o desenvolvimento de técnicas pedagógicas nas escolas que visam o cumprimento de metas, a responsabilização individual e o ensino de competências aplicáveis ao mundo do trabalho (Melo; Santi, 2021, p. 64422).

Os autores afirmam que a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC seguem a lógica neoliberal de ensino, visando afirmar a hegemonia dos Estados Unidos da América e da sociedade de mercado como exemplos a serem seguidos. E, desta forma, indicam qual é o papel do Brasil neste contexto internacional:

[...] o trabalho situa o Brasil nesse contexto global, entendendo a expansão do mercado da educação como um projeto de longo prazo de domínio do ensino brasileiro pelo empresariado, visando os lucros e a disputa pela hegemonia ideológica (Melo; Santi, 2021, p. 64422).

Assim sendo, poderá ocorrer a escassez de profissionais da educação, devido às condições pouco favoráveis do ofício, pelo menos nos moldes do professor crítico, reflexivo, pesquisador, com boa formação e capaz de propor mudanças. Talvez não seja esse modelo de docente que o mercado financeiro deseje; pelo contrário, deve ser um profissional que deve estar disposto para apenas acatar ordens.

Um cenário hipotético e bastante promissor para o mercado financeiro talvez seja o da possível extinção da profissão docente das escolas públicas no formato atual, ou seja, professores efetivos, aprovados em concurso, que integram o quadro do funcionalismo público. O empresariado interessado na educação poderia também almejar a verba pública direcionada à mesma. Alguns críticos dessa hipótese afirmam que seria muito difícil uma fiscalização efetiva que inviabilizasse possíveis desvios dessa verba; pelo contrário, os facilitaria. Já não bastassem os problemas ocorridos ultimamente, como, por exemplo, os identificados no MEC pelo Tribunal de Contas da União - TCU e pela Controladoria-Geral da União - CGU que chegaram no montante de R\$ 31 bilhões, ocorridos só em 2021, ocasião que levou à prisão, pela Polícia Federal, o então Ministro da Educação, Sr. Milton Ribeiro (Barreto, 2022).

Assim, acreditamos que nós, os professores da rede pública, principalmente os do Município de São Paulo, devido ao próprio recorte a que essa pesquisa se destina, temos um papel fundamental na representatividade de resistência e defesa da escola pública, destarte, da própria democracia nacional. Sabemos que a luta é custosa até porque não temos ao nosso lado, talvez, a instituição social mais poderosa entre

tantas, que é a mídia, que muitas vezes informa e se apresenta de maneira parcial, a partir de seus próprios interesses.

Obviamente, não podemos generalizar todos os canais midiáticos, mas, pelo que presenciamos na nossa história recente, muitos se aproveitaram e se aproximaram de uma gestão que atacou e tentou desqualificar a própria imprensa.

Podemos exemplificar a relação da grande mídia com questões de interesses dos profissionais da educação quando não informaram para a população ou mesmo demonstraram uma propensão contra os movimentos de paralisação e grevistas dos profissionais da educação da rede municipal paulistana, organizados nos últimos anos, lutando principalmente para tentar garantir que não fossem retirados certos direitos e benefícios que já haviam sido conquistados a duras penas pela luta de classe.

Acreditamos que os canais midiáticos, dependentes cada vez mais do mercado financeiro e tendo como clientes também os próprios poderes públicos, acabam filtrando as informações de acordo com interesses diversos, manipulando-as e até interferindo propositadamente na opinião pública.

Esse fato é muito grave, pois muitas vezes atinge diretamente os profissionais da educação, quando parte da população, no caso, alguns dos responsáveis pelos estudantes, ou mesmo alunos e alunas, acreditando na veracidade das informações veiculadas pela mídia, passam não só a questionar de maneira normalmente acrítica o trabalho desenvolvido nas escolas, como também chegam a reproduzir falas e ideias estereotipadas e imprecisas, baseadas também em programas sensacionalistas com disposições ideológicas. Nesse contexto, muitos professores e professoras são hostilizados. Infelizmente, nos últimos anos, parece ter aumentado consideravelmente essas situações de agressões, um indício evidente do aumento da intolerância e violência propagadas na sociedade.

Assim sendo, através da visualização do atual panorama social brasileiro, infelizmente baseado em incertezas, precarização de serviços, falta de perspectivas e aumento da violência que, de alguma maneira, se desdobram nas escolas, se evidencia também o fato do desinteresse das novas gerações pela tão desvalorizada carreira docente. É de se compreender a falta de disposição para se encarar de frente essa profissão de maneira verdadeiramente escrupulosa e voltada à formação de uma população crítica, capaz de lutar por uma cidadania honrada. Portanto, é louvável e se parabeniza quem ainda ocupa ou pretende ocupar-se desse mister, com dignidade,

competência e sabedoria, atributos desejados e compatíveis para cooperar na construção árdua e contínua da soberania de um país que precisa contemplar perenemente o democratismo como modelo mais justo a ser obstinado.

Há quem acredite e profira que o magistério é uma missão divina. Contudo, são muitas as dissertações de mestrado, teses de doutorado e obras bibliográficas de autores reconhecidos, como por exemplo, o português António Nóvoa ou o brasileiro Dermeval Saviani, que argumentam criticamente, portanto, baseados em estudos e pesquisas, sobre esse tema, que demonstra o quanto é perigoso esse tipo de declaração que, dependendo de quem a pronuncia, carregada de segundas intenções, tenta fazer com que parte da população fique contra os professores e professoras quando exercem o direito de exigir melhores condições de trabalho, valorização da formação continuada de qualidade e pagamento de salários justos e dignos.

Para Paulo Freire, patrono da educação brasileira, toda educação é política, portanto, se existe uma missão “divina” conforme pronunciada no parágrafo anterior, essa tem representatividade numa “educação bancária”, que serve para eliminar a capacidade crítica dos estudantes, de seus responsáveis, da comunidade escolar etc.

Em contrapartida, uma “educação problematizadora”, portanto, não divina ou dogmática, propõem atizar a consciência dos oprimidos, inquietá-los e conduzi-los a uma ação de liberdade e de emancipação.

A instituição social “religião” sempre atuou nas instâncias de poder no Brasil e no mundo. Mas, podemos perceber que, na nossa história recente, diversos grupos ligados principalmente à concepção evangélica têm se organizado para atuar diretamente na política partidária, conseguindo eleger cada vez mais os seus representantes e candidatos, a tal ponto que passaram a formar e constituir um grupo considerável, denominado “bancada evangélica”.

Assim, eleitos democraticamente, obviamente atuam de maneira a defender os seus interesses, ideais e propósitos. Contudo, especialistas alertam para o fato de normalmente se alinharem aos interesses antidemocráticos com viés neoliberais, nos diferentes temas caros à sociedade, inclusive na educação. Atualmente, grande parte da população se apresenta como seguidora dos preceitos evangélicos, como é o caso da maioria dos estudantes e seus familiares, que acreditam que a docência é uma missão divina. Muitos demonstram bastante dificuldade e resistência em aceitar que

a escola no Brasil é determinada como laica, tentando incutir valores religiosos contrários à ideia de uma educação emancipadora.

Na maioria das vezes, a ausência de um conhecimento sistematizado, alicerçado e atrelado a uma ilusão ideológica possibilita situações como essa aqui indicada, no caso de estudantes e familiares que percebem o magistério como sacerdócio. Mas, há quem insista nessa ideia, até mesmo com intenções de confundir a opinião pública, alegando que somente o docente que corrobora com essa tese é que tem amor à profissão.

Nesse aspecto, devemos lembrar e enaltecer mais uma vez Paulo Freire, que aponta diferentes e significativas reflexões que servem como norteadores importantes para quem exerce a docência no nosso país, que tem sofrido ataques constantes, como já citados anteriormente. Sua fala é elucidativa: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1999, p. 97).

É esse posicionamento político, didático, humanista, contestador e libertador que torna Paulo Freire grandioso e reconhecido internacionalmente. E é esse o mesmo motivo que faz temer quem o acusa levianamente, pois sabem perfeitamente quem realmente se interessou e representa os interesses da população brasileira oprimida, coagida, sofrida e iludida.

Saviani também aponta para a questão do conflito dos diferentes interesses sociais e de quem pisa no chão da escola pública bem sabe que:

[...] A escola é determinada socialmente; onde segundo o autor, a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2021, p. 25).

Portanto, quem vivencia o cotidiano desse lugar, observa e busca superações próprias e alheias para além da construção do conhecimento, mas também contra o sofrer, causado pela tristeza, pela insegurança alimentar, pelo sentimento de abandono, pela ignorância, pelo medo em relação ao futuro, a incerteza, o preconceito etc. Essa sensação de que, nas instâncias superiores, sempre há espaço para os interessados em se dar bem às custas da classe trabalhadora, custe o que custar.

Enquanto professores e professoras, funcionários públicos, devemos estar cientes, atentos e preparados para o enfrentamento dos ataques que ainda virão, descabidos, disfarçados e sempre ameaçadores.

Como numa guerra, devemos estar preparados e em condições de resistir diante de um inimigo que, como um predador voraz, percebendo alguma fraqueza de nossa parte, não hesitará em tomar-nos de assalto, impondo a sua vontade e interesse, disfarçados como se fossem de todos ou da maioria, substituindo-nos por falsos docentes que ensinarão, através de uma nova roupagem, a velha lição de que a vida e a felicidade verdadeira não pertencem a este mundo ou, pelo menos, a este país.

Para nossa resistência, só nos cabe a contínua construção de conhecimento e a capacidade de análise de informações para podermos multiplicá-las, capacitando nossos estudantes de hoje e de gerações futuras para que não sejam meros marionetes nas mãos execráveis de quem os quer apenas como subempregados ou escravizados.

Nessa perspectiva, se, por um lado, a informação e o conhecimento fazem parte de um projeto de emancipação, de potência, de resistência, de valorização da vida e da liberdade de expressão, há, numa outra vertente, o desejo da implementação da ignorância, intolerância, da manipulação das massas e do autoritarismo, através do aniquilamento de instituições sociais, como, por exemplo, a Ciência, a Educação e a Cultura, que visam à construção do conhecimento como fator primordial para o desenvolvimento de uma nação.

No momento, sou um pesquisador e professor de arte com 60 anos de idade. Iniciei na educação em 1986, quando tinha 22 anos. Desde então, me afastei da profissão por cinco anos, de 1996 a 2000. Retornei em 2001 e sigo até hoje, acertando e errando pelas escolas por onde tenho passado. Nesse tempo todo, talvez eu tenha errado bem mais do que imaginei que fosse possível, mas correr risco faz parte do ofício. Orgulho-me de que, durante toda a minha trajetória, não me deixei abater por circunstâncias que fizessem com que, hoje, tivesse um sentimento ruim e negativo por não ter cumprido dignamente a minha função como educador. Pelo contrário, a sensação que tenho é que, diante de tantas dificuldades, adversidades e desafios do cotidiano escolar, sempre resisti bravamente. Mas, confesso que, como tantos outros docentes, pensei algumas vezes em desistir da sala de aula, ainda mais num contexto social agressivo que desvaloriza as instituições públicas de educação e que faz com que muitos docentes simplesmente abandonem suas carreiras. Outros tantos, resistem bravamente e visualizam, talvez nos próprios estudantes, o motivo principal para seguirem. E o mais complicado, grosso modo, é o grupo de docentes que,

mesmo desencantados com a profissão, seguem atuando nas escolas públicas de maneira acomodada, esquivando-se de suas funções, desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem sofríveis, nada significativos e descontextualizados.

Muitos desses professores e professoras, por questões diversas, mas principalmente relacionadas à má formação, demonstram falta de conhecimento. Contudo, durante o desenvolvimento da prática docente, acabam por vivenciar situações que levam à superação do problema. Porém, podemos perceber que outros professores e professoras, numa situação extremamente constrangedora, optam pela acomodação e indisposição, mesmo cientes de tamanha inconveniência. Também são resistentes, mas, no caso, às mudanças, à própria formação, ao coletivo de estudantes, aos parceiros de trabalho e ao bem comum. Ou seja, são docentes que, podemos perceber através dos ensinamentos de Paulo Freire, se recusam a analisar criticamente a própria prática, portanto, não se preocupando com as consequências éticas e morais de suas ações.

É nesse sentido que, criticamente, consigo perceber, avaliar e valorizar a minha prática pedagógica, na qual sempre me empenhei para desenvolver práticas significativas e contextualizadas junto aos estudantes, colegas e comunidade escolar. Tenho satisfação pelas avaliações e autoavaliações positivas das propostas de ensino e aprendizagem que vivenciei durante todos esses anos.

Obviamente, cometi erros nesse longo percurso, porém, estive sempre atento e disposto à busca pela superação. Investir na infundável construção do próprio conhecimento sempre foi o estímulo necessário para desenvolver um trabalho digno e com qualidade. Coragem, busca pelo conhecimento e empatia pedagógica fazem toda a diferença.

Nesse momento, busco ainda construir maior conhecimento que me direcione veementemente na minha emancipação como professor, agente social e sujeito histórico.

Se, por um lado, é interessante refletir e perceber que, atualmente, a maioria dos pesquisadores de mestrado ou doutorado são jovens e que estão dispostos a utilizar seus conhecimentos para o desenvolvimento de uma prática profissional que muitas vezes ainda se encontra num estágio inicial, vislumbrando, assim, um futuro promissor, no meu caso, sendo um mestrando sexagenário, existe um movimento oposto, pois a minha prática e experiência profissional, já bastante consistentes, estão sendo levadas em consideração nessa pesquisa. Enquanto esses jovens

pesquisadores ainda têm uma longa carreira pela frente, daqui a poucos anos a minha será encerrada. Talvez essa diferença, a da experiência profissional vivenciada no recorte histórico aqui proposto e que também está sendo revista, seja um fator a ser considerado nos debates e reflexões junto a estudantes e professores de arte.

É nesse íterim que essa dissertação de mestrado se apresenta também como uma ação de resistência. A noção de que a pesquisa desvela hipóteses, propicia reflexões e fomenta o debate, colaborando, assim, nessa busca constante e necessária de edificação de um Estado de Direito que possa ponderar sobre os mecanismos de construção e investidas contra a sua própria democracia.

Essa dissertação é apenas mais uma, como dizem, “gota no oceano”, num mar gigantesco de produções acadêmicas que discorrem sobre alguns momentos históricos que não podem ser desconectados da história da própria humanidade, onde a dor causada pela ignorância da própria espécie é interrompida por lampejos que faíscam timidamente, como se estivessem a iluminar, mesmo que de maneira breve, as profundezas desse apedeutismo.

Nessa alusão, algumas poucas centelhas tomam corpo e se transformam imediatamente em verdadeiros candeeiros. É o caso de grandes nomes, homens e mulheres, pensadores, pesquisadores, autores importantes que se prestaram ou ainda se prestam a alumiar o nosso navegar, o nosso caminhar, o nosso viver. Nesses casos, infelizmente bastante raros, o poder de iluminação é praticamente imorredouro.

Outros candeeiros, com o passar do tempo, perdem o brilho e retornam para a condição de fagulha.

Nessa alegoria, ressaltamos que “uma vez lampejo, lampejo sempre será”. Ou seja, é como se a energia contida numa fagulha fosse latente e eterna, portanto, que nunca se apaga. Poderá parecer finda, como um pequeno pedaço de carvão já com aspecto de cinzas que outrora foi brasa. Mas basta um pequeno sopro que se acende quase que imediatamente.

Nesta metáfora, cada texto com característica acadêmica é uma gota no oceano, um lampejo ou fagulha. Toda vez que um leitor tiver interesse em o revisar e, de alguma forma, suscitar conhecimento, a chama se acenderá.

Esta pesquisa de mestrado é mais um registro, um relato de um ponto de vista bastante restrito que surgiu a partir de um absorto, de um quase nada, mas que, aos poucos, vai se encorpando, já que é elaborada e fundamentada a partir de uma metodologia que propicia importantes reflexões sobre alguns aspectos de educação.

Quiçá essa dissertação, no transcorrer do tempo, mesmo que de maneira breve, deixe de ser apenas uma mera fagulha adormecida e, mesmo que não se transforme num candeeiro, tenha luz para ajudar a irromper, de alguma maneira, o infortúnio das pessoas ideologicamente iludidas, portanto, manipuladas e não emancipadas, colocadas propositadamente à margem da sociedade.

Assim sendo, apresento a hipótese a ser investigada de que os documentos oficiais criados, editados e implementados podem estar beneficiando a quem tem outros interesses além do aspecto pedagógico e educacional.

Portanto, esta pesquisa aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, como a LDB e o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte do Município de São Paulo. Concepções e reflexões recorrentes ao contexto da época em que esses documentos foram elaborados e outorgados foram utilizadas e, assim sendo, representam um discurso oficial de viés político, social, filosófico, cultural e tantos outros, que ressoa e reverbera nas diferentes camadas da sociedade brasileira. Contudo, sabemos que a prática do fazer social de uma nação que tem um sistema financeiro cada vez mais evidenciado pela força do neoliberalismo, muitas vezes, não representa, de fato, esse discurso oficial.

Para fins desse estudo, delimitamos nosso campo de investigação e análise ao contexto de produção, edição e divulgação dos documentos oficiais referentes à Educação, como a LDB e ao Ensino Fundamental de Arte, como o atual currículo de arte da SME – Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, denominado como Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte (2017).

Assim sendo, uma pesquisa documental, alguns fatos históricos e a própria experiência do pesquisador e de alguns de seus pares, portanto, numa concepção dialética e à luz de uma teoria filosófica e sociológica crítica, poderão desvelar hipóteses e possibilidades de fomentação do debate sobre a construção do currículo de arte, com ênfase no da cidade de São Paulo.

Portanto, ficam assim estabelecidos os objetivos dessa dissertação:

1. Explicitar fatos históricos e sociais que influenciaram as concepções filosóficas sobre sociedade, educação e currículo, utilizados no contexto de elaboração dos documentos oficiais pós-Constituição de 1988, com destaque para a LDB de 1996 e o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: Arte (2017).

2. Explicitar fatos históricos e sociais que influenciaram a minha própria trajetória como professor, realizando uma autoanálise crítica habermasiana da minha atuação como agente social em busca de emancipação.

3. Explicitar fatos históricos e sociais que analisam os professores e professoras de arte como agentes sociais que foram perdendo a sua autonomia de trabalho, portanto, sendo desrespeitados e com dificuldades para reverter essa situação.

4. Apresentar a importância do processo de reestruturação da democracia brasileira na construção dos documentos oficiais do ensino de arte, a saber, os da rede municipal de São Paulo, fomentando a discussão acerca da importância e a necessidade de não só manter, mas de fortalecer as instituições sociais que possibilitam a criação de mecanismos que evidenciem o acesso ao conhecimento, à reflexão e à resistência, e a superação das contradições inerentes a esse processo.

A pergunta principal que essa pesquisa visa responder é, portanto: Nesse emaranhado de concepções filosóficas, sociológicas, históricas e políticas, como a Teoria Crítica pode nos ajudar a perceber o contexto de criação do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte?

A concepção de teoria crítica iniciada por Horkheimer e Adorno, na verdade, será representada aqui por Jünger Habermas e Axel Honneth, considerados os maiores representantes da segunda e terceira gerações da Escola de Frankfurt.

Como o conjunto da obra de Habermas é considerado bastante denso e complexo, utilizaremos também o livro “Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt”, onde Raymond Geuss, o autor, analisa e discute as principais ideias de Habermas sobre teoria crítica.

A Teoria Crítica de Barbara Freitag nos proporcionará algumas reflexões sobre Ana Mae Barbosa, criadora da Proposta Triangular.

Alguns conceitos presentes no livro “Interesse e Conhecimento”, de Habermas, deverão compor as reflexões referentes e relacionadas principalmente ao próprio pesquisador, professor e cidadão, agente social que busca o conhecimento para sua própria emancipação.

Outros conceitos presentes no livro “Luta pelo Reconhecimento” de Honneth, deverão auxiliar-nos nas reflexões referentes também ao pesquisador, mas principalmente para a análise de grupos sociais, vinculado aqui à ideia de grupo de professores das escolas públicas da cidade de São Paulo, mais especificamente os

do componente curricular Arte, no qual o pesquisador está inserido. A obra “Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária” de Francisco Imbernón, também nos auxiliará nesse sentido.

Os profissionais citados a seguir serão os entrevistados para essa pesquisa de mestrado, pois vivenciaram e colaboraram de alguma maneira em processos de discussão e reflexão que culminaram na criação de documentos oficiais para o ensino de arte no município de São Paulo através da Coordenadoria Pedagógica da SME-SP:

a) Profa. Arianne Cristina Neves e Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes, que participaram do GT – Grupo de Trabalho que atuou junto de professores em uma proposição de discussão e reflexão para a construção do documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte” (2016), ainda na gestão do então prefeito Fernando Haddad do PT.

b) Profa. Ma. Rose Mary Ferreira de Souza, representante da DRE - Campo Limpo, que participou do GT que discutiu, refletiu e sugeriu os objetivos de conhecimentos de arte para os nove anos do ensino fundamental do atual Currículo de Arte do Município de São Paulo.

c) Prof. Me. Bruno Fischer Dimarch, principal assessor na elaboração da escrita do mesmo atual Currículo de Arte do Município de São Paulo, e a Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, responsável pela sua leitura crítica.

Acreditamos que todas as pessoas entrevistadas se destacaram profissionalmente, cada qual à sua maneira, com suas formações e vivências diferentes, mas todas engajadas na luta por uma educação transformadora e de qualidade, onde colaboraram não só nas salas de aula com os estudantes, mas também em processos de discussões, reflexões e formação de professores e professoras de arte, através dos documentos que de alguma maneira ajudaram a construir.

Portanto, acreditamos que as respostas e informações apresentadas pelos entrevistados, analisadas a partir de conceitos da teoria crítica, estão corroborando na confirmação da hipótese apresentada para essa dissertação de mestrado.

Assim, acreditamos que, com a metodologia proposta, tivemos elementos suficientes para o desenvolvimento dessa pesquisa; portanto, descartamos a necessidade de se realizar outro tipo de pesquisa quantitativa e/ou qualitativa junto

aos professores e professoras de arte da rede municipal de São Paulo, já que a proposta está direcionada prioritariamente numa análise documental.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o contexto histórico que determinou a criação e promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, ainda em voga no país, bem como o conjunto de circunstâncias que se seguiram com a orientação da Carta Magna para a criação de uma nova LDB, que teve como seu principal formulador o então Senador da República, Darcy Ribeiro. Construir conhecimento crítico sobre Darcy, a partir da maneira como é lembrado por profissionais da educação que atuam nas escolas públicas, bem como de como são disponibilizadas informações sobre ele na rede mundial de computadores, nos levará a refletir e criar possíveis relações com o atual contexto vivido nas aulas de arte das escolas públicas.

No terceiro capítulo, apresentaremos uma análise baseada em textos de autores críticos sobre algumas propostas e documentos oficiais que foram elaborados para o desenvolvimento do ensino da Arte, desde o período pós-Constituição de 1988 até 2017, quando foi lançado pela SME-SP o Currículo da Cidade: Arte.

Os documentos a serem analisados são: os PCNS, a BNCC e alguns documentos criados pela SME-SP, como, por exemplo, o Programa de Implementação de Educação Artística (1988), o Movimento de Reorientação Curricular (1989-1990), o Referencial de Expectativas/Caderno de Orientação Didática de Artes (2006), as Orientações Curriculares (2007), os Direitos de Aprendizagem (2016) e o atual Currículo da Cidade: Arte (2017). Apresentaremos uma resenha crítica do Currículo da Cidade: Arte e enfatizaremos a sua análise por meio de pesquisas e pressupostos teóricos dos autores Michael Young, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e João Cardoso Palma Filho.

No quarto capítulo, o autor desta dissertação de mestrado apresentará e analisará, a partir de concepções que Habermas apresentou na obra “Conhecimento e Interesse”, a sua própria trajetória como cidadão, professor, sujeito histórico e agente social em busca de emancipação, em um jogo dialético de quem aprende e ensina, se submete e se rebela, buscando entender os diferentes interesses sociais que interferem na instituição Escola, que, por sua vez, sofre dominação, mas também é lugar de resistência.

Ainda no capítulo 4, será apresentada uma breve análise da atuação pedagógica e política dos professores e professoras de Arte da rede municipal de São Paulo, baseada principalmente na obra “Luta pelo Reconhecimento”, de Axel Honneth, considerado expoente da terceira geração da Escola de Frankfurt. Para encerrar a seção apresentaremos algumas concepções sobre educação e neoliberalismo do Professor Luiz Carlos de Freitas, apresentadas na obra “A Reforma Empresarial na Educação: Nova Direita, Velhas Ideias”.

No quinto capítulo, será apresentada uma análise da atuação da SME-SP na organização de GTs (Grupos de Trabalho) e da participação de professores e professoras de Arte nesses grupos, que ajudaram na elaboração de alguns documentos oficiais. Também serão analisadas as consultas que a SME-SP ofereceu a docentes, estudantes e à comunidade escolar para que opinassem quando os documentos ainda estavam em processo de construção.

Também no capítulo 5, será apresentada uma análise do documento “Priorização Curricular do Currículo da Cidade: Arte”, bem como do contexto de sua elaboração.

Para finalizar o quinto capítulo, que antecede a conclusão do trabalho, serão apresentadas as considerações percebidas a partir das informações constantes nas entrevistas.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE ARTE (CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LDB DE 1996)

2.1 CONSTITUIÇÃO DE 1988: ESPERANÇA DE DEMOCRACIA RENOVADA: COMEÇA O JOGO.

A Constituição de 1988, bem como as anteriores, apesar de serem objetos de desejo da nação, não foi elaborada, obviamente, em um contexto sem disputas e divergências, vitórias e derrotas. Vejamos o que opina Perlatto (2019):

Modificar o enfoque da análise e olhar para estes “bastidores” implica conceber um texto constitucional como resultado de pressões, disputas e lutas políticas travadas não apenas no âmbito das instituições políticas formais, como parlamentos e tribunais, mas também por embates que reverberam e decantam na sociedade como um todo. É claro que cada contexto nacional possui sua história própria desses “bastidores” que antecedem a elaboração de um texto constitucional; mas, não restam dúvidas, que todas as constituições, independentemente dos territórios nos quais tenham sido elaboradas, se conformam como a materialização de disputas e divergências, que resultaram em vitórias de alguns atores sociais e em derrotas e silenciamentos de outros, a depender da correlação de forças na conjuntura política específica (Perlatto, 2019).

A participação popular na luta contra as forças conservadoras teve lugar de destaque na construção da nova Carta Magna:

[...] o texto constitucional nasceu, em grande medida, dos conflitos políticos e das tensões que tiveram curso entre as disputas ocorridas no interior de um Congresso Nacional com perfil majoritariamente conservador — embora também composto por personagens com projetos orientados para acelerar os processos de democratização política e social do país — e a forte pressão que vinha das ruas, por parte dos movimentos sociais, demandando abertura política e renovação, em um contexto marcado por ampla mobilização popular (Perlatto, 2019).

Perlatto, indica que o processo de redemocratização do país ocorrido nos anos 80 não foi tão consistente:

[...] a Constituição de 1988, com seus vários avanços e suas múltiplas contradições, portando elementos do “velho” e do “novo”, poderíamos dizer de um jogo de interesses, que é precisamente o resultado dos conflitos e embates políticos dessa sociedade brasileira em ebulição dos anos 1980, década esta atravessada por tensões de diversas ordens, com avanços e recuos em relação à redemocratização do país (Perlatto, 2019).

Em vista disso, entender um pouco mais sobre o momento histórico que antecedeu o fim da ditadura nos ajudará a entender melhor o movimento de construção da Constituição de 1988:

[...] o final dos anos 1970 e a década de 1980 testemunharam transformações fundamentais na conjuntura política brasileira que impulsionaram o processo de redemocratização do país, culminando na realização da Assembleia Constituinte em 1987 e 1988, responsável pela elaboração da Constituição de 1988. Para que esse processo de redemocratização tivesse curso, alguns acontecimentos foram centrais, a exemplo das vitórias em eleições importantes do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) — partido de oposição à legenda oficial da ditadura, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) —, especialmente nos pleitos de 1974, 1976 e 1978, cujos resultados evidenciaram que o regime ditatorial perdia, gradativamente, sua legitimidade e aceitação frente à população brasileira (Perlatto, 2019).

Segundo o autor, nesse momento que antecedeu o processo de redemocratização do país, por volta do final dos anos 70, o próprio regime militar iniciou uma agenda no sentido de acelerar a abertura política, que foi intensificada na gestão presidencial do General João Baptista Figueiredo, embora ocorresse de maneira muito lenta e gradual.

O fim do bipartidarismo formado até então pela Aliança Renovadora Nacional - ARENA – partido criado em 1965 para dar sustentação política à ditadura militar - e pelo Movimento Democrático Brasileiro - MDB, partido de oposição ao governo militar, foi outro fator importante para entendermos o processo de redemocratização brasileiro. A criação de novos partidos políticos como o PT – Partido dos Trabalhadores ou o PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira, ou a retomada de outros como o PTB - Partido Trabalhista Brasileiro, ajudaram no processo da redemocratização nacional.

No processo de redemocratização brasileiro, ocorreram resistências, uma espécie de “contramovimento”, uma reação contrária que objetivou a diminuição do ritmo do processo de abertura. As consequências foram lamentáveis, descritas assim pelo autor:

[...] o processo de redemocratização do Brasil no final dos anos 1970 e na década de 1980 não se deu em uma linha reta, em um movimento contínuo e unidirecional rumo à democracia, apenas com avanços e vitórias. Houve resistências, recuos e derrotas de diferentes ordens. Se é possível identificarmos um movimento, ao longo desses anos, no sentido de se avançar, em um ritmo mais forte, rumo à redemocratização do país, havia, de outra parte, uma espécie de “contramovimento” se orientando senão no sentido de barrar, ao menos de assegurar que esse processo de abertura tivesse uma cadência mais lenta e compassada do que desejavam as forças da oposição. Isso fica evidente em episódios fundamentais da

redemocratização do país, a exemplo da Lei da Anistia de 1979, que, embora permitisse o retorno dos exilados políticos, outrora combatentes contra a ditadura, acabou por contemplar também, no acordo político realizado, os membros do "antigo regime", que escaparam de quaisquer tipos de julgamento e punições futuras pelos crimes cometidos por eles durante a repressão (Perlatto, 2019).

Um momento marcante em que o autor dessa dissertação participou ativamente como cidadão, foi o movimento pelas “Diretas Já!”, ocorrido em 1984, que tentou acelerar a redemocratização, mas infelizmente foi derrotado e, como uma das consequências, de maneira dramática, José Sarney se tornou Presidente da República.

[...] teve como consequência o fato de a primeira eleição do regime democrático ter se dado de forma indireta, via Colégio Eleitoral, e não por sufrágio popular — e a posse de José Sarney, em 1985, como o primeiro presidente da "Nova República", após o falecimento de Tancredo Neves, tendo sido Sarney um quadro importante de apoio e sustentação do regime militar (Perlatto, 2019).

A partir de uma pesquisa realizada no *site* Portal da Câmara dos Deputados, percebemos uma matéria intitulada “30 Anos da Constituição” que apresenta alguns aspectos do contexto da época da discussão e promulgação da Constituição. Segundo o referido portal, no dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal Brasileira, denominada como constituição cidadã. Um marco histórico após os 21 anos do regime militar, no qual foram criados mecanismos para evitar abusos de poder do Estado. Portanto, um momento de esperança, pois a carta magna brasileira assegurava a liberdade de expressão e de pensamento (Portal da Câmara dos Deputados, 2018).

Em julho de 1985, uma Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, também conhecida como Comissão Afonso Arinos, iniciou o debate formal sobre a nova Constituição. Em setembro de 1986, um anteprojeto constitucional foi entregue, porém não foi encaminhado oficialmente ao Congresso, mas foi publicado e serviu de base para muitos constituintes debaterem oficialmente, a partir de fevereiro de 1987, a construção da nova Constituição. Contudo, a convocação da Assembleia Nacional Constituinte ocorreu em 1985 pelo então presidente da República José Sarney e contou com a participação de 72 senadores e 487 deputados federais (Portal da Câmara dos Deputados, 2018).

Porém, cabe aqui uma ressalva para lembrar que a composição e o formato assumidos pela Assembleia Constituinte evidenciaram uma força política conservadora com o objetivo de reduzir o espaço para ideias e atores progressistas:

[...] contrariando a posição de segmentos organizados da sociedade civil — a exemplo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) —, que pressionavam pela convocação de uma Constituinte Exclusiva, extraordinária, para a elaboração da constituição, decidiu-se pela fórmula deliberadamente conservadora de Constituinte Congressual, valendo-se, para tanto, da composição do Legislativo eleito no pleito ordinário de 1986 para a produção do texto constitucional. Ressalte-se, inclusive, que um terço dos senadores havia sido eleito nas eleições de 1982, não portando, dessa forma, legitimidade e reconhecimento da sociedade para a elaboração do texto constitucional (Perlatto, 2019).

Portanto, está bem evidenciado o fato de que a formação da Assembleia Constituinte, em pleno momento de redemocratização nacional, foi formada por uma voraz, maioria conservadora, atrelada aos interesses neoliberais internacionais, apesar de ter gestado um texto considerado majoritariamente progressista (Perlatto, 2019).

Nesse momento importante, muitos setores da sociedade acompanharam e participaram das discussões, reflexões e propostas na construção da nova Constituição, garantindo assim que direitos fundamentais em diferentes áreas estivessem no documento, como, por exemplo, a criação do SUS - Sistema Único de Saúde, em que hoje, a União, estados e municípios são responsáveis por um sistema integrado de atendimento à saúde ao qual todo cidadão brasileiro e até mesmo estrangeiros têm acesso. Ou ainda a elaboração do Código de Defesa do Consumidor.

Também o acesso de todo brasileiro à Cultura e a obrigação do Estado de proteger todos os tipos de manifestações tipicamente nacionais, como a indígena, a popular e a afro-brasileira.

A importância da biodiversidade e do Meio Ambiente também foi reconhecida na Constituição de 1988 e abriu caminho para legislações posteriores.

Após tantos anos de um regime militar ditatorial, a possibilidade expressa na Constituição da República Federativa do Brasil de cidadãos apresentarem projetos de lei com a assinatura de 1% dos eleitores da nação é algo a se comemorar.

A Constituição de 1988 designou a Educação como dever do Estado, inclusive para quem não teve acesso ao ensino na idade certa. Também ampliou a educação rural e realçou empenho para incluir as crianças com deficiência e a população indígena.

Fazendo uma análise do texto do *site* da Câmara dos Deputados, podemos perceber algumas peculiaridades, como, por exemplo, o subtítulo “Defesa da democracia marca sessão comemorativa dos 30 anos da Constituição”, com a informação da participação nesta sessão solene do Congresso Nacional dos chefes dos três Poderes da União e da Procuradoria-Geral da República e do presidente eleito, Jair Bolsonaro (Portal da Câmara dos Deputados, 2018).

Parece que a Câmara dos Deputados, pelo menos nesse texto-notícia, não se posicionou de maneira a contribuir para que cidadãos pudessem construir um conhecimento crítico sobre o momento histórico referido. Pelo contrário, se eximiu, parecendo não querer se comprometer com algum posicionamento mais contundente, informando apenas de maneira superficial sobre o contexto da construção da Constituição de 1988.

Podemos especular que talvez não seja de interesse da Câmara dos Deputados polemizar sobre esse assunto, até porque sabemos que muitos atores representantes de um pensamento do “antigo regime” ainda se fazem presentes. Contudo, a Constituição se configura como um documento progressista e se faz presente e necessária, sempre abrindo possibilidades concretas para a efetivação de um Brasil melhor, independente de crises políticas de qualquer ordem. Aliás, apesar de polêmicas e críticas, a nossa atual Constituição é considerada por muitos como a melhor e mais democrática que o Brasil já produziu. Ulisses Guimarães, que presidiu a Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela construção e promulgação da Carta Magna, a nomeou como Constituição Cidadã, por ampliar direitos essenciais para a sociedade brasileira.

O texto-notícia da Câmara dos Deputados preferiu citar o ex-presidente Bolsonaro, que havia acabado de ser eleito e naquele momento se beneficiava das instituições democráticas da nação. Ainda não havia sido empossado no cargo para o qual fora designado e, com certeza, a maioria da população não imaginava que faria tantas investidas contra as instituições democráticas brasileiras, que foram sendo desveladas durante o cumprimento do seu mandato, com o objetivo aparente de se manter no poder, em benefício próprio e de outros, a quem ele de fato representou. Se compararmos agora o contexto da sessão solene referida com os acontecimentos de 08 de janeiro de 2023, talvez caiba aqui o velho ditado: “Quem te viu, quem te vê.”

Se compararmos o sentimento de esperança que envolveu a criação e a promulgação da Constituição de 1988 com os fatos históricos que a sucederam,

principalmente os atuais, baseados em retrocessos e incertezas poderemos afirmar que a perplexidade e indignação são as sensações do momento.

São muitos os abusos que atentam contra a Carta Magna, como, por exemplo, os massacres que ainda ocorrem contra os povos originários brasileiros. Ou ainda, o ataque ao meio ambiente, com as invasões intermináveis das terras da União, as queimadas, as expulsões dos proprietários legais, o garimpo ilegal, a força da criminalidade na Amazônia e a falta de saneamento básico para a maioria da população.

As tentativas inescrupulosas, com interesses financeiros, de se findar com o SUS, que, como já descrito anteriormente, está “garantido” na Constituição.

Os abusos das instituições financeiras, que veem no Brasil, país com péssima distribuição de renda e uma das maiores taxas de juros do mundo, uma espécie de paraíso para enriquecimento, custe o que custar.

A Constituição garante o acesso de todo brasileiro à Cultura. Porém, sabemos que os caminhos para a arte e cultura nem sempre são facilitados até para nós, professores de arte; imaginemos, então, para as pessoas das camadas mais carentes da sociedade, que passam por muitas dificuldades até para se alimentarem. Se existe uma exclusão financeira que inviabiliza esse tipo de acesso, há também outros tipos de preconceitos e interesses sociais que ainda dificultam o que determina a Carta Magna, reforçando a intolerância e a marginalização cultural¹. Porém, destacamos a importância da Lei Maior, que propiciou a discussão e mudanças no que tange ao direito de todos ao acesso cultural. Podemos citar como exemplo o caso da Bienal de Arte de São Paulo, que passou a ter entrada gratuita desde a sua 26ª edição, em 2004.

A Educação, que, segundo a Constituição de 1988, é dever do Estado, é motivo de polêmicas, como já citamos anteriormente. Para dificultar ainda mais, tornaram-se corriqueiros os cortes realizados no seu orçamento pelo governo federal. No jogo de interesses político, financeiro e ideológico, parece sempre haver espaço para se rever a execução dos créditos para essa pasta, causando uma sensação de que a Educação não está num primeiro plano de prioridade. Lampert (2021) destaca que:

¹ O termo marginalização cultural, diz respeito à rejeição de certas culturas e retirada dos espaços de visibilidade e reconhecimento. Entre os exemplos encontram-se o grafite e o funk, manifestações que foram historicamente marginalizadas (Educa Mais Brasil, 2020).

[...] Devido aos cortes feitos pelo governo federal no orçamento para diversas áreas, menos da metade dos recursos previstos para a educação pública será executada pelo Ministério da Educação em 2021. A previsão orçamentária era de R\$ 145,70 bilhões, mas a execução dos créditos, isto é, aquilo que foi efetivamente repassado às instituições, não passa de R\$ 90,29 bilhões. Descontada a folha de pagamento dos servidores, restam R\$ 70,6 bilhões para cobrir todas as despesas correntes e as políticas públicas de educação até dezembro deste ano. Isso equivale a 2,78% dos gastos públicos, a menor taxa desde a década passada. A partir de 2015, o setor que já sonhou com as verbas do Pré-Sal perdeu 38% dos recursos, ou mais de R\$ 30 bilhões (Lampert, 2021).

A Educação básica foi perdendo recursos, ano após ano, o que se aprofundou durante o governo Temer, caindo em total abismo na gestão Bolsonaro. Lampert aponta que:

[...] segundo o relatório da organização, em 2012 a educação básica foi contemplada com R\$ 65,2 bilhões e foi perdendo em torno de R\$ 2 bilhões por ano até 2015. No entanto, a queda orçamentária começou a se acentuar em 2016, ano do golpe, quando os recursos destinados às escolas caíram para R\$ 43,7 bilhões — representando R\$ 13,1 bilhões a menos que no ano anterior (Lampert, 2021).

Após o impeachment de Dilma, com a aprovação, por Michel Temer, da Emenda Constitucional (EC) nº 95, a situação se intensificou, deixando praticamente impossível de se executar o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do decênio 2014-2024. Uma delas prevê que o investimento no setor deva chegar a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024. Segundo Magali Mendes de Menezes, presidente da seção do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, era difícil cumprir essa meta:

Não conseguiremos nos aproximar minimamente desta meta", lamenta a presidente do Andes. 'Em 2020, houve uma aplicação de 4% do PIB na educação. O cenário é agravado pela Emenda nº 95, que congela o investimento das despesas por 20 anos', considera Magali (Menezes, *apud* Lampert, 2021).

A falta de financiamento, os cortes orçamentários e políticas como o Teto de Gastos são grandes entraves para a Educação, segundo a coordenadora-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Andressa Pelanda, que alerta que:

[...] caso o ritmo de descumprimento do PNE se mantenha, daqui a três anos o setor terá atingido apenas 15% de todas as metas estratégicas do documento. 'É gravíssimo', sinaliza. "Boa parte do motivo deste descumprimento é a falta de financiamento e os cortes orçamentários, além de políticas como o Teto dos Gastos (Pelanda, *apud* Lampert, 2021).

No governo de Jair Bolsonaro, além do baixo investimento, também foi o que mais fez cortes nos ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) desde 1999. Os bloqueios ou contingenciamentos foram feitos por meio de decreto presidencial. Antes, o maior índice de cortes havia ocorrido na segunda gestão de Dilma Rousseff como presidente da República (Estadão, 2023).

Analisando as informações até então apresentadas, onde procuramos comparar o contexto vivenciado na época da criação e promulgação da Constituição Federal de 1988 com o contexto da nossa atualidade, podemos concluir que a Carta Magna brasileira, com toda a sua força e representatividade, por si só, não serviu como ferramenta para alavancar e transformar o nosso país num lugar mais digno e justo.

Assim sendo, a princípio aparenta ser um documento que infelizmente perdeu o sentido. A lei mais importante da nação, que organiza o Estado, estabelece a separação entre os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, bem como os diversos direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, relacionados ao trabalho, previdência, educação, saúde e assistência social, parece que se tornou obsoleta, antiga e ultrapassada. Até dezembro de 2022, havia sofrido 140 alterações. Segundo informações da Agência Senado (2022), além das 128 emendas regulares, há as seis emendas aprovadas durante a revisão de 1994 (quando se adotou um procedimento simplificado) e seis tratados internacionais sobre direitos humanos que foram aprovados pelo Congresso com quórum de emenda constitucional e, por isso, têm a mesma força.

Nesse texto da Agência Senado (2022), publicado pela revista eletrônica De Fato, com fonte da Casa Civil, o governo Bolsonaro foi o responsável por um quarto de todas as emendas sofridas pela Constituição. No texto apresentado, Gilberto Guerzoni, consultor legislativo, especialista constitucional, é citado a respeito:

[...] uma conclusão que se pode tirar desses números é que eles retratam uma balança política pendendo para o Legislativo, que tomou as rédeas especialmente em 2022. O que provavelmente provocou isso foram a falta de articulação e a fraqueza política do governo. Boa parte das emendas são

pautas do próprio Congresso, que assumiu um protagonismo que há muito não se via (Guerzoni, *apud* Agência Senado, 2022).

É bastante comovente perceber como a Constituição de 1988, que ampliou liberdades civis e garantias individuais, que retomou as eleições diretas, que acabou com a censura à imprensa, deu direito ao voto para os analfabetos, estabeleceu mais direitos trabalhistas e promoveu a reforma do sistema tributário, parece ter sido desprezada na reforma trabalhista (Lei 13.467/17), que alterou drasticamente, como jamais havia ocorrido, os dispositivos da CLT, prejudicando significativamente a classe trabalhadora brasileira e beneficiando os interesses do mercado.

A mesma Constituição Federal que decretou o fim da censura à imprensa foi alvo e motivo de escárnio diante das atitudes do ex-presidente Bolsonaro.

Contudo, a Constituição Federal de 1988 parece retomar o seu lugar de destaque na gestão do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, quando o processo de redemocratização parece ter sido retomado.

Por outro lado, cabe aqui uma reflexão mais apropriada sobre o fato de que os governos mais progressistas de Lula e Dilma também estiveram fortemente atrelados a um sistema financeiro, que mesmo apresentando uma política que beneficiasse de alguma maneira, até mesmo momentânea, a maioria da população pobre brasileira, na verdade, fortaleceu ainda mais a elite, que desde o final da década de 1990, foi se beneficiando com movimentos do neoliberalismo que ocorriam a partir dos Estados Unidos.

Assim, conforme mencionado, abordaremos algumas ideias que constam na obra “A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias”, de Luiz Carlos de Freitas.

Na atual conjuntura social e política do país, é fundamental rever alguns aspectos do contexto histórico da criação da Constituição Federal de 1988 e de seu desdobramento, inclusive até os dias atuais. Entender que, depois de mais de 30 anos, existem interesses para que seja desacreditada e considerada obsoleta, fechando os caminhos da democracia e abrindo novamente os portões para a obscuridade. Portanto, cabe a nós, profissionais da educação, professores e professoras de arte e demais cidadãos que acreditam nas instituições democráticas, construir conhecimento para poder resistir.

Por ora, vamos lembrar da Constituição que norteou também os caminhos da Educação com o encaminhamento da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.2 DEMOCRATISMO 1 X 0 DESPOTISMO

No Brasil, foram criadas apenas duas LDBs. A primeira demorou 13 anos para ser aprovada e foi publicada no governo de João Goulart, em 1961. O documento deu mais autonomia aos órgãos estaduais, quando diminui a centralização do poder no MEC; regularizou a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garantiu o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; determinou que o ensino religioso fosse facultativo e a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário.

Em 1971, sob o regime militar e durante o governo do ex-presidente Emílio Garrastazu Médici, a LDB sofreu alterações: determinou o ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 aos 14 anos; abordou a educação a distância; previu um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus; determinou que os municípios deviam gastar 20% do orçamento com educação, mas não previu dotação orçamentária para a união ou os estados.

A segunda e atual LDB foi sancionada em 1996, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como ministro da Educação o Sr. Paulo Renato. Como Darcy Ribeiro foi o seu relator, incluiu o princípio do direito universal à educação para todos e determinou a Educação Infantil, com creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação.

Baseados no artigo de Chaves (2023), intitulado “Um breve comparativo entre as LDBs”, publicado em 2021 no *site* da Revista Educação Pública, apresentaremos uma sucinta comparação entre alguns aspectos das duas LDBs e da reforma militar:

Na LDB de 1961, o ano letivo era de 180 dias; com a reforma militar de 1971, o ano letivo passa a ser de, no mínimo, 180 dias, com 90 dias de trabalho escolar efetivo, e prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus (novos nomes do primário e ginásio e do colegial) e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais; a LDB de 1996 prevê um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio – nomes ainda mais novos para as duas etapas finais da Educação Básica.

Orçamento com a educação:

A LDB de 1961 garantia o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios;

A reforma militar da LDB de 1971 definia que os municípios deviam gastar 20% do seu orçamento com a educação e não previa dotação orçamentária para a União ou os estados.

A atual LDB garante que a União deve gastar, no mínimo, 18%, e os estados e municípios, no mínimo, 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público, conforme o Art. 69.

Dias letivos:

Na LDB de 1961: 180 dias.

Na reforma militar da LDB de 1971: mínimo de 180, com 90 dias de trabalho escolar efetivo.

LDB de 1996: mínimo de 200 dias.

Sobre a formação docente:

LDB de 1961: garantia a formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial e a formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior.

Na reforma militar da LDB de 1971: formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, tem habilitação específica no 2º grau; a formação preferencial do professor para o ensino do segundo segmento do 1º grau e o 2º grau em curso de nível superior, como graduação; e, por último, a formação preferencial dos especialistas da Educação em curso superior de graduação ou pós-graduação.

LDB de 1996: prevê a formação dos docentes para atuar na Educação Básica em curso de nível superior, sendo aceito o Ensino Médio específico para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Fundamental, além da formação dos especialistas da educação em curso superior de Pedagogia ou pós-graduação.

Descentralização:

LDB de 1961: introduziu a descentralização do ensino, em que coube aos governos estaduais o poder de legislar e organizar o seu sistema de ensino.

LDB de 1996: promoveu a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades e também instituiu um processo regular de avaliação do ensino. Essa LDB promoveu a autonomia dos sistemas de ensino e a valorização do magistério.

Dinheiro público:

LDB de 1961 e reforma militar da LDB de 1971: não é exclusivo para as instituições de ensino público.

LDB de 1996: prevê que o dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme o Art. 77.

Níveis de escolarização:

Reforma militar da LDB de 1971: indicava apenas os níveis de 1º e 2º grau. Não citava o ensino superior, definido por outra lei específica.

LDB de 1996: determina a Educação Básica e a Superior, sendo a Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A LDB “Darcy Ribeiro” apresentou outras alterações em relação às anteriores: determinou que o Ensino Fundamental passasse a ser obrigatório e gratuito, criou o Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a incluiu as creches e pré-escola na Educação Básica.

Em comum, a reforma militar da LDB de 1971 e a LDB de 1996 indicam que a Educação Básica tem por objetivo o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Não objetivamos uma análise e comparação mais aprofundada das duas LDBs e da reforma militar da LDB de 1971, mas chamar a atenção de que talvez o aspecto que mais incomoda seja a relação da indicação de garantia do desenvolvimento, formação para o exercício da cidadania e de fornecimento de meios para que o educando progrida no trabalho e nos estudos posteriores, pois é justamente o que se espera de uma lei que é o aporte do desejo de transformação do nosso país em uma nação mais justa e democrática, com a discrepante realidade atual, baseada em interesses outros que dificultam que a educação pública de qualidade se consolide.

É importante refletirmos sobre algumas situações dispostas principalmente na LDB de 1996, que já sofreu mais de 50 alterações até o presente momento. Devemos estar atentos e questionar sempre o papel do Estado, que é o provedor da educação pública, e da sua relação com a força do mercado financeiro, que luta e defende vorazmente os seus interesses e ideologia, muitas vezes disseminando falsas informações, culpabilizando indevidamente os professores e professoras da rede pública pelos problemas da educação, apresentando informações e dados em supostas e duvidosas pesquisas que beneficiem o empresariado disposto a

apresentar “soluções” para resolver o fracasso escolar público e, assim, abocanhar a verba destinada para a educação.

2.3 DARCY RIBEIRO NO AQUECIMENTO.

Como já citado na introdução, principalmente nós, profissionais da educação, bem como tantos outros brasileiros, já devemos, em algum momento e contexto - talvez diferente do que o autor vivenciou ao fazer tal pronunciamento -, ter lembrado e mesmo citado a famosa frase de Darcy Ribeiro, de que “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.” É como se a frase aludisse à necessidade de se ter clareza de que existem forças que lutam por interesses próprios para que a educação não seja capaz de atuar na sociedade como instituição que propicia o conhecimento e, assim, a provável força para se desfazer dos abusos que desde os primórdios privilegiam poucos e condenam muitos, com consequências tenebrosas que determinam que a maioria da população viva em situação de extrema pobreza e às margens das instituições sociais.

Muitos conhecem a frase, mas não sabem muito sobre o seu autor. Desconhecem o fato de que foi Ministro da Educação, de que é de sua autoria o PL - Projeto de Lei que alterou a atual LDB em 1996, ou ainda, que a mesma é conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”.

Se somos profissionais da educação, professores e professoras de Arte e a LDB é quem determina os rumos da educação no país, este é um bom momento para sabermos um pouco mais sobre Darcy Ribeiro e construirmos um conhecimento baseado na criticidade, nos atentando a fatos e questionamentos que podem sugerir alguns interesses das fontes pesquisadas.

Atualmente, através das tecnologias de informação, é muito fácil obtermos os dados biográficos e outras informações sobre Darcy Ribeiro, e assim perceber a sua importância e relevância como personalidade brasileira que atuou principalmente como antropólogo, etnólogo, educador, escritor, político etc.

Mas, nesse momento da pesquisa, o aspecto que mais nos interessa de Darcy Ribeiro é a sua atuação como educador e sujeito histórico. O cidadão, o intelectual, o político, o homem e tantos outros adjetivos que o tornam único e que o legitimam como personalidade de destaque. Sabemos que não é tarefa fácil construir algum

conhecimento sobre a biografia de alguém que esteve envolvido em tantas funções importantes dentro da nossa história. Uma pessoa que obteve ainda em vida o reconhecimento sobre a sua importância como personalidade brasileira, a partir dos seus estudos e pesquisas, ideias e propostas. Alguém que teve o seu nome ligado a questões e temas caros à sociedade, muitas vezes causando polêmica, mas sempre atrelado e conectado ao democratismo e à defesa do bem comum brasileiro, como por exemplo nas questões de interesse dos povos originários e por uma educação pública e gratuita para todos.

Construir conhecimento sobre alguém que tem o seu nome não só vinculado, mas que intitula uma lei, no caso a LDB, é primordial, principalmente para quem está estudando ou atuando profissionalmente na docência. E saber que essa lei foi promulgada a partir dos preceitos de uma Constituição adjetivada como popular, a melhor que o Brasil já teve, que a precedeu alguns anos antes, após longo período de ditadura militar.

Pela internet, realizamos uma breve pesquisa através do buscador Google, acrescentando o termo “Darcy Ribeiro” e percebemos que, de imediato, diferentes *sites* sugeridos nos informam e enfatizam cada qual à sua maneira, um ou outro aspecto de Darcy. Mas, a princípio, na primeira página do *Search* do Google, nem todos os *sites* pesquisados apresentaram Darcy como educador. Seria a função de educador ou de professor inferior à de escritor, cientista social ou de político? Sim, a resposta parece ser positiva, pois, como profissionais da educação, da rede pública, percebemos que a instituição social “Escola”, a qual estamos ligados, sofre ataques constantes, inclusive de autoridades políticas e financeiras. Esse fato se agravou substancialmente durante o governo de Bolsonaro.

Mas, durante a pesquisa na internet, é interessante perceber que o Darcy “político” também não é indicado em todos os *sites* disponibilizados de imediato pelo Google. Em praticamente todos os *sites* visitados, existe a indicação do Darcy escritor e cientista social, como antropólogo e etnólogo. Como educador e legislador, não foi indicado em todos os *sites* quando colocamos apenas o termo “Darcy Ribeiro”.

Por exemplo, o *site* da ABL – Academia Brasileira de Letras, inicia assim a apresentação da biografia do autor: “Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista...” (Portal da ABL, 2015). Nesse momento, não citam a atividade política do autor, deixando para discorrer a respeito posteriormente, no corpo do texto. Portanto, podemos conjecturar que a ABL queira enfatizar a atividade de escritor de

Darcy Ribeiro como “romancista”, que aliás ocupou a cadeira de número 11 da instituição no período de 1992 à 1997, quando faleceu. Talvez seja essa uma maneira da Academia Brasileira de Letras de evidenciar junto ao público pesquisador a importância, muito justa por sinal, de se enaltecer a memória e a importância da riquíssima literatura brasileira e, portanto, da sua própria cultura. Talvez a ideia de um romancista, um artista das letras, será bem mais simpática e oportuna do que a de um político que provavelmente dividirá opiniões devido aos assuntos polêmicos nos quais são obrigados a se posicionarem publicamente.

No *site* do Grupo Editorial Global (2020), podemos perceber alguma semelhança com o da ABL, pois também não apresentam logo de início a atividade política de Darcy Ribeiro. Vejamos:

Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Formou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1946. Construiu uma brilhante carreira intelectual de projeção internacional, notadamente nos campos da antropologia, etnologia e educação. Além de ter sido um estudioso do modo de vida dos povos indígenas, defendeu-os arduamente (Editorial, 2020).

Como visto, parecem querer evidenciar inicialmente sobre a formação e a “brilhante carreira intelectual de projeção internacional” do autor. O apresentam como antropólogo, etnólogo e educador. Podemos perceber que inicialmente consta somente a sua data de nascimento. Só depois, no discorrer do texto, é que ressaltam sobre a sua atividade política, data de falecimento e outras informações.

O pequeno texto é encerrado evidenciando talvez o maior objetivo da empresa que comercializa obras bibliográficas, pois destaca uma das obras de Darcy Ribeiro e faz propaganda do blog da editora: “De sua vasta obra, destaca-se O Povo Brasileiro, fruto de 30 anos de escrita e reformulações” (Editorial, 2020).

Além dos livros, a Global disponibiliza diversos conteúdos exclusivos em seu blog: entrevistas, críticas literárias, resenhas, vídeos, notícias e muito mais.

O *site* do Wikipédia é o primeiro que apareceu na busca realizada no Google sobre Darcy Ribeiro, demonstrando a sua força como um dos mais visitados para a pesquisa. No início da apresentação sobre o autor, já consta também sobre a sua atividade como político, inclusive partidária, mesmo antes de citá-lo como educador:

“Darcy Ribeiro (Montes Claros, 26 de outubro de 1922 — Brasília, 17 de fevereiro de 1997) foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político

brasileiro, filiado ao Partido Democrático Trabalhista - PDT e conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país” (Wikipédia, 2015).

Sabemos que o Wikipédia tem um formato que permite que a construção dos textos e informações sejam feitas de maneira coletiva e interativa com os próprios leitores, portanto, talvez não seja uma fonte de pesquisa das mais confiáveis, mas, em contrapartida, representa uma das mais democráticas, já que permite a participação de terceiros na elaboração dos materiais apresentados.

No caso de Darcy Ribeiro, apresenta informações sobre sua juventude, carreira, ideias como, por exemplo, a classificação dos países latino-americanos, classes sociais no Brasil e desculturação. Também sobre a sua participação na ABL, obras, prêmios, reconhecimento e homenagens, biografias, notas, referências e ligações externas.

O *site* da Fundação Darcy Ribeiro (2018) é muito bem construído, pois apresenta uma diagramação bastante despojada e interessante, na qual as informações textuais dialogam o tempo todo com imagens fotográficas do universo do autor e desenhos, principalmente de projetos arquitetônicos.

Na página inicial do *site*, constam no cabeçalho e menu o logotipo e os itens: A Fundação, Memorial, Darcy, Berta, Fazimentos, Acervo, Pesquisa, BBLA e Contato (Fundação Darcy Ribeiro, 2018).

A imagem principal da página é formada por uma sequência de fotografias que se movimentam continuamente para direcionar os seguintes elementos do “saiba mais”: Biblioteca Básica Latino-Americana, Memórias do futuro, Acervo Darcy e Berta Ribeiro, Memorial Darcy Ribeiro – UNB e Temos um presente para você.

A página inicial do *site* da Fundação Darcy Ribeiro (2018) também é dedicada às últimas notícias. No dia da visita, os títulos em destaque era:

- “A Biblioteca Básica Latino-Americana - BBLA está de volta!!!!!!”
- “Webinário e Batalhas de rap e *slam* com o tema “Darcy em Maricá.”
- “Sobre o programa de escola de tempo integral.”
- “O rei da vela.”
- “Ministra da cultura, Margareth Menezes, participa da abertura do ‘seminário aprender para construir’ no beijódromo”.

O item do menu “Darcy” subdivide-se em: Darcy por Darcy, Peles de Darcy, Memórias do Futuro, Cronologia e Bibliografia.

Em “Peles de Darcy”, o autor é apresentado como antropólogo, educador, político e escritor.

Como educador, consta que Darcy Ribeiro teve uma relação de amizade com Anísio Teixeira e participou da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE e da Universidade de Brasília - UnB. Foi ministro da Educação e Cultura e Chefe da Casa Civil do presidente João Goulart. Exilado durante a ditadura militar, projetou a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF e orientou a reestruturação de universidades no Uruguai, Venezuela, Chile e Peru. Participou da gestão de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro, ajudando na implementação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs. Como senador, dedicou-se à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, falecendo dois meses após sua promulgação (Fundação Darcy Ribeiro, 2018).

No *site* do Senado Federal consta um texto de Guilherme Oliveira, publicado no dia 23 de setembro de 2022, que parece fazer parte das comemorações do centenário do nascimento do autor, já que consta um logotipo com sua imagem estilizada e o *slogan* “Darcy Ribeiro 100 anos”.

O cabeçalho do texto apresenta o título: “Darcy Ribeiro, o parlamentar”.

A frase inicial do texto afirma que “Darcy Ribeiro sempre se enxergou como um ser da política” (Oliveira, 2022).

Dessa forma, podemos perceber a ênfase dada pelo texto ao lado político de Darcy Ribeiro:

Darcy Ribeiro sempre se enxergou como um ser da política. Em suas memórias, escritas no final da vida, descreveu-se como um “homem de ação”, atraído pela possibilidade de dirigir os destinos do Brasil. Criticava na esquerda de seu tempo um certo imobilismo vindo da intelectualidade teórica e do engessamento ideológico nas estruturas partidárias. Não compartilhava do despreço de seus colegas da academia e da militância pelo pragmatismo da política profissional (Oliveira, 2022).

De fato, todo o texto parece descrever um Darcy que, como político, sabia “dialogar” como se espera de um parlamentar, e, por isso, não compartilhava do despreço de seus colegas da academia. Há até uma referência ao ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que alega ter sido amigo de Darcy Ribeiro e tece o seguinte comentário: “...que o amigo podia ser intransigente, mas também sabia conquistar aliados”, ou ainda, “Ele pessoalmente era pouco sensato, mas em

atividade pública era sensato. Tinha o pensamento grandioso e achava que as ideias dele eram melhores, queria implementá-las. Então havia choque. Mas quando queria ser agradável, conseguia” (Cardoso, *apud* Oliveira, 2022).

“Então havia choque.” Essa frase por si só parece demonstrar que há uma contradição se comparada com o excerto anterior que consta o “...desapreço de seus colegas da academia e da militância pelo pragmatismo da política profissional” (Cardoso, *apud* Oliveira, 2022).

Sabemos da posição opositora de Darcy Ribeiro em relação à política de privatizações que Fernando Henrique Cardoso implementou no Brasil, da maneira que considerava que as multinacionais e as elites econômicas unidas ao capital estrangeiro eram inimigas do povo brasileiro, de sua luta pela defesa das causas e da cultura dos povos originários brasileiros e por uma educação pública de qualidade e gratuita para todos.

Assim sendo, podemos pensar que Darcy Ribeiro foi um empecilho contra os interesses da elite financeira e do neoliberalismo, representados nas instâncias governamentais por seus parlamentares e, assim, fica muito difícil acreditar no Darcy “bom político que não sofre desapreço” apresentado nesse texto de Oliveira (2022) no *site* do Senado Federal. Decerto teve opositores e inimigos.

Portanto, a maneira como foi construído o texto disponibilizado no *site* do Senado Federal pode servir para tentar acalmar os ânimos de quem vive em um país com uma profunda e eterna crise política. É como se mais uma vez a criação de um herói, de um mito, no caso de “Darcy, o Parlamentar”, que caminhou no “sagrado” chão do Congresso, o fizesse melhor e mais digno.

Muito importante e interessante é o fato de que em nenhum momento desse texto de Oliveira (2022) explicita sobre o “Darcy Ribeiro educador”. A única referência sobre essa atividade é apresentada em um contexto que pode depreciá-la em comparação com sua função como congressista, pois assim está: “Subiu à tribuna um professor, desceu um congressista.”

É como se, nas suas atividades que tanto se destacou como antropólogo, etnólogo, escritor e político, a de professor fosse a que pudesse o desmerecer de alguma maneira. É interessante analisar a frase e perceber o quanto de preconceito existe na mesma, pois poderia ser escrita de outras maneiras, como por exemplo: Subiu à tribuna o parlamentar, desceu o mesmo grande professor. Ou ainda: Subiu à tribuna o antropólogo, etnólogo e escritor, desceu um congressista. Aqui, o mais

importante é perceber a incoerência da maneira como a atividade de docência ou o papel da educação estão postos em um texto no site do Senado Federal.

Após inserir o nome “Darcy Ribeiro” no buscador do portal do Ministério da Educação, fomos direcionados para uma primeira página, no total de 32, constando nesta, 20 títulos de notícias/reportagens. Algumas delas faziam menção ao ex-ministro, como por exemplo, a primeira da lista: “Universidade inaugura memorial em homenagem a Darcy Ribeiro”, com data de 06 de dezembro de 2010, de autoria de Letícia Tancredi (2010). O texto que apresenta informações sobre a criação de um memorial na UnB, homenageando Darcy Ribeiro, começa da seguinte forma:

Espaço que lembra a fusão de uma oca indígena com uma nave espacial foi inaugurado na Universidade de Brasília (UnB) nesta segunda-feira, 6, em homenagem a Darcy Ribeiro. A inauguração do memorial, que leva o nome do educador e antropólogo, teve a presença dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva, do Brasil, e José Pepe Mujica, do Uruguai (Tancredi, 2010).

Nesse *site* Portal do MEC, pelo menos nessa publicação, percebemos que Darcy Ribeiro é primeiramente mencionado como “educador” e, em seguida, como “antropólogo”. Outras atividades suas, como escritor, político ou parlamentar, não foram mencionadas. A ênfase em Darcy como grande educador e antropólogo é nítida em diferentes momentos do texto:

O legado que Darcy Ribeiro deixou é especial e precisava de uma maneira de se abrigar no presente... já que Ribeiro foi um dos responsáveis por sua fundação, e ao próprio espaço do memorial, batizado de ‘beijódromo’ pelo educador, que também participou da concepção do projeto. Lula destacou o engajamento de Darcy Ribeiro com a causa da educação (Tancredi, 2010).

Mesmo quando o texto aborda o período em que Darcy Ribeiro esteve exilado, um momento de luta do autor em prol do fortalecimento da América Latina, segundo o presidente Lula, o destaque é dado a ele como “antropólogo”.

A participação de autoridades brasileiras como o presidente Lula, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, o ex-ministro da Cultura, Juca Ferreira e o ministro da educação do Uruguai, Ricardo Ehrlich, foi enfatizada na inauguração do memorial, bem como a presença de professores, estudantes, pesquisadores e outras autoridades (Tancredi, 2010).

É bastante plausível para uma gestão democrática que conste no evento e no texto a participação também de professores, estudantes e pesquisadores.

No texto ainda é lembrada a dedicação de Darcy Ribeiro durante toda a sua vida à educação e ao estudo dos povos indígenas, como por exemplo, a sua participação junto com Anísio Teixeira na criação da UnB e pela implementação dos CIEPs, escolas de tempo integral no Rio de Janeiro, durante a década de 80 (Tancredi, 2010).

A segunda notícia que mencionava Darcy Ribeiro a partir da pesquisa no buscador do Portal do MEC apresentou o seguinte título: “Galeria de Ministros – Ministro Darcy Ribeiro”, porém, constou erro 404 e que “o artigo não fora encontrado” (Portal do MEC, 2023).

A terceira notícia que mencionou o nome de Ribeiro, assinada pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, datada em 23 de fevereiro de 2018, intitulada “Professor do interior paulista é finalista de prêmio internacional”, informa sobre a participação de um educador chamado Diego Mahfouz Faria Lima, da Escola Municipal Darcy Ribeiro, de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, na final da premiação internacional *Global Teacher Prize*. Portanto aqui, a menção a Darcy Ribeiro se refere apenas ao nome da unidade escolar (Assessoria de Comunicação Social, 2018).

A última notícia que trouxe alguma menção a Darcy Ribeiro, foi a 10ª, que também informa sobre uma premiação. Intitulada como “Entidades recebem prêmio Darcy Ribeiro”, assinada por Flávia Nery com data de 01 de fevereiro de 2005, apresenta o resultado da 4ª edição do prêmio. Mais uma vez, a menção fica apenas na lembrança do venerável educador (Nery, 2005).

Podemos perceber que todas as notícias/reportagens que mencionam o nome de Darcy Ribeiro a partir do buscador do portal do MEC foram criadas ou nas gestões do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (1ª notícia em 2010 e 4ª notícia em 2005), ou na gestão do ex-presidente Michel Temer (3ª notícia em 2018).

A maior frustração da pesquisa é justamente a de que poderia trazer muitas informações sobre Darcy Ribeiro na “Galeria de Ministros”.

Foi realizada uma última pesquisa sobre Darcy Ribeiro no *site* da SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Portal da SME-SP, 2023)) de maneira análoga à realizada no portal do MEC, ou seja, através do buscador, porém nenhuma informação foi disponibilizada. Nesse momento, a perplexidade se fez presente com a falta de informações no *site* da rede pública de educação da maior cidade do Brasil.

Pudemos perceber que, através dessa breve pesquisa na internet, inserindo apenas o nome “Darcy Ribeiro”, o mesmo foi citado inúmeras vezes, mas não muito como educador. Pelo menos nos buscadores dos *sites* visitados e já discriminados anteriormente. Aliás, foi uma surpresa muito negativa perceber que, no *site* da SME-SP (Portal da SME-SP, 2023), nenhuma menção ou nota foram atribuídas a ele.

Nesse momento, vale destacar que Darcy Ribeiro foi ministro da educação, mesmo que por apenas por quatro meses, no governo de João Goulart, entre 18 de setembro de 1962 à 23 de janeiro de 1963, portanto, no ano seguinte da primeira LDB – lei nº 4024, ser outorgada em 20 de dezembro de 1961.

No pouco tempo à frente do Ministério da Educação, realizou reformas significativas que o levaram a ser convidado para participar das reformas universitárias do Chile, Peru, Venezuela, México e Uruguai, no período que esteve exilado pela ditadura militar.

Como já citado, foi amigo e companheiro do escolanovista Anísio Teixeira e compartilharam da mesma ideia de uma escola com livre acesso para todos os cidadãos e cidadãs, independente de suas condições econômicas, visando, assim, uma educação prioritariamente pública, laica, obrigatória e autônoma. Ambos foram criadores da UnB, onde Darcy Ribeiro foi o seu primeiro reitor. Darcy também foi o idealizador da UENF.

Beneficiando-se da Lei de Anistia Ampla, Geral e Irrestrita, Darcy Ribeiro retorna ao Brasil e, como vice-governador de Leonel Brizola durante o seu primeiro governo no Rio de Janeiro, entre 1983 a 1987:

[...] cria, planeja e dirige a implantação dos CIEPs, um projeto pedagógico visionário e revolucionário no Brasil de assistência em tempo integral a crianças, incluindo atividades recreativas e culturais para além do ensino formal, dando concretude aos projetos idealizados décadas antes por Anísio Teixeira (Wikipédia, 2015).

2.4 ATENÇÃO: DARCY RIBEIRO ENTRA EM CAMPO.

Quando refinamos a pesquisa no buscador do Google com o termo “LDB Darcy Ribeiro” ou “Darcy Ribeiro Educação”, obviamente a ferramenta nos apresenta sites com textos denotativos ao autor-educador.

Alguns desses sites apresentam informações bastante pertinentes, como por exemplo, o do Instituto de Estudos Avançados da USP, que apresenta um texto de

notícia de Beatriz Hermínio, publicado em 11 de março de 2022, modificado em 24 de março do mesmo ano, intitulado “O Centenário de Darcy Ribeiro e a Educação Brasileira”, no qual o centenário do nascimento do autor é relacionado ao mesmo ano da Semana de Arte Moderna de 1922, período em que também a educação brasileira passava por mobilizações, menção clara ao início do pensamento da escola nova no Brasil.

No texto, a professora Helena Bomeny, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj, apresenta uma reflexão muito importante sobre a importância de lembrar e refletir sobre o autor-educador como:

[...] possibilidade abrir uma janela à civilidade, à aposta na interação e na discussão de ideias diante do cenário de "triste espetáculo que nos assalta e machuca diariamente, de culto à ignorância como um valor a ser cultivado (Bomeny, *apud* Hermínio, 2022).

Portanto, é muito interessante como a professora Bomeny é precisa na crítica que apresenta sobre o contexto social atual que tem interesse em cultivar a ignorância e a importância de lembrar de Darcy, que, no seu tempo, percebia claramente o interesse por parte da sociedade brasileira em não beneficiar publicamente os menos favorecidos, alegando que “[...] políticas sociais são matéria de governo, não compromissos de Estado”. Dessa forma, “ele teria que criar uma situação tal que fosse impossível desfazer e jogar fora o conquistado” (Bomeny, *apud* Hermínio, 2022).

Ou ainda, da dificuldade em se propor e inovar quando existem resistências às inovações. Nesse sentido, a professora Bomeny apresenta uma importante reflexão:

Quando o tempo da política orienta o tempo da educação, as consequências não desejáveis acabam nos interpelando. São ritmos distintos e nem sempre conciliáveis. A urgência em contraposição ao movimento progressivo de aprendizado. Como inovar mantendo estruturas e recursos permanentes que resistem sempre a inovações? Como a convenção poderá responder à inovação? Essa foi sempre a angústia de Darcy (Bomeny, *apud* Hermínio, 2022).

Esse dilema, essa angústia de constatar que forças estruturadas emperram as inovações, sempre inquietaram Darcy Ribeiro, que, mesmo com sentimento de frustração, apresentava uma visão realista, através de uma fala irônica de que o caminho a ser percorrido é longo e tortuoso. Bomeny destaca sobre a inquietação e o senso de urgência de Darcy como intelectual público, que o levou ao autodiagnóstico

de que havia fracassado, e quando pronunciou outra frase que marcou a sua passagem como sujeito histórico. Bomeny avaliou a tal frase famosa como sendo “[...] ao mesmo tempo realista, irônica e transgressora de mostrar que ainda havia muitos caminhos a serem percorridos” (Bomeny, *apud* Hermínio, 2022).

Baseada no legado de Darcy Ribeiro, Bomeny destaca que devemos nos atentar em relação à hipocrisia da escola brasileira em relação à necessidade de uma formação integral, de que as ciências devem ser fundamentadas com base no conhecimento do país para onde serão orientadas e, no caso do Brasil, conhecê-lo é urgente e, por último, da questão dos brasileiros não se reconhecerem como pertencentes à América Latina e do pouco conhecimento sobre a riqueza cultural da região.

Ainda no mesmo texto, a professora Maria Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, comenta sobre a importância de Darcy Ribeiro como provocador, sobre escola integral e formação e valorização dos profissionais da educação. Segundo ela, Darcy “[...] nos ensina a importância de conseguir sintetizar ideias e colocá-las de uma forma provocativa” (Luce, *apud* Hermínio, 2022). Quanto à questão da escola integral, ela afirmou esse tipo de sistema requer que todas as pessoas no ambiente escolar se dediquem também de maneira integral, com boa formação e valorização profissional, salarial e com boas condições de trabalho.

O professor Célio da Cunha, da UnB, comentando sobre a indissociabilidade entre educação e cultura, cita autores que se somam às ideias do antropólogo e educador: “...Um deles foi Fernando de Azevedo, participante da geração dos anos 30 formada por Anísio Teixeira, Azevedo e Lourenço Filho”, que “teria uma sequência nos anos 60 com Paulo Freire, Darcy e Florestan Fernandes” (Cunha, *apud* Hermínio, 2022).

Cunha, baseado em uma obra de Fernando Azevedo, aponta singularidades sobre a cultura brasileira e faz uma relação com pensamentos de Darcy sobre educação quando afirma que:

[...] o Brasil produziu uma cultura popular rica e variada, mas sua elite europeizante era restrita demais para construir sobre esses fundamentos uma cultura nacional mais estável e completa. Se referindo aos escolanovistas Azevedo e Teixeira, lembrou que a escola deverá se constituir como “[...] centro de estudos, da cultura brasileira, da língua, da literatura, da

geografia, da história e das ciências sociais brasileiras' (Cunha, *apud* Hermínio, 2022).

Ou ainda, sobre a importância da associação entre cultura e educação, citando como exemplo, o trabalho desenvolvido, em determinado momento, nos CIEPS: "[...] a criação dos animadores culturais para integrar a cultura da escola e a cultura da comunidade" (Cunha, *apud* Hermínio, 2022). Segundo ele, os professores que atuavam em tempo integral foram estimulados a aproveitar as vivências que os alunos traziam para a sala de aula e a cultura popular.

Os CIEPs procuravam caracterizar os contextos por meio de um pré-diagnóstico que exigia a identificação de dados socioculturais, econômicos e físicos da região, a observação das formas de vida e trabalho da população local, e a delimitação das condições de saneamento básico e saúde da população local para o planejamento de ações educativas (Cunha, *apud* Hermínio, 2022).

O texto também menciona a ideia de Sérgio Paulo Rouanet, utilizada por Darcy Ribeiro na elaboração dos CIEPs, de que a educação deve contribuir com "a urgência que o Brasil tem de acertar o passo com suas origens, sua origem negra, sua origem indígena".

Lia Faria, também professora da Uerj, que conviveu com Darcy em seus últimos 13 anos de vida, relembra o ideal de sua obra ao citar também "[...] os critérios de alfabetização de jovens e crianças e a formação de cidadãos responsáveis pelo destino do Brasil, longe da juventude despolitizada, que considerava uma "obra da ditadura militar" (Faria, *apud* Hermínio, 2022).

Foi a Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica que promoveu esse evento no ano do centenário de Darcy Ribeiro para debater sobre as suas ideias e projetos e, assim sendo, numa espécie de homenagem, foram apresentadas argumentações bastante favoráveis ao intelectual, que é o caso das aqui referidas.

A criação da LDB foi motivo de debate em diferentes momentos da solenidade, como, por exemplo, quando o professor Carlos Jamil Cury rememorou que a LDB, que teve início como a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, foi reformulada duas vezes, em 1971 e em 1996, enquanto Darcy Ribeiro foi senador a partir de 1991 pelo PDT do Rio de Janeiro.

Cury afirma que Darcy Ribeiro sofreu críticas importantes por parte de educadores que lutavam por uma LDB com características dos manifestos dos educadores de 1932 e de 1959 e que, na sua opinião, há pontos no projeto de Darcy

como senador que não correspondem aos princípios desses manifestos, dos CIEPs, que para ele foi uma revolução, e nem da Constituição de 1988, citando como exemplo, a redução dos anos obrigatórios no Ensino Fundamental.

Porém, a professora Maria Beatriz defendeu o mérito de Darcy e culpabilizou as "elites do atraso educacional" brasileiras, que teriam procurado contrapor a universalização da escola com um encurtamento da escolaridade: "Escola para todos, mas de poucos anos", disse ela, evidenciando a precariedade da educação com o tempo reduzido das escolas públicas no Brasil. Para a professora, essa contradição na vida pública de Darcy não tira, contudo, o mérito de seus feitos.

Bernadette Gatti, professora e membro da Cátedra Alfredo Bosi, afirmou que a questão da liberalização do ensino foi muito forte no desenvolvimento da lei e que a disputa ideológica entre ensinos público e privado foi bastante acirrada e que naquele período houve "...incompreensões imensas do que é o processo de instauração de uma democracia".

Segundo Gatti, os dados de 2019 que indicaram que 18% dos alunos não terminaram o Ensino Fundamental e 47%, o Ensino Médio, portanto, indicam que "... a defesa da educação de qualidade deve estar acompanhada da definição da qualidade desejada. Darcy falava que a crise educacional no Brasil não é uma crise, é projeto. Projeto de uma sociedade elitista. A LDB nos provoca tudo isso" (Gatti, *apud* Hermínio, 2022).

Ela também comenta sobre o autoexílio de Darcy, o seu trabalho como assessor de questões educacionais de alguns governos sul-americanos e como esses fatos trouxeram-lhe novas ideias e perspectivas, bem como a ideia de que economia e cultura não podem ser separadas. Para ela, "[...] Darcy trabalhou na redação da LDB no sentido de garantir pontos fundamentais: educação como responsabilidade do Estado e condições para implantação de universidades" (Gatti, *apud* Hermínio, 2022).

No evento, também houve um momento para o debate sobre as universidades darcynianas UnB e a UENF, idealizadas com o auxílio de Darcy. A professora Denise Pires defendeu que as universidades são "Capazes de se adaptar, se reinventar e de não fazer sempre mais do mesmo.", contrariando o próprio educador-antropólogo que chegou a afirmar que havia fracassado ao tentar criar universidades sérias.

A reitora da UFRJ afirmou que essas universidades são sérias, públicas, gratuitas, de qualidade e que "[...] avançaram, sendo hoje muito mais inclusivas e democráticas" (Pires, *apud* Hermínio, 2022).

A professora Márcia Abrahão Moura, reitora da UnB, também apresentou as suas considerações favoráveis a Darcy, lembrando que ele buscava a criação de uma universidade inovadora, diante da estrutura obsoleta das demais e, para tanto, teve que ser resistente. Da mesma forma favorável a Darcy Ribeiro, o professor Raúl Ernesto López Palacio, reitor da UENF, também teceu as suas considerações:

[...] as três universidades são hoje bandeiras de luta e de defesa das ideias de Darcy, bem como de proteção da democracia. Segundo ele, a UENF é uma universidade que apresenta forte trabalho com a sociedade, e isso é possível, entre outras coisas, porque Darcy determinou que a universidade só teria professores com doutorado, que trabalham em pesquisas e as utilizam para educação e, principalmente, projetos de extensão (Palacio, *apud* Hermínio, 2022).

Há uma descrição final nesse texto de notícia de que no encerramento do evento, o diretor do IEA, professor Guilherme Ary Plonski, afirmou que a imagem que fica de Darcy Ribeiro é de um inovador e, em continuidade às ideias, lembrou que “construir uma sociedade baseada em liberdade, dignidade, justiça e compaixão não é uma tarefa individual, mas de sucessivas gerações” (Plonski, *apud* Hermínio, 2022).

É evidente que o caráter de homenagem dado ao evento foi para relembrar e enaltecer o educador, antropólogo e legislador, entre outras funções que desenvolveu, e mesmo que algumas críticas foram sugeridas, logo foram neutralizadas quando foram citadas as forças de uma elite financeira que busca a não viabilização de uma educação com qualidade para todos os brasileiros, brasileiras e de pessoas de tantas outras nacionalidades que aqui vivem e ajudam a formar a nossa população.

Outros *sites* com tantos outros textos poderiam ser aqui mencionados a partir da consulta realizada no buscador do Google, e que de alguma maneira trazem situações e aspectos da nossa história recente envolvendo e condecorando Darcy Ribeiro pelos seus feitos e o modo pelo qual ele enfrentava aqueles que ousavam contra a educação e o processo de redemocratização brasileira. Mas, acreditamos não ser necessário, pois as breves falas apresentadas pelos professores e professoras renomados, representantes cada qual de suas universidades, já são bastante significativas nesse sentido.

2.5 O TIME DA TEORIA CRÍTICA OBSERVA A PARTIDA.

Mais do que relembrar e lisonjear os feitos e as vivências de Darcy Ribeiro como personalidade brasileira de destaque, cabe a nós, levando em consideração a metodologia proposta nesta pesquisa com característica de uma teoria crítica e dialética, buscar informações e refletir sobre Darcy como um agente social. A partir de uma concepção habermasiana, buscamos compreender como se deu a sua atuação em um Estado coercivo onde “os agentes que sofrem de consciência ideologicamente falsa são iludidos sobre seus próprios interesses verdadeiros” (Habermas, *apud* Geuss, 1981, p. 23).

O termo ideologia tem sido empregado de diferentes maneiras; enfatizamos que, para Habermas, o conceito e o emprego do termo “ideologia”, referem-se a essa ideia de “falsa consciência”, descrita no parágrafo anterior.

Esclarecemos que, para conceituarmos o termo “ideologia” segundo Habermas, é necessário considerar a noção de teoria crítica como “...uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação” (Habermas, *apud* Geuss, 1981, p. 9).

Lembramos também que a teoria crítica proposta pelos membros da Escola de Frankfurt, apesar de pequenas nuances, baseia-se na interpretação da teoria da sociedade proposta por Marx e pela teoria psicanalítica de Freud, que, aliás, segundo os frankfurtianos, não seriam apenas duas teorias similares com uma mesma estrutura epistêmica essencial, mas sim as duas principais instâncias de uma nova teoria: a crítica (Geuss, 1981, p. 8).

Assim sendo, a teoria crítica se diferencia da teoria tradicional e, por conseguinte, critica o positivismo, já que este se baseia na ciência natural, que sempre apresenta uma estrutura de cognição “objetificante”, afastando-se, assim, da reflexão (Geuss, 1981, p. 9):

Portanto, o positivismo pode ser visto como a “recusa da reflexão”, isto é, uma recusa de que as teorias pudessem ser tanto reflexivas como cognitivas, diferentemente das teorias críticas, que são particularmente sensíveis ao tipo de erro filosófico contido no positivismo.

O positivismo não é um obstáculo particular ao desenvolvimento da ciência natural, mas é uma séria ameaça aos principais veículos de emancipação humana, as teorias críticas. Assim, uma meta básica da Escola de Frankfurt é a crítica ao positivismo e a reabilitação da “reflexão” com uma categoria de conhecimento válido,

sendo que o cerne da teoria crítica da sociedade é a crítica que ela faz à ideologia (Geuss, 1981, p. 9-10).

Cabe aqui apresentarmos algumas considerações sobre as diferenças entre as teorias críticas e científicas no modo de confirmação e aceitação de que:

[...] as teorias científicas são consideradas cognitivamente aceitáveis se demonstrarem exatidão empírica e forem corroboradas por observação e experimentação. As teorias críticas, por sua vez, são aceitáveis se demonstrarem precisão empírica e se seus "objetos", ou seja, os agentes aos quais se destinam, concordarem livremente com elas. Uma teoria crítica direcionada ao proletariado é confirmada se sua descrição da situação objetiva do proletariado na sociedade for confirmada por métodos usuais de observação e se os membros do proletariado livremente consentirem com a teoria, especialmente com as perspectivas sobre liberdade e coerção expressas na teoria (Geuss, 1981, p. 131-132).

Dessa forma, podemos perceber como as teorias se diferem, podendo até causar algum estranhamento para o leitor não familiarizado, pois:

[...] Na maioria das teorias "científicas", a questão de os "objetos de pesquisa" concordarem ou não livremente com a teoria sequer se coloca; planetas, genes, partículas microscópicas etc. não têm a capacidade de consentir ou discordar (Geuss, 1981, p.132).

Uma teoria crítica se diferencia estruturalmente de uma teoria científica por ser "reflexiva" e não "objetificante". Ou seja, não é apenas uma teoria sobre certos objetos distintos dela mesma, mas também uma teoria sobre teorias sociais, como elas surgem, como podem ser aplicadas e as condições sob as quais são aceitáveis (Geuss, 1981, p.132).

Uma teoria crítica pode ser aceita com base em critérios, e não apenas em informações sobre a sociedade, seus membros e sua forma de consciência, como ocorre com as teorias objetificantes. O ponto central de uma teoria crítica reside no critério de aceitabilidade que ela propõe para as convicções. É evidente que a teoria crítica apresenta esse critério da forma como o encontrou sendo utilizado pelos agentes aos quais se destina, mas a teoria crítica não é uma mera descrição desinteressada desse critério; ela o utiliza como verdadeiro (ou, pelo menos, como a melhor aproximação disponível). A teoria crítica não se limita a afirmar que as pobres criaturas ignorantes a quem ela se destina, considerando seus estranhos princípios epistêmicos, achariam inaceitável essa particular configuração de mundo ideológica; ela também afirma que tal configuração de mundo é de fato inaceitável. Os agentes a achariam inaceitável, e com razão. A teoria crítica deve, portanto, ser ela mesma

aceitável de acordo com o critério que ela extrai do comportamento e da forma de consciência dos agentes e que ela usa para dismantelar a configuração de mundo ideológica desses agentes.

Nesse ponto, cabe destacar a importância do papel desempenhado pelos agentes, que, na teoria crítica, são os responsáveis por validar ou não a teoria, já que é justamente a eles que ela se destina. No entanto, para que essa validação ocorra, é crucial que os agentes envolvidos estejam em condições de plena liberdade, sendo capazes de considerar e consentir com a teoria, levando em conta as opiniões sobre liberdade e coerção presentes na teoria (Geuss, 1981, p. 133).

Dessa forma, segundo Habermas, esses agentes devem ser emancipados, ou seja, capazes de perceber, por meio da própria teoria crítica, que estão sofrendo dor e frustração e de identificar a origem dessa frustração (Habermas, *apud* Geuss, 1981, p. 133).

Eles compreendem qual instituição social os está oprimindo, mas aceitam essa repressão e essa instituição devido à configuração de mundo que adotaram. A teoria crítica "tem sua origem na experiência da dor e da repressão". A experiência de dor e frustração é o que motiva os agentes destinatários a considerar a teoria crítica e agir de acordo com ela, com o objetivo de transformar suas organizações sociais.

Para compreendermos com maior precisão o conceito crítico de um agente emancipado, devemos contrastá-lo com o de um agente ideologicamente iludido ou com falsa consciência, que apresenta dificuldades em discernir quais são seus verdadeiros interesses devido a algumas propriedades epistêmicas de convicções, de dimensão ou propriedades funcionais e genéticas.

Dessa maneira, é importante e necessário nos atermos a uma descrição mais elaborada sobre o que é ideologia, também baseada na obra "Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt" de Raymond Geuss, que vê em Habermas o melhor representante da Escola de Frankfurt que discorre sobre a teoria crítica.

Habermas apresenta a sua concepção de teoria de ideologia no sentido descritivo, distinguindo três contextos de programas de pesquisa.

Através da antropologia, sabemos que todo grupo humano tem uma ideologia, mas aqui a mesma será vista pelos pesquisadores apenas de uma maneira ampla, inespecífica e puramente descritiva. Portanto, nesse caso, a ideologia é "não-valorativa" e "não-judicativa", ou seja, "não se louva nem amaldiçoa um grupo ao se afirmar que seus membros têm uma ideologia".

Na ideologia descritiva, existem elementos discursivos (conceitos, ideias e convicções), bem como elementos não discursivos (gestos característicos, rituais, atitudes, forma de atividades artísticas etc.). Ambos podem ser explícitos ou implícitos, porém é bem mais difícil identificar o explícito e o implícito nos elementos não discursivos.

Nesse sentido, cabe relacionar o termo ideologia apenas como uma ideia para as convicções expressas através de elementos discursivos dos agentes numa determinada sociedade.

Habermas contrasta com os primeiros membros da Escola de Frankfurt, pois parece empregar o termo ideologia, numa primeira instância, para se referir às convicções que os agentes na sociedade possuem.

A ideologia como conjunto de ideias e convicções dos agentes na sociedade pode ser dividida em conjuntos e subconjuntos (religiosa, sobre-humana, assuntos econômicos etc.), cada qual com o seu conteúdo manifesto e propriedade funcional, que é a maneira pelo qual os elementos da ideologia influenciam uma ação que determina a visão ou figuração de mundo desses agentes.

Geuss destaca que é bastante comum uma determinada ideologia estar intimamente ligada a outra, como, por exemplo, a ideologia religiosa com a econômica, dificultando, dessa maneira, saber como classificar um segmento particular de comportamento ou instituição, como, por exemplo, um ritual religioso que pode ter também aspectos políticos ou econômicos.

Essa observação permite apreciar não apenas uma ideologia de um grupo, mas “ideologias”, mais estritas, diferenciando as de um sentido meramente descritivo.

Para um melhor entendimento de ideologia no sentido de visão de mundo, num sentido descritivo, o autor apresenta um grupo de propriedades características de alguns elementos de um subconjunto de convicções, mas enfatiza que são muito vagamente definidas e que cabe muita discordância a respeito do que deveria ser considerado como “a” visão de mundo ou “a” ideologia de um grupo específico.

Outro sentido descritivo de ideologia é o programático, que, de certa forma, está relacionado ao termo ideologia total de Daniel Bell, que seria “a maneira de traduzir ideias em ação”, ou ainda “um conjunto de convicções carregado de emoção que procura transformar por completo um modo de vida”. (Bell, *apud* Geuss, 1981, p. 22).

Todavia, essa concepção é criticada e vista como tendenciosa, pois torna artificialmente fácil a liberais, como o próprio Bell, a negar que tenham eles próprios uma ideologia.

O segundo programa de pesquisa apresentado em que pode surgir uma teoria da ideologia é o de crítica das convicções, atitudes e carências dos agentes em uma sociedade particular, que visa mostrar que os agentes na sociedade são iludidos.

Nesse caso, o sentido de ideologia é chamado de pejorativo, sendo o seu emprego negativo ou crítico.

Aqui, ideologia é ilusão (ideológica) ou consciência falsa (ideologicamente), por motivo de algumas propriedades epistêmicas de convicções, de dimensão ou propriedades funcionais e genéticas.

A reflexão sobre as propriedades epistêmicas de uma forma de consciência é identificar se estão ou não apoiadas por evidência empírica, bem como se confundem convicções de tipos epistêmicos diferentes ou ainda se elas apresentassem juízos de valor como enunciados factuais.

Uma forma de consciência falsa é ideológica se: contém essencialmente um erro de objetificação, ou seja, uma falsa convicção com a finalidade de que certo fenômeno social seja natural; se contém uma falsa convicção no sentido de que o interesse particular de um subgrupo seja o interesse geral do grupo inteiro; se ela confunde convicções que se validam ou que se realizam por si mesmas com convicções que não se validam nem se realizam por si mesmas.

Geuss apresenta ainda a ideia habermasiana de que uma forma de consciência é uma ideologia em virtude de algumas de suas propriedades funcionais apoiar ou legitimar certos tipos de instituições ou práticas sociais. Para Habermas, a ideologia é uma figuração de mundo que estabiliza ou legitima a dominação ou a hegemonia (*Herrschaft*), mesmo em situações de práticas sociais injustas e de exploração (Habermas, *apud* Geuss, 1981, p. 28).

Outro tipo de definição funcional considera ideologia como qualquer forma que atrapalha e obstrui o desenvolvimento das forças de produção material, opinião esta normalmente associada a uma interpretação de Marx.

A definição funcional de uma falsa consciência ideológica é o fato de ser utilizada para “mascarar contradições sociais” (Geuss, 1981, p. 33).

Geuss (1981, p. 35) indica que numa abordagem genética, uma forma de consciência é uma ideologia, pois é caracterizada pela sua origem, gênese ou história que faz com que seus agentes a adotem, conservem-na e nela atuem.

Já a ideologia no sentido positivo (Geuss, 1981, p. 39) é bem distinta da descritiva e da pejorativa, pois tende mais a produzir possibilidades aos membros de um determinado grupo de satisfazerem seus anseios e necessidades, promovendo, assim, os seus interesses.

Se uma ideologia em qualquer um dos sentidos descritivos é algo que se encontra (ou que se postula, talvez, hipoteticamente para fins explicativos) e, se uma ideologia no sentido pejorativo é algo que se encontra e se isola a fim de criticar, a ideologia no sentido positivo (ou laudatório) não é algo a ser encontrado e investigado empiricamente, mas sim ser a aspiração de uma sociedade particular, é algo a ser construído, criado ou inventado (Geuss, 1981, p.40).

Com certeza, desejos, anseios e necessidades humanas são variáveis e, portanto, não podemos acreditar que o processo de determinar o que seria uma ideologia “conveniente” para um certo grupo humano não seja complexo, devido principalmente ao desenvolvimento individual de seus agentes.

Contudo, uma ideologia no sentido positivo pode sim articular e promover o desenvolvimento de um conjunto inteiramente novo de desejos, anseios e necessidades (Geuss, 1981, p.43).

A palavra *Ideologiekritik* não foi traduzida para essa edição em língua portuguesa, mas foi defendida em três teses pelos membros da escola de Frankfurt (Geuss, 1981, p. 44-45):

1. De que é uma crítica radical da sociedade e de sua ideologia dominante, sendo parte integrante e meta de toda pesquisa social.
2. Não é apenas uma forma de “crítica moralizante” de formas ideológicas de consciência, mas determina sua falsidade, por ser uma forma de ilusão.
3. A *Ideologiekritik* difere significativamente da ciência natural em estrutura cognitiva e, para a sua análise, é requerida mudanças básicas nas perspectivas epistemológicas que herdamos do empirismo tradicional.

Para uma reflexão sobre *Ideologiekritik*, Geuss (1981, p.45-46) apresenta uma crítica na dimensão epistêmica, onde cita a Escola de Frankfurt que contesta o positivismo com sua moldura empírica tradicional, não a considerando insignificante, mas exígua e restrita.

A função da Escola de Frankfurt seria mais do que apenas dizer se os agentes forem esclarecidos sobre seu engano, mas se eles abandonarão de fato e racionalmente a falsa convicção.

Porém, segundo o autor, essa acepção do que é “racional” pode ser obscura e difícil de analisar, podendo também ser considerada como falsa.

Outra abordagem de *Ideologiekritik* é em termo das propriedades funcionais de formas de consciência (Geuss, 1981, p. 53-54), que teria como vantagem o fato de que, se são ideologicamente falsas, mudarão com o passar do tempo e dependerão de detalhes da situação histórica particular, onde a repressão excedente não pode ser o ponto de partida, nem base para a *Ideologiekritik*, que deverá distinguir anseios e necessidades, legítimos e falsos.

Uma terceira abordagem de *Ideologiekritik* se refere às propriedades genéticas das formas de consciência (Geuss, 1981, p. 61), na qual, para melhor a entendermos, o autor sugere uma analogia com a psicanálise. Assim, poderemos perceber a razão pela qual algumas convicções conseguem se manter através dos tempos, pois devem satisfazer necessidades e desejos dos agentes que poderiam ser classificadas por Freud como um “delírio” ou analisado como “*wishful thinking*”, um modelo generalizado de *Ideologiekritik* (Geuss, 1981, p. 67).

Para Habermas, o conceito de ideologia está relacionado à ideia de falsa consciência. E se acontece esse erro ideológico, é devido aos agentes serem iludidos sobre os seus próprios interesses verdadeiros.

Na sequência da obra, o autor busca determinar o que pode significar a distinção entre os interesses verdadeiros/reais/objetivos dos agentes, e seus interesses puramente aparentes, ou puramente fenomenais, ou percebidos, e o que poderia ser entendido sob a afirmação de que um grupo de agentes é enganado ou iludido sobre seus verdadeiros interesses.

Geuss, (1981, p. 79) informa que o conceito de interesse é obscuro em parte porque tem de ligar ou mediar a razão com a faculdade do desejo.

Interesses surgem de desejos e o reconhecimento de interesses pode também fazer nascer novos desejos.

Contudo, um agente ter uma certa necessidade não significa que queira satisfazê-la, talvez por não estar ciente dessa necessidade ou pelo fato de estar iludido ou enganado a respeito de seus anseios, desejos e interesses (Geuss, 1981, p. 80).

Para romper com essa ilusão, o agente deveria ter o conhecimento “perfeito” baseado em conhecimento empírico disponível, autoconhecimento em condições “ótimas”, inclusive de liberdade para reconhecer que sofre coerções que o faz padecer (Geuss, 1981, p. 83-84).

A teoria crítica deve apontar qual o caminho a seguir. Esse é o mote do terceiro capítulo.

Para Geuss (1981, p. 91), os membros da Escola de Frankfurt apresentam uma distinção consistente entre teorias científicas e teorias críticas em três importantes dimensões:

1- As teorias científicas têm como propósito ou fim a manipulação satisfatória do mundo exterior através do uso instrumental. Já as teorias críticas visam à emancipação e ao esclarecimento, permitindo aos agentes estarem cientes de coerções ocultas e perceberem seus verdadeiros interesses.

2- A estrutura lógica ou cognitiva de ambas as teorias, são diferentes. As teorias científicas são objetificantes enquanto as críticas alegam ser reflexivas ou autorreferentes.

3- As teorias científicas requerem confirmação empírica e as teorias críticas só serão aceitas através de um complicado processo de avaliação, cuja parte central é uma demonstração de que elas são reflexivamente aceitáveis.

Uma teoria social possui uma estrutura cognitiva reflexiva (Geuss, 1981, p. 93), pois contém uma abordagem de sua própria gênese e origem e, assim, seria racional que os agentes na sociedade a adotassem (Habermas utiliza o termo “antecipar”). Para tanto, é necessário que os agentes tenham interesse para que uma teoria crítica possa, inclusive, apontar-lhes quais interesses é racional ter (Habermas, *apud* Geuss, 1981, p. 95).

A teoria crítica leva os agentes à autorreflexão; ao refletir eles vêm a perceber que sua forma de consciência é ideologicamente falsa e que a coerção que sofrem é autoimposta.

A teoria crítica mostra que uma forma de consciência ou figuração de mundo é falsa ao indicar que ela é reflexivamente inaceitável para os agentes, dados seus princípios epistêmicos.

Adorno e Habermas apresentam pontos de vista diferentes a respeito da reflexão e da posição dos princípios epistêmicos da teoria crítica (Geuss, 1981, p. 104-105).

Adorno apresenta uma perspectiva contextualista que se encaixa bem com a perspectiva defendida pela Escola de Frankfurt de que uma teoria é dirigida ou endereçada a um grupo particular de agentes humanos e contribui de maneira especial para seu autoconhecimento, especificando como eles teriam que modificar suas convicções a fim de atingir seu ideal de uma maneira racional, satisfatória.

Habermas chega a adotar essa perspectiva contextualista, mas depois a rejeita, (Geuss, 1981, p. 107) apresentando um argumento transcendental para concluir que todos os agentes devem concordar em considerar reflexivamente inaceitável qualquer parte de sua forma de consciência que pudesse somente ter sido adquirida em condições de coerção. O ponto de partida do argumento transcendental de Habermas é um conjunto de opiniões sobre o uso da linguagem e suas pré-condições, uma situação ideal de fala realizada entre agentes humanos completamente livres e iguais, um critério transcendental de verdade, liberdade e racionalidade.

Geuss (1981, p. 113) chama a atenção dos leitores para o fato de que existem muitos desentendimentos entre contextualistas e transcendentalistas a respeito do status epistêmico dos fundamentos da teoria crítica, também por não existir um consenso universal sobre alguns conceitos como, por exemplo, liberdade, situação ideal de fala, interesses reais etc.

Para Habermas, segundo Geuss (1981, p. 149) a teoria crítica revela aos agentes sob que condições, em que contexto eles adquiriram essas convicções, atitudes e normas, e como vieram a sustentar a sua figuração básica de mundo, ou seja, como passaram a existir como sujeitos históricos, percebendo inclusive que a coerção de que sofrem é auto imposta. Com a emancipação, ou seja, sem a ilusão ideológica e coerção, falsos modos de gratificação não fariam mais sentido.

Geus (1981, p. 153) descreve que o processo reflexivo de interpretação é uma parte integral da interação humana, é o único contexto possível para a confirmação de uma teoria crítica. Os princípios epistêmicos não estão à mostra para serem observados e descritos ao formulá-los; a teoria crítica está em parte elaborando-os, através de uma estrita unidade interna de suas partes constituintes, cuja eficácia depende de uma apreciação adequada.

Geuss (1981, p. 154) afirma que os frankfurtianos rejeitam a tentativa de se ver a teoria crítica como um tipo de teoria científica (e a teoria social como um tipo de ciência), como um pequeno resíduo do positivismo.

O autor afirma que a teoria crítica não pode ser desaprovada com a alegação de não ser o componente central de uma ciência da sociedade, mas sim uma filosofia social com um programa anexo de pesquisa empírica.

E conclui: “Nem toda investigação social empírica deve ter a estrutura de teoria crítica, mas a construção de uma teoria crítica da sociedade empiricamente informada poderia ser uma legítima e racional aspiração humana” (Geuss, 1981, p. 155).

Apresentamos de uma maneira bem objetiva os principais conceitos de habermasianos sobre teoria crítica e ideologia, segundo Geuss, pois entendemos que é uma ótima possibilidade de entendermos como ocorrem as relações sociais entre os membros de um determinado grupo. Contudo, diante da grandeza da obra de Habermas, é fundamental que o leitor busque conhecer outras obras do autor.

Após essa breve apresentação sobre teoria crítica e ideologia, podemos retornar ao agora “agente social” Darcy Ribeiro, onde tentaremos indicar a sua condição como uma pessoa emancipada ou ideologicamente iludida.

A ideia aqui não é de nos aprofundarmos nessas considerações, até porque falta-nos competência e conhecimento para assim analisá-lo ou descrevê-lo, como por exemplo, psicologicamente, mesmo baseados na psicanálise freudiana, base junto com a teoria social de Marx para a construção da própria Teoria Crítica. Portanto, grosso modo, cabe-nos apresentar algumas situações que o vislumbrem como um sujeito histórico e agente social emancipado, segundo uma concepção habermasiana.

O texto notícia no *site* Vermelho – A esquerda bem informada, publicado em 17/02/2022, portanto, em comemoração aos 20 anos da morte de Darcy, assinado por José Carlos Ruy, intitulado “Darcy Ribeiro, um intelectual radical”.

Na apresentação do texto notícia, consta que “Darcy Ribeiro apresenta uma visão ousadamente renovadora da história de nosso povo, que decorre do esforço militante para entender o Brasil.” Há uma afirmação interessante sobre os vários aspectos de Darcy Ribeiro, pois no texto existe uma alegação de que ele foi uma “mistura” de antropólogo, historiador, escritor e ativista político. Contudo, parece que a função de educador, mais uma vez, ficou num segundo plano.

Talvez aqui já consigamos nos atentar ao fato de que se Darcy é considerado como um militante esforçado para entender o seu país e, assim, produziu obras teóricas para a intervenção política, poderemos considerá-lo como alguém capaz de fazê-lo, pois, na sua formação intelectual, no mínimo, podemos perceber a sua visão ampla de mundo e de sociedade, até porque também é um antropólogo e etnólogo.

Como vimos há pouco, Geuss apresenta um texto elucidativo sobre ideologia, onde a antropologia é levada em consideração. Isso nos leva a crer, portanto, que para Darcy Ribeiro, essa é uma situação de reflexão corriqueira. Porém, não significa que já podemos, apenas por essa simples dedução lógica, anunciá-lo como não sendo um agente ideologicamente iludido, auto coagido de tal maneira a demonstrar que não apresenta uma situação ideal de fala, baseado na verdade, liberdade e racionalidade.

Em outra parte do texto notícia, podemos perceber uma provável relação com a ideia habermasiana de que um agente que sofre de ilusão ideológica não é capaz de perceber os reais interesses que possam de fato beneficiá-lo. No excerto, é como se Darcy, ciente dessa tese, a reconhecesse como possibilidade de reflexão, construção de conhecimento e emancipação, já que, segundo Ruy, ele:

Reconheceu, no mesmo diapasão, a "impotência do reformismo e a fragilidade das instituições políticas chamadas a defender os interesses nacionais e populares, em face do poderio dos interesses patronais e da alienação do patriciado político e militar que sempre governaram o Brasil (Ruy, 2017).

Uma frase de Darcy, citada por Ruy (2017), reforça o fato de que ele desejava, a partir de sua obra, poder colaborar para que o brasileiro se instrumente e se capacite com urgência para atuar nas mudanças para a transformação da nação:

O que me interessa, escreveu, "é contribuir para que se instrumentalize o brasileiro comum com um discurso mais realista e mais convincente sobre o Brasil, a fim de conscientizá-lo e capacitá-lo a atuar de forma mais urgente e mais eficaz na transformação da nossa sociedade (Ribeiro, *apud* Ruy, 2017).

No mesmo texto notícia, são citadas diferentes obras de Darcy Ribeiro, como por exemplo, "O povo brasileiro", publicado em 1995, "Os índios e a civilização" (1970), "Os brasileiros" (1972), "As Américas e a civilização" (1970), "O Processo civilizatório" (1968), com referências de como o autor vislumbra o seu próprio papel como sujeito histórico, com uma visão ampliada e contundente de mundo "[...] capaz de produzir uma descrição geral da evolução social não só do Brasil, mas também dos demais países latino-americanos" (Ruy, 2017).

Contudo, há uma citação no texto notícia que identifica Darcy Ribeiro como um intelectual radical e amplamente apoiado no marxismo, porém, capaz de desenvolver suas próprias teses e, assim, reforça nossa ideia aqui na pesquisa que de fato foi um agente bastante emancipado e conhecedor das concepções das teorias críticas, pois

apresentou concepções muito além das que aceitavam o papel da luta de classes como “motor da história”, pois, segundo Darcy, a evolução das sociedades resulta de revoluções tecnológicas e não da luta de classes ou da sucessão dos modos de produção" (Ruy, 2017).

Outra característica de Darcy é mencionada, a qual o eleva a uma condição superior de um simples agente ideologicamente iludido: o fato de ele ter plena condição de pensar, analisar e propor, desvencilhando-se de uma linguagem acadêmica tradicional. A reflexão sobre a estrutura de classes está sempre presente em sua obra, como, por exemplo, no livro “O povo brasileiro”, quando ele se afasta dos maneirismos antropológicos e acadêmicos tradicionais” e analisa como os europeus dominantes tiveram uma ação contraditória e cruel ao sequestrar populações para o trabalho forçado. Assim, ele aponta que a luta do brasileiro se revela pelo processo histórico, marcado por questões classistas e raciais” (Ruy, 2017).

Darcy considera, em sua análise, o processo histórico, clara evidência de seu conhecimento sobre as teorias críticas. É interessante perceber como o texto-notícia é finalizado, pois também podemos relacioná-lo com alguns conceitos habermasianos, que diferem de outros membros da Escola de Frankfurt, os quais normalmente apresentam uma decepção e um pessimismo acentuados em relação ao modo como as sociedades humanas enfrentam e tentam superar seus próprios desafios históricos. Habermas demonstra ter mais confiança e ser menos pessimista nesse aspecto, bem como, segundo o texto-notícia indica, Darcy Ribeiro apresentava:

[...] confiança na capacidade popular para enfrentar e superar os graves desafios que a história lhe coloca.” Ele acreditava que a reordenação social do Brasil poderia ocorrer sem revolução ou convulsão social, por via de um reformismo democrático, apesar de saber que, no fundo, essa mudança é muito improvável, devido às características e ao caráter da classe dominante da nação (Ruy, 2017).

Intensificamos, mais uma vez, que não temos o interesse, competência e conhecimento técnico para apresentar uma análise rigorosa de Darcy Ribeiro a partir da Teoria Crítica de Habermas, até porque não é nosso objetivo nesta dissertação. No momento, nos basta apontar, com base em nossos estudos, que ele certamente foi um agente social emancipado e um sujeito histórico importante de seu tempo.

2.6 NA ELABORAÇÃO DA LDB, O COMPONENTE “ARTE” ENTRA AOS 45 DO SEGUNDO TEMPO. PODE ISSO SR. JUIZ?

Darcy Ribeiro fez parte da primeira turma de cientistas sociais que se formou no Brasil, no ano de 1946, pela Faculdade de Ciências Sociais do Brasil, a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, vinculada à USP - Universidade de São Paulo. Nos idos da década de 1950, era bastante comum a inserção desses profissionais em outros espaços institucionais, como, por exemplo, a política. Esse fato, segundo Rodrigues (2022, p. 11), não era uma exclusividade brasileira e ajuda a explicar os nexos entre Estado e sociedade na obra de Darcy Ribeiro, bem como enfatiza uma sociedade em mudança: “Auxilia, portanto, a descortinar o modo pelo qual ocorreu a recepção e circulação das ideias que explicam e caracterizam o processo de formação das ciências sociais brasileiras, de modo geral, e do Darcy Ribeiro em particular” (Rodrigues, 2022, p. 13).

Darcy Ribeiro, como tantos outros cientistas sociais do seu tempo, enveredou por diversos caminhos, desempenhou múltiplas tarefas, como já sabemos. Ele é um representante das ciências sociais que percorreram a trilha da necessidade evidente de que mudanças deveriam ocorrer no país. Por isso, como tantos outros cientistas sociais, também atuou na política partidária.

Existia um objetivo e uma justificativa dos próprios cientistas sociais que atuaram em diferentes espaços institucionais: a tentativa de consolidar as ciências sociais brasileira como fator primordial na elaboração de um projeto de nação e participarem nesse processo (Rodrigues, 2022, p. 12).

Para tanto, os cientistas sociais, por meio do conhecimento construído, legitimaram a própria atuação, passando a esclarecer os problemas sociais e, por conseguinte, propor intervenções políticas, ou seja, de meros espectadores passaram a atuar efetivamente nas mudanças sociais brasileiras (Rodrigues, 2022, p. 12-13).

Contudo, a participação desses profissionais na idealização e consecução de políticas estatais não é uma postura plenamente defendida entre os próprios cientistas sociais, e a mesma dependeria de outros contextos, inclusive internacional, de agendas de pesquisa que não tenham uma correlação direta com o cenário político daquele momento (Rodrigues, 2022, p. 21).

Nossa intenção, neste momento da pesquisa, não é apresentar com detalhes a participação dos cientistas sociais brasileiros nas mudanças ocorridas em nossa

sociedade desde a criação do curso de formação de ciências sociais no Brasil, mas sim perceber um pouco sobre Darcy Ribeiro nesse vasto contexto. Como já mencionamos, o mais importante é localizarmos nosso educador e autor ilustre como um sujeito histórico de seu tempo. Alguém que buscou a sua emancipação como agente social, que pesquisou e propôs alternativas para a construção de uma sociedade mais justa não só no Brasil, mas em outras nações sul-americanas. E, como qualquer ser humano pelos caminhos da vida, acreditou, opinou, ganhou, perdeu, acertou e errou. Mas que se mostrou sempre muito aguerrido nas causas que considerou pertinentes e justas, intelectual com forte sentimento nacionalista que marcou profundamente a sua obra, sendo exatamente esse sentimento o principal alvo de crítica dos seus detratores (Rodrigues, 2022, p. 70).

Muitos textos apresentam críticas também desfavoráveis ao trabalho realizado por Darcy Ribeiro, principalmente no tocante à educação, como, por exemplo, na obra “Darcy Ribeiro”, publicada em 2010, escrita por Candido Alberto Gomes, disponibilizada no site do Domínio Público, na qual há um capítulo intitulado como “Prós e Contras”, que apresenta elementos favoráveis ou não do programa Cieps, como, por exemplo, o acesso dos estudantes, avaliado como positivo quando os pais ou responsáveis se mostraram satisfeitos por conseguirem a matrícula, ou negativo, com a alegação de que atendia apenas a uma minoria desfavorecida, em face da rede regular, com vários turnos e possivelmente falta de vagas. Outro quesito avaliado foi referente aos docentes, considerado positivo pelo fato de ter ocorrido concurso público, intensa formação continuada e horário integral, contra a avaliação negativa, que apontou que teria havido captação de talentos na rede regular, gerando rivalidades entre a rede e o Cieps. Também foi avaliado o quesito da continuidade, considerada positiva pelo fato de as equipes de profissionais se manterem estáveis, mas negativa quando ocorreu uma centralização administrativa de governos posteriores, que fragilizou o programa, tornando-o uma espécie de símbolo político-partidário. Há ainda outras críticas negativas relacionadas ao alto custo de construção, capacidade de matrícula reduzida, estigmatização como escola de pobres, evasão a partir da quinta série, aparentemente causada pela necessidade dos estudantes de trabalharem etc.

Gomes justifica a apresentação dessas comparações parecendo querer eximir Darcy de toda a culpabilidade quando indica que o leitor deva tirar suas próprias conclusões, pois não se trata apenas de condenar ou absolver, mas de buscar

compreender as perspectivas do Programa; porém, “[...] é preciso levar em conta que qualquer erro representou muito dinheiro público e muitas vidas afetadas de crianças e adolescentes, fosse para o bem ou para o mal” (Gomes, 2010, p. 66).

É muito interessante notarmos, no mesmo texto de Gomes, uma referência que ele apresenta sobre uma concepção defendida por Darcy Ribeiro, que está relacionada à educação em tempo integral. Ele nos aponta para a necessidade de termos a clareza com que Darcy a apresentou e não nos deixar levar por maus entendidos ocasionados por diferentes problemas e situações que poderão ser utilizados contra a tese real sobre a educação integral:

Ainda mais: anotemos lições, pois em algum momento o Brasil buscará implantar de maneira mais abrangente o tempo integral, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Que nunca se confunda educação integral com escola de tempo integral e que jamais se pense que a parte acadêmica dos currículos, em tempo integral, pode continuar com os maus resultados de hoje. Isso seria empurrar para o fundo quem está prestes a se afogar (Gomes, 2010, p. 66).

Algumas críticas mais contundentes a Darcy Ribeiro, relacionadas ao contexto de elaboração e promulgação da atual LDB, constam nos anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil, intitulado “O Debate Teórico-Metodológico da História e a Pesquisa Educacional”, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em Campinas – SP, no período de 14 a 19 de dezembro de 1997, com organização dos professores José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e José Luís Sanfelice, portanto, na véspera da LDB completar seu primeiro ano de promulgação.

O texto que evidencia essas críticas é de autoria da professora Célia Regina Otranto, denominado “Evolução Histórica da Construção da Nova LDB da Educação Nacional”.

Segundo a autora, o estudo objetivou apresentar a evolução histórica que caracterizou o trâmite da nova LDB no Congresso Nacional, além de suas principais propostas de mudança para a educação brasileira. Também apresenta um estudo comparativo entre o projeto aprovado na Câmara e o aprovado no Senado, e entre os dois Substitutivos que tramitaram no Senado: o do Senador Cid Sabóia e o do Senador Darcy Ribeiro. Logo na apresentação do resumo do texto, ela apresenta uma crítica enfática em relação à aprovação da LDB, de que não estaria de acordo com o contexto

pós-constituição, de beneficiar a aprovação das propostas do governo da época e que não expressava os interesses dos educadores:

Pode-se afirmar que o texto final aprovado apresenta uma concepção de homem, de sociedade e de educação diametralmente oposta àquela gestada na sociedade civil organizada de 1988 a 1995. A Lei 9394/96 parece representar o coroamento das reformas propostas pelo atual governo e visa facilitá-las, ao invés de expressar os anseios da comunidade educacional (Otranto, 1997, p. 233).

A autora contextualiza o momento pós-constituição de 1988 na elaboração da LDB, com a participação nas discussões de diferentes setores sociais, inclusive educacionais.

Ela discorre sobre as reflexões e discussões ocorridas de maneira democrática, que culminaram nas primeiras duas propostas de substitutivos da LDB, elaboradas pelo deputado Jorge Hage. Porém, segundo ela, parlamentares ligados ao governo do então presidente Fernando Collor se organizaram para a obstrução ao Projeto de LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados. Foi quando “O Senador Darcy Ribeiro, junto com o então Senador Marco Maciel e, com a aprovação do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados” (Otranto, 1997, p. 234).

Contudo, ainda segundo a autora, após o impeachment do presidente Fernando Collor, o então Ministro da Educação Murílio Avelar Hingel se pronunciou a favor do Projeto em tramitação na Câmara, que, após estudos e discussões, deu entrada no Senado Federal, tendo como relator o Senador Cid Sabóia. Porém, segundo Otranto:

[...] numa manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões (Otranto, 1997, p. 234).

Ela lembra que a inconstitucionalidade ainda não havia sido levantada anteriormente, nas instâncias até então percorridas, não só criticando, mas colocando em xeque a própria postura democrática de Darcy:

O Senador Darcy Ribeiro, então, retira de discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresenta uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores[...] Educadores de todo o Brasil protestaram e começaram a

mobilizar-se contra aquilo que consideraram uma manobra e um desrespeito a todo o processo democrático de construção de uma lei que visa traçar as diretrizes educacionais do país [...] Mas, apesar dos protestos, o Presidente da Comissão de Educação do Senado, Senador Roberto Requião, mantém-se irredutível e tenta encaminhar, o mais rápido possível, o Projeto Darcy Ribeiro (Otranto, 1997, p. 234).

A autora alega que muitas críticas e pressões, partindo principalmente dos educadores e das instituições de ensino público de todos os níveis, foram relacionadas ao fato de que o Substitutivo Darcy incorporava muitas das propostas do Governo e, assim, o Senado, pressionado, abre espaço para emendas na LDB. Porém, esse período foi muito conturbado e confuso, pois foram apresentadas emendas para os dois Substitutivos, o de Sabóia e o de Darcy. Foi nesse contexto de desordem, passível de irregularidades, que o Senador Darcy Ribeiro conseguiu aprovar o próprio substitutivo, ocasionando mais críticas:

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz as reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil (Otranto, 1997, p. 235).

Otranto, apresenta um breve relato do trâmite para que o substitutivo Darcy obtivesse um parecer favorável e definitivo do Senado e, então, ser encaminhado para a Câmara dos Deputados, que o aprovou no dia 17 de dezembro de 1996, sancionado como Lei pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, três dias depois.

Podemos perceber nesse excerto que a autora apresenta mais uma crítica, quando relata perceber, na comparação entre as duas propostas diferentes de educação, duas concepções de sociedade e de homem. Na sequência do texto, continua apresentando as suas considerações e críticas à LDB, como, por exemplo, em relação à falta de definições conceituais, como, por exemplo, o papel do Estado:

A falta de definições conceituais prejudica a clareza da Lei 9394/96 e torna necessária a formulação de legislação ordinária, o que nos faz prever um intervalo de indefinições e dúvidas na sua aplicação. Ao tratar da Educação Nacional, estabelece uma visão restrita, oportunizando dubiedades na interpretação do texto que se refere à administração da educação. À União é atribuído somente o papel coordenador, consolidando a redução do papel do Estado em suas funções básicas (Otranto, 1997, p. 237).

No momento da construção do seu texto, portanto, antes da mudança que determinou que o ensino fundamental de 8 anos passasse a ser de 9 anos, Otranto também apresenta uma crítica sobre a formação, não disposta na Lei, dos profissionais de educação básica e sobre a fragmentação dos saberes das diferentes atividades educacionais, pois a LDB apresenta uma concepção na qual os saberes necessários ao desempenho das diferentes atividades educacionais aparecem fracionados. Trata-se de uma retomada da concepção estrita de especialista desenvolvida sobretudo na década de 70.

Lembramos mais uma vez que o contexto histórico da publicação desse texto de Otranto é de dezembro de 1997, portanto, e obviamente, a LDB ainda não havia sofrido tantas alterações como hoje, quase 27 anos depois de sua promulgação.

A autora também opina sobre a instituição do Conselho Nacional de Educação e de que a LDB não apresenta as bases e nem determina as diretrizes da educação, inviabilizando, assim, as mudanças sociais tão almejadas:

Parece-nos que a atual Lei, apesar de ser de Diretrizes e Bases, não apresenta as bases nem determina as diretrizes da educação nacional. É caracterizada pela omissão em pontos extremamente importantes e traz consigo muitas dúvidas [...] A transformação necessária à educação brasileira não está explicitada no texto da Lei, mas, por ela ser extremamente aberta e omissa, não está explicitado, também, que não possa ocorrer. Desta forma, a possibilidade de mudanças, nos rumos que consideramos corretos, vai depender de uma enorme e coesa vontade política, de todos nós, educadores (Otranto, 1997, p. 238-239).

As críticas em relação a Darcy Ribeiro, principalmente em relação à LDB, reaparecem com outros autores, textos e contextos. Como exemplo, podemos citar algumas críticas mencionadas quando o substitutivo Darcy ainda estava em tramitação, em um texto publicado em dezembro de 1995, portanto, aproximadamente um ano antes de ser sancionada como lei. Estamos falando do texto publicado no fascículo 11 do periódico *Educar em Revista*, no Dossiê (A) - a bioética / dossiê (B) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intitulado como “Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do Substitutivo de Darcy Ribeiro”, de autoria de Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Dativa de Salles Gonçalves, ambas, na época, professoras da Universidade Federal do Paraná. Esse mesmo texto foi disponibilizado no *site* Scielo - Coleção: Brasil, em 06 de março de 2015.

No texto, as autoras Kuenzer e Gonçalves (1995, n.p) indicam três motivos que, segundo elas, indicavam que o substitutivo Darcy encaminhava a elaboração de uma LDB na contramão da história.

a) Porque restringia o direito à educação pública e gratuita, pois não havia sido retomada e nem enfatizada no substitutivo. Indicava, também, que havia palavras no texto que restringiam o acesso à educação pública gratuita, como, por exemplo, que somente os cursos regulares do ensino público é que seriam gratuitos, mas não indicava o significado ou como seriam esses cursos. Havia uma crítica no parecer, também relacionada à possível “redução do dever do Estado” para com a educação.

b) Porque retomava a velha dualidade estrutural no sistema de ensino, diferenciando a educação para trabalhadores e para os que iriam desempenhar as funções intelectuais na sociedade.

As autoras criticam o substitutivo por descomprometer o Estado da expansão da gratuidade em todos os níveis e detalham algumas estratégias, a dualidade estrutural do ensino citada no parágrafo anterior, o descumprimento do Estado na expansão da gratuidade em todos níveis, ensino profissionalizante para estudantes que estudavam até a 5ª série, a regulamentação de que qualquer profissional poderia ser educador etc.

Kuenzer e Gonçalves sintetizam que o substitutivo Darcy desqualifica o trabalho docente e exime a União de sua formação com qualidade, reduzindo-o a um profissional de segunda categoria.

c) A descentralização dos menos importante e uma estranha autonomia, onde, segundo as autoras, o substituto de Darcy previa que o MEC desempenharia, com super poderes, as principais decisões da área educacional.

Dessa maneira, como exemplo, através desse texto de Kuenzer e Gonçalves (1995), podemos perceber muitas críticas em relação às propostas de Darcy Ribeiro para com a LDB, no caso aqui, quando ainda era uma proposta substitutiva, mas, como se não representassem, de fato, o momento democrático e oportuno daquele contexto para com a mudança social almejada, pois parecia serem mais favoráveis ao Governo do que à população.

No *site* da Revista Rebelata – Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos, v.12, n.3, set/dez de 2022, há uma publicação intitulada “Política e letras no limiar do milênio: Darcy Ribeiro no contexto dos anos 1990”, de autoria de Demetrius Ricco Ávila, que consiste em analisar a trajetória de Darcy Ribeiro, a partir de articulações

entre a sua produção cultural e sua atuação político-partidária, inclusive com eventuais polêmicas em que esteve ativamente envolvido.

Esse texto é muito interessante, pois retrata e analisa um Darcy em diferentes aspectos, como, por exemplo, na sua formação em antropologia e no contato com antropólogos evolucionistas, neoevolucionistas e difusionistas estadunidenses, bem como, após o seu retorno do exílio, e a sua antropologia dialética, baseada e emancipada a partir dos estudos sobre o materialismo histórico e a dialética de Marx e Engels, e que se tornou conhecida internacionalmente, onde os Estados Unidos da América representam a possibilidade da construção do conhecimento, também antropológico e, ao mesmo tempo, é quem subestima e submete muitos países aos seus interesses e poderio, como, por exemplo, os pelos quais Darcy Ribeiro atuou na reformulação de seus sistemas educacionais, localizados na América do Sul. Bastante interessante, também, a relação apresentada entre os cientistas sociais brasileiros, de um lado Darcy Ribeiro, e do outro, o ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, com suas diferenças e semelhanças. São muitos, bem como interessantes, os atributos dedicados a Darcy Ribeiro, a partir da análise proposta por Ávila, como já citada anteriormente, baseada na comparação entre a produção cultural e o seu ativismo político-partidário.

Porém, a ideia não é nos atermos nesses aspectos todos ou em sua maioria, muitas vezes recheados de polêmicas e de visões utópicas da realidade, mas, sim, no aspecto de Darcy educador ou do legislador para as causas da educação. E, mesmo assim, direcionados para as críticas em relação ao homem e não ao mito Darcy Ribeiro, muitas vezes protegido pela superficialidade de quem conta a sua história.

Nesse sentido, Ávila apresenta uma análise comparativa a partir da crítica que outro cientista social fez a respeito de Darcy Ribeiro, no caso, o também eminente, Florestan Fernandes, que alegou grande decepção em relação a Darcy, quando foi entrevistado no programa Roda Viva, em 1995, quando era deputado petista, porém, sua fala vinha de uma polêmica iniciada num texto do mesmo Fernandes, publicado em julho de 1992, pela Folha de São Paulo. Ávila destaca, a respeito das diferenças e semelhanças entre Darcy e Fernandes:

Tanto no discurso de um quanto no de outro, os conteúdos intelectuais denotam reciprocidade para com as lealdades partidárias. Darcy Ribeiro se alinha, nos anos 1990, com um getulismo politicamente centralizador,

estatista, como espírito do trabalhismo. Florestan Fernandes, por seu turno, reflete a heterogeneidade contida na fundação do PT, com o relevo de lideranças de um sindicalismo independente do Estado, como indicativo de capacidade de organização da sociedade civil (Ávila, 2022, p. 557).

Ávila analisa possíveis fatores sobre a formação da polêmica envolvendo os dois cientistas sociais e legisladores, provocada por divergências em torno da elaboração da LDB, quando Fernandes critica e se diz decepcionado sobre o fato de Darcy ter apresentado o seu substitutivo no Senado, sem antes ter passado pela Câmara dos Deputados, situação que, segundo Fernandes, mostrou o antidemocratismo do colega legislador.

Podemos reparar que essa crítica está relacionada com outras já citadas aqui anteriormente, quando o substitutivo Darcy estava em trâmite e o seu autor e, ao mesmo tempo, relator, foi acusado de não respeitar aquele momento democrático, não possibilitando que outras vozes se pronunciassem e, da maneira que estava agindo, favorecia a aprovação das propostas governamentais.

Ávila (2022, p. 557-558) destaca que essa polêmica prosseguiu durante alguns anos, em que os dois eminentes legisladores, cientistas políticos e professores se engalfinharam por meio de diversos textos publicados com acusações mútuas.

Nesse momento, como pesquisador e professor de Arte, ousou me fazer representante de outros profissionais da educação desse componente curricular tão importante, a Arte, ao lembrar da polêmica ausência da mesma na lista das disciplinas consideradas obrigatórias durante a elaboração da LDB de 1996.

Sabemos que o ensino de Arte é considerado obrigatório na LDB, em seu Art. 26, parágrafo 2, que estabelece que “...o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”; e, dessa maneira, a lei garante que as artes façam parte dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na escola, como já era estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística, apesar das críticas de que há uma ambiguidade e inexatidão no texto, referente ao que pode ser considerado como “ensino de arte”, fato que desencadeou discussões, reflexões e propostas de alterações desse artigo da lei.

Contudo, a polêmica a que me refiro diz respeito a quando a LDB ainda era um Projeto de Lei – (PL) de nº 101/1993, que eliminava a obrigatoriedade do ensino de Arte, já garantida desde a LDB de 1971. Ou seja, um retrocesso e um imenso despropósito. Obviamente que essa situação causou um desgaste maior ainda na

imagem de Darcy Ribeiro, reforçando que o mesmo estaria indo na contramão de um momento de redemocratização tão importante para o Brasil, mudança que ele mesmo, tantas vezes, indicou como necessária. Com a mesma obviedade, importantes nomes da arte-educação do Brasil iniciaram uma batalha política para reverter tal absurdo e garantir a obrigatoriedade da arte enquanto componente curricular. Nesse sentido, cabe aqui lembrar e ressaltar o importante trabalho realizado na época pela AESP - Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, criada em 1982, durante o movimento de criação de diferentes associações de arte-educadores pelo Brasil, como a ANARTE - Associação Nordestina de Arte-Educadores e a AGA - Associação Gaúcha de Arte-Educação. Nomes importantes da arte-educação brasileira, como as professoras Ana Mae Barbosa, Maria Christina Rizzi e Mirian Celeste Martins, eram representantes da AESP e participaram ativamente na luta para garantir, na LDB de 1996, a Arte como componente curricular obrigatório.

Na sua tese de doutorado, o professor Pio de Sousa Santana aborda esse momento controverso:

A luta política em relação ao ensino de arte mencionado ocorreu quando a LDBEN, ainda na condição de Projeto de Lei (PL), de nº 101/1993 - Lei Darcy Ribeiro, eliminava a obrigatoriedade do ensino de Arte, já garantida desde a LDBEN de 1971. Ao saber da possibilidade de extinção do ensino de arte, iniciou-se, ainda em 1989, uma nova batalha política, por meio de importantes eventos organizados por significativos educadores brasileiros (Santana, 2019, p. 105).

E, para concluir a apresentação das considerações negativas em relação à figura de Darcy Ribeiro, citaremos outras duas frases bastante significativas. A primeira frase também está na tese de Santana. Ela indica que, apesar de todo o discurso progressista de Darcy Ribeiro, na verdade, o texto da LDB que leva o seu nome favorece os ideais neoliberais:

De viés neoliberal, o texto da nova LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 resulta do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e atende aos propósitos do Banco Mundial e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Santana, 2019, p. 58).

A outra frase é de Palma Filho que comenta sobre a aprovação da LDB pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República:

[...] a lei ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao seu principal autor. Por esse aspecto, a homenagem é justa, embora seja, do

ponto de vista ético, muito discutível o papel desempenhado pelo ilustre antropólogo em todo esse episódio (Palma Filho, 2018, p. 268).

Assim, encerramos esse primeiro capítulo, em que pudemos analisar a figura quase mítica de Darcy Ribeiro, agora desconstruída a partir dos estudos e da pesquisa realizada nesta dissertação de mestrado, principalmente a partir da obra de Geuss, que nos apresenta uma abordagem mais acessível dos conceitos habermasianos sobre Ideologia, Interesses e Teoria Crítica.

Dos quatro sentidos apresentados sobre Ideologia: descritivo, pejorativo, positivo e *ideologiekritik* enfatizamos esse último, que não foi traduzido para a língua portuguesa na obra de Geuss, pela sua especificidade e pela falta de uma palavra que a representasse significativamente.

Nos estudos sobre como o termo ideologia tem sido empregado, aprendemos que o mais importante é quando está direcionado para se referir a “falsa consciência”, um erro ideológico quando agentes de uma determinada sociedade são iludidos sobre seus próprios interesses verdadeiros. É quando a *Ideologiekritik* serve para esclarecer os agentes iludidos a respeito de seus verdadeiros interesses (Geuss, 1988, p. 75).

Assim sendo, o autor dessa dissertação se viu nessa posição de agente social iludido, quando, ainda muito jovem, “comprou a ideia” de uma personagem chamada Darcy Ribeiro, que fora utilizada de acordo com interesses que a enalteciam como um herói que combateu a ditadura militar e agiu de maneira irrepreensível no processo de redemocratização nacional, principalmente na construção da LDB. Agora, ciente de que fora iludido por tanto tempo, busca saber sobre os seus reais interesses, os relacionando na sua autoconstrução como professor, sujeito histórico e cidadão. Uma tarefa difícil, que exige o nosso próprio interesse pelo conhecimento e pela vontade de estar livre para saber como agir para abolir algumas coerções sob as quais padecemos (Geuss, 1988, p. 90).

Foi para isso que optamos pela teoria crítica, pois, diferente das teorias científicas, que têm como propósito a manipulação do mundo exterior, as teorias críticas visam à emancipação e ao esclarecimento, ao tornar os agentes cientes de coerções ocultas para encontrarem seus verdadeiros interesses (Geuss, 1988, p. 91).

3 CONTEXTO DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE ARTE (1988 – 2023)

PCNS, BNCC, DOCUMENTOS DA SME-SP E O CURRÍCULO DE ARTE DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: BARBOSA, YOUNG, SILVA, SAVIANI, FREIRE, LIBÂNEO E PALMA FILHO ENTRAM EM CAMPO.

Sabemos que a LDB 5692/71 foi promulgada em 11 de agosto de 1971, durante a gestão militar do Presidente Emílio Garrastazu Médici, período em que as políticas públicas foram direcionadas para a expansão econômica da nação, influenciadas por concepções neoliberais e tecnicistas. A LDB 5692/71 determinou que o ensino de arte fosse incluído no currículo escolar, porém, no contexto da época, o ensino da arte foi relativizado, pois foi considerado como uma atividade educativa e não como um componente curricular, denominada como Educação Artística. Portanto, o objetivo era apenas que o estudante desenvolvesse suas habilidades, seu talento “natural” e sua criatividade. Assim, por meio de processos de ensino e aprendizagem de arte descontextualizados e superficiais, sem o aprofundamento necessário do fazer artístico e estético, muitos erros pedagógicos foram cometidos. Esse problema foi agravado porque não havia profissionais preparados, ou seja, docentes com formação adequada para o ensino de arte. Mesmo após a criação de cursos para formação de professores de “Educação Artística”, ela ainda estava direcionada para a confecção de um produto e não para a vivência de processos artísticos. Tal adversidade foi acentuada pela polivalência, caracterizada quando um docente licenciado em uma linguagem artística específica, leciona também as outras linguagens artísticas.

3.1 ARTE-EDUCAÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR

Foi somente na década de 80 que importantes questionamentos acerca das finalidades das Artes para a educação começaram a surgir, onde pesquisas artísticas e educacionais passaram a verificar de que forma as Artes colaboram, não só para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, ou seja, para a sua cidadania consciente e crítica. Dessa maneira, essas pesquisas situaram as Artes como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, pois passaram a ser

entendidas como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético (São Paulo, 2007, p. 30).

Entre várias propostas, as que mais se destacaram no Brasil à época estavam relacionadas a uma abordagem do ensino da arte concebida nos Estados Unidos, que tratavam de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção, resgatando um conteúdo específico em artes, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de *Discipline Based Art-Education* (Arte-Educação baseada na disciplina).

No Brasil, Ana Mae Barbosa adapta e une a essa proposta as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura de imagem”, e cria a concepção de ensino-aprendizagem em Artes denominada Proposta Triangular, pois orienta que esse processo se dê em três eixos: leitura, produção e contextualização (São Paulo, 2007, p. 30).

Barbosa apresentou o termo e o conceito de Arte-Educação no Brasil, inaugurando também um movimento que nortearia o trabalho pedagógico do docente de arte e traria novas concepções, incluindo a sua designação como Arte-Educador, nos oferecendo possibilidades de processos pedagógicos em arte que, como já afirmamos, não se limitam à formação de artistas, visando também a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos, abrindo espaço para a possibilidade de intervenção e transformação da realidade.

Não temos a intenção de apresentar nesta dissertação uma reflexão mais aprofundada sobre a Abordagem Triangular de Barbosa, mas sim, mencioná-la como uma demarcação crucial no desenvolvimento da Arte-Educação no Brasil.

Vale ressaltar que a expressão “Abordagem Triangular”, considerada atualmente a mais adequada, já foi denominada “Metodologia Triangular” e “Proposta Triangular”. Ainda hoje, ocorre certa confusão, pois há quem use as três denominações. A questão, porém, já foi debatida e refletida em congressos de arte/educação, encontros e obras literárias, como, por exemplo, “Tópicos Utópicos”, da própria Ana Mae Barbosa.

José Minerini Neto, no artigo “Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte”, contribui para essa reflexão, comentando que é justamente essa flexibilidade de interpretações e abordagens que permite entender a abertura da Proposta Triangular, cabendo a cada educador fazer a(s) sua(s) abordagem(ns). Ele acredita que isso ocorre pela complexa maturidade que a

Proposta Triangular de Ana Mae atingiu, embora ela mesma prefira o título Abordagem Triangular, “[...] porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (Barbosa, *apud* Neto, 2017, p. 262).

Contudo, destacamos não apenas a Abordagem Triangular, mas todo o legado que Barbosa tem apresentado durante a sua carreira é de suma importância para a Arte-Educação. No entanto, o foco aqui é enfatizar o contexto histórico e salientar sobre a importância de Barbosa não só como a principal protagonista do ensino de Arte no Brasil, mas também como uma líder notável não só na educação, mas também em outras esferas, como mulher, intelectual, ativista, cidadã e agente de ação social dentro do contexto do seu tempo e espaço, *sui generis* como representante do grupo social docente da Arte-Educação.

Nesse contexto, cabe mencionarmos a professora, filósofa, psicóloga e socióloga Barbara Freitag, responsável por disseminar no Brasil o pensamento da Escola de Frankfurt, tendo sido ela própria aluna de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Freitag dedicou-se à construção de uma pedagogia crítica, emancipadora e também comprometida com a transformação social, ou seja, uma educação que liberta o agente social da alienação e da opressão. É nesse ponto que a abordagem triangular de Barbosa encontra ressonância na teoria crítica de Freitag, revelando seu poder emancipador. O Brasil teria tudo a lucrar se procurasse aprofundar e adaptar às condições locais numa vertente “frankfurtiana”, no eixo da razão e da ciência, em que a teoria crítica pode dissolver os equívocos que cercam o conceito de razão, mostrando que ela é o único instrumento de libertação (Freitag, 1990, p. 153).

3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Em 1995, iniciaram-se as discussões no âmbito nacional visando à elaboração de parâmetros curriculares para a educação do Brasil.

Em 1997 e 1998, após a promulgação da LDB, também durante a presidência da República de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, foi apresentado pelo Governo Federal o importante documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), primeiro para o Ensino Fundamental e depois para o Ensino Médio, que objetivaram referenciar, reestruturar

e padronizar com qualidade os currículos escolares no Brasil, sendo que as suas diretrizes estabelecidas puderam ser adequadas às diversas realidades regionais, culturais e políticas brasileiras, pretendendo-se que as escolas da rede pública, e de maneira opcional as da rede privada, permitissem aos estudantes ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Souza, 1998, p. 4).

Vale destacar que organismos internacionais, como a UNESCO, e reformas educacionais ocorridas em outros países, também contribuíram para a elaboração dos PCNs (Brasil, 1998, p. 15-17).

Os PCNs foram concebidos e elaborados como referenciais curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, atendendo ao disposto no artigo 210 da Constituição Federal, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento e temas transversais, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde (Palma Filho, 2018, p. 271). Não tiveram caráter obrigatório, mas sim de orientação, buscando respeitar a autonomia das escolas e a diversidade regional e cultural do país.

Segundo consta na introdução dos PCNs, a discussão sobre a sua elaboração ocorreu a partir de diversos encontros regionais, portanto, em um processo participativo, envolvendo professores, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério (Brasil, 1997, p. 15).

Essa construção coletiva visava garantir a legitimidade e a pertinência das diretrizes, considerando as diferentes realidades e necessidades da nação.

Lembrando que foram criados PCNs para todos os componentes curriculares, onde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) foram desenvolvidos para evidenciar e expor princípios e orientações tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem como também à compreensão da arte como manifestação humana.

O referido documento é dividido em duas partes: a primeira subsidia o docente para o conhecimento da área relacionando questões históricas do ensino da arte com produção cultural e também pedagógicas.

A segunda parte do documento especifica as quatro linguagens da disciplina de arte, a saber, artes-visuais, dança, música e teatro, na proposição de seus objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação em continuidade aos ciclos anteriores já estudados pelos estudantes.

Em suma, nos PCNs a Arte é compreendida como uma forma de conhecimento, o estético, que se dá nas experiências estéticas. Esses aprendizados envolvem tanto a produção quanto a fruição de obras de arte e, também, uma negociação de sentidos, levando os estudantes a perceberem que os usos e significados das obras de arte mudam conforme a época e o lugar, ou seja, conforme o contexto histórico-sociocultural (São Paulo, 2007, p. 31).

Da mesma maneira que na Proposta Triangular, não temos aqui a preocupação de elaborar uma reflexão mais elaborada dos PCNs ou mesmo do PCN-Arte, mas sim, de apresentá-los como documentos importantes no contexto histórico aqui delimitado para análise e, que durante muito tempo, foram utilizados como uma espécie de “manual” que norteou o ensino, também o de arte, no Brasil, influenciando a produção de materiais didáticos, formação de docentes e políticas públicas educacionais.

Contudo, cabe ressaltar que, ao longo dos anos, os PCNs receberam muitas críticas que questionam sua eficiência e aplicabilidade no contexto educacional, como, por exemplo:

- Pelas dimensões continentais do Brasil, os PCNs não refletem de fato as necessidades e desafios específicos de cada região e comunidade escolar.
- Falta de detalhamento e especificidade em suas diretrizes por pretender abranger todo o território brasileiro.
- Capacidade limitada de acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas.
- Potencial influência ideológica, refletindo uma visão de mundo bastante específica, o que pode dificultar a construção consensual do que se espera da educação no país.

Para concluirmos nossa posição diante dos PCNs, baseados em concepções da Teoria Crítica, consideramos o artigo de Flávio Roberto Chaddad, intitulado “Análise Crítica da elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNs”. O autor discute criticamente os PCNs sob três perspectivas: sua elaboração, sua pedagogia e sua orientação. Chaddad constata que em nenhum momento, os PCNs buscaram a emancipação do ser humano, mas sim seu adestramento ao sistema de produção capitalista (Chaddad, 2015, p. 5).

Nas considerações finais, Chaddad conclui que o princípio educativo que tem por finalidade a emancipação humana perdeu-se em prol da razão instrumental que move o sistema capitalista. Atualmente o que se denomina por educação é somente

e apenas a adequação ou adestramento do ser humano a este sistema, do ser humano a técnica que não possui nenhum escrúpulo ou ética e que move insanamente o sistema produtivo capitalista neoliberal. Portanto, disto se conclui que a elaboração, a teoria pedagógica que embasa estes documentos e a orientação destes documentos em direção ao processo produtivo capitalista representam, acima de tudo, a mais pura instrumentalização da educação (Chaddad, 2015, p. 23).

3.3 BNCC

Após um período em que os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), sendo essa última em caráter obrigatório, conduziram o currículo da Educação Básica, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também surgiu impulsionada pela Constituição Federal de 1988, especificamente pelo seu artigo 210 que assegurou a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com a finalidade de garantir a formação básica comum (BRASIL, 1988). E também pela LDB de 1996, no seu artigo 26 que reafirma a necessidade da implantação de uma base nacional comum. A ideia foi a de se buscar uma maior equidade e qualidade na educação brasileira, culminando na sua instituição como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

O processo de elaboração da BNCC foi longo e complexo, envolvendo, segundo o discurso oficial, amplo debate e participação da sociedade civil, de especialistas, de educadores e de gestores. A primeira versão referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em 2017, seguida pela versão do Ensino Médio em 2018.

Diferentes fatores contribuíram para a sua criação: a necessidade de superar desigualdades educacionais entre as diversas regiões e redes de ensino brasileiras, a busca por uma formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades ditas essenciais para o século XXI e o alinhamento da educação brasileira a padrões internacionais.

O discurso oficial afirma que a BNCC estimula a atualização de currículos, a formação docente e a produção de materiais didáticos, contribuindo para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

No entanto, a implementação da BNCC enfrenta críticas. Aponta-se que ela beneficia o empresariado interessado na educação, difunde ideais neoliberais e que a sua elaboração não contou com amplo debate e participação social.

Não objetivamos aqui elaborar uma análise detalhada da BNCC, mas sim, apresentar brevemente sobre o contexto de sua produção e relacioná-la a uma análise baseada na Teoria Crítica da Sociedade, proposta por Adorno, Horkheimer e Benjamin. Utilizaremos como base um artigo elaborado por Rui Bragado Sousa e Lilian Fávaro Alegrância Iwasse, intitulado “Formação para adaptação e pseudoformação: uma análise da BNCC a partir da Teoria Crítica”, que compôs a edição nº 229 da Revista Espaço Acadêmico, em julho/agosto de 2021.

Os autores indicam que a análise da BNCC, insere-se em um conjunto mais amplo de reformas, no contexto macrocósmico da escola neoliberal e que o psicologismo inerente ao documento, como habilidades e competências socioemocionais, resulta em mera adaptação a uma escola “flexível”, que mimetiza o mercado de trabalho incerto e obscuro do futuro. A formação proposta pela BNCC seria uma pseudoformação ou formação voltada à adaptação e seleção. Essa abordagem da nova base curricular representaria um retrocesso ao conceito arcaico do darwinismo social, de seleção natural, acrítico e a-histórico (Sousa; Iwasse, 2021, p. 87).

Os autores citam críticas elaboradas pelo pesquisador francês da evolução dos sistemas educacionais, Christian Laval, que aponta o sistema educacional brasileiro na vanguarda da escola neoliberal, onde os objetivos clássicos que moldaram a função social e cultural da escola, são substituídos por imperativos “flexíveis” e prioritários, como a eficiência produtiva e a inserção profissional. Em uma vertente de educação humanista, objetiva-se a emancipação intelectual e, numa idealização de homem completo, o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. E que na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado para o trabalho, cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil (Sousa; Iwasse, 2021, p. 89).

Assim, os empresários exigem dos trabalhadores que não sejam apenas qualificados, mas também adaptáveis e aptos a se capacitar, onde o sistema educacional deve preparar os estudantes para a constante incerteza de uma

sociedade baseada no capitalismo (Sousa; Iwasse, 2021, p. 90). Portanto, não existe a imagem da construção do homem ideal, completo e emancipado.

O artigo reforça nossa hipótese de que os documentos oficiais da educação brasileira, no período proposto para análise nessa dissertação, privilegiam interesses financeiros em detrimento dos pedagógicos, da busca por um indivíduo livre e emancipado. Os autores concluem que a BNCC está pautada na formação para a adaptação, uma pseudoformação que mimetiza o capital financeiro, resultando em uma “nova barbárie educacional”, com prejuízo da condição social do sujeito contemporâneo (Sousa; Iwasse, 2021, p. 98).

3.4 DOCUMENTOS DA SME-SP

Desde 1988, os currículos de arte e outros documentos da rede municipal de ensino de São Paulo refletem as transformações sociais, educacionais e políticas do país e da cidade.

Apresentaremos em um primeiro momento, de maneira sucinta, alguns documentos da SME-SP para o ensino de Arte, considerando o contexto da Constituição de 1988, que determinou no seu Capítulo III, Seção I da Educação, Art. 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seguindo os princípios dispostos no Art. 206 de: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988).

Em um segundo momento, analisaremos o Currículo da Cidade: Arte – Ensino Fundamental, à luz dos autores Michael Young, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e João Cardoso Palma Filho.

Ao apresentarmos alguns elementos dessa trajetória, refletidos em alguns conceitos dos autores descritos anteriormente, acreditamos ser possível melhor compreender não só as concepções e aspectos sobre arte-educação, cultura e sociedade que se entrelaçaram na construção desses documentos, mas também de outros aspectos, muitas vezes não especificados, como os filosóficos e curriculares.

3.4.1 Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de Educação Artística – 1ª a 8ª séries²

Considerando a redemocratização e a Constituição de 1988, a SME-SP elaborou o documento "Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de Educação Artística – 1ª a 8ª séries".

O documento não está disponível online, nem pelas bibliotecas virtuais de universidades, como a da UNESP ou USP e nem, no acervo histórico digital da SME-SP, que disponibiliza apenas os documentos criados a partir do ano de 1994. Entramos em contato por telefone com o setor de atendimento do Acervo Histórico da SME-SP que disponibilizou um arquivo em PDF do documento quando foi publicado em edição especial do Diário Oficial do Município de São Paulo, nº 236, no dia 17 de dezembro de 1988, quando o prefeito era o Sr. Jânio da Silva Quadros e o seu secretário de educação, o Sr. Paulo Zingg.

Percebemos que na sua elaboração havia um viés democrático condizente com o clima social da época, informando que as orientações metodológicas seriam para subsidiar o processo pedagógico de Arte, mas que os procedimentos sugeridos deveriam ser entendidos como possibilidades de atuação do professor, que por sua vez, deveria adequá-lo à realidade da sua unidade escolar. Apresenta como objetivo da proposta a não formação de artistas, mas, de condução dos estudantes para um

² Prefeito: Jânio da Silva Quadros; Secretário da Educação: Paulo Zingg; Setor de Currículos, Programas, Métodos e Processos: Coordenação: Iêda Lône Martins de Araújo Dias e Maria Alice Tambellini Arnoni; Equipe Pedagógica: Junko Sassaki Jacintho e Sueli Aparecida P. Palharine; Equipe de Educação Artística: Luiza Aiko Kira, Maria Helena da Cruz Sponton e Vera Lúcia Aucilino; Colaboração: Cleide Beatriz Masini Barbosa.

melhor conhecimento de si e do meio que os cercam, capazes de expressar ideias e sentimentos através das linguagens cênicas, corporal, plástica e musical.

O texto alterna os termos “Educação Artística” e “Arte-Educação”, assim como “Professor de Educação Artística” e “Arte-Educador”. Parece existir uma alusão para a diferença conceitual, mas em nenhum momento está explicitado de maneira significativa os conceitos que diferenciam os termos citados. Acreditamos que a equipe que elaborou o documento deve ter pesquisado a respeito, até porque citam na referência bibliográfica diversas obras de Ana Mae Barbosa, mas provavelmente confundiram os docentes leitores da época.

Utilizaremos como exemplo, a frase que causa um certo estranhamento: “Em 1973, foi criado o curso universitário para a formação de arte-educador (licenciaturas curta e plena em Educação Artística).” Talvez o estranhamento ocorra pelo fato de normalmente utilizarmos o termo “professores de Educação Artística” e não “Arte-educadores de Educação Artística”.

Outro exemplo, está na maneira incompleta da proposta da arte-educação: “Atualmente, entre outras preocupações, a arte-educação inclina-se para a reapropriação das manifestações populares através do resgate dos elementos culturais das regiões onde os alunos estavam inseridos” (p. 2). A nossa crítica é de que na frase, não apontaram quais seriam as “outras preocupações” da arte-educação.

Apresentam também uma citação direcionada aos “arte-educadores” e não aos “professores”, onde Robert Saunders afirma que: “A Arte tem sido usada cada vez mais em processos de humanização, para nos ensinar sobre nós mesmos, revelando nossa criatividade e imaginação” (p. 2). Essa distinção parece reforçar a ideia de que o professor de Arte deveria estar atento para as novas demandas, e que deveria refletir sobre a sua atuação como professor de Educação Artística e se transformar em um Arte-Educador da Arte-Educação. Nossa crítica é de que só a leitura desse documento não garantiria a transformação desejada, mas sim, diversas outras ações, como por exemplo, a de uma formação continuada consistente.

Já em uma outra frase, a utilização da palavra “talvez” pode ocasionar dúvidas de que a Arte deve ser vista como instrumento de transformação pessoal e social: “Nesse final de século, era de alta tecnologia, de confusão entre os valores éticos, morais e espirituais, de sociedades tribais vivendo ao lado de sociedades industriais,

talvez seja a arte o melhor instrumento para o homem buscar as suas finalidades” (p. 2)

Após essa frase, de uma maneira desconexa são apresentadas outras duas que encerram o item “Breve histórico das concepções de arte”. A primeira está entre aspas, portanto, entendemos que é uma citação: “Os arte-educadores são uma minoria que podem fazer um mundo que funcione para todos” (p. 2). Acreditamos que de maneira acrítica a ideia contida na frase transfere uma carga de responsabilidade muito grande para o profissional da educação da rede municipal daquela época. Parece soar como um tipo de chantagem emocional, onde num momento de transformação política e social ele, o professor de Educação Artística deveria se transformar em um Arte-Educador, e para tanto, deveria se apropriar do conhecimento disposto no documento.

A frase: “É nesse sentido que o professor de Educação Artística, comprometido com a educação numa abordagem ampla, deve assumir uma postura de preocupação com Arte na Educação, ou seja, ser o que chamamos Arte-Educador” (p. 2), também soa como chantagem emocional.

É perceptível que muitas ideias e conceitos apresentados por Ana Mae Barbosa estão presentes no texto, até porque algumas de suas obras fazem parte da referência bibliográfica, mas não notamos em nenhum momento alguma citação do seu nome ou de sua Abordagem Triangular.

Em suma, o documento de 1988 da SME-SP reflete o contexto da redemocratização, no entanto, apresenta inconsistências conceituais e estruturais, que podem ter dificultado sua compreensão e aplicação pelos professores da época.

Contudo, entendemos que o primeiro passo havia sido dado, pois, de 1989 a 1992, período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, a Abordagem Triangular foi experimentada nas escolas da rede municipal, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. O projeto foi conduzido primeiramente pela própria Ana Mae Barbosa, depois por Regina Machado e, por fim e por mais tempo, por Christina Rizzi, sendo avaliado como positivo após quatro anos (Barbosa, 1998, p. 35).

3.4.2 O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo³

Se o primeiro passo havia sido dado em 1988 com o documento “Programa de 1º Grau”, o caminhar tornou-se muito mais consistente quando Freire e sua equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apresentaram, em 1989, a proposta do Movimento de Reorientação Curricular, que objetivou a construção crítica, popular e democrática da política curricular.

Lembramos que Paulo Freire foi Secretário da Educação do Município de São Paulo de 1989 até 1992, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina.

Seis documentos principais registraram o Movimento de Reorientação Curricular; porém, comentaremos sobre os dois primeiros, o de 1989 e o de 1990.

Logo no primeiro documento, percebemos a pujança do pensamento e ação de Paulo Freire, que, com o Movimento de Reorientação Curricular, assegurou o debate, a reflexão e a discussão do currículo da SME-SP naquele momento histórico de redemocratização nacional.

A teoria crítica que fundamentou o pensamento de Freire é claramente perceptível nas linhas dos dois textos direcionados aos educadores e educadoras, especialistas e todos os envolvidos das comunidades escolares da rede municipal paulistana, clamando-os para participarem ativamente, via âmbito escolar, das mudanças e transformações sociais pós-ditadura.

Podemos citar alguns exemplos, como os que constam na introdução, onde aquela administração comprometia-se com a construção de uma educação pública popular que apresentava como marca principal a educação como prática da liberdade, do desejo de que a escola estivesse voltada para a formação social e crítica, que levasse em conta as necessidades do filho do trabalhador para se emancipar intelectualmente (São Paulo, 1989, p. 1). Portanto, acreditamos que a menção da importância da construção do conhecimento para a emancipação é um elemento fundamental da teoria crítica habermasiana presente no texto.

Para Freire, a concretização dessa escola desejada exigia que se repensasse o instrumento básico de organização da escola, ou seja, o currículo, que, segundo ele,

³ Prefeita: Luiza Erundina; Secretário da Educação: Paulo Freire. Obs: não constam os nomes dos outros integrantes da equipe que elaborou o documento.

deveria ser compreendido numa perspectiva progressista e emancipadora (São Paulo, 1989, p. 2).

Para tanto, apenas quatro eixos básicos são apresentados no documento, baseados na construção coletiva do currículo; respeito ao princípio da autonomia da escola; a valorização da unidade “teoria-prática” traduzida na “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares; a formação permanente dos profissionais do ensino, que deveria ocorrer necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação (São Paulo, 1989, p. 2).

Num texto bastante objetivo e conciso, porém elucidativo, Freire apresentou a ideia de que a reorientação curricular dessa escola almejada deveria ocorrer opondo-se às formas tradicionais de construção e reformulação do currículo, onde as elites intelectuais tomam decisões arbitrárias e autoritárias sobre o saber que deve ser construído. Para tanto, deveriam estar envolvidos num processo democrático de discussão, reflexão e de sugestões do currículo, docentes e estudantes, pais, conselhos de escola, especialistas de diferentes áreas do conhecimento e movimentos sociais (São Paulo, 1989, p. 3).

Após esse procedimento inicial proposto para discussão e reflexão, denominado por “problematização”, o documento 2 foi publicado no ano seguinte, justamente para apresentar os resultados do que fora debatido nos encontros. O objetivo desse documento foi o de organizar e sistematizar as informações obtidas durante as conversações que extrapolaram as ações pedagógicas e curriculares, como, por exemplo, também as salariais (São Paulo, 1990, p. 3).

Salientamos que, também no documento 2 do Movimento de Reorientação Curricular, Freire e sua equipe evidenciam, mais uma vez, a importância da criticidade no processo proposto, como, por exemplo, quando é citado que a sistematização das informações envolveria um cotejamento (comparação) crítico (São Paulo, 1990, p. 4).

Não objetivamos aqui apresentar uma análise detalhada desses documentos e das partes que os compõem, mas sim pontuar e enaltecer a figura emblemática de Paulo Freire, que, à frente da Educação paulistana, com o seu Movimento de Reorientação Curricular, também propôs que a escola fosse um espaço de organização política das classes populares (São Paulo, 1990, p. 52). Para esse propósito, de se fazer a Escola Pública Popular Democrática, lembrava da importância de se repensar sobre a postura do educador e de sua prática pedagógica, que deveria

ser crítica e transformadora, irradiando para a escola uma mudança numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora (São Paulo, 1990, p. 53).

Gadotti e Torres comentam que, naquele momento, em 1989, foi inaugurada uma nova etapa de Freire: como tomador de decisões no Brasil. E que, como Secretário de Educação do Município de São Paulo, não passou tanto tempo refletindo sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder (Gadotti e Torres *apud* Valle, 2022).

Para dar suporte às escolas, aos docentes, principalmente nos movimentos de construção curricular de cada escola, Freire e sua equipe estabeleceram parcerias com a USP, a UNICAMP e a PUC-SP, com o acompanhamento próximo dos pesquisadores ("especialistas").

Segundo Valle (2022), o governo que sucedeu o de Luiza Erundina "permitiu" que as escolas permanecessem trabalhando daquela maneira, mas desfez as parcerias com as universidades, e que, embora essa atitude tenha comprometido o que vinha sendo desenvolvido nas escolas, as mesmas puderam experimentar e construir coletivamente seus currículos a partir de temas relevantes em suas comunidades. Resgatar essa experiência contribui para que seja continuamente reivindicada.

Embasados na síntese conclusiva apresentada por Valle (2022), enfatizamos que Freire, por meio de seu Movimento de Reorientação Curricular, propôs e consolidou uma alternativa fundamentada nos princípios de sua obra "Pedagogia do Oprimido", capaz de reverter o cenário tradicional das políticas públicas, especialmente curriculares. A política curricular de Freire permitiu resgatar o sentido público da escola pública, tema fundamental à democracia, ao oferecer aos professores e professoras os subsídios necessários para a criação de currículos que apresentaram temas de legitimada relevância social para cada comunidade escolar. "Constituiu-se, enfim, uma alternativa efetivamente inédita e viável ao que parece ser ainda o vetor das políticas curriculares brasileiras" (Valle, 2022).

3.4.3 Referencial de Expectativas Para o Desenvolvimento da Competência

Leitora e Escritora no Ciclo II: Caderno de Orientação Didática de Artes⁴

A seguir, comentaremos sobre dois documentos elaborados pela SME-SP, durante a gestão do então Prefeito Gilberto Kassab e de seu Secretário de Educação, Alexandre Alves Schneider, e que acreditamos ser importante contemplar, mesmo sem maiores aprofundamentos de análise. São eles, o “Referencial de Expectativas Para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II: Caderno de Orientação Didática de Artes”, de 2006 e as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Artes”, de 2007.

Citamos esses documentos não tanto por questões pedagógicas do ensino de arte, mas para reforçar a ideia do “velho discurso oficial”, que muitas vezes parece soar em desacordo com a realidade de uma escola de rede pública de uma nação submetida a interesses financeiros, políticos ou de outras vertentes.

No caso do documento “Referencial de Expectativas”, de 2006, consta na apresentação, assinada pelo secretário, que a DOT/SME o disponibilizou para todos os seus docentes da rede e acompanhou todas as ações previstas para a implantação das propostas do programa “Ler e escrever”, que foi prioridade na escola municipal. O objetivo era de contribuir para a reflexão e o debate na escola sobre a necessidade de inserir todos os estudantes da rede em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo, para isso, as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita.

Consta ainda que o documento, também denominado “Cadernos de Orientações Didáticas”, é fruto de um trabalho coletivo que envolveu a equipe da DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos de referência, e que os membros participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das

⁴ Prefeito: Gilberto Kassab; Secretário da Educação: Alexandre Alves Schneider; Coordenação e elaboração final da área de Artes: Sonia Carbonell Álvares; Grupo referência da área de Artes: Ana Marta de Souza Reis, Antonio de Souza Torres, Betânia Libânio Dantes de Araújo, Cleide Maria de Lima, Diógenes da Penha Ferreira, Nancy Rigatto de Mello, Onézio Eufrázio da Cruz e Venera A. M. de Matos.

propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão entregue (São Paulo, 2006, p. 3).

O texto pode auxiliar o docente especialista a compreender sobre a importância do ensino de Arte. Ele ressalta, por exemplo, que as práticas de escrita, peculiares às aulas de Artes, são os fazeres artísticos propriamente ditos (São Paulo, 2006, p. 18).

Ou ainda que a ação do olhar que multiplica o olhar pode ser localizada em todas as culturas, que simboliza uma variedade quase infinita de atributos humanos, que é fonte ou expressão de conhecimento, seja dos sentidos, do intelecto ou do sentimento (São Paulo, 2006, p. 19).

A leitura (também de imagens e nas artes visuais); o olhar cultural, a intertextualidade; interpretação; contextualização, pesquisas; visitas a espaços artísticos e culturais; exposição dos trabalhos dos estudantes; promoção de encontros com artistas etc. são elementos importantes da arte-educação e que são apresentados no documento.

Porém, o que queremos chamar atenção é para o objetivo principal da elaboração desse documento, que é o de sugerir que os fazeres artísticos, suas produções e reflexões sobre a sua execução podem ser articuladas por meio de textos verbais (São Paulo, 2006, p. 18).

Em nossa análise, esse documento pode ser considerado contraditório, pois, no seu conteúdo, o ensino de Arte parece estar sendo mais uma vez utilizado como base para outras disciplinas “mais sérias”. Afirmamos isso porque, com o passar dos anos, percebemos nitidamente uma maior ênfase também da SME-SP para intensificar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, baseado em habilidades e competências, em detrimento de outros componentes curriculares, como, por exemplo, a Arte, que podem estar sendo colocados em um segundo nível de prioridade e importância. Também chamamos a atenção para o fato de constar no documento os nomes de nove docentes especialistas de Arte que participaram “ativamente” como membros do grupo de referência que elaborou o Referencial de Expectativas, sendo os responsáveis também para a aplicação das propostas de atividades nas escolas em que atuam. É difícil supor que essas nove escolas, também citadas no documento, possam de fato representar as mais diferentes realidades de todas as outras unidades da rede municipal de São Paulo. Assim, soa mais como uma justificativa baseada em mais um “discurso oficial” de que o Referencial de

Expectativas/Cadernos de Orientações Didáticas – Artes foi proposto e elaborado em um ambiente pleno de democracia.

3.4.4 Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Artes⁵

O segundo documento são as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Artes”, de 2007, que fez parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, que objetivou contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental (São Paulo, 2007, p. 10).

Na apresentação do documento aos docentes de Arte, o Secretário de Educação Alexandre Alves Schneider, cita mais uma vez que o mesmo foi organizado e construído de maneira coletiva, com a participação de especialistas da DOT-SME, submetido à leitura de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. E que, na sequência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado e que sua elaboração exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores. Aponta ainda a necessidade de articulação do documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos (São Paulo, 2007, p. 5).

Assim, entendemos mais uma vez que tenta, de maneira discutível, reforçar também nesse documento o aspecto democrático que envolveu a sua elaboração. E, mais uma vez, de maneira equivocada em relação ao ensino de Arte, sugere que o mesmo deveria estar atrelado a resultados, números e índices, como em uma educação bancária, lembrando mais uma vez de Paulo Freire, pois, naquele momento,

⁵ Prefeito: Gilberto Kassab; Secretário da Educação: Alexandre Alves Schneider; Elaboradora de Artes: Eliana Gomes Pereira Pougy; Assessora de Artes: Sonia Carbonell; Integrantes do Grupo de Referência – Artes: Ana Marta de Souza Reis, Antonio de Souza Torres, Betânia Libanio Dantes de Araújo, Christiane de Aguiar Zeni, Cleide Maria de Lima Lopes, Diógenes da Penha Ferreira, Guiomar Eda Bragato, Julia Maria Neri Menezes, Lidnaura Maria Lima Stevanato, Marcia Regina Ayres Gomes, Marília Gonçalves Ferreira Lisboa, Marise Cassia Andrade, Nancy Rigatto de Mello, Onézio Eufrazio da Cruz, Selma Botton, Sonia Cristina Correa da Silva, Venera A. Martins de Matos, Vera Lucia Parente e Wilton Luiz Duque Lira.

deveria estar articulado com os resultados de uma prova externa realizada pela SME-SP. Portanto, a sugestão do documento é que também o ensino de Arte deveria estar atrelado mais especificamente ao Programa Ler e Escrever (São Paulo, 2007, p.12).

Na apresentação do documento, sobre o principal motivo da sua elaboração, está descrito que “estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a frequentam”.

Consta ainda que o desafio de construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, envolve diferentes variáveis, como, por exemplo: organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por projetos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados; docentes motivados e comprometidos; alunos motivados a estudar para aprender etc. (São Paulo, 2007, p. 11).

Se levarmos em consideração apenas o contexto atual em que vivemos, essas duas frases parecem completamente desconexas, até mesmo na época em que foram apresentadas, pois sabemos que, infelizmente, a pobreza e a miséria, que já faziam parte de muitos núcleos familiares, inclusive dos nossos estudantes, se intensificaram com o passar dos anos. E que o aumento da pobreza e miséria pode levar também a maiores índices de violência, de doenças físicas e mentais etc.

O documento elaborado em 2007 reforça o de 2006, citando que a leitura e a escrita são tidas como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento. Apresenta conceitos de aprendizagem, ensino e avaliação; critérios para seleção e organização de expectativas de aprendizagem; finalidades do ensino de Artes; objetivos gerais de Artes; pressupostos norteadores da construção curricular em Artes; eixo curricular: as linguagens artísticas; quadros de expectativas de aprendizagem para cada ano do fundamental II; orientações metodológicas e didáticas; modalidades organizativas nas aulas de Artes; instrumentos de avaliação em Artes e exemplos de projetos para cada ano do fundamental II, denominados “Projeto com que roupa?”.

Percebemos que, ao invés de propor reflexões que possibilitem ações diferentes dos docentes de Arte, a maior parte desses itens que acabamos de mencionar e que compõem o sumário do documento apresentam um caminho a ser

seguido, composto de fundamentos legais, critérios para seleção e organização, sugestões e dicas para enfrentar problemas, apresentam também os objetivos gerais de Artes, pressupostos para a construção curricular em Artes, eixo curricular das linguagens artísticas, diferentes quadros de expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo II do ensino fundamental, orientações diversas a serem seguidas, modelos de propostas permanentes e sequências didáticas, modelos de projetos, quais recursos didáticos utilizar, instrumentos para avaliação e um único projeto denominado “com que roupa?”. Assim, pudemos perceber, a priori, que tal documento proposto pela SME-SP possui a característica de um modelo a ser seguido, caracterizando-o, dessa maneira, com uma tendência tecnicista-linear.

3.4.5 Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Arte⁶

Em 2016, durante a gestão do Prefeito Fernando Haddad, tendo como Secretária de Educação a Sra. Nádia Campeão, foi lançado um documento para o ensino de Artes, intitulado “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Arte”. Este documento retomava o projeto de reorganização curricular proposto durante a gestão Paulo Freire/Mario Sérgio Cortella, como referência na construção de uma nova proposta curricular para Arte na Rede Municipal. O objetivo era voltado para a construção de um currículo crítico e problematizador, baseado na abordagem triangular e numa perspectiva interdisciplinar e autoral, onde “Toda criança e jovem em fase de escolarização têm o direito ao conhecimento em Arte historicamente constituído, socialmente difundido e pedagogicamente sistematizado” (São Paulo, 2016, p. 3-9-11).

O documento foi lançado oficialmente em 2016, porém, não chegou de imediato às escolas da rede.

Mais uma vez, a SME-SP publicou um documento criado em um processo colaborativo que envolveu especialistas das quatro principais linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e também docentes de Arte da própria rede

⁶ Prefeito: Fernando Haddad; Secretária da Educação: Nadia Campeão; Assessores do Componente Arte: Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques (Arte/dança), Joaquim Cesar Moreira Gama (Arte/teatro), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Arte/música) e Sônia Regina Fernandes (Artes/artes visuais).

municipal de ensino. O resultado é um texto significativo que valoriza a diversidade de ideias, de experiências e práticas pedagógicas, que refletem múltiplas matrizes culturais.

De maneira distinta dos dois textos citados anteriormente, que acreditamos terem direcionado o ensino de Arte para o fortalecimento de competências leitora e escritora dos estudantes, o documento “Direitos de Aprendizagem” retoma e enfatiza mais uma vez a Arte como linguagem e conhecimento, e não apenas como atividade recreativa ou apêndice de outros componentes curriculares. Destaca que o ensino de Arte não pode se restringir a reproduções acríticas, descontextualizadas e insignificantes; portanto, valoriza os processos de criação vivenciados pelos estudantes. O texto ressalta que “a arte deixa de ser conhecimento, linguagem e práxis social quando é reduzida à historiografia, que apenas fortalece as visões artísticas preestabelecidas e desconectadas dos processos artísticos de criação” (São Paulo, 2016, p. 12).

O documento também evidencia a ênfase na interdisciplinaridade, indicando que “pensar em projetos, em propostas interdisciplinares na escola é construir diálogos profícuos entre duas ou mais áreas de conhecimento” (São Paulo, 2016, p. 27).

O texto ressalta sobre a importância de relacionar a Arte com a contemporaneidade e não entender a Arte Contemporânea como um estilo ou gênero específico, mas como uma rede de princípios e referências que delineiam as relações interpessoais, culturais e políticas na sociedade atual, como destacado no texto: “a arte na contemporaneidade não é um ‘estilo’, um ‘gênero’, um ‘resultado’, uma ‘técnica’ de fazer arte, um ‘visual’ específico” (São Paulo, 2016, p. 13).

Propõe também que o ensino de Arte esteja em comunicação direta com as manifestações artísticas presentes na sociedade, em diferentes tempos e lugares, para que os estudantes possam refletir criticamente para atuarem no mundo em que vivem.

Também é retomada a reflexão sobre a importância da formação contínua do docente de Arte, que é visto também como um artista que relaciona de maneira reflexiva as suas práticas artísticas com as pedagógicas. Assim, o professor e a professora de Arte, com a profissão constituída no hibridismo, serão capazes de promover processos de ensino e aprendizagem impregnados de Arte e sentidos; portanto, vivos e contextualizados com a realidade (São Paulo, 2016, p. 19).

O documento especifica quais são os “Direitos de Aprendizagem” para cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) e detalha estratégias e ações que podem ser implementadas em sala de aula. Os direitos de aprendizagem se desdobram em quatro dimensões: experienciar e compreender a Arte; inter-relacionar a Arte com a pluralidade cultural brasileira; criar e perceber e expandir a Arte como expressão humana.

Assim sendo, acreditamos que o documento "Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral", representa um importante instrumento de reflexão para a construção de um currículo de Arte que tem a intenção de ser crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório, capaz de formar cidadãos sensíveis, reflexivos e atuantes no mundo contemporâneo.

Contudo, teceremos algumas reflexões sobre o documento, considerado por nós como bastante significativo. O primeiro aspecto que levaremos em consideração é que o documento, tanto quanto outros, parece não levar em consideração a condição crescente de desigualdade social que divide de maneira abismal os brasileiros não só da cidade, mas de toda a nação. Apenas citar e retomar o projeto de reorganização curricular proposto na gestão Freire/Cortella não basta para amenizar a voracidade política e financeira que não permite que as mudanças ocorram. Faltam políticas públicas.

Outro aspecto a ser levado em consideração foi o prazo curto destinado para a elaboração do documento, que foi lançado às pressas em 2016, no último ano de Haddad como prefeito de São Paulo; portanto, em período eleitoral. O documento, com teor de uma educação progressista, pode ter agradado a alguns poucos e privilegiados leitores, mas não foi distribuído a tempo nas escolas da rede para ser analisado e discutido.

Acreditamos que o documento poderia ter sido elaborado logo no início da gestão Haddad, e, assim, ter provocado ótimas reflexões além dos espaços escolares e, quem sabe, ter proporcionado alguma medida consistente, até política, em benefício da educação pública, e não só a paulistana. Lembrando que a primeira versão da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologada em 2017, mesmo ano em que João Doria assumiu a Prefeitura de São Paulo e, junto ao seu Secretário de Educação, Alexandre Alves Schneider, já publicaram o documento que é o atual currículo do município, denominado Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.

3.5 CURRÍCULO DA CIDADE: ARTE - YOUNG, SILVA, SAVIANI, FREIRE, LIBÂNEO E PALMA FILHO.

Nesse momento, conforme já anunciado, iremos analisar alguns aspectos do atual currículo, baseado em alguns autores considerados críticos.

Para um melhor conhecimento do documento, apresentaremos a seguir uma resenha do mesmo, elaborada pelo autor dessa dissertação:

3.5.1 Resenha do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.⁷

Essa resenha se refere ao atual currículo educacional para o ensino de Arte da Prefeitura de São Paulo, denominado como “Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte”, publicado em 2017 pela COPED-SME.

O documento é apresentado em duas partes, sendo a primeira descrita como “introdutória”, comum a todos os componentes curriculares e, a segunda parte, específica de Arte.

Na parte 1, constam os itens: Apresentação; Concepções e Conceitos que embasam o Currículo da Cidade; Um Currículo para a Cidade de São Paulo; Ciclos de Aprendizagem; Organização Geral do Currículo da Cidade; Currículo da Cidade na Prática; Avaliação e Aprendizagem; Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade e Um Currículo Pensado em Rede.

Na parte 2, são esses os itens apresentados: Currículo de Arte para a Cidade de São Paulo; Ensinar e Aprender Arte no Ensino Fundamental; O ensino de Arte nos Ciclos; Orientações para o Trabalho do Professor; Referências da Parte 1 – Introdutório; Referências da Parte 2 – Arte e Bibliografia Complementar.

No item “Apresentação”, vale destacar que é descrito que o documento busca alinhar as orientações curriculares do município ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de atualização do documento foi iniciado com um seminário municipal e com uma consulta ampla, segundo a SME-SP, com professores e estudantes, sobre suas percepções e recomendações sobre o quê

⁷ Prefeito: João Doria; Secretário da Educação: Alexandre Alves Schneider; Assessoria de Arte: Bruno Fischer Dimarch, Jéssica Mami Makino, Pascoal Fernando Ferrari e Solange dos Santos Utuari Ferrari; Leitura crítica: Mirian Celeste Martins.

e como aprender; e que os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da SME e outros órgãos da mesma. Como a BNCC foi citada no Currículo, devemos nos lembrar do processo de criação da mesma, que foi apresentada também em 2017 e que é motivo de algumas polêmicas, principalmente as que estão relacionadas à exclusão de alguns setores na discussão e elaboração da mesma, bem como à presença de propostas que contemplam o interesse de um grupo de empresários. Muitos especialistas alegam que ela é conservadora, privatizante e uma ameaça à liberdade e autonomia do professorado, como alegam os professores da Unicamp, Maria do Carmo Martins e Luiz Carlos de Freitas, numa entrevista ao Jornal eletrônico da Unicamp, no dia 04/12/17.

No item “Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade” são apresentadas as concepções de Infância e Adolescência, de Currículo e três conceitos importantes na sua elaboração: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

No item “Um Currículo Para a Cidade de São Paulo”, o documento explicita a Matriz de Saberes, que norteia o aprendizado e desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens ao longo da escolaridade, com o intuito de proporcionar uma educação que observe o estudante em sua completude e complexidade. O Currículo da Cidade também incorpora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros da Organização das Nações Unidas.

Em “Ciclos de Aprendizagem” é detalhado como o ensino de nove anos do ensino fundamental é organizado em três etapas: Ciclo de Alfabetização referente ao 1º até o 3º ano, o Ciclo Interdisciplinar do 4º ao 6º ano e o Ciclo Autoral que abrange o 7º, 8º e 9º anos.

No item “Organização Geral do Currículo da Cidade” é apresentada a organização por Áreas do Conhecimento e seus Componentes Curriculares, sendo que os objetos de conhecimento de cada componente curricular são organizados por Eixos estruturantes, exceto em Arte, que adota a proposta numa organização por Campos Conceituais, uma novidade que reforça a conotação contemporânea no ensino de arte na rede municipal.

O item “Currículo da Cidade na Prática” lembra que para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa ser implementado também através da formação dos professores”.

Em “Avaliação e Aprendizagem” é mencionada três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa.

No último item da primeira parte, “Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade” é apresentada uma breve síntese do que já havia sido apresentado anteriormente.

A primeira parte do Currículo da Cidade é encerrada com um tom técnico, mais específica, direta, relacionando-o com as certezas e incertezas da sociedade e do contexto atual. Atentamo-nos aqui sobre a relação e o diálogo que o currículo tem com outros documentos oficiais e à BNCC. Questionamos em até que ponto se pode confiar num sistema político que indica a elaboração de um currículo num contexto de interesses financeiros que determinam o caminho a ser seguido. Por exemplo, o documento indica a necessidade da formação de professor e de fato, sabemos que é fundamental e básica, mas haverá realmente interesse de alguns setores e autoridades para que isso de fato se concretize? Lembremos que com as últimas crises da nossa sociedade muito se notou nas escolas: sucateamento de alguns serviços básicos como o de limpeza, falta de materiais diversos, problemas na aquisição de kits e uniformes escolares, má qualidade na alimentação oferecida nas escolas etc. Dessa forma, acreditamos que o fato do documento estar alinhado com a BNCC ou mesmo sob uma gestão de um partido que se mostra favorável às leis do mercado financeiro, pode representar sérios retrocessos educacionais e sociais.

A segunda parte, específica de Arte, se apresenta mais contagiante, pois em alguns momentos há uma dimensão poética, com indicações de respeito às diferenças dos estudantes, unidades escolares e no jeito de atuar dos docentes, bem como, nas suas formações e vivências. De certa maneira podemos mencionar o filósofo Bachelard, relacionando a primeira parte do Currículo da Cidade: Arte como uma obra diurna, e, a segunda, como noturna.

No primeiro item da parte 2, “Currículo de Arte Para a Cidade de São Paulo”, sob o título de Introdução e Concepções do Componente Curricular, está descrito que o documento anterior ao Currículo, apresentado um ano antes, em 2016, na gestão anterior do então prefeito Fernando Haddad, denominado Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral não pode ser menosprezado, mas sim, ter a sua importância reconhecida na elaboração e na implementação do atual currículo. Podemos pensar que por questões políticas a gestão (PSDB) poderia negar o documento criado e apresentado pela gestão anterior do Partido dos Trabalhadores,

mas esse fato não aconteceu. Numa comparação feita aqui de maneira bastante superficial entre a gestão do petista e do pessedebista, lembramos da representação simbólica do gesto do então prefeito João Dória que numa atitude polêmica e arbitrária fez questão de pessoalmente vestido com roupas alaranjadas, normalmente utilizadas por garis, participar da cobertura realizada através de tinta cor cinza, dos grafites da Avenida 23 de Maio, destruindo assim, não só um patrimônio artístico e cultural da cidade, como também de apagar o resultado de um diálogo inédito que ocorrera entre uma gestão municipal e grafiteiros, que participaram da criação daquele que foi considerado o maior corredor de grafite do mundo. Por essa ação emblemática, o ex-prefeito e governador de São Paulo, foi condenado junto com a prefeitura pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, a pagarem uma indenização.

Ainda na introdução da parte 2 do documento, é mencionada mais uma vez sobre a importância de se respeitar e valorizar as diferenças entre os professores de arte:

Cada professor reúne em si percursos exclusivos de vida. São diferentes estudos, interesses, repertórios, posturas, metodologias e modos de se relacionar com o mundo... Essas diferenças conferem colorido às aulas de Arte da Rede Municipal de Ensino, tão autênticas quanto seus professores. Respeitando esse colorido, propomos dar aos docentes a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica[...] (São Paulo, 2017, p. 63).

Dessa forma podemos ponderar que esse pensamento positivo em relação à diferença dos professores de arte que consta no Currículo da Cidade poderá divergir de outros documentos quando foram apresentados alguns eixos temáticos de Arte e/ou metodologias que foram entendidas como uma cartilha a ser seguida. Há também uma menção de que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte e outros documentos.

Outro item da Parte 2, “Ensinar e Aprender Arte no Ensino Fundamental” alguns aspectos do ensino de Arte são considerados: a autonomia da Arte como componente curricular, que os conhecimentos específicos de Arte não podem estar em detrimento de outras áreas, sobre a importância da mediação cultural, da importância da Arte para o conhecimento da cultura em sua dimensão estética, da necessidade da experiência artística e da vivência em diferentes processos de criação etc.

Na sequência, com o título de “Campos Conceituais: Uma Proposta Territorial do Currículo de Arte” é apresentada a concepção e o pensamento curricular territorial no ensino de Arte que possibilita que o currículo seja um espaço tridimensional que amplia potencialidades, antes limitada pela linearidade, ou seja, não se apoia no aspecto cronológico (sequencialmente histórico), mas de forma mais abrangente, no aspecto geográfico. Por isso, como já foi mencionado anteriormente, o currículo de arte é apresentado com campos conceituais ao invés de eixos temáticos, possibilitando assim uma proposta espiral que junto com o pensamento territorial aponta possibilidades de idas e vindas, com objetos de conhecimento que podem ser revisitados em outros momentos, possibilitando e reforçando a ideia de plasticidade do currículo de Arte. Essa indicação parece ser bastante oportuna, contemporânea e progressista.

Os campos conceituais elencados a seguir foram definidos a partir de alguns documentos como o Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte e por discussões trazidas pela BNCC: Processo de criação que está relacionado ao fazer artístico que não está restringido ao produto final, mas sim, no vivenciar um processo de criação. O campo Linguagens artísticas deve ser entendido como o estudo de diferentes linguagens da Arte, suas conexões e hibridismo, elementos, poética etc. Saberes e fazeres culturais para refletir sobre as dinâmicas sociais e culturais da Arte. Experiências Artísticas e Estéticas que se contrapõem a “busca do belo” e que valoriza a experimentação, improvisações, exploração de materialidade e elementos das diferentes linguagens.

Uma indicação muito importante é de que os campos conceituais não são formados por “rígidas fronteiras”, pois são complementares, se interpenetram uns aos outros e não são hierárquicos, já que todos tem o mesmo peso.

Sobre objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é posto que cada um indica uma ênfase, mas podem aparecer em diferentes momentos e enfatizar um ao outro.

Respeitando as diferenças, também entre as unidades escolares da rede municipal, é previsto que o ensino de arte aconteça a partir de singularidades do contexto local para posteriormente, abranger uma base global aparecendo assim o conceito de “Glocal”.

Para cada ciclo de aprendizagem foi criado um quadro geral de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento onde foi evidenciada a inter-relação entre as

linguagens em uma síntese de objetivos comuns que apontam para um processo de ensino e de aprendizagem de Arte mais amplo.

Outro item da parte 2 é “O Ensino de Arte nos Ciclos” dividido em Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. Para cada um deles é apresentado os seus Campos Conceituais, um Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao ciclo e outro Quadro por ano de escolaridade, sendo esse último apresentado também com cada uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, além dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável correspondentes.

O último item do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Arte é denominado como “Orientações Para o Trabalho do Professor” e apresenta a ideia de que o currículo aponta caminhos, mas é o professor o autor do percurso, pois é “... quem traça os mapas, vislumbra as trajetórias e planeja a viagem que fará junto aos estudantes por entre os campos conceituais...”. É indicado que a orientação do trajeto ocorra por meio de projetos, sondagens, registros e um diagnóstico que o viabilize. Sobre a metodologia, cada docente é o responsável pela sua construção levando em consideração a sua articulação com propostas curriculares vigentes como os PCNs (1997), conhecimentos básicos como a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2011) e sobre outros autores, como os já citados anteriormente, também sobre a necessidade de um bom planejamento e da importância da avaliação processual. É assinalado que cada professor traz consigo outras propostas metodológicas, questionamentos, diálogos com outros autores, formações variadas e diferentes, experiências e saberes que o levam a criar, propor e acionar a Arte no universo escolar.

Dessa maneira é encerrada a apresentação do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Arte colocando em evidência a importância do professor de Arte na correta utilização do documento como um organizador do seu fazer pedagógico e não como dito anteriormente, uma cartilha a ser seguida. Se por um lado percebemos um apreço na valorização da figura do docente, por outro lado, uma má interpretação do documento pode ser um complicador se porventura for entendido que a responsabilidade é exclusiva do professor para que o processo de ensino e aprendizagem de arte da rede municipal obtenha sucesso. Para tanto, é fundamental que ocorra a formação contínua com eficiência para que os professores e professoras de arte construam conhecimento não só em relação ao do próprio documento, mas

de assuntos diversos e caros relacionados ao processo do ensino da Arte. Caso contrário, esse currículo como tantos outros documentos oficiais, passa a ser só mais um documento a ser engavetado, esquecido e engolido pelo cotidiano escolar.

A resenha aqui apresentada deve ser vista como uma possibilidade de iniciarmos uma reflexão inicial sobre o Currículo da Cidade: Arte, portanto, deveremos considerar a análise final do documento baseada nos autores críticos já mencionados.

Houve uma primeira formação, em torno de uns cinco encontros em polos das DREs da SME-SP, para apresentar o novo documento curricular para os professores e professoras de arte, porém, segundo informações nem todas as formações foram consideradas positivas e, mesmo assim, poucos docentes foram contemplados. Aliás, ainda hoje, alguns anos após o documento ser publicado, parte da equipe docente de Arte não o conhece, muitos por ingressarem na rede municipal após esse processo. Dessa forma, é fundamental que a SME-SP continue promovendo formações para que, de fato, o documento passe a ser visto, pelo menos, como um organizador do fazer pedagógico do professor de arte.

Desde 2022, a Instrução Normativa, SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, instituiu o projeto de formação on-line denominado “Formação da Cidade”, porém, não contempla a todos os profissionais de Arte, bem como, recebe críticas, principalmente pelas falhas constantes da rede de internet disponibilizada nas escolas, que inviabilizam a formação.

Em parte, podemos concluir, que o Currículo da Cidade: Arte apresenta alguns elementos de uma proposta metodológica contextual e, portanto, significativa, e reforça alguns conceitos apresentados em outros documentos, como, por exemplo, os Direitos de Aprendizagem, como a ênfase no pensamento contemporâneo, procurando aproximar a educação da cultura e do universo acadêmico. Contudo, a principal mudança é a maneira de pensar e propor o ensino da arte, baseada em Campos Conceituais.

Apesar dos pontos positivos elencados do documento, percebemos que não foi explicitado qual concepção filosófica de currículo foi utilizada em sua elaboração.

Também percebemos que, apesar de o documento indicar que são os docentes, com as suas características específicas, utilizando o currículo como norteador, que irão propor o caminho do processo do ensino da Arte, alguns itens apresentados no documento, como, por exemplo, os diferentes Quadros de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que se apresentam de maneira pré-

estabelecida, limitam e interferem diretamente nas escolhas dos profissionais, lembrando, assim, os documentos “fechados” de uma concepção educacional tecnicista. Lembrando também que o Currículo da Cidade: Arte carrega em si a premissa da BNCC de que o processo pedagógico deve ocorrer para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

3.5.2 Michael Young e o Currículo da Cidade: Arte.

O Currículo da Cidade de São Paulo, embora apresente avanços, demonstra vulnerabilidades quando confrontado com as ideias do sociólogo e político britânico Michael Young, um dos autores da Nova Sociologia da Educação (NSE), com produções difundidas no campo educacional, especialmente dedicadas aos estudos curriculares, sobre qual é o objetivo do conhecimento na educação. Young sustenta que a escola deve priorizar o acesso ao “conhecimento poderoso”, ou seja, o conhecimento especializado e acadêmico que possibilita aos estudantes transcenderem as fronteiras do seu cotidiano e se tornarem agentes de transformação social (Young, *apud* Pereira, 2020, p. 74). O Currículo da Cidade, por sua vez, baseado na BNCC, parece valorizar sobretudo as habilidades e competências, o que pode levar a um esvaziamento do conteúdo e a uma formação deficitária, como alertado por Newton Duarte. (Duarte, *apud* Pereira, 2020, p. 75).

A ênfase na Educação Integral, na diversidade e na inclusão, buscando o desenvolvimento multidimensional dos estudantes, presente no Currículo da Cidade: Arte, é louvável. No entanto, o autor argumentaria que o desenvolvimento intelectual dos estudantes deve se basear em conceitos e não em habilidades. Young defende que o acesso ao conhecimento é uma questão de justiça social e que negar o “melhor conhecimento” aos alunos, sob o pretexto de atender às suas particularidades, seria perpetuar as desigualdades. Desse modo, a discussão e reflexão acerca do currículo ultrapassam as questões relacionadas a metodologias e procedimentos e avançam para a análise crítica da sociedade, cenário marcado por disputas de poder e acentuadas desigualdades sociais (Young, *apud* Pereira, 2020, p. 77).

Na obra “Teoria do Currículo: O que é e por que é importante”, Young destaca, logo na primeira frase do livro, que está convencido de que não há questão educacional mais crucial do que o currículo e indica a necessidade de responder a

uma pergunta crucial: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”? (Young, 2014, p.192).

Essa questão, que está vinculada ao acesso e à construção do conhecimento, está intrinsicamente relacionada com uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros, e que, comumente, não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (Young, 2014, p. 201).

Em uma concepção crítica da teoria do currículo, acreditamos que o autor nos permite confirmar a nossa hipótese de que diferentes interesses sociais permeiam a elaboração dos documentos oficiais para a educação brasileira. Young sugere que ainda há muito a fazer e nos aponta um caminho: “Se vamos enfrentar essa pesquisa como teóricos do currículo, temos de nos tornar “especialistas duplos”. Nossa especialização principal é a teoria do currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo específico sob exame – são raramente reunidas (Young, 2014, p. 202).

Young, quando concedeu uma palestra na USP, em 2013, criticou o fato de que esperamos que as escolas façam coisas demais: “[...] sejam agências de assistência social, que ajudem as pessoas a encontrar emprego, que mudem os hábitos alimentares das crianças, que as impeçam de se contaminarem com Aids, que combatam a gravidez adolescente” (Young, *apud* Galian; Louzano, 2014, p. 1123).

Argumenta ainda que, quando há jovens entediados, sem nada para fazer em suas vidas, estarão envolvidos em situações problemáticas, como, por exemplo uma gravidez indesejada. Reforça que, de forma alguma, não cabe à escola resolver os problemas sociais. Mas, se a escola for bem-sucedida em seu papel específico, alguns desses problemas podem diminuir (Young, *apud* Galian; Louzano, 2014, p. 1123).

Dessa forma, Michael Young também nos faz refletir sobre a culpabilização descabida que parte da sociedade brasileira apresenta sobre a Escola, seus docentes

e demais profissionais, reforçada por uma ideologia baseada em interesses financeiros e políticos.

3.5.3 Tomaz Tadeu da Silva e o Currículo da Cidade: Arte

A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre o Currículo da Cidade: Arte, analisadas à luz das teorias do currículo discutidas por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro "Documentos de Identidade".

A concepção apresentada no Currículo da Cidade: Arte de que "currículos são plurais", resultado de uma construção cultural que agrega diferentes perspectivas e interesses dos atores envolvidos no processo educativo (São Paulo, 2017, p. 17), dialoga com a crítica de Silva às teorias tradicionais do currículo, mecânicas e burocráticas, como na perspectiva de Bobbitt, que buscavam uma neutralidade e objetividade improváveis, ignorando as relações de poder que permeiam a construção curricular (Silva, 1999, p. 24). Dessa maneira, a pluralidade de vozes e a necessidade do diálogo explicitada no Currículo da Cidade: Arte, aproxima-se das teorias críticas e pós-críticas, que defendem a importância de se considerar os diferentes contextos e interesses na construção do currículo.

Outra concepção presente no Currículo da Cidade: Arte é a de que "currículos são processos permanentes e não um produto acabado" (São Paulo, 2017, p. 18). Essa ideia também encontra respaldo na obra de Silva, que critica a visão do currículo como algo estático e pré-determinado, pois idealiza que o currículo é um processo dinâmico, em constante construção e reconstrução, que deve ser adaptado às necessidades e contextos específicos de cada realidade (Silva, 1999, p. 11-12).

No entanto, ao afirmar que "currículos são orientadores" (São Paulo, 2017, p. 17), o Currículo da Cidade: Arte parece contradizer, em certa medida, a visão de Silva de que o currículo não deve ser visto como um conjunto de prescrições e regras que determinam o que fazer, mas sim como um espaço de possibilidades que deve ser preenchido pela ação dos docentes e estudantes (Silva, 1999, p. 16). A noção apresentada no documento da SME-SP de que o currículo "traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens" (São Paulo, 2017, p. 17) insinua um papel mais diretivo do currículo, que pode limitar a autonomia dos docentes e estudantes na construção de suas próprias trajetórias de aprendizagem.

A concepção de que "professores são protagonistas do currículo" (São Paulo, 2017, p. 18) que é destaque no Currículo da Cidade: Arte, também está presente na obra de Silva. Ambos reconhecem a importância do professor como mediador entre o currículo e os estudantes e defendem a importância de sua participação ativa na construção e implementação do currículo. Todavia, enquanto o Currículo da Cidade: Arte enfatiza o papel do professor na contextualização e na atribuição de sentido aos aprendizados, inferimos que Silva eleva essa ideia, defendendo que o docente deve ser um agente de transformação, questionando e problematizando o próprio currículo e as relações de poder que o permeiam (Silva, 1999, p. 15-17).

Assim, baseados no autor, acreditamos que a ênfase no papel orientador do Currículo da Cidade: Arte e a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre as relações de poder que o permeiam, como, por exemplo, as polêmicas que envolvem o papel da BNCC, devem ser pontos a serem repensados, discutidos e aprofundados, numa perspectiva crítica e reflexiva. E assim, ainda baseados nas concepções de Silva, acreditamos também que o Currículo da Cidade: Arte não correria o risco de ser considerado como algo estático, técnico e pré-determinado, visto como um fetiche, um objeto ao qual se atribui uma visão mistificada que determina e controla o processo educativo, ocultando o seu caráter social e político, impedindo uma compreensão mais crítica, emancipada e transformadora de educação (Silva, 2001, p. 101-103).

3.5.4 Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo da Cidade: Arte.

Na obra "Escola e Democracia", Dermeval Saviani, oferece uma ótima reflexão sobre a relação entre educação e sociedade, apresentando um panorama histórico das principais teorias da educação e suas implicações políticas. A partir da apresentação e análise das teorias pedagógicas, tais como a tradicional, as não críticas, as crítico-reprodutivistas, a crítica, a Escola Nova, a Curva da Vara etc., Saviani destaca a importância do papel da escola na construção de uma ordem democrática, defendendo a ideia de que a educação deve estar a serviço da transformação social e da superação das desigualdades. O autor critica a pedagogia da existência, entendendo que a mesma se equivale à pedagogia nova e que legitima as desigualdades sociais ao valorizar as diferenças individuais em prejuízo da busca pela igualdade (Saviani, 2021, p. 49). Porém, argumenta que a ênfase na "educação

para todos" da pedagogia tradicional, apesar de suas limitações, estava mais alinhada com a construção de uma sociedade democrática do que a pedagogia nova, que, sob o discurso da democracia, acabou por reforçar as desigualdades sociais, onde a Escola Nova no Brasil representa a hegemonia da classe dominante (Saviani, 2021, p. 39-41).

O Currículo da Cidade: Arte, embora reconheça a importância da diversidade e da inclusão, enfatiza sobre as "diferentes formas de aprender" e a necessidade de "adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração as peculiaridades dos estudantes" (São Paulo, 2017, p. 23), parecendo se aproximar daquilo que Saviani critica como "pedagogia da existência", correndo o risco de legitimar as desigualdades sociais sob o pretexto de respeitar as diferenças individuais. Centrando-se nas diferenças, acaba por reforçar as desigualdades sociais, pois "quem tem pouco continua tendo menos ainda" (Saviani, 2021, p. 44).

Além disso, o Currículo da Cidade: Arte defende a concepção de um "currículo aberto à diversidade", que pode levar à diluição dos conteúdos e à perda da especificidade da contribuição pedagógica, algo que Saviani considera essencial para a construção de uma sociedade democrática. O autor alega que "o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas" e que, sem o acesso aos conteúdos culturais relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, se transforma numa farsa e as camadas populares ficam desarmadas na luta por seus direitos (Saviani, 2021, p. 45).

Em um outro texto de Dermeval Saviani, intitulado "As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira", são apresentadas várias concepções, mas duas merecem a nossa atenção. A primeira é a pedagogia histórico-crítica, sendo o autor, o seu principal expoente. Está fundamentada no materialismo histórico-dialético, que concebe a educação como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, onde a prática social é entendida como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2021, p. 36).

Portanto, a pedagogia histórico-crítica:

[...] parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos

problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2005, p. 36).

Assim, podemos entender a arte também como um reflexo da realidade social e, ao mesmo tempo, uma maneira de transformá-la. Isso significa que os estudantes devem ter acesso às diferentes manifestações artísticas produzidas ao longo da história, compreendendo seu contexto social e político.

O Currículo da Cidade: Arte aborda a relação entre arte e sociedade e também valoriza o contato dos estudantes com diferentes manifestações e repertórios artísticos. Porém, não aprofunda de maneira consistente as discussões e reflexões sobre a importância da contextualização histórica e social da arte e da arte-educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.5.5 A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e o Currículo da Cidade: Arte.

A Pedagogia Libertadora, cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire, foi concebida filosoficamente no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial, correntes que, como o pragmatismo, se inserem na concepção humanista moderna de filosofia de educação, mantendo vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. A Pedagogia Libertadora também valoriza o interesse e iniciativa dos estudantes, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos dos mesmos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (Saviani, 2005, p. 36).

A Pedagogia Libertadora enfatiza a necessidade de que essa educação seja dialógica, na qual educadores e educandos se posicionem como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a arte e o seu ensino assumem um papel poderoso ao estimular a criatividade, a reflexão crítica e a expressão dos estudantes sobre as suas visões de mundo, seus anseios e suas lutas.

O Currículo da Cidade: Arte aborda a importância da experiência estética e da produção artística dos estudantes, bem como o potencial transformador da arte; porém, mais uma vez, não aprofunda a discussão e a reflexão sobre como a arte pode ser utilizada para promover o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos, bem como para questionar a realidade social e promover a emancipação dos estudantes.

3.5.6 Carta para os educadores da SME-SP:

Cabe destacar que quando Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, de 1989 a 1991, na gestão da Prefeita Luíza Erundina, publicou uma carta, via Diário Oficial do Município de São Paulo, datada de 1º de fevereiro de 1989, endereçada aos educadores de São Paulo. Nela, apresenta um poderoso apelo pela construção de uma educação pública popular. Freire apresenta reflexões importantes sobre os desafios e as possibilidades da educação, chamando os educadores da rede municipal a um engajamento aceso na transformação da realidade escolar.

Paulo Freire inicia a sua carta reconhecendo as dificuldades e os desafios enfrentados pela educação pública, alegando que a sua deterioração é consequência da falta de vontade política de assumir um projeto pedagógico emancipador (São Paulo, 1989, p. 6), e convoca os educadores a assumirem o protagonismo na construção de uma escola que tenha realmente um espaço de formação crítica e de transformação social.

Na visão de Freire, a escola pública popular deve ser um espaço alegre, de curiosidade, de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, e não apenas de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares (São Paulo, 1989, p. 5). Nela, o estudante deve ser o centro das preocupações, e o docente, um mediador que aguça a reflexão crítica e a criatividade (São Paulo, 1989, p. 7). A participação da comunidade também é essencial para garantir que a escola e a cultura estejam a serviço dos interesses populares, rompendo com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade (São Paulo, 1989, p. 8).

Segundo Freire, para a efetivação da proposta, é necessário que aconteça uma gestão democrática, na qual toda a comunidade escolar (docentes, funcionários, estudantes e seus responsáveis) tenham voz ativa nas decisões (São Paulo, 1989, p.

10). O autor defende algumas medidas, como, por exemplo, a implantação de Conselhos de Escola, a valorização do ensino noturno e a integração entre a educação formal e a não formal (São Paulo, 1989, p. 9).

A carta de Paulo Freire, intitulada “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, escrita há mais de três décadas, é permeada por um otimismo crítico e por uma intensa crença na capacidade de transformação individual e social, indicando os desafios e as possibilidades da construção de uma educação pública, convidando os educadores para participarem, com um compromisso ético e político, na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, concluímos que a carta de Paulo Freire preserva a sua atualidade e aplicabilidade diante dos desafios da sociedade brasileira contemporânea.

3.5.7 A pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo e o Currículo da Cidade: Arte.

Em sua obra “Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos”, Libâneo está interessado em discutir e propor políticas e ações em torno da escola pública democrática, como instância ligada ao esforço coletivo de democratização da sociedade como um todo. Sua proposta enfatiza a importância do trabalho docente na escola, o que requer o esforço de juntar a teoria e a pesquisa à prática dos professores, de modo que esta traduza a crítica em repostas necessárias à democratização da escola pública.

O conhecimento sobre os fundamentos da educação às diferentes propostas didático-pedagógicas, permite ao leitor-educador, conhecer o modelo de ensino-aprendizagem, de aluno, de professor, de interação em que se apoiam. O autor propõe a pedagogia crítico-social dos conteúdos como um caminho para que um professor esteja preparado e comprometido com as classes populares, sendo capaz de criticar a sua própria prática pedagógica (Libâneo, 2012, p. 8-9).

Analisando o Currículo da Cidade: Arte à luz da pedagogia crítico-social dos conteúdos, percebemos que o documento valoriza a participação da comunidade escolar e as diferentes vivências e formações dos professores e professoras de Arte da rede municipal de São Paulo, mas não explicita detalhadamente como a participação da comunidade e as diferenças dos docentes deverão ocorrer para

proporcionar, de forma efetiva, a democratização da escola pública e o compromisso com as classes populares.

3.5.8 Palma Filho e o Currículo da Cidade: Arte.

Embora a obra “Currículo Escolar: Implicações Políticas e Ideológicas na Seleção dos Conteúdos”, de autoria de João Cardoso Palma Filho, seja o resultado de uma pesquisa que objetivou analisar a reforma curricular empreendida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1987, acreditamos que apresenta possibilidades para refletirmos também sobre alguns aspectos do Currículo da Cidade: Arte da SME-SP.

Palma Filho se alinha a outros autores críticos aqui citados por acreditar que:

[...] como a democratização da sociedade brasileira só se fará quando o conjunto da população estiver participando e decidindo os destinos do país, a reorganização curricular nas suas dimensões fundamentais – quantidade e qualidade – só se dará quando os componentes dos quadros do ensino público assumirem, em conjunto, a condução da mudança da escola (Palma Filho, 2020, p. 42).

O autor acredita que não há como analisar problemas técnicos de currículo sem tomar posição a respeito de valores da sociedade, do ser humano que se quer formar, da escola que se quer, do que privilegiar (Palma Filho, 2020, p. 44).

Palma Filho cita outro autor importante, no caso, Michael Apple, que ao estudar a questão curricular do ponto de vista ideológico, chama a atenção para o fato de que a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural numa dada sociedade (Palma Filho, 2020, p. 47).

O autor comenta que a literatura indica que não há um único modelo de currículo, mas vários paradigmas, em que o posicionamento político determina qual o modo cultural, que está relacionado com o econômico, de uma sociedade da qual a escola é uma instituição integrante (Palma Filho, 2020, p. 48).

Nesse sentido, no paradigma dinâmico-ideológico, a pedagogia crítica que resulta do enfoque emancipatório, encara a escola como um espaço de luta, de contradição, onde os conteúdos curriculares são problematizados a partir dos seguintes questionamentos: quais conhecimentos são considerados pela Escola;

como os conhecimentos escolares são organizados; quais são os códigos subjacentes à estrutura de tais conhecimentos; como são transmitidos os conhecimentos considerados; como é determinado o acesso a tais conhecimentos; e que espécie de sistema cultural tais conhecimentos legitimam (Palma Filho, 2020, p. 65).

Palma Filho, baseado nas pesquisas de Henry Giroux, conclui que o paradigma dinâmico-dialógico, que se sustenta na abordagem praxiológica, encara o processo educacional em termos dialéticos, vendo na escola a instituição social onde são produzidas, ao mesmo tempo, a dominação e a resistência (Palma Filho, 2020, p. 67).

Neste prisma, o professor não é um mero transmissor de conteúdos esvaziados de qualquer significado social, pois é considerado um intelectual, no sentido de quem desempenha na sociedade uma função intelectual e, por estar sempre a serviço de algum interesse, é que a sua ação pedagógica é política (Palma Filho, 2020, p. 68).

Na obra, o autor apresenta uma análise crítica da proposta curricular da SEE-SP de 1987, bem como da maneira que foi repercutida na sociedade, representada pela Imprensa, pela Assembleia Legislativa e junto às Associações Profissionais.

Destaca-se que Palma Filho afirma que a cobertura jornalística se caracterizou pela parcialidade, preocupando-se com questões ideológicas e não em fazer uma análise mais detalhada e aprofundada do documento. (Palma Filho, 2020, p. 212).

O autor comenta também que a proposta curricular foi elaborada durante a gestão do Governador Montoro e que os funcionários da CENP à época, logo no início do Governo Quércia, não demonstraram nenhum compromisso com o documento (Palma Filho, 2020, p. 213).

A APEOESP, uma das entidades do magistério, foi a que mais se preocupou em que a SEE-SP não interrompesse a discussão da reforma curricular.

Palma Filho conclui que, naquele momento, o processo da reforma curricular estava inconcluso e estancado, pois o peso das resistências às mudanças era maior que o peso das forças que defendem as mudanças. Contudo, elogia a participação de milhares de professores e especialistas que se comprometeram com o trabalho de elaboração daquela proposta curricular, acreditando que um primeiro passo havia sido dado para abalar o domínio exclusivo de paradigmas dogmáticos e técnicos na área de construção curricular (Palma Filho, 2020, p. 215).

O Currículo da Cidade: Arte apresenta a ideia de que o pensamento curricular territorial no Ensino de Arte aponta caminhos, sendo o professor o autor do percurso por entre os campos conceituais, por meio de projetos (ideia difundida em especial

por Fernando Hernández), levando em consideração a realidade da escola e dos seus estudantes. A metodologia é construída por cada professor, articulando-a às propostas curriculares vigentes, nos PCNs, que evidencia aspectos da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, agregada ao pensamento territorial de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. O foco pedagógico do ensino de arte é estabelecido no processo de criação, considerando também o diagnóstico, o planejamento e a avaliação processual. É indicada que ocorram parceria e diálogo com os estudantes, a comunidade, os colegas professores e demais parceiros da Rede Municipal de Ensino. Portanto, o foco do pensamento curricular está localizado na figura do professor (São Paulo, 2017, p. 103-104).

Dessa maneira, concluimos baseados também na pesquisa de Palma Filho, que falta uma visão crítica sobre as concepções sobre currículo no documento da SME-SP, Currículo da Cidade: Arte. Essa visão poderia possibilitar aos professores e professoras de Arte vivenciarem de fato, um processo educacional dialético, já que desempenham uma função intelectual na sociedade, e numa visão mais emancipadora, deveriam estar atentos ao jogo de interesses, fazendo com que sua ação pedagógica fosse política, numa escola que é lugar de dominação e também de resistência.

Apesar do período de redemocratização em que Palma Filho desenvolveu sua pesquisa, segundo ele, o contexto não era favorável a quem defendia mudanças. Na conjuntura atual, quem defende a necessidade de mudanças para a construção de uma sociedade mais digna e justa enfrenta outro desafio: o de resistir àqueles que clamam, sem senso crítico, por retrocessos, como, por exemplo, o do retorno de um regime autoritário para governar o país.

4 MUITO PRAZER, SOU UM NOVO JOGADOR: PROFESSOR DE ARTE, CIDADÃO E SUJEITO HISTÓRICO

4.1 HABERMAS ME ENSINANDO A JOGAR COMO PROFESSOR E CIDADÃO QUE BUSCA A EMANCIPAÇÃO: A BOLA É MINHA!

Nasci cinco meses antes do golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Tinha acabado de completar 5 anos de idade quando foi decretado o AI 5 – Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, que inaugurou o período mais funesto da Ditadura Militar.

Sou filho de pais de origem bastante simples. Meu pai era operário e estudou apenas dois anos, e minha mãe, dona de casa, estudou até a quarta série. Na época em que foram estudantes, o ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. Apenas o ensino primário era obrigatório e gratuito, o que fez com que meus pais e a grande maioria das crianças e jovens brasileiros desse período histórico (anos 40 do século XX) não tivessem condições, principalmente financeiras, para prosseguirem com os estudos e, assim, eram obrigados a abandonar o único sonho de ascensão social.

Nos primeiros anos de vida, fui educado para respeitar. Respeitar e obedecer: os meus pais, tios e tias, avós, os mais velhos, a professora, a diretora, o pessoal da igreja e da comunidade. Estudar era fundamental para “melhorar de vida”. A religião era importante, mas não tanto como a escola. O futebol era uma paixão e orgulho nacional. A televisão sempre ligada: novelas, telejornais, programação infantil, esportiva e programas de auditório.

Tenho um vaga lembrança do meu pai conversando e debatendo com os meus tios sobre política e ações da polícia. Não lembro das mulheres da família participando dessas conversas. Percebia, nos semblantes dos rostos, que era um tema denso, pois tinha ligação com poder, vida e morte. O melhor era não falar muito e mudar de assunto. Eu não entendia o que estava ocorrendo, mas percebia que havia um certo mistério. As conversas mais divertidas estavam relacionadas ao futebol, novelas e festivais de música. O bom mesmo era poder brincar com as outras crianças: “Vão brincar e deixem os adultos conversarem!”

Lembro-me de quando a professora Tsunay, de origem japonesa, comentou, lá nos idos de 1973, quando eu estava na 3ª série, sobre a Ditadura Militar. De uma maneira lúdica, ela comentou com a turma que o termo ditadura não se relacionava a abreviatura do nome Benedita, que por sua vez, estava “dura”, sem dinheiro. Apesar de a professora não ter falado muito a respeito, foi nessa aula que, pela primeira vez, entendi que os militares haviam tomado à força o poder político do Brasil. Contudo, a professora não esclareceu se essa ação militar foi boa ou ruim. Parecia lógico que a missão da polícia e dos militares era prender os bandidos e combater a criminalidade para o bem da nação. Eu tinha apenas 9 anos e assistia aos telejornais diariamente com a minha família, onde eram difundidas notícias que enalteciam as ações militares contra os bandidos, maus cidadãos, subversivos e comunistas. A televisão e outros meios midiáticos da época, como revistas e jornais, estiveram sob censura do regime ditatorial e, mais que nunca, foram utilizados para a manipulação da opinião pública e disseminação ideológica.

Somente em meados de 1975 e 1976, é que se iniciou, gradativamente, a diminuição da censura militar e as atrocidades cometidas pelo regime foram sendo denunciadas. Os movimentos pró-redemocratização foram ganhando força e me lembro que foi a partir desse momento que alguns professores e professoras mostraram um pouco mais de disposição ou coragem para falarem sobre a ditadura militar, mesmo que fossem apenas breves comentários, como o de uma professora indignada com a tortura e o assassinato de Vladimir Herzog.

Foi em meados de 1979/1980, influenciado por alguns amigos e por um professor de filosofia, que eu quis saber mais sobre aquele contexto social e histórico que eu vivia. Eu tinha por volta de 15 anos e, numa roda de conversa entre jovens, por algum motivo, alguém acusou um outro de reacionário, ignorante e alienado pelo imperialismo norte-americano. Teve um princípio de bate-boca. Eu fiquei quieto, pois, apesar de saber da existência daquelas palavras e de outras que foram ditas naquela conversa, não sabia ao certo o que significavam: subversão, comunista, imperialismo, filmes enlatados etc.

A sensação que eu tinha era a de que a minha infância tinha ficado num lugar longínquo e que o “mundo adulto” me cobrava uma nova maneira de ser, de agir e de me posicionar diante da realidade da vida, até porque eu já era um trabalhador que passou a estudar no período noturno.

Foram muitas as conversas, discussões ou mesmo trocas de acusações que presenciei sem saber ao certo como agir, ou melhor, como me pronunciar, como debater, inclusive com as pessoas que eu tanto prezava. Eu havia escolhido um lado, no caso, contra o regime militar e a favor da redemocratização, pois me identificava com as pessoas que se posicionavam ou lutavam por essa causa. Porém, me sentia inseguro para sustentar uma argumentação a respeito, ser mal entendido e, principalmente, ser preso ou morto pelos militares. Foi muito mais fácil continuar discutindo futebol, curtir a moda das discoteques, falar dos namoricos e outros temas banais.

Foi só em 1982, quando fui estudar num cursinho pré-vestibular e trabalhar como bancário, que tive a oportunidade de construir algum conhecimento que tanto queria para não ser acusado como alienado e reacionário. A abertura política daquele momento e o estudo intensivo me ajudaram muiton nesse aspecto. Se o curso me ajudou nos estudos, o emprego no banco possibilitou participar de movimentos de luta por melhores condições de trabalho e pela redemocratização, como o “Diretas Já”.

Eu sabia que deveria continuar com os estudos para surgirem outras oportunidades. Uma formação no ensino superior era necessária, mesmo se não conseguisse passar no vestibular de uma universidade pública.

Em 1985, no mesmo ano que acabou a ditadura militar no Brasil, ingressei na Faculdade de Belas Artes de São Paulo, para concluir o curso de licenciatura no final de 1987. Nesse período, mantive contato com pessoas de diferentes concepções políticas e ideológicas, mas me comprazia com os meus pares de “esquerda”. Um ou outro militava na política e mantinham contato com lideranças, nas quais, algumas dessas haviam sido presas e torturadas pelo regime militar. Apreendi muito ao ouvir os relatos de quem ousou resistir contra a autocracia.

Ser estudante de licenciatura e manter contato com pessoas progressistas me levou a conseguir o meu primeiro trabalho como professor. Foi em 1986, numa escola da rede estadual paulista ligada à COGESp - Coordenadoria da Região da Grande São Paulo, que havia sido estruturada especialmente com o objetivo de atender crianças e jovens que sobreviviam vendendo balas e doces no centro histórico da cidade de São Paulo. Porém, a maioria acabava abandonando seus familiares e os estudos, passando a viver em situação de rua na região da Praça da Sé, vulneráveis a todo tipo de violência.

Desde os anos 70, discutia-se se a “questão do menor” era de responsabilidade da polícia ou da assistência social. Franco Montoro (PMDB), candidato ao Governo do Estado de São Paulo, adverso ao regime militar, fez promessas de campanha para fortalecer que não era uma incumbência policial. Assumiu o cargo de governador em 1983.

E assim, após a eleição de Montoro, a escola foi inaugurada em 1985, denominada como “Escola Oficina de 1º Grau Parque Dom Pedro”, logo depois passou a se chamar “Escola Oficina de 1º Grau Profa. Rosmay Kara José”. Ficava localizada na esquina da Rua Alexandria com o Parque Dom Pedro II, no Centro Histórico de São Paulo. Para atender os estudantes atípicos, as ações pedagógicas foram adaptadas e o currículo não foi um documento seguido à risca.

Eu era muito jovem, tinha apenas 22 anos, inexperiente também na educação, ainda um estudante de licenciatura e, por mais que eu buscasse me desvencilhar de valores de uma cultura machista e preconceituosa, com certeza, carregava opiniões e concepções dúbias, inclusive sobre os meus primeiros alunos e alunas, os alcunhados como “menores de rua”. Porém, acredito que a minha “boa vontade política” para as mudanças, o desejo de aprender e a capacidade de adaptação foram os fatores preponderantes para fazer parte da equipe docente. Foi a partir desse trabalho que iniciei um diálogo mais consistente com alguns autores que norteariam a minha nova profissão e a minha condição como cidadão, como por exemplo, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Louis Althusser e Ana Mae Barbosa. Também pude conhecer, pela primeira vez, alguns documentos oficiais para a educação e sobre o ensino de arte da rede pública paulista, no qual a educação artística ainda era considerada apenas como uma atividade.

Viver essa primeira experiência na educação foi uma difícil lição que me fortaleceu não só como professor e cidadão, mas, sobretudo, como sujeito histórico, pois a realidade de vida daquelas crianças e jovens poderia representar a fisionomia da sociedade brasileira, com a sua história de desigualdade, conservadorismo, discriminação, abandono, preconceito, submissão, desumanização, miséria e por conseguinte, violência e morte. Confesso que tive que perseverar para não desistir desse trabalho, devido a toda carga de violência que aqueles estudantes eram submetidos e da maneira que eles a reverberavam no ambiente escolar.

Abandonados à própria sorte, eram vistos por parte da população como bandidos e não como vítimas de uma sociedade capitalista. Agrupavam-se pela

sobrevivência e fortalecimento nas ruas, porém, quase sempre, eram encaminhados e internados na FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, hoje denominada Fundação CASA/SP - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Viviam num movimento cíclico de abandono nas ruas e internações na instituição. Muito expostos à crueldade e violência dos adultos, inclusive de forças policiais, também agiam com agressividade dentro do ambiente da escola. Desconfiados, aos poucos, iam criando uma relação afetiva, mesmo que bastante instável, com os profissionais que ali atuavam.

Trabalhei por dois anos na Escola Oficina e, logo após, ingressei como educador de rua na Secretaria do Menor do Estado de São Paulo (posteriormente renomeada como Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social), criada em 1987 pelo Governador Orestes Quércia, também do PMDB, que sucedeu a Montoro.

Quércia rompeu com a concepção política que se manteve durante a ditadura militar de assistencialismo ao menor e inaugurou uma nova fase, baseada numa propaganda política de teor democrático, priorizando um atendimento do estado para a criança e o adolescente. A proposta era de resgate da cidadania de crianças e jovens excluídos da sociedade, bem como garantir o direito das crianças e jovens de famílias pobres a serviços de saúde, educação, lazer, trabalho etc.

Vale destacar que o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado em 1990 pelo Governo Federal, quando Quércia era o governador de São Paulo.

Atuei por quase oito anos em diferentes programas que me proporcionaram um grande aprendizado e amadurecimento profissional: Casa Aberta, PCR - Projeto Criança de Rua, Casa Moradia, Clube da Turma e Creche Pré-Escola. Em cada um deles me empenhei com muito afinco levando em consideração os eixos de atuação da SM.

Um dos eixos centrais de atuação da Secretaria do Menor era a educação em meio aberto, onde o contato de educadores com os jovens que viviam nas ruas deveria se dar neste ambiente, fora da instituição fechada, como maneira de convencer esse público-alvo a participar de algum dos programas da Secretaria. Este princípio visava contrapor-se à PNBEM, que vigorava antes da criação da SM, apontando para uma nova direção para a prática de ressocialização que não privilegiaria a internação – exceto, como já apontado, em casos de ato infracional (Lazzari, 2014, p. 73-74).

Foram anos intensos de muito aprendizado e descobertas que me fortaleceram como educador. Apesar de todos os percalços e do jogo de interesses, inclusive

políticos, avalio como positiva a minha contribuição para a educação daquele momento de redemocratização nacional. Contudo, a partir das elucubrações advindas desta pesquisa de mestrado, consigo perceber o quanto me encontrava submerso em uma falsa ideologia que me levava a execrar o regime ditatorial, mas que tendia a aceitar e supervalorizar tudo o que se colocava contrário a ele. Faltava-me um maior conhecimento para poder me desvencilhar dessa armadilha. Essa autocrítica se fortalece a partir do estudo da Teoria Crítica como a “teoria crítica da sociedade”, que é tida como “dialética” e que tem como um dos sentidos o de ligar explicitamente questões sobre a verdade ou falsidade inerentes de uma forma de consciência em questões sobre sua história, origem e função na sociedade (Habermas, *apud* Geuss, 1998, p. 38).

Portanto, não basta apenas afirmar se considero positiva ou não a minha participação na Secretaria do Menor ou na Escola Oficina, mas devo estar ciente de que me autoiludi quando vivenciei situações que me levaram, junto com outros parceiros e parceiras de profissão, a reproduzir uma ideologia de maneira pejorativa, lembrando que esta consiste em um programa de crítica das convicções, atitudes e carências dos agentes em uma sociedade particular, que se inicia com a observação de que esses agentes são iludidos sobre si mesmos, na sua posição, sociedade ou seus interesses (Habermas, *apud* Geuss, 1988, p. 23).

“[...] o termo ‘ideologia’ é usado num sentido pejorativo para criticar uma forma de consciência porque ela incorpora convicções que são falsas, ou porque ela funciona de um modo repreensível, ou porque tem uma origem espúria” (Habermas, *apud* Geuss, 1988, p. 38).

Naquela ocasião, eu não tinha consciência de que, juntamente com tantos outros companheiros e companheiras de trabalho, defendíamos alguns interesses, também sobre educação, que não eram os nossos, reforçando inclusive uma falsa ideia de que a democracia brasileira estava posta e constituída e de que a educação seria o carro-chefe da transformação social. Na empolgação de um jovem educador autoiludido, demorei para me atentar a esse fato, pois tinha uma falsa esperança de que todos os meus pares de profissão perceberiam, cada um a seu tempo, que o democratismo seria o melhor caminho, como em um desejo de criar um sentido de identidade coletiva, como forma de uma aspiração humana perfeitamente legítima (Geuss, 1988, p. 43).

Eu já não era um novato na educação, mas sabia que ainda deveria superar muitas barreiras para romper com amarras que me prendiam a modelos e ideias obsoletas, pois aspirava por outra forma de consciência mais apropriada.

Assim, habitualmente considerei a premissa de que um educador deve se preocupar com a sua formação continuada e busquei me aprimorar através de pesquisas, cursos de formação e no contato com pessoas que, nesse sentido, deduzi que poderiam me ajudar.

Acredito que posso classificar essas maneiras que utilizei para construir conhecimento como fatores externos que propiciaram que eu desenvolvesse uma melhor percepção de mundo, me aproximando assim da ideia de um outro programa de pesquisa de ideologia, o do sentido positivo, que indica justamente que um grupo de agentes sociais percebam e desenvolvam uma melhor percepção de mundo através de fatores externos (Geuss, 1988, p. 40).

No meu caso, enquanto professor e educador, poder fazer parte de um grupo de profissionais que buscam construir conhecimento para obterem um ponto de vista e uma percepção de educação e de mundo mais adequados.

Apesar de não ser nítida a distinção entre ideologia no sentido positivo e ideologia no sentido pejorativo, bem como não garantir que um agente social deixe de se autoiludir:

[...] a distinção entre ideologia no sentido positivo e ideologia no sentido pejorativo não é tão nítida como se poderia ter esperado, isto é em parte reflexo do fato de que, historicamente, a satisfação dos interesses de alguém, a opressão, a busca de um sentido de identidade e a falsa consciência têm estado todos ligados de modo inextrincável (Geuss, 1988, p. 43).

Após um hiato de 5 anos, retornei para a educação em 2001, como professor de Arte da rede pública estadual de São Paulo, na Diretoria de Ensino – Região Diadema.

Ou seja, deixei de ser um educador da SM para voltar a ser um professor da SEE-SP. De imediato, passei a me inteirar sobre os novos documentos oficiais para a educação, no caso, a nova LDB, os PCNs e a Proposta Curricular da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Percebi que eram novos tempos, desde que deixei de atuar na Escola Oficina em 1988. A LDB indicava o ensino da Arte como componente curricular obrigatório da educação básica. Os PCNs, baseados na proposta triangular, indicavam que o

conhecimento da arte abria perspectivas para que o aluno tivesse uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética estivesse presente, pois a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível”. Portanto, não se resumia apenas na produção dos estudantes. Também sugeriam que os projetos curriculares se preocupassem com as diferentes linguagens e formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, a critério das escolas e respectivos professores (PCNS, 1998, p. 62-63).

A Proposta Curricular da CENP, indicava que a busca era pela inter-relação dos conteúdos: estímulos geradores, como elementos desencadeadores de processos expressivos, capturando interesses dos alunos, centrando-se em uma só linguagem ou estimulando a passagem de uma para outra.

Ainda em 2001, fui contratado pela USP - Universidade de São Paulo, para atuar como professor tutor no programa PEC – Formação Universitária, que formou em graduação superior os docentes da SEE-SP que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental e que, naquele momento, haviam cursado em nível médio o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Desenvolvi essa atividade até o início de 2004, nos municípios de Diadema e São Bernardo do Campo. Também fizeram parte desse programa mais duas universidades: a UNESP e a PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A carga pesada de estudos e a utilização de novas tecnologias no PEC me proporcionaram uma atualização, capacitação e construção de conhecimento sem precedentes. Nesse sentido, foi o melhor momento de formação da minha carreira profissional, pois interferiu também na minha prática docente e como agente social.

Mais uma vez, baseado na teoria crítica habermasiana, ousou afirmar que foi um momento em que pude perceber de maneira mais consciente, mesmo que talvez não tenha sido totalmente verdadeira, sobre os meus reais interesses como professor e sujeito histórico. Assim, retomo o termo *Ideologiekritik* que o autor definiu como a condição que deverá servir para esclarecer os agentes a respeito de seus verdadeiros interesses (Habermas, *apud* Geuss, 1988, p. 75).

Percebo hoje, através dessa teoria crítica, que a construção de conhecimento que sempre me atraiu me propiciava também o reconhecimento dos meus interesses e faziam nascer novos desejos, principalmente relacionados à necessidade de saber propor processos significativos de arte para os meus estudantes (Geuss, 1988, p. 79).

“Falar sobre os ‘interesses’ de um agente é falar da maneira em que os desejos particulares do agente poderiam ser racionalmente integrados num coerente ‘bem viver’” (Habermas, *apud* Geuss, 1988, p. 79).

Era o meu desejo de poder atuar na educação contra o sustentáculo da elite brasileira, baseado na submissão, exclusão e sofrimento da maioria da população. Possibilitar, sim, um processo de ensino e aprendizagem baseado em uma ação pedagógica transformadora como enunciou Paulo Freire e, de alguma maneira, fazer reverberar positivamente na comunidade escolar.

É como seu eu quisesse adquirir conhecimento para vivenciar um estado de liberdade e autonomia para perceber de fato quais são os meus interesses reais e ter uma situação ideal de fala. Contudo, bem sei que o termo “autonomia” é bastante relativo para quem é professor, pois deve pautar o fazer pedagógico a partir de regras e orientações contidas em documentos que, como já afirmamos, representam diferentes interesses de uma sociedade que nos direciona para a autocoerção.

Essa teoria crítica indica que, mesmo que um agente esteja numa posição plena para reconhecer os seus interesses reais, isso só ocorrerá se a sociedade satisfizer a condição utópica de liberdade perfeita. Apesar de não vivermos nessa utopia, poderemos estar livres se soubermos agir com a finalidade de abolir algumas das coerções sob as quais padecemos e nos colocar mais próximos de uma ótima condição de liberdade e conhecimento (Habermas, *apud* Geuss, 1988, p. 90).

O estudo sobre teoria crítica tem me proporcionado uma condição privilegiada de autorreflexão para analisar os caminhos que tenho percorrido ao longo dos anos e a maneira esforçada como encaro os desafios na construção de conhecimento, esclarecimento e emancipação.

Outro momento desafiador e de grande aprendizado foi quando atuei como PCOP – Professor Coordenador de Oficina Pedagógica de Arte na Diretoria de Ensino de Diadema, entre os anos de 2007 e 2010. Destaco que foi nessa época que a Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo (2008-2009), de autoria da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, foi apresentada e implementada.

Foi um momento de muito trabalho, mas, infelizmente, também de frustração, pois não pude propiciar capacitações presenciais para os professores e professoras de Arte como eu imaginava. Anteriormente, ainda como professor, participei de várias, com a professora coordenadora que me antecedeu. Mas, quando assumi a função na DE, fui informado que a SEE-SP havia optado pela diminuição significativa das

capacitações devido às contínuas reclamações e denúncias de pais e responsáveis de que havia falta de professores nas escolas, já que as formações aconteciam durante o horário de trabalho dos docentes. Anteriormente, a quantidade de capacitações foi mais constante devido à reorganização do ensino de arte (2001), que retomou um número maior de aulas nas escolas da rede, bem como, ao retorno do professor especialista do mesmo componente para o ensino das séries iniciais (2003). Porém, era necessária uma reflexão sistemática sobre o ensino de arte para o Ciclo I da rede estadual paulista:

Desta forma, quando em 2002, o Prof. Dr. Gabriel Chalita, à frente da Secretaria de Estado da Educação, anunciou a inserção do Ensino de Arte no Ciclo I, com aulas ministradas pelo professor especialista, a partir de 2003, além da comemoração por tão boa notícia, a experiência anterior fez-se muito presente: em reuniões, encontros, debates entre educadores, pedagogos, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores, coordenadores, oficinas pedagógicas, professores... Erros e acertos do passado foram lembrados, revistos, pensados, reatualizados [...] (São Paulo, 2006, p. 19).

Na oficina pedagógica, tive que aprender a lidar com questões diversas relacionadas à natureza da prática educativa por confronto com a especificidade da prática administrativa e política, cada uma com suas características próprias.

A educação configura uma relação que se trava entre não antagônicos, já que é pressuposto que, em toda e qualquer relação educativa, o educador está a serviço dos interesses do educando. Portanto, em educação, o objetivo é convencer e não vencer. Em se tratando da política, ocorre o inverso, pois a relação se trava fundamentalmente entre antagônicos e, assim, o objetivo é vencer e não convencer. São práticas distintas, mas não significa que sejam inteiramente independentes. Pelo contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação (Saviani, 2021, p. 66-67).

Nesse jogo de saber lidar com questões pedagógicas e também político-administrativas, aprendi que, na nossa sociedade subordinada ao capitalismo, a autonomia de um docente está cada vez mais cerceada e é uma atitude idealista acreditar no exercício pleno da prática educativa. Realista são as condições da prática política (Saviani, 2021, p. 69).

A função de PCOP me proporcionou fazer parte da primeira turma do curso de pós-graduação *lato sensu* em Arteterapia e Terapias Expressivas do IA-Unesp. Foi mais um momento de grande aprendizado e de muita honra poder estar com alguns docentes de excelência do IA, como, por exemplo, o meu orientador nesta pesquisa de mestrado, o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho e a Profa. Dra. Mirian Celeste

Martins, que, após me orientar no meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, me convidou para integrar o grupo de pesquisa que coordenava, denominado Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas, com sede na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Ainda me lembro da Profa. Mirian informando, em uma das reuniões do grupo, que haveria um curso de formação para docentes ingressantes em concursos públicos da SEE-SP. Para tanto, seriam contratados professores para atuarem através de EAD – Educação à Distância. Foi assim que, após participar do processo de seleção, fui contratado para duas formações, primeiro pela Fundação Carlos Chagas e depois pela Escola de Formação de Professores, da SEE-SP.

Em 2010, deixei de compor o quadro de professores de Arte do Estado de São Paulo para integrar o do Município. Abdiquei não só dos dois cargos e da função de PCOP, mas também de toda uma trajetória na rede estadual que me possibilitou tanto aprendizado e conhecimento. Naquele momento, o plano de carreira do município já era bem mais atrativo, sendo o fator principal para a mudança.

No meu primeiro ano de escola municipal, vivenciei uma situação surpreendente, pois, a partir de uma adversidade com uma turma de estudantes, pude desenvolver um projeto de intercâmbio artístico e cultural com escolas de outros países que foi se desdobrando de maneiras diversas. O projeto, denominado “Comparangoleiros: intercâmbio cultural entre escolas do Brasil, Portugal e Letônia”, foi avaliado de maneira positiva e teve boa repercussão, sendo tema de trabalhos apresentados em diferentes congressos e encontros sobre arte-educação. Eu, particularmente, apresentei trabalhos sobre o projeto em quatro oportunidades: a) em 2011, no 23º Encontro da APECV - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, em Portugal; b) em 2011, no XXI CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil; c) em 2012, num encontro sobre arte-educação na FPA – Faculdade Paulista de Artes; e d) em 2023, no Encontro Internacional EnRede de Arte/Educação.

Há também um artigo sobre o mesmo projeto no livro “Arte na Escola Básica”, lançado recentemente pela Editora Telha, do Rio de Janeiro.

Ainda em 2011, fui aluno especial na ECA-USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em uma disciplina de pós-graduação, ministrada pela Profa. Dra. Christina Rizzi. Após, participei do processo de seleção do curso de mestrado, mas não obtive êxito.

Em 2012, supervisionei uma turma de estudantes de graduação da ECA-USP no programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com orientação da Profa. Dra. Dália Rosenthal, também docente da ECA.

“O PIBID é uma ação da CAPES que oferece aos estudantes dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, de modo a participarem ativamente do desenvolvimento de projetos que enriquecem sua formação inicial”.

Em 2013, assumi um segundo cargo de professor de Arte na mesma rede municipal de São Paulo.

Como já mencionamos no capítulo 2, durante a gestão do Prefeito Fernando Haddad, ocorreu a construção do documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Arte”, que retomava o projeto de reorganização curricular proposto durante a gestão Paulo Freire/Mario Sérgio Cortella, como referência na construção de uma nova proposta curricular para Arte na Rede Municipal. O objetivo era voltado para a construção de um currículo crítico e problematizador, baseado na abordagem triangular e numa perspectiva interdisciplinar e autoral, onde “Toda criança e jovem em fase de escolarização têm o direito ao conhecimento em Arte historicamente constituído, socialmente difundido e pedagogicamente sistematizado” (São Paulo, 2016, p. 3-9-11).

No processo de criação do documento, cada uma das DREs da SME-SP constituiu suas equipes de “formadores parceiros”, que foram as responsáveis por convocar os professores e professoras de Arte das unidades escolares para participarem das reuniões de discussão, reflexão e capacitação que também influenciaram na construção do documento. Infelizmente, apesar das convocações, era as equipes gestoras das escolas que decidiam pela liberação ou não dos seus professores de Arte, ou ainda, os substituir por docentes de outros componentes curriculares. Eu mesmo vivenciei essa situação e, quando questioneei a respeito, não me apresentaram um motivo plausível. Já na fase final do processo, lembro-me de uma última convocação para a apresentação do texto antes de ser encaminhado para edição final. Também havia docentes de outras áreas que foram encaminhados por suas unidades escolares sem mesmo terem participado de nenhuma outra etapa do processo. Aliás, nem sabiam da construção do documento. Ou seja, um despropósito.

O documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - Arte” foi lançado oficialmente em 2016, porém, não chegou de imediato às escolas da rede.

No ano seguinte, em 2017, a convite da equipe de supervisão da DRE – Santo Amaro, já na gestão do Prefeito João Doria Júnior (PSDB), integrei o GT de Professores de Arte, que discutiu, refletiu e sugeriu os Objetivos de Conhecimento de arte que compõem o atual Currículo da Cidade – Arte. Na formação desse GT, cada DRE enviou um representante, sendo todos professores ou professoras de Arte da própria rede municipal. Esse processo foi mediado pela Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, do IA – Unesp, com assistência da Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade.

A princípio, relutei em ser o representante da DRE – Santo Amaro, pois as informações não eram precisas sobre qual seria a minha função no GT, mas havia outra situação que me preocupava: a de ser um colaborador na publicação de um documento oficial da gestão de João Doria, que se mostrava simpático aos interesses do mercado financeiro, alegando ser um “liberal conservador”. Também no ano de 2017, a controversa BNCC foi aprovada, e Michel Temer, no seu segundo ano como presidente da República, continuava acenando com medidas polêmicas e impopulares, como a reforma do Ensino Médio, aprovada pelo Congresso Nacional que transformou a MP – Medida Provisória nº 746/16 na Lei nº 13.415/17 e, sancionada por ele, poucos dias depois de ser empossado no cargo. Portanto, a princípio, conjecturei que não havia um contexto favorável para se construir um documento oficial com viés progressista. Contudo, vislumbrei uma oportunidade para poder debater, refletir e, se necessário, pressionar por propostas que eu aprendi, ao longo dos anos, que seriam significativas para o ensino de arte. Seria um momento de resistência!

O GT foi formado por um grupo heterogêneo de professores e professoras de arte, com formações, vivências e experiências bastante diversificadas, que se reuniu por algumas vezes no prédio do Instituto Mauá de Tecnologia, na Rua Pedro de Toledo, Vila Clementino. Aliás, docentes dos outros componentes curriculares também estiveram reunidos em seus GTs, nos mesmos dias e local.

Conversando com alguns colegas do grupo logo na primeira reunião, percebi que o sentimento de desconfiança não era uma exclusividade minha. Mas, sob a orientação competente e acolhedora da professora Kathya, percebemos desde o

início, que não havia nenhum tipo de imposição ou coerção no desenvolvimento do trabalho. Parecia estranho, pois estávamos vivendo um momento de uma gestão municipal que se autointitulava como conservadora. Assim, contrariando algumas expectativas, desenvolvemos a proposta dos Objetivos de Conhecimento de uma maneira assertiva e democrática. Chegamos a supor que, provavelmente, no momento da elaboração do novo Currículo de Arte, alguns objetivos não seriam considerados.

A proposta dos Objetivos de Conhecimento para cada ano do Ensino Fundamental foi, então, apresentada ao Prof. Me. Bruno Fischer Dimarch, representante da equipe de assessores de Arte da SME-SP, sendo o responsável pelo contato e troca com os integrantes do GT. Após, a equipe de assessoria viabilizou a concepção e construção do documento, tendo como responsável pela sua leitura crítica a Profa. Dra. Mirian Celeste Martins.

Uma primeira versão virtual do documento foi disponibilizada via internet para que os docentes e estudantes da rede pudessem apresentar suas contribuições. Logo foi explicitado que o propósito do Currículo da Cidade: “Arte seria de orientar o trabalho pedagógico do ensino de arte, buscando integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história da Rede” (São Paulo, 2017, p. 05).

Nós do GT de Arte, percebemos, com certa surpresa, que a nossa proposta havia sido totalmente considerada na construção do novo currículo, mesmo que alguns objetivos tivessem sofrido pequenos ajustes, mas que não alteraram o seu teor.

Como prevíamos, o processo de construção da BNCC estava sendo considerado no Currículo da Cidade. Porém, foi uma grata surpresa saber que o documento “Direitos de Aprendizagem” também havia sido, pois, na construção curricular, havia a premissa de romper com a lógica de descontinuidade a cada nova administração municipal (São Paulo, 2017, p. 10-11).

Naquele momento, fiquei bastante entusiasmado com o texto do Currículo de Arte, pois nem parecia que havia sido construído durante uma gestão conservadora como a de Doria. Diferente dos outros componentes curriculares, não havia uma proposição a partir de eixos temáticos e, sim, baseada em Campos Conceituais. O respeito à diversidade (também dos professores e professoras de Arte da Rede) e outros pontos importantes do documento me fizeram considerá-lo na época, como um ótimo instrumento norteador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do

ensino de Arte do município. Somente após ter realizado essa pesquisa de mestrado, baseada na Teoria Crítica, pude ampliar a minha visão a respeito do documento, conforme relatado no terceiro capítulo.

E assim, em 2018, após o lançamento oficial do Currículo da Cidade: Arte, fui convidado mais uma vez para ser o representante da DRE - Santo Amaro, só que, naquele momento, para apresentá-lo aos professores e professoras de arte daquela região.

Para tanto, outro GT foi constituído e capacitado pelo mesmo professor Bruno Fischer Dimarchi. Havia novos integrantes, representantes de algumas DREs, que substituíram alguns membros do GT anterior. Chamou a atenção o fato de não serem especialistas de arte e, segundo eles mesmos, estarem ali mais por uma questão administrativa do que pedagógica, e que não tinham conhecimento significativo sobre arte-educação. De fato, mostravam insegurança nas discussões e reflexões propostas durante as reuniões. Acreditamos que tal situação possa ter interferido de maneira desfavorável quando foram atuar na formação dos professores e professoras de arte de suas DREs.

Na formação dos docentes da DRE – Santo Amaro, nem todas as escolas puderam encaminhar os seus professores ou professoras, principalmente por questões de horário e acúmulo de cargo. Dos que participaram, nem todos puderam estar presentes nos cinco encontros realizados. Por duas vezes, o espaço físico indicado para ocorrer as reuniões teve que ser alterado de última hora. O último encontro teve que ser realizado inesperadamente na sala de informática, junto com outros funcionários que se esforçaram para não atrapalhar a reunião. Porém, nessa situação de improviso, ocorreram momentos de desconforto.

Como já era esperado, alguns docentes apresentaram-se de maneira hesitante. Como a maioria não me conhecia, havia uma desconfiança inicial que se abrandou a partir das discussões e reflexões que foram ocorrendo nos encontros, mas que não se extinguiu totalmente, mesmo com o final do processo. Em conversa com os próprios, percebi que a desconfiança estava baseada em alguns fatores, como por exemplo: a figura conservadora e reacionária do prefeito; a destruição do corredor de grafites da cidade, arbitrada pelo prefeito; o receio de que o documento “Direitos de Aprendizagem” fosse “arquivado” ou esquecido propositadamente por aquela gestão, bem como por acharem que eu era o formador daquela turma por ser um simpatizante ou correlegionário de João Doria.

Portanto, antes mesmo de conhecerem o novo currículo, alguns docentes acreditavam que se deparariam com prováveis desmandos ou retrocessos no processo de ensino e aprendizagem da arte e, de alguma maneira, procuraram demonstrar união e resistência. Particularmente, apesar de alguns desencontros de informação, achei bastante interessante e pertinente, pois indicaram que estavam dispostos a “lutar” por seus interesses.

Ao término da formação, que foi avaliada como positiva, os docentes puderam perceber que o Currículo da Cidade: Arte fora muito bem elaborado e contextualizado. Destacava a importância da abordagem triangular e apresentava novas e interessantes concepções sobre arte-educação, considerando também o documento “Direitos de Aprendizagem”. Portanto, não apresentava um viés retrógrado, antidemocrático e preconceituoso; pelo contrário, valorizava as diferenças e propiciava uma autonomia, que se diga de passagem, sempre relativa, para que os professores e professoras de arte da rede municipal fizessem escolhas para desenvolverem o trabalho com os estudantes. Mesmo atrelado à polêmica BNCC, poderia, sim, cumprir com o seu objetivo de ser um documento norteador para os docentes de Arte do Município de São Paulo.

Conforme mencionado no capítulo 3, desde 2022 a SME-SP disponibiliza o curso de formação online chamado projeto “Formação da Cidade”. A orientação é para que os docentes utilizem a plataforma semanalmente, nas escolas que atuam, num dia e horário determinado que corresponda a um momento de reunião de formação.

Percebo, através das conversas e trocas de informações, que, de maneira geral, o conteúdo do projeto Formação da Cidade tem sido avaliado como positivo. As reclamações giram em torno dos problemas de conexão com a internet, que impedem o acesso à plataforma, pouco tempo para a realização das atividades propostas e da necessidade de se priorizar outras demandas que surgem no cotidiano escolar.

Esses momentos descritos da minha trajetória profissional estão relacionados ao meu processo de construção de conhecimento, além do proporcionado no cotidiano de uma sala de aula. São situações que considero como desafiadoras, que me tiraram do meu próprio eixo, que me causaram algum tipo de constrangimento ou sofrimento, mas que não permitiram que eu entrasse ou permanecesse em uma zona de conforto inadequada para quem optou pela carreira docente.

Habermas, através da sua obra “Conhecimento e Interesse”, mais do que propiciar-me reflexões sobre a necessidade de reconhecermos, na realidade das

sociedades modernas, os potenciais de emancipação e seus obstáculos, que é o seu maior propósito, levou-me a refletir sobre a minha própria condição de um agente inserido numa sociedade que caminha através de um processo de interesse econômico que cria reveses para quem, como eu, busca emancipação através da construção do conhecimento.

Para quem não está familiarizado com a obra de Habermas, a leitura do livro “Conhecimento e Interesse” pode ser um grande desafio, pois exige um certo embasamento para compreender os conceitos apresentados. Até porque o seu estilo de escrita é considerado técnico e denso. Para otimizar a minha compreensão da obra, que é base desta pesquisa, elaborei uma resenha crítica, disponibilizada nessa dissertação.

Logo no primeiro parágrafo do livro, o autor apresenta um questionamento que é o cerne da obra e que direcionou a construção da minha autorreflexão: “Como é possível o conhecimento confiável?” (Habermas, 2014, p. 27).

Essa questão me faz refletir até que ponto a minha vivência na educação, aqui relatada, proporcionou-me uma construção de conhecimento realmente confiável.

Acreditamos que essa questão potencializa a proposta metodológica dialética desta pesquisa. A obra apresenta maiores elementos da teoria crítica habermasiana, como o conceito de teoria do conhecimento, que embasa a minha autoanálise. Obviamente, esse processo pessoal de autorreflexão é passível de erros, pois Habermas reforça o lugar de destaque da teoria do conhecimento, que presume não reivindicar nada senão seu puro propósito de duvidar radicalmente, se contrapondo-se, assim, às teorias de Kant e Hegel, que concordam que o conhecimento é definido transcendentemente por meio do conhecimento possível, como se fosse mediado ou por um instrumento, com base no qual formamos os objetos, ou por um médium, através do qual a luz do mundo alcança o sujeito (Habermas, 2014, p. 41-65).

É interessante perceber como alguns conceitos habermasianos presentes nessa obra dão sentido à minha autorreflexão, como por exemplo, da condição de alguém que viveu parte da vida durante um regime ditatorial e que, assim, estaria apto a apresentar elementos e pronunciar, enquanto sujeito histórico, que a democracia é o lugar ideal para quem busca, na construção do conhecimento, uma emancipação, pois, segundo o autor:

[...] não somente os procedimentos democráticos trazem consigo, em seu sentido mais amplo, um potencial de emancipação, como nenhuma forma de emancipação pode justificar-se normativamente em detrimento da democracia (Habermas, 2014, p. 10).

A primeira sensação é a de que esse conceito habermasiano indica que eu estava no caminho certo na busca pela minha emancipação. Porém, sou obrigado a duvidar desse sentimento, pois a teoria crítica exige que, através da minha autorreflexão, eu seja capaz de perceber o quanto me autoiludi em relação às minhas escolhas e ao modo como me posicionei frente às questões sociais que foram se desenrolando durante esse tempo. Portanto, é importante que eu faça um *mea-culpa* se, de fato, pretendo construir conhecimento e emancipação. Por exemplo, respaldado por Habermas, acredito que a democracia é o melhor caminho; porém, concluo que tive uma participação político-partidária inexpressiva. Recebi vários convites para participar de grupos, movimentos e partidos políticos, principalmente na época em que fiz a graduação ou quando trabalhei na escola oficina e na Secretaria do Menor. Hoje, consigo avaliar que todas as minhas recusas estavam relacionadas, principalmente, à insegurança e imaturidade, pois temia por uma possível falta de eloquência que me levasse a ter que aturar possíveis situações de manipulação. Tempos depois, após superar algumas hesitações, filiei-me a um partido político, para participar de reuniões, encontros, trabalho de panfletagem em período de eleição etc. Porém, não tive paciência e maleabilidade para permanecer no grupo, por estimar que os meus interesses não correspondiam aos dos demais membros. Contudo, sou obrigado a refletir nas possibilidades perdidas de construção de novos conhecimentos.

Essa “inabilidade” ocorreu em diversos outros momentos além do político-partidário, como, por exemplo, em reuniões de professores, quando o poder da verbalização não foi suficiente para sustentar uma determinada discussão e o conflito de ideias deixou de ser produtivo. Da mesma forma, em reuniões com os meus companheiros de oficina pedagógica da Diretoria de Ensino de Diadema, também nas conversas e reflexões em grupos de pesquisa, congressos, formações, na sala de aula com os estudantes etc. Agora sou capaz de perceber que a minha inabilidade ou “falta de traquejo” para as situações mencionadas, na verdade, foi a minha falta de interesse que me afastou da possibilidade de criar conhecimento.

Aliás, é a mesma falta de interesse que me levou a acreditar que a democracia no Brasil era um caminho sem volta. Ou que as pessoas contrárias à ditadura

mereciam todo o meu apreço de maneira incondicional. Supor também que os documentos oficiais que norteiam a educação objetivam apenas os aspectos pedagógicos. Ou utilizar metodologias pedagógicas “da moda” sem perceber ou me preocupar que estava superestimando modelos, artistas e movimentos em detrimento de outros.

Habermas apresenta a ideia de que a teoria do conhecimento, ora substituída pela teoria da ciência, deve retornar à tona como uma unidade entre conhecimento e interesse, onde o conhecimento só ocorrerá se houver um interesse, sendo este o fenômeno que controla e orienta a busca pelo conhecimento, que, por sua vez, faz parte de uma linguagem e, assim, pode ser obtido historicamente, levando-se em consideração os interesses de outrora na busca pelo saber (Habermas, 2014, p. 30).

Parece óbvio mencionar o quanto a pesquisa me proporcionou de conhecimento, de capacidade para autorreflexão e de consciência em diversos sentidos. Não como propôs Hegel, que entende que a consciência evolui através de diferentes estágios em direção a um saber absoluto, em um movimento dialético, onde sujeito e objeto se reconciliam em uma unidade (Habermas, 2014, p. 35-49). Nem como propôs Marx, que por sua vez, adota uma abordagem materialista que percebe a consciência como um produto das condições materiais e históricas, criticando a visão idealista de Hegel e enfatizando que a consciência de classe é um elemento crucial na compreensão da sociedade e da luta por transformação social (Habermas, 2014, p. 56-103). Foi com Habermas, que criticou os pontos de vista de Hegel e Marx, que passei a acreditar que a consciência está intrinsecamente ligada à autorreflexão e à comunicação, e que só é alcançada quando o sujeito se reconhece em sua própria história e nas interações sociais; portanto, a consciência não é um conceito isolado, pois faz parte de um processo dinâmico e intersubjetivo que se desenvolve através da linguagem e da interação social (Habermas, 2014, p. 84-113).

Contudo, se a minha capacidade de autorreflexão me levou a perceber e assumir os erros cometidos, também me proporcionou a condição de valorizar os acertos de maneira mais criteriosa. Por exemplo, na obra “Tópicos Utópicos”, a autora Ana Mae Barbosa alega se sentir culpada por ter aceitado o apelido “metodologia” dado pelos professores à abordagem triangular, ou seja, “Metodologia Triangular”. Eu mesmo fui um desses professores, mas tive o interesse de construir conhecimento para rever e aprender que, em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (Barbosa, 1998, p. 33).

É como nos esclarece a professora Maria Christina Rizzi, na obra “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”: a Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos (Rizzi, *apud* Barbosa, 2012, p. 76).

Quando os meus alunos e alunas demonstraram insatisfação com as minhas aulas, aprendi com as professoras Mirian Celeste, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra que estava faltando magia. A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos, o educador terá de ser “guloso” em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro, e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim, ensinando, também aprende (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 129). Ou ainda, que mais importante que se preocupar com propostas ou métodos é construir uma atitude pedagógica apoiada nos fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p.153).

Habermas apresenta o conceito de interesse do conhecimento como sendo técnico, comunicativo e emancipatório. Ele descreve que as pesquisas, ou ciências empírico-analíticas, ou seja, que apresentam uma abordagem sobre a realidade dos fatos que são observáveis, estimáveis e mensuráveis e que determinam se uma hipótese é verdadeira ou falsa, fazem parte de um processo de aprendizagem cumulativo, baseadas na ação instrumental; portanto, são motivadas por um interesse técnico de conhecimento, buscando a ordenação técnica sobre os processos da natureza. Já, as pesquisas, ou ciências hermenêuticas, ou seja, que visam a compreensão da Escritura, como, por exemplo, de textos filosóficos ou religiosos, por outro lado, se concretizam no plano da ação comunicativa, racional, e são guiadas por esse conhecimento de interesse comunicativo, visando assegurar a intersubjetividade de entendimento possível (Habermas, 2014, p. 293). O terceiro interesse do conhecimento, o emancipatório, surge da autorreflexão que leva ao descobrimento e à superação das barreiras da compreensão e das compulsões na ação que são motivadas inconscientemente. O autor destaca que Freud, com a sua psicanálise, por

meio da situação analítica de diálogo, oferece um acesso metodológico a essa dimensão da autorreflexão, que foi sufocada pelo positivismo.

Para encerrar este item desse quarto capítulo, apresento uma simples analogia da minha carreira docente com a concepção habermasiana de interesse do conhecimento: quando utilizei documentos, livros didáticos e metodológicos sem a preocupação de analisar criticamente o seu conteúdo, mas apenas para o desenvolvimento das minhas aulas, buscando constatar se os modelos ali apresentados realmente possibilitavam o desenvolvimento do processo pedagógico, manifestei o interesse técnico. No momento em que me preocupei em refletir sobre os vários conceitos apresentados nesses mesmos documentos e livros, relacionando-os com questões históricas e sociais, vali-me de interesses comunicativos. E agora, no momento desta pesquisa, em que me coloco dialeticamente como objeto de conhecimento, meu interesse é emancipatório, pois é justamente no movimento da autorreflexão que conhecimento e interesse fazem uma unidade (Habermas, 2014, p. 425).

4.2 HONNETH E OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTE PELEJANDO, LUTANDO PELO RECONHECIMENTO: ATÉ QUE PONTO?

Neste momento, não buscamos uma análise profunda da atuação e do comportamento cotidiano da classe dos professores de arte da rede municipal de São Paulo, na qual o autor desta pesquisa se insere. Essa análise, até certo ponto, poderia representar outros docentes da rede ou mesmo de outras redes de ensino em todo o país. Reconhecemos que cada professor e professora de Arte da rede municipal possui sua individualidade, seja em formação, interesses ou experiências, que os distingue uns dos outros. O Currículo da Cidade: Arte respeita e valoriza essa diversidade, como já mencionamos.

Dadas essas diferenças, é evidente que nem todos os professores e professoras de arte tem o mesmo engajamento pedagógico, social ou político. Nem todos se preocupam da mesma forma com sua formação profissional, continuidade e atualização nos estudos, bem como na leitura e/ou escrita de textos pedagógicos. Afinal, aprendemos que os interesses são diversos. No entanto, é relevante considerar que, por diferentes razões, muitos docentes ainda desconhecem o conteúdo do Currículo da Cidade: Arte. Alguns podem ter respondido e apresentado sugestões

quando a SME-SP disponibilizou a primeira versão deste e de outros documentos, mas provavelmente nem todos tiveram a oportunidade de analisá-lo criticamente. Tampouco todos os docentes de arte se envolveram ou estão dispostos a se envolver em instituições escolares como o Conselho de Escola e a APM - Associação de Pais e Mestres.

No contexto da pesquisa apresentada, muito se espera do professor como agente de transformação social e promotor da emancipação. Em contraste com essa visão idealizada, a realidade revela um quadro menos animador. A desvalorização da docência e a precarização do trabalho docente, realidades já mencionadas, podem levar a um cenário de acomodação e apatia, no qual os docentes, esgotados e desmotivados, se distanciam de seu papel como sujeitos históricos.

Francisco Imbernón, na obra "Qualidade do Ensino e Formação do Professorado", comenta que esta época não é favorável à educação, pois, apesar de muitas expectativas projetadas, tudo não passa de retórica. Quando surge uma crise econômica, em vez de cortar benefícios, bônus para diretores de bancos, aviões de combate, exércitos, salários de políticos, carros oficiais, mordomias, celebrações, propaganda etc., opta-se por cortar na educação (Imbernón, 2016, p. 213).

Utilizamos a teoria do conhecimento de Axel Honneth, filósofo alemão e principal proponente da terceira geração da Escola de Frankfurt, para refletir alguns aspectos do professorado.

Na obra "Luta pelo Reconhecimento", baseando-se em autores como Hegel, Honneth destaca três esferas ou padrões de reconhecimento intersubjetivo que são cruciais para o desenvolvimento da identidade pessoal e para a construção de uma sociedade justa e ética: amor, direito e solidariedade.

O âmbito do amor engloba as relações primárias, como as relações amorosas, amizades e laços familiares. O reconhecimento mútuo nessa esfera se manifesta através do cuidado, do carinho, da afeição e do apoio emocional, proporcionando ao indivíduo a autoconfiança necessária para se expressar e buscar seus objetivos. Nesse sentido, a ausência ou distorção do reconhecimento pode levar a sensações de insegurança e baixa autoestima.

Direito: A esfera do direito alude ao reconhecimento do indivíduo como um sujeito de direitos e deveres, capaz de agir de forma autônoma e responsável perante a lei. O reconhecimento nessa esfera mostra-se através da garantia de direitos básicos e da participação na vida política e social, proporcionando ao indivíduo o auto

respeito e a sensação de ser um membro valioso da comunidade. Assim, a negação de direitos e a exclusão social são formas de desrespeito que ameaçam a integridade do indivíduo.

Solidariedade: O campo da solidariedade está relacionado o reconhecimento do valor social das capacidades e contribuições individuais para a comunidade. O reconhecimento nessa esfera se manifesta através da estima e do respeito pelo modo de vida e pelas realizações de cada indivíduo, proporcionando a autoestima e o sentimento de pertencimento a uma comunidade que valoriza a diversidade. Desse modo, a desvalorização e o desdém pelas diferenças individuais e culturais são formas de desrespeito que ameaçam a dignidade do indivíduo.

Essas três esferas estão conectadas, interligadas e se influenciam mutuamente. A autoconfiança propiciada pelo amor é fundamental para que o indivíduo requeira seus direitos e busque o reconhecimento social. O autorrespeito obtido pelo reconhecimento jurídico é essencial para que o indivíduo se sinta merecedor de estima e reconhecimento social. E a autoestima procedente da solidariedade aumenta a autoconfiança e o autorrespeito.

A interação e o equilíbrio entre essas esferas são essenciais para a construção de uma sociedade justa e ética, na qual cada indivíduo possa se apresentar plenamente e se perceber reconhecido e valorizado em sua particularidade. A luta por reconhecimento, nesse sentido, é um processo permanente de busca por relações sociais mais justas e igualitárias, que assegurem o reconhecimento recíproco em todas as suas dimensões.

Se Honneth argumenta que a luta por reconhecimento é central para a formação da identidade individual e coletiva, a acomodação por parte do professorado pode ser interpretada como uma forma de "desrespeito" à sua própria identidade profissional. A falta de reconhecimento de sua importância social, materializada em baixos salários, condições de trabalho inadequadas, a perda crescente da autonomia e desvalorização simbólica, pode levar à perda de autoestima e autorrespeito (Honneth, 2003, p. 227).

A consequência dessa falta de reconhecimento é a dificuldade em se comprometer com lutas por melhores condições de trabalho e por uma educação emancipadora. A resistência se torna cada vez mais custosa em um contexto de desrespeito e desvalorização, levando muitos docentes a se acomodarem diante da

realidade, abandonando seus ideais e suas contendas por uma educação transformadora.

As reformas educacionais trouxeram muitas mudanças para a vida e a formação dos professores. As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências, levando-os a viver tempos paradoxais. Por um lado, suas tarefas são ampliadas, e as exigências aumentam, mas, por outro, nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua enfrentando as mesmas dificuldades de outrora (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 271).

Portanto, é fundamental que os sistemas de ensino, no processo de elaboração da lei do plano de carreira dos profissionais do ensino ouçam os professores por meio de seus sindicatos e associações, minimizando a situação conflituosa que vivem e garantindo a profissionalização de uma categoria que se pauta pela seriedade e pelo compromisso com a educação no Brasil, apesar das adversidades (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 279). É primordial que sejam oferecidas as condições necessárias para o aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 375).

A acomodação e a apatia dos professores não devem ser vistas como falhas individuais, mas como sintomas de um sistema que os desrespeita e desvaloriza. A luta por reconhecimento é essencial não apenas para a valorização da profissão docente, mas também para a construção de uma educação pública democrática e emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade.

É fundamental que os docentes reconheçam a importância de sua atuação como sujeitos históricos e agentes de transformação. A superação da acomodação e da apatia passa pela luta coletiva por reconhecimento, pela construção de uma identidade profissional valorizada e respeitada e pelo engajamento em projetos que aspirem à transformação da realidade social e educacional. Somente assim será possível construir uma educação pública verdadeiramente democrática e emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na construção de um país mais justo e igualitário.

Contudo, outras instituições sociais, além da educação, devem compreender que o que não se investe em educação provavelmente terá que ser investido posteriormente em mecanismos de assistência social ou de repressão social. Políticas governamentais equivocadas, uma educação em crise e um professorado

sobrecarregado e desrespeitado implicarão, a médio prazo, em altos custos para a sociedade, levando a um sistema educacional ineficiente, com baixos níveis de rendimento e alto índice de fracasso escolar (Imbernón, 2016, p. 218).

4.3 UM CLÁSSICO: EDUCAÇÃO X MERCADO FINANCEIRO.

Para que possamos apontar e refletir sobre o que Imbernón nos apresenta como uma política governamental errática, à qual aplicamos o adjetivo "equivocada", vamos nos basear, na verdade, no modelo capitalista que interfere e determina os rumos da educação em diversos países, e não apenas no Brasil. Em nosso país, considerado neoliberal periférico, obviamente que suas características não são idênticas às de outros países, mas, de um modo geral, podemos esclarecer tal situação no cenário educacional brasileiro. A relação entre educação e mercado financeiro, analisada sob a ótica da obra "A Reforma Empresarial da Educação" de Luiz Carlos de Freitas, revela um jogo de forças complexo e muitas vezes conflituoso. Freitas argumenta que a educação tem sido cada vez mais influenciada por uma lógica empresarial, na qual o mercado financeiro busca moldar as políticas e práticas educacionais de acordo com seus próprios interesses. O autor comenta sobre a concepção de *accountability* que vem sendo utilizada em conexão com políticas de avaliação por meio das quais tende a se responsabilizar escolas, docentes e comunidade escolar pelos resultados educacionais alcançados por estudantes em exames externos aplicados em larga escala. Nos Estados Unidos da América, foi verificado que essa política e modelo de lógica empresarial não alcançaram as metas desejáveis e encontram grande dificuldade para provar sua eficácia. No entanto, essa concepção refere-se à ideia de um "padrão" nacional de aprendizagem norte-americano que, no Brasil, está sendo implantado de forma mais ampla com o nome de "Base Nacional Comum Curricular", a BNCC (Freitas, 2018, p. 92).

Essa influência se manifesta em diversas frentes, como a crescente privatização do ensino, a ênfase em modelos de gestão empresarial nas escolas públicas e a valorização de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Essa visão utilitarista da educação a reduz a uma mera preparação para o mundo do trabalho.

Além disso, a pesquisa de Freitas revela que a reforma empresarial da educação tem sido impulsionada por grupos conservadores, que defendem a redução do papel do Estado na educação e a ampliação do espaço para a iniciativa privada.

Os países que adotam essa política sofrem dramaticamente com os efeitos colaterais negativos de padronização cultural, segregação e destruição da escola pública, pois esta tem seus recursos financeiros sugados. O tecnicismo volta completamente reformulado, porém com o mesmo conceito, denominado agora como neotecnicismo (Freitas, 2018, p. 104).

Os documentos elaborados para a educação acabam por beneficiar os interesses e ideais mercadológicos. A diminuição dos recursos financeiros destinados à escola e a falta de investimento na formação dos professores tornam-se metas para as políticas neoliberais que almejam que os pais e responsáveis dos estudantes se comportem como clientes irados e, assim, de maneira acrítica, ajudem a eliminar as escolas que foram sendo destruídas propositadamente em prol de interesses nada pedagógicos (Freitas, 2018, p. 132).

O autor, baseado em diferentes pesquisas, profere que as ideias dessa política agressiva da "nova direita" não funcionam e geram efeitos colaterais destrutivos. Segundo ele, "[...] é lamentável que, mesmo com a experiência documentada mostrando os riscos e efeitos nefastos de tais políticas, o Brasil tenha que passar por isso" (Freitas, 2018, p. 138). E acredita que a resistência deverá se fortalecer no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais, com a ajuda do conhecimento das universidades (Freitas, 2018, p. 138).

Lembramos que, nesse quarto capítulo, propomos uma análise da trajetória do autor desta dissertação com algumas concepções habermasianas, como, por exemplo, a de interesses do conhecimento em suas três vertentes: técnico, comunicativo e emancipatório. Para cada uma delas, foi sugerido um momento específico de sua carreira. Assim, acreditamos que o momento atual, o de pesquisador, é o que melhor lhe proporcionou autorreflexão e emancipação.

Percebemos, com Honneth, Imbernón e Freitas, a importância da atuação docente na luta coletiva por reconhecimento, contra políticas governamentais equivocadas que beneficiam os interesses e ideais mercadológicos, buscando, assim, a superação da desvalorização profissional, da acomodação e da apatia, para que a educação pública possa ser verdadeiramente democrática e emancipadora.

5 GRUPOS DE TRABALHO: JOGO LIMPO?

5.1 GTS – GRUPOS DE TRABALHO E CONSULTA DA SME-SP JUNTO AOS PROFESSORES (AS) DE ARTE: GARANTIA DE JOGO LIMPO PARA SEREM OUVIDOS E RESPEITADOS?

A SME-SP, em diversas ocasiões, tem promovido consultas e organizado GTs com o intuito de ouvir as opiniões e sugestões dos docentes de arte da rede, buscando assim legitimar o processo de construção dos documentos oficiais que norteiam o ensino de arte no município. No entanto, uma análise crítica desse processo, fundamentada em teorias curriculares e em relatos de experiências, revela que a participação dos professores e professoras de Arte pode ser questionada em sua efetividade e em seu caráter democrático.

O discurso oficial da SME-SP enfatiza a importância da participação dos docentes na construção dos documentos para o ensino de arte, como evidenciado na apresentação do "Referencial de Expectativas", nas "Orientações Curriculares", nos Direitos de Aprendizagem, no Currículo da Cidade: Arte e na "Priorização Curricular", que alegam terem sido elaborados em um "processo colaborativo" que envolveu especialistas, técnicos e professores da rede. No entanto, a realidade muitas vezes se distancia desse princípio. Podemos citar como exemplo, os problemas apontados pelos professores e professoras de Arte que não puderam participar de todos os encontros em que foram convocados para as atividades do GT que elaborou o documento "Direitos de Aprendizagem", por questões não pedagógicas, mas sim administrativas.

O professor Bruno Fischer Dimarchi, assessor da equipe que elaborou o Currículo da Cidade: Arte, em sua entrevista relata que a formação do GT responsável pela apresentação e primeira formação de professores sobre o Currículo da Cidade: Arte foi feita "às pressas". Além disso, a consulta pública online, embora tenha sido realizada, pode ter tido alcance reduzido, considerando as dificuldades de acesso à internet e o tempo restrito para participação dos docentes. Uma primeira versão do Currículo da Cidade: Arte foi disponibilizada para que docentes e discentes pudessem opinar e sugerir alterações. Contudo, ao que parece, faltou um maior embasamento teórico por parte dos professores para questionar e propor mudanças em alguns aspectos conceituais do documento, já que este apresenta deficiências nesse sentido.

Ou, se tais questionamentos e propostas foram feitos, parece que não foram levados em consideração.

Quando a SME-SP abriu consulta para que os docentes de Arte pudessem apresentar opiniões e sugestões sobre o documento Priorização Curricular, o autor desta dissertação de mestrado teceu um texto (em anexo) com várias críticas e sugestões, alegando inclusive que a equipe que organizou a priorização não havia entendido o próprio currículo, pois apresentava orientações contrárias a ele. Porém, nunca recebeu algum comentário ou resposta sobre as suas considerações, mesmo solicitando por diferentes momentos para as equipes de coordenação das escolas em que atuava. Na época, indignado com a situação, comentou sobre o documento Priorização com o principal assessor da equipe que elaborou o Currículo da Cidade: Arte. O assessor sequer sabia da elaboração da priorização, que também compõe o currículo. Particularmente, já que não foi convidado pela SME-SP para opinar sobre a priorização, comentou que o documento ia no sentido oposto às concepções do currículo.

Outro ponto a ser considerado é a questão da representatividade. A SME-SP, através das suas DREs costuma selecionar um grupo restrito de professores para participar dos GTs, o que pode levar a um viés na construção dos documentos, que acabam refletindo as visões e interesses de um grupo específico de docentes. O autor dessa pesquisa, quando foi convidado para representar a DRE – Santo Amaro no GT que discutiu e sugeriu os objetivos de conhecimento para cada ano do ensino fundamental para o Currículo da Cidade: Arte, foi para o primeiro encontro sem saber ao certo o que iria fazer. Aliás, todos os integrantes só ficaram sabendo naquele momento como seriam as suas participações, ou seja, para sugerir os objetivos de conhecimento. Ser encaminhado para um encontro sem saber ao certo o quê, e como irá participar é como “jogar no escuro”. No mínimo, desrespeitoso. Havia integrantes que apresentaram opiniões e sugestões relevantes, mas outros ainda estavam presos a velhas amarras, demonstrando desconhecimento conceitual e sugerindo processos insignificantes e descontextualizados, como, por exemplo, propor como objetivo o “desenvolvimento de uma atividade usando a técnica do pontilhismo”. Apenas isso. É compreensível que o grupo não fosse homogêneo e representasse a diversidade da rede. No entanto, a questão preocupante reside no fato de que a maioria dos integrantes também poderia apresentar opiniões descontextualizadas, o que interferiria negativamente na elaboração do documento.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à rotatividade dos professores nas escolas e à falta de continuidade nas políticas de formação, que dificultam a participação verdadeira dos docentes nos processos de consulta e elaboração dos documentos oficiais para a educação. Não nos preocupamos em saber ao certo quantos professores responderam ou não, participaram ou não, ou o que sugeriram, ou se obtiveram respostas sobre o que opinaram, mas sim de questionar algumas medidas que parecem ter o intuito pedagógico ou democrático, mas que, no fundo, podem querer dar uma falsa legitimidade aos documentos elaborados e promulgados sem esclarecer concepções curriculares ou filosóficas importantes para uma educação emancipadora.

Por fim, é importante questionar se as sugestões e opiniões dos professores foram realmente levadas em consideração na versão final dos documentos. A experiência relatada pelo professor Dimarchi, na qual a proposta elaborada pela equipe de assessores de Arte para o Currículo da Cidade: Arte foi "aceita na íntegra", pode ser uma exceção à regra. Em muitos casos, as contribuições dos professores podem ser ignoradas ou diluídas em um processo de construção curricular que, em última instância, reflete os interesses e as visões da gestão educacional e de outros segmentos.

Diante desse cenário, é fundamental que os professores e professoras de Arte da SME-SP se organizem, lutem e reivindiquem por uma participação mais efetiva e democrática na construção dos documentos e leis que orientam a sua prática pedagógica. A busca por espaços de diálogo, a formação continuada e o engajamento em debates sobre as políticas educacionais são estratégias importantes para garantir que a voz dos professores seja ouvida e respeitada. Afinal, somos nós que estamos na linha de frente da educação, e nossa experiência e conhecimento são fundamentais para a construção de um ensino de arte crítico, transformador e emancipador.

5.2 CURRÍCULO DA CIDADE: ENSINO FUNDAMENTAL: ARTE E PRIORIZAÇÃO CURRICULAR: ORIENTAÇÃO OU SUBMISSÃO?

O documento “Priorização Curricular: Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Arte”, foi criado em 2021 pela SME-SP, durante a gestão do Prefeito Bruno Covas e do seu Secretário de Educação, o Sr. Fernando Padula.

É um documento constitutivo do Currículo da Cidade: Arte, que para a sua reflexão e elaboração foi formado um GT com a participação de supervisores de ensino, professores especialistas de SME, DIPED e unidades educacionais. Não há um sumário no documento que indique como está constituído. Porém, apresenta as suas partes e divisões dessa maneira: a) Planilha de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prioritários - ensino fundamental - Introdução; b) Objetivos de priorização curricular; c) Objetos de aprendizagem e desenvolvimento prioritários; d) Os desdobramentos das ações de priorização curricular; e) Priorização curricular – Arte; e f) 18 quadros contendo informações sobre os objetivos para os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, bem como, para cada ano do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano. Tem como objetivo:

[...] priorizar alguns objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD) que precisam ser mais atentamente observados no planejamento/replanejamento docente, principalmente considerando este período de distanciamento e seus possíveis prejuízos para aprendizagem dos estudantes (São Paulo, 2021, p. 7).

Foi observado que, como em outros documentos, esse também foi apresentado aos professores e professoras de Arte para consulta e possibilidades de sugestão, conforme já relatado.

Acreditamos que o Currículo da Cidade: Arte e o documento de Priorização Curricular, que o compõem, embora se proponham a orientar o ensino de arte na rede municipal, apresentam concepções que, em alguns aspectos, podem ser consideradas incongruentes.

O Currículo da Cidade: Arte se estrutura em torno de princípios que buscam valorizar a diversidade e o desenvolvimento multidimensional dos estudantes. O documento enfatiza a importância da experiência estética e estésica, da produção artística e do contato com diferentes manifestações culturais, visando à formação de cidadãos atuantes no mundo contemporâneo.

No entanto, o documento de Priorização Curricular, elaborado em um contexto de pandemia e ensino remoto, parece se distanciar dessa visão mais abrangente e progressista do currículo, mesmo que apresente características tecnicistas. Ao priorizar determinados objetivos de conhecimento e de aprendizagem, o documento sugere um direcionamento mais restrito e instrumental para o ensino de arte, enfatizando as habilidades e competências específicas, em detrimento de uma

abordagem mais aberta e menos diretiva, pois não leva em consideração a diferença dos docentes de Arte, tirando sua autonomia e liberdade na proposição e condução dos processos pedagógicos realizados junto aos estudantes.

Essa ênfase em alguns objetivos, e, portanto, em habilidades e competências, pode ser interpretada mais uma vez como um reflexo da influência do neoliberalismo na educação. A priorização de alguns campos conceituais soa de maneira inusitada, já que não existe hierarquia entre os mesmos e, portanto, não são passíveis de ordem de prioridade. Priorizar alguns objetivos em detrimento de outros, embora compreensível em um contexto de pandemia, ensino remoto ou de necessidade de recuperação das aprendizagens, pode levar a um esvaziamento do ensino e a uma formação artística deficitária, negligenciando a importância da contextualização histórica e social da arte, presente no currículo. Se o Currículo da Cidade: Arte não aponta clara e criticamente como lidar e refletir sobre a questão das relações de poder e as desigualdades sociais através do ensino da arte, a Priorização Curricular de Arte a ignora. Dessa maneira, o ensino de arte é posto e visto como instrumental.

O professor Dimarchi, em sua entrevista, reconhece essa tensão ao afirmar que, idealmente, o currículo deveria ser apenas um guia, um norteador, e não uma "cartilha a ser seguida". Comenta também que talvez o documento de priorização possa ter sido elaborado por quem nem tem a formação específica em Arte, e que talvez não tenha agido de má-fé e nem percebido que criou, ironicamente, um documento que constitui o currículo, mas que se opõe a ele.

Porém, podemos supor que talvez tenham existido outros interesses que não os pedagógicos, para descaracterizar o caráter mais progressista do Currículo da Cidade: Arte que não só permite, mas orienta, abre muitas possibilidades para os professores e professoras de Arte conduzirem os seus processos educacionais em sala de aula. Nesse sentido, a priorização de arte poderia estar sendo elaborada para limitar, restringir a liberdade dada ao processo de ensino e aprendizagem de arte, que, a depender do professor ou professora, pode plantar a semente, proporcionar novos pensamentos, novas possibilidades no caminho da transformação social.

Portanto, é fundamental que os professores e professoras de Arte da SME-SP e a comunidade escolar estejam atentos para essas incongruências e busquem, em sua prática pedagógica, superar as suas próprias limitações, e perceber que documentos como a Priorização Curricular, que se apresentam como um documento

de apoio ao professor, na verdade, podem ser vistos como uma restrição à autonomia do professor no jogo de interesses, aqui nessa pesquisa, já tão mencionados.

5.3 AS ENTREVISTAS MOSTRAM O CAMINHO DA VITÓRIA?

As entrevistas realizadas com as professoras Ariane, Vivian, Rose e Mirian e o professor Bruno, que participaram da elaboração dos documentos da SME-SP, "Direitos de Aprendizagem" ou "Currículo da Cidade: Arte", proporcionaram possibilidades para a análise da hipótese desta pesquisa, que afirma que os documentos oficiais elaborados para a educação brasileira podem estar beneficiando outros interesses que vão muito além dos pedagógicos e educacionais.

Percebemos que muitos aspectos e críticas foram apresentados em comum pelos entrevistados, como, por exemplo, a falta de tempo e organização inadequada durante os trabalhos realizados pelos GTs (Grupos de Trabalho); no momento em que foram abertas as consultas junto aos professores e comunidade escolar para comentários e sugestões das primeiras versões e também durante a implementação dos documentos. Também comentaram sobre a formação docente deficitária, a falta de oportunidades para que os professores possam de fato debater sobre os documentos e a possibilidade do seu uso político, financeiro e ideológico.

A professora Ariane, ao relatar sua experiência na construção do documento "Direitos de Aprendizagem", aponta que esses problemas limitaram a efetividade do processo, evidenciando a problemática da imposição de políticas educacionais sem a devida participação dos docentes. Ela aponta limitações do tempo escasso, também para o debate do documento, e a falta de divulgação adequada do mesmo, o que pode ter prejudicado sua apropriação pela rede. A professora Rose relata que, embora valorizada no discurso oficial, muitas vezes, além do tempo escasso e da falta de divulgação, há também o desinteresse por parte da gestão.

A pressa na elaboração e implementação dos documentos, mencionada também pela professora Vivian e pelo professor Bruno, levanta questões sobre os reais objetivos por trás da criação desses materiais em um curto espaço de tempo, especialmente em momentos de transição política. A professora Vivian questiona se a rapidez na elaboração do "Currículo da Cidade: Arte", por exemplo, não teria sido motivada por um desejo da nova gestão em se distanciar do documento anterior, os "Direitos de Aprendizagem", elaborado na gestão de Fernando Haddad.

A professora Mirian, ao refletir sobre o papel do professor na implementação do currículo, destaca e sugere a importância da "subversão" e da "reinvenção" do currículo pelo docente.

As entrevistas também revelam a complexidade da implementação dos documentos curriculares na prática escolar. A professora Vivian, por sua vez, aponta para a desarticulação entre os documentos oficiais e a realidade das escolas, que muitas vezes não possuem infraestrutura e recursos adequados para implementar as propostas curriculares. Ela também destaca que o documento "Direitos de Aprendizagem" não foi amplamente divulgado e implementado, o que pode ser interpretado como uma forma de silenciamento de vozes e perspectivas importantes para o ensino de arte.

O professor Bruno relata a resistência de muitos professores que, diante da complexidade e ineditismo de algumas propostas, gerou um "caos na terra" e levou muitos deles a se refugiarem em práticas tradicionais e seguras.

A professora Mirian critica o fato de que, na implementação, muitos documentos se tornam uma "verdade" inquestionável, sem espaço para discussão e reflexão por parte dos professores, e questiona o quanto a "turma de baixo" é obrigada a aceitar a existência de diferentes "patamares" dentro das Secretarias de Educação, que influenciam a construção e implementação dos currículos.

Os entrevistados comentaram também sobre o sério problema com a formação dos docentes. A professora Rose enfatiza a desvalorização do ensino de arte e a falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes se sentem "tarefeiros" e sem tempo para reflexão e aprofundamento de suas práticas pedagógicas.

A professora Ariane acredita que a falta de formação continuada adequada e a rotatividade dos professores nas escolas são fatores que dificultam a efetivação de propostas curriculares inovadoras e complexas. A professora Mirian também ressalta a importância da formação continuada e do trabalho em grupo, como forma de fortalecer a prática docente e resistir à lógica instrumental e mercadológica que muitas vezes permeia a educação.

A professora Ariane critica a falta de um debate amplo e democrático sobre os rumos da educação e a prática de "jogar tudo fora" a cada mudança de gestão, que abre espaço para a influência de interesses alheios aos pedagógicos. O professor Bruno aponta a influência do neoliberalismo na educação, que busca moldar as

políticas e práticas educacionais de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

A professora Vivian critica a visão tecnicista e instrumental da educação, presente na BNCC e no Currículo da Cidade, que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva. Também na visão dela, isso reflete os interesses do mercado financeiro e de grupos políticos conservadores, que buscam moldar a educação de acordo com suas próprias necessidades e agendas.

Por um lado, ela reconhece a riqueza das trocas e reflexões proporcionadas pelo processo colaborativo, que envolveu assessores de arte e outros docentes da rede. A valorização da diversidade de ideias e experiências, bem como a busca por referências não hegemônicas, apontam para um esforço em construir um currículo que respeite as múltiplas realidades e necessidades dos estudantes e professores.

A professora Ariane questiona se o atual Currículo da Cidade de Arte está realmente servindo como norteador para o ensino e aprendizagem, apontando para a necessidade de investimento em formação e diálogo entre os professores.

Por fim, a professora Ariane aponta para a necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar e da sociedade como um todo na construção dos documentos curriculares. A democratização da escola passa pela valorização do diálogo e da troca de saberes, garantindo que as políticas educacionais reflitam as necessidades e os anseios daqueles que vivenciam o cotidiano escolar.

A professora Rose acredita que a substituição de alguns integrantes do GT por profissionais sem formação em arte, na etapa de implementação do currículo, evidencia a desvalorização da área e a falta de reconhecimento da expertise dos professores especialistas.

A crítica da professora Rose à priorização curricular imposta durante a pandemia reforça a ideia de que decisões tomadas em gabinetes e instâncias superiores, muitas vezes distantes da realidade escolar, podem se sobrepor aos interesses e necessidades dos professores e estudantes. A imposição de objetivos e conteúdos pré-definidos, sem espaço para o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos, limita a autonomia docente e inibe a criatividade e a reflexão crítica, elementos essenciais para um ensino de arte transformador e emancipador.

A professora Rose comenta que a falta de investimento e a precarização das condições de trabalho levam muitos professores à acomodação e à apatia.

A experiência da professora Rose de ter voltado a tocar piano e a fazer balé após o término do GT evidencia a importância do reconhecimento e da valorização da identidade profissional dos professores e professoras de Arte.

A professora Mirian, ao discorrer sobre a elaboração do Currículo da Cidade, aponta que, embora não tenha participado ativamente do processo, reconhece a influência de suas ideias e das de seus colegas na construção do documento. No entanto, ela ressalta a necessidade de reler o documento para uma análise mais aprofundada, indicando assim, sua postura crítica e reflexiva, também em relação ao currículo. Ela também aponta para a influência do mercado editorial na construção dos currículos, destacando que as editoras têm interesse em documentos que possam ser utilizados como base para a produção de materiais didáticos.

O professor Bruno destaca a rapidez com que o currículo foi construído, sem tempo para um debate aprofundado com a rede, e a dificuldade de implementação de uma proposta complexa em um contexto de formação docente deficitária.

Aliás, todos apresentaram a ideia da rapidez na construção do documento, a falta de um debate mais amplo com a rede e a dificuldade de implementação em um contexto de formação docente deficitária, que são alguns dos pontos que corroboram essa hipótese.

Todos os entrevistados assumem um lugar de fala importante de quem reconhece muitos problemas na educação e que não desistiram, pelo contrário, continuam lutando, até quando surge uma possibilidade de atuarem na construção de documentos da SME-SP, apesar dos problemas relatados. Mesmo com a possibilidade de o documento "Direitos de Aprendizagem" ter sido usado como ferramenta política, como de campanha eleitoral de Haddad, as professoras Ariane e Vivian não deixaram de fazer o melhor, mesmo sabendo que tinham as mãos atadas quando as gestões escolares não permitiam que os docentes convocados participassem das reuniões. Percebemos como elas apresentaram dificuldade para elencar pontos positivos do Currículo da Cidade ou mesmo, se recusando à conhecê-lo de início, confirmando a fala do professor Bruno nesse sentido. A professora Rose reforça algumas vezes que as universidades como UNESP, USP e UNICAMP deveriam mostrar interesse em propiciar formações aos professores da rede pública. Mas parece esquecer que não é tão simples assim, porque o jogo de interesses acontece em todos os setores sociais, inclusive no acadêmico. É como se o desejo de um sonho acontecer fosse maior do que a realidade do momento. A professora

Mirian participou substancialmente e da melhor maneira, quando fez a leitura crítica do currículo. Com certeza algumas de suas ideias metodológicas do ensino de arte inspiraram a equipe de assessoria que elaborou o documento, porém, mencionou que precisa se apropriar com uma nova leitura detalhada. Preferiu não se pronunciar quanto à concepção curricular presente no documento.

O professor Bruno apresenta a ideia de que tentou construir o melhor que podia, na tentativa de utilizar a elaboração do documento como possibilidade de luta contra os interesses de uma gestão conservadora e voltada a interesses neoliberais. Ele indica que elaborou um guia didático para ajudar os docentes de arte a terem um melhor embasamento de como criar situações de aprendizagem que envolvessem algumas das novas concepções apresentadas no currículo da SME. Segundo o professor Bruno a ideia do guia foi de confirmar ainda mais a autonomia ao professor de Arte no seu fazer pedagógico. Porém, indicou claramente que, apesar das tentativas de fazer um documento progressista em plena gestão conservadora, teve que colocar elementos no documento que o caracterizam como tecnicista.

Assim sendo, acreditamos que as entrevistas corroboram com a hipótese de que os documentos oficiais da educação, embora apresentem um discurso progressista e democrático, podem estar a serviço de outros interesses além dos pedagógicos e educacionais. Os entrevistados apontam que não só o processo de elaboração e implementação evidenciam esse fato, mas todas as demais situações apontadas, que evidenciam os diversos interesses que, infelizmente, interferem negativamente na educação brasileira, situação típica de uma nação que cada vez mais se evidencia como quem está entregue às aspirações mercadológicas e ideológicas neoliberais.

A conscientização sobre essa realidade e a necessidade da luta por uma educação emancipadora, que promova a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos, que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, passa por um momento difícil e crucial, ainda mais quando nos referimos ao ensino da Arte, garantida pela LDB, mas que continua sofrendo os ataques de quem pretende abafar a sua capacidade criadora, humanizadora e transformadora. Nas entrevistas, as professoras Mirian e Rose, comentam sobre a utilização da arte também como terapêutica, durante o período mais difícil da pandemia de covid-19.

E apesar de todas as dificuldades e do cenário não promissor, os entrevistados parecem que, mesmo cientes dos problemas, estão dispostos a continuar acreditando

e desenvolvendo os processos de ensino e contribuição em outras esferas, como a elaboração de documentos oficiais, mesmo com todos os vieses, por acreditarem no poder transformador da educação, com ênfase no componente curricular Arte. E contra a imposição da ignorância, da truculência, da violência, deve haver sempre a resistência de quem acredita no democratismo. Não no modelo de “democracia” que serve somente para angariar votos dos eleitores no momento do pleito, mas naquele modelo de quem acredita que devemos fortalecer as instituições democráticas em todos os âmbitos, e que a educação é uma delas. E a Arte-educação tem toda a sua significância e importância nesse sentido. Que seja de fato libertadora e emancipadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, norteadada pela Teoria Crítica, investigou como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam a elaboração e publicação de documentos oficiais relacionados ao ensino de arte na educação básica brasileira, com foco no Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte do Município de São Paulo. A hipótese da pesquisa era que os documentos oficiais da educação brasileira, apesar de seu discurso progressista e democrático, muitas vezes carregam em si interesses que vão além dos pedagógicos e educacionais, evidenciando as tensões e contradições da sociedade brasileira contemporânea.

A análise do contexto histórico do período da redemocratização brasileira possibilitou perceber que houve embates na construção da Constituição de 1988, que apesar de ser considerada democrática e progressista, a maioria dos representantes da Assembleia Constituinte eram conservadores que apoiaram o regime ditatorial. Também chegamos à conclusão de que a democracia nunca foi estabelecida de fato no Brasil; pelo contrário, é frágil e a sua permanência depende de um movimento constante que a defenda.

Analizamos a figura de Darcy Ribeiro que tanto defendeu os ideais democráticos e a implementação de uma educação emancipadora, porém, não respeitou o debate sobre o seu Projeto de Lei da LDB e se valeu da sua influência política para aprová-lo. Expusemos o imbróglio da sua atitude polêmica que não levou em consideração a determinação que já havia sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte e os acontecimentos que se sucederam ao fato, bem como, o fato de que a LDB foi construída para beneficiar os interesses do neoliberalismo.

As entrevistas e a análise dos documentos oficiais a partir das concepções da Teoria Crítica evidenciaram que os documentos oficiais e a dinâmica estabelecida nas escolas também estão a serviço de ideais financeiros e ideológicos. A análise da trajetória do autor da dissertação como professor, agente social e sujeito histórico à luz da teoria do conhecimento de Habermas revelou a importância da autorreflexão, da busca pela emancipação e do engajamento na construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora.

A presente pesquisa, apesar de suas limitações, contribui para a compreensão da importância da docência, dos pais e da comunidade na resistência ao ideal neoliberal para a transformação mais justa e igualitária da sociedade. Como limitações

da pesquisa, entendemos que outros documentos oficiais para o ensino de arte também poderiam ter sido analisados. De certa maneira, o enfoque dado à pesquisa, que é documental, também a limita.

Portanto, a partir dessa pesquisa outras poderão ser elaboradas pesquisando outros documentos, como, por exemplo, o “Orientações Didáticas” do Currículo da Cidade: Arte, que segundo o professor Bruno Fischer Dimarch, fortalece a autonomia sempre restrita, do professor e professora de Arte do Município de São Paulo. Outras vozes poderão ser ouvidas, como, por exemplo, as dos docentes de Arte da Rede Municipal, as dos estudantes, da equipe gestora etc., para saber como o Currículo da Cidade: Arte está sendo utilizado na prática no cotidiano escolar. Outros autores e autoras de concepções teóricas distintas poderão enriquecer o debate da importância da Educação na valorização das instituições democráticas do nosso país.

Para encerrar, reafirmamos a intenção de Habermas, que representa substancialmente a deste pesquisador, e que “[...] consiste em mostrar que é possível ainda acreditar em um padrão mínimo de racionalidade que permita à humanidade estabelecer relações éticas” (Habermas, *apud* Mühl, 2003, p. 330). Ele acredita que é a própria finalidade da linguagem humana que pode levar a humanidade a libertar-se das visões ideológicas repressoras e das concepções de mundo distorcidas ou restritivas:

Pelo agir comunicativo, a humanidade pode fundamentar seu agir de forma racional e consciente, universalizando seus interesses e suas necessidades e decidindo de forma autônoma e livre seu próprio futuro. Não um futuro predeterminado idealisticamente nem um futuro triunfal de uma razão redentora, mas o futuro que se configura sempre de forma renovada em cada decisão tomada no cotidiano dos indivíduos [...] enquanto a humanidade não esgotar esse seu potencial, a educação continuará tendo um papel medular na formação de indivíduos comunicativamente competentes e socialmente responsáveis (Habermas, *apud* Mühl, 2003, p. 330).

Portanto, resistência e resiliência, sempre! Submissão, jamais!

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Balanço: Ano de 2022 tem número recorde de emendas constitucionais.** Revista De fato. Disponível em:

<https://defato.com/politica/105965/balano-ano-de-2022-tem-nmero-recorde-de-emendas-constitucionais/>. Acesso em: 19 set. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Professor do interior paulista é finalista de prêmio internacional.** Portal do MEC, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/60651-professor-do-interior-paulista-e-finalista-de-premio-internacional>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ÁVILA, Demétrius Ricco. **Política e letras no limiar do milênio: Darcy Ribeiro no contexto dos anos 1990.** Revista Rebela, 2022. Disponível em:

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf/>. Acesso em 22 out. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** 1ª ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARRETO, Marcelo Menna. **Ministério da Educação teve desvios de R\$ 31 bilhões no segundo ano da gestão de Milton Ribeiro.** Extra Classe. 2022.

Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/politica/2022/06/ministerio-da-educacao-teve-desvios-de-r-31-bilhoes-no-segundo-ano-da-gestao-de-milton-ribeiro/>. Acesso em 22 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum de 2017.** Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 out. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Portal do Novo Ensino Médio já está disponível para acesso.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361/>. Acesso em 28 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHADDAD, Flávio Roberto. [https://a01-1-2015.indd \(unisagrado.edu.br\)](https://a01-1-2015.indd (unisagrado.edu.br)). Acesso em 06 mar. 2023.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. **Um breve comparativo entre as LDBs**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldb/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

COUTINHO, Rejane G. **A formação de professores de Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. - 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

DEWEY, John. **El arte como experiência**. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699/. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 03 set. 2022.

EDITORIAL. **Darcy Ribeiro**. Grupo Editorial Global. Disponível em: <https://www.grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=4269/>. Acesso em: 17 set. 2023.

EDUCA MAIS BRASIL. **Marginalização**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/marginalizacao>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ESTADÃO. **Governo atual é o que mais cortou em recursos de educação e ciência**. Exame, 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/>. Acesso em 19 set. 2023.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo et al. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ªed. - São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: Ontem e Hoje**. 3ª ed. - São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais de Educação**. São Paulo: Artmed, 2000.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. In: Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201/>. Acesso em 25 jul. 2024.

GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. 1ª ed. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidade e Validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

HONNETH, Axel. **Luta pelo Reconhecimento**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

HERMINIO, Beatriz. **O centenário de Darcy Ribeiro e a educação brasileira**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/o-centenario-de-darcy-ribeiro-e-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 29 set. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do Substitutivo**

Darcy Ribeiro. In: Dossiê (A) - A Bioética / Dossiê (B) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educ. rev. (11): 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.147/>. Acesso em 15 abr. 2023.

LAMPERT, Adriana. **Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos.** Extra Classe. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/11/educacao-publica-perdeu-quase-40-do-orcamento-em-seis-anos/>. Acesso em: 19 set. 2023.

LAZZARI, Márcia Cristina. **A gestão da miséria sobre crianças e jovens.** Resenha de Sofia Osório, mestrandia PUC, jan.abr.2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/19465/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** 27ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Therezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, Fuir e Conhecer Arte.** São Paulo, FTD, 1998.

MELO, Mariana de Oliveira; SANTI, Rodrigo Giuli Orlando. **Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC.** Brazilian Journal of Development, 2021. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210716054402/https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/32106/pdf/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e controle social.** Teoria e Educação nº 5. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação: Ação Pedagógica como Agir Comunicativo.** Passo Fundo: UFP, 2003.

NERY, Flávia. **Entidades recebem prêmio Darcy Ribeiro.** Portal do MEC, 2005. Disponível em: . Acesso em 05 abr. 2023.

NETO, José Minerini. **Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte.** Revista GEARTE – nº vol.4 nº2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71899>. Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, Guilherme. **Darcy o parlamentar.** Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/09/darcy-ribeiro-o-parlamentar/>. Acesso em: 18 set. 2023.

OTRANTO, Célia Regina. **Evolução histórica da Construção da nova LDB**. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Unicamp, 1997.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Currículo Escolar: implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos**. São Paulo: Editora CRV, 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Educação Pública: Em Tempos de Globalização Neoliberal**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso; SANTANA, Pio de Sousa (orgs.). **Arte na Escola Básica**. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2023.

PEREIRA, Clarice Simão. **Contribuições de Michael Young para os estudos curriculares**. Revista em Educação em Debate: Fortaleza, ano 42, nº 82 - maio/ago. 2020.

PERLATTO, Fernando. **As disputas políticas e a constituinte brasileira de 1987-1988: projetos, sonhos e utopias**. Dossier: Projetos constitucionais fracassados, Portugal e Brasil, século XX. As disputas políticas e a constituinte brasileira de 1987-1988: projetos, sonhos e utopias. Projetos constitucionais fracassados 75, Open Edition Journals, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/5588/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PORTAL DA ABL – Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografias/>. Acesso em: 16 set. 2023.

PORTAL DA ASSEMBLEIA – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/197642>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **30 Anos da Constituição**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

PORTAL DA FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. Disponível em: <https://fundar.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PORTAL DA SME-SP. Busca sobre Darcy Ribeiro. 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/?s=Darcy+Ribeiro&enviar-busca-home=Buscar&tipoconteudo=&site=> Acesso em: 10 mai. 2023

PORTAL DO MEC. Galeria de Ministros. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/13498-galeria-de-ministros-ministro-darcy-ribeiro>. Acesso em: 10 mai. 2023

RIBEIRO, Darcy. **Educação como Prioridade**. MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.). 1ª ed. São Paulo: Global, 2018.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte**. BARBOSA (org.). In: Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RODRIGUES, Luiz Otávio Pereira. **Antropologia do compromisso: a ciência e a antropologia em Darcy Ribeiro**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2022.

RUY, José Carlos. **Darcy Ribeiro, um intelectual radical**. Vermelho. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br/2017/02/17/darcy-ribeiro-um-intelectual-radical/> Acesso em: 30 set.2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo - uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de arte nas séries iniciais: Ciclo I**. São Paulo: FDE, 2006.

SÃO PAULO (SP). Diário Oficial da Cidade. **Aos que fazem educação conosco em São Paulo**. São Paulo, 01 fev.1989. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acesso em: 10 nov. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 1**. São Paulo, 1989. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 2**. São Paulo, 1990. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Artes**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.** São Paulo: SME/COPED, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Priorização Curricular: Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.** São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: Caderno de orientação didática de Artes.** São Paulo: SME/DOT, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 44ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** In: projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SILVA, Ariclaudio Francisco da. **Conhecimento e Interesse e Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt (resenhas).** In: PALMA FILHO, João Cardoso; SANTANA, Pio de Sousa (orgs.). **Arte na Escola Básica.** Rio de Janeiro: Editora Telha, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** - 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Rui Bragado; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânio. **Formação para adaptação e pseudoformação: uma análise da BNCC a partir da Teoria Crítica.** Revista Espaço Acadêmico – nº 229 – julho/agosto de 2021.

SOUZA, Paulo Renato de. **Carta ao Professor.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

TANCREDI, Letícia. **Universidade inaugura memorial em homenagem a Darcy Ribeiro.** Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [_content&view=article&id=16123:universidade-inaugura-memorial-em-homenagem-a-darcy-ribeiro&catid=212&Itemid=%2030188](#). Acesso em: 18 set. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969.

TORRES, Fabiano Ramos. **Travessias do beco: a educação pelas quebradas**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VALLE, Júlio César Augusto. **O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992): contribuições para a reflexão curricular**. Revista Pedagogía y Saberes, Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional – nº 56, pp. 29-40, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6140/614074309003/html/> Acesso em: 03 out. 2024.

YOUNG, Michael. **Teoria do Currículo: O que é e por que é importante**. In: Cadernos de Pesquisa. V.44, n. 151, p. 190-202, 2014.

WIKIPÉDIA. **Darcy Ribeiro**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Darcy_Ribeiro/. Acesso em: 16 set. 2023.

**APÊNDICE A - ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA
PROFESSORA ARIANE CRISTINA NEVES:**

Ariclaudio:

Você participou do processo de criação do documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, que promoveu alguns encontros com professores (as) de Arte da SME-SP para reflexão e vivências artísticas e pedagógicas que ajudaram na construção e posteriormente, na apresentação da escrita final desse documento. Na sua opinião, quais foram os principais aspectos positivos e negativos desse processo?

Ariane:

As trocas com os assessores de arte foram pontos altíssimos, bem como com outros docentes da rede. Foi um movimento que poderia ter durado mais tempo, os momentos de análise pela equipe do núcleo étnico racial foram bem importante para mobilização de outras referências não hegemônicas para as experiências de fruição propostas. O ponto divergente é que o processo iniciou tardiamente, então a sensação de “correria” atrapalhou bastante e pelo motivo das eleições municipais não houve divulgação eficiente, o que fez com que o documento não fosse tão bem apropriado pela rede posteriormente.

Ariclaudio:

Na sua opinião, os professores (as) de arte da SME-SP tiveram uma formação adequada para com o documento Direitos de Aprendizagem?

Ariane:

Não, acho que o tom do documento não era exatamente formar, mas compartilhar práticas, inspirar. Isso era mencionado em vários encontros e o perfil dos assessores era esse também, menos “bula” e mais provocação. Realizamos encontros (eu fui a proponente de alguns deles a convite da DRESA) que tinham essa toada, inspirar, registrar, provocar e trocar. Registrar as impressões e posteriormente apresentar aos assessores. Algumas das experiências foram sim tocantes visto as avaliações de cada encontro ou o acompanhamento de ações realizadas pelas educadoras e educadores participantes que compartilhavam suas novas práticas, com referências diferentes das comuns e com deslocamentos importantes pensando em raça, gênero e sexualidade. Além de refletir sobre outras técnicas pra além do

desenho como danças brasileiras, performance, instalação, fotografia, vídeo e musicalidade.

Ariclaudio:

O documento Direitos de Aprendizagens foi apresentado em 2016, último ano da gestão do então prefeito Fernando Haddad. O Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte é de 2017, primeiro ano da gestão de João Doria, aliás mesmo ano da BNCC – Base Nacional Comum, portanto, lançados num curto espaço de tempo, meio que “às pressas”. Você concorda com essa opinião? Haverá um motivo?

Ariane:

Os processos foram muito ricos, sem dúvida também houve uma desorganização com relação a prazos, essa questão “ocultou” a divulgação do documento como deveria ter sido em comparação a outros documentos mais recentes. Infelizmente nas mudanças de gestão em várias escalas, e esse é um dos grandes problemas políticos que interferem na educação pública é que se “joga tudo fora” quando outro grupo político assume. Esse movimento é muito triste e revoltante. Pois existiu muito empenho de várias frentes e se faz necessário o amadurecimento das equipes envolvidas, bem como um processo de transição mais tenro. São vários documentos publicados, mas sem efetividade na prática.

Ariclaudio:

Muitos documentos oficiais de educação foram criados por diferentes gestões políticas e partidárias desde a Constituição de 1988: LDB – Lei de Diretrizes e Base (1996), PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2017), Guias Curriculares, Orientações Pedagógicas, Currículos Educacionais etc. Todos apresentam concepções e conceitos diversos como didáticos, pedagógicos, sociais, de cidadania, direitos etc. Cada qual carregado com uma “fala, um discurso oficial” com um viés político. Você acredita que essa fala, esse discurso oficial que constam nos documentos citados representam de fato e significativamente a realidade e o contexto social brasileiro?

Ariane:

O movimento nos idos dos anos 80 e começo dos 90 tentou abarcar as diferenças e diversidades, porém algumas discussões não estavam à disposição para efetivamente poder conter as realidades brasileiras vividas com as especificidades necessárias. Ao longo dos últimos tempos sim, existe um movimento crescente de materiais que reivindicam as presenças negras, indígenas, imigrantes, LGBTQIAP+

(atualizações podem estar acontecendo agora mesmo com relação as terminologias e neste tempo em que vivemos nem sempre alcançamos todas as mudanças no tempo exigido). As disputas políticas partidárias são muito agressivas e nem sempre o equipamento público escola está pronto (falta de formação continuada) para no rigor das leis afirmativas combater intolerâncias, desrespeitos e violências que acontecem todos os dias (muitas vezes por dia inclusive). Neste sentido a luta é unilateral ou “capenga” o que traz muito desgaste. Os documentos em sua maioria apresentam a possibilidade de cada profissional fazer uso e ampliar o uso inclusive para além, tratando como uma referência, um impulsionador, entendo os processos de direito dos estudantes e não reduzindo a conteúdos repetidos desde o séc. XVIII.

Ariclaudio:

Na sua opinião, além dos envolvidos diretamente no processo educacional; gestão governamental, profissionais da área, alunos e famílias; quem mais poderia estar se beneficiando com a criação desses documentos?

Ariane:

A sociedade/comunidade escolar como um todo ganha quando lhes é compartilhada a demanda da luta por mais qualidade dentro do espaço educativo. Quando entende sua função também, estamos passando por momentos difíceis relacionados à família e escola. Qual papel de cada um? Os documentos podem vir a se tornarem leis, ou eles reafirmam as leis de ações afirmativas, o que nos ajuda na prática de temas que são tabus para algumas comunidades e famílias. Todo conhecimento quando compartilhado se torna grande e simples de seguir e respeitar. Principalmente quando tratamos de povos diferentes, sexualidades, identidades de gênero e religiões de matriz africana por exemplo.

Ariclaudio:

Na sua opinião, o atual Currículo de Arte da Cidade está servindo de fato como norteador no processo de ensino e aprendizagem do componente arte?

Ariane:

O Currículo da Cidade ajuda a pensar junto, acredito que quando ele apresenta as linguagens da Arte, apresenta pontos de desenvolvimento e objetivos a serem alcançados podemos entender melhor onde gostaríamos de chegar. Fica mais evidente o caminho por onde percorrer. O projeto interdisciplinar, ou temas transdisciplinares parte da equipe e coordenação pedagógica de cada unidade escolar. Conforme sua realidade, diálogo entre pares e liderança dessas equipes. O

que faz sentido em cada território, quais são os saberes? Quais são as potências? Os processos históricos que podem ser alçados neste movimento educativo, de planejar e partir para ação de fato. Nenhum documento pode ser “receita de bolo”, o que precisamos é melhorar os encontros formativos, com tempo efetivo de estudo e aplicação das práticas. Estamos passando por uma crise de profissionais que não são formados pela rede e muitos contratados que não “entendem” como funciona a prefeitura de São Paulo, o que acaba acontecendo é um precipício entre práticas e não uma renovação. É sucateamento e não investimento em profissionais da prefeitura.

Ariclaudio:

Na sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos da formação oferecida aos professores (as) de arte da SME-SP sobre o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte?

Ariane:

Na maioria das vezes que participei as pessoas convidadas ou as parcerias como com a Fundação bienal são positivas e estimulantes, porém por falta de professores para substituição, não há dispensa de ponto, ou seja, um professor que atua em duas escolas fica entre dar conta do seu planejamento, sua turma com quem fica? Ou ir para uma formação em horário noturno ou aos finais de semana, único momento de descanso, lazer, afazeres pessoais? O que é mais atrativo para a maioria dos docentes? Então esse tipo de experiência, congressos, seminários estão menos frequentes, ainda mais para professores de Arte. Sem contar que os que não participam dos horários formativos coletivos (JEIF) não compartilham suas práticas e estudos efetivamente com o grupo maior.

Ariclaudio:

Você participou da avaliação realizada pela SME-SP quando implementou o documento Priorização Curricular, criado em 2021, durante a pandemia de covid19? Você foi favorável ou contra a implementação? Recebeu algum retorno oficial sobre o seu parecer?

Ariane:

Não participei.

Ariclaudio:

O documento Priorização Curricular favorece ou interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem proposto pelo Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte?

Ariane:

Não acessei.

São Paulo, 28 de outubro 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezada profa. Ariane Cristina Neves, você está sendo convidada a fazer parte da pesquisa intitulada: “Da Carta Magna ao Currículo da Cidade – Ensino Fundamental - Arte: Resistência, Resiliência ou Submissão?”, desenvolvida pelo pesquisador Ariclaudio Francisco da Silva.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Arte, realizada no Instituto de Arte da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, principalmente aos do Município de São Paulo.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir com a sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. As informações por você prestadas em todas as fases da pesquisa serão utilizadas somente para o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador, informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a sua participação na pesquisa ocorrerá através de uma entrevista virtual via ferramenta Google Meet, portanto, não haverá de sua parte nenhum custo ou gasto financeiro. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para a participante, será arcada pelo pesquisador. A entrevista ocorrerá numa data a ser combinada, onde serão apresentadas algumas perguntas sobre situações vivenciadas no contexto de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte. As entrevistas serão gravadas para que as informações não sejam perdidas e, posteriormente, serão transcritas para constarem na dissertação.

Se for de sua preferência, a entrevista poderá ser realizada através de um questionário a ser encaminhado via internet, que após ser preenchido deverá ser encaminhado para o pesquisador, também por via eletrônica.

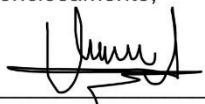
Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso a participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, a mesma terá direito a assistência e



a buscar indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os(as) participantes sentirem desconforto em serem observados(as) e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pelo pesquisador, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico no Instituto de Arte – Unesp, para as demandas surgidas. Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da UNESP por meio do telefone: (14) 3402-1346, pelo e-mail: sta@marilia.unesp.br, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Caixa Postal: 181 C.E.P.: 17.525-900 - Marília - SP - Brasil.

O presente documento será assinado e rubricado nas duas páginas pela participante e pesquisador, sendo que cada qual se compromete a manter uma cópia. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ariclaudiof@gmail.com

Atenciosamente,



Ariclaudio Francisco da Silva

Consentimento da participante:

Eu, abaixo assinado, Ariane Cristina Neves, concordo em participar de forma voluntária da pesquisa referida e declaro ainda, que fui devidamente esclarecida e informada pelo pesquisador responsável sobre a mesma, bem como, pelos procedimentos nela envolvidos. Declaro também que mesmo ciente da confidencialidade que a Lei de Proteção de Dados garante, autorizo que as minhas informações e opiniões sejam disponibilizadas, analisadas, vinculadas ao meu nome e publicadas nessa pesquisa de mestrado.



Ariane Cristina Neves

**APÊNDICE B - ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA
PROFA. DRA. VIVIAN CAROLINE FERNANDES LOPES:**

Ariclaudio:

Bom dia, eu sou Ari. Estou aqui entrevistando a professora Vivian Caroline Fernandes Lopes para a construção da minha dissertação de mestrado. Bom dia, Vivian, tudo bem?

Vivian:

Bom dia, obrigada pelo convite.

Ariclaudio:

Agradeço pela sua participação, vamos iniciar?

Vivian:

Vamos sim.

Ariclaudio:

Você participou do processo de criação do documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”, que promoveu alguns encontros com professores e professores de arte da SME-São Paulo para reflexão e vivências artísticas e pedagógicas, que ajudarão na construção e, posteriormente, na apresentação da escrita final desse documento. Na sua opinião, quais foram os principais aspectos positivos e negativos deste processo?

Vivian:

É... bom. Eu acho que só teve aspecto positivo, porque a gente... a gente passou muito tempo é... conversando e dialogando mesmo. Acho que foi a primeira vez... eu acho que se tem notícia de que eles foram até o chão da escola mesmo, buscar os professores, descobrir, ouvir o que estava acontecendo dentro da sala de aula. Quais eram os problemas, né? Então pegaram é... dentro da DRE - Santo Amaro, que era onde eu atuava na época, a primeira coisa foi falar... perguntar de como é dar aula na prefeitura, né? O que que é que vocês enfrentam no dia a dia? É... vocês enquanto profissionais de artes visuais conseguem trabalhar com as 4 linguagens, né? Vocês, enquanto profissionais da prefeitura tem material para trabalhar? Como é a vida de vocês, né? Como é que vocês conseguem dar aula? Vocês têm uma carreira artística também? Vocês acham isso importante? Então foi muito, muito importante porque acho que até então tinha lá uns documentos, né? Nem... nem consigo direito saber... quando a gente entra na prefeitura, eles entregam,

né? O vai ler aí! E é sempre uma coisa em geral, muito superficial, principalmente na nossa disciplina. Eu acho que nessa parte... nossa... é o é um show de horror, né? Porque ao mesmo tempo, te dá margem para você ser um ótimo profissional se você estiver a fim. Mas, te dá margem para você ser uma porcaria, e além de não fazer nada e ainda além... aí você pode a... é... se alguém algum dia vier que, duvido muito, te inquirir, você pode chegar e falar, não estou aqui dentro do objetivo ciclano, que é diferenciar texturas. Pelo amor de Deus, eu estou aqui deitada na grama com as crianças *** e se fosse isso, até poderia ser humana, mas eu estou aqui ó, fazendo nada e eu estou... estou fazendo alguma coisa. Então é quando eles ouviram os... os assessores, eles ficaram assim, é... impressionados porque era muito distante do que eles estavam imaginando, né? Todos profissionais que trabalham em faculdade, que formam professores. Então assim, imagina eles... eles não concebiam uma aula que já não tivesse a questão da... da metodologia triangular, né? Para eles, era inconcebível. Como assim alguém dá um negócio que não tem embasamento de contexto, que não tem discussão, que não tem apreciação, que não tem o tempo de... como assim? Aí, e a arte contemporânea? Aí a gente, ria, né? Falou. Ah, contemporânea. Gente, as pessoas não sabem nem o que é, né? A maioria dos profissionais. Então, foi muito positivo, porque eu acho que eles iam começar, sei lá... do ponto dez. Aí eles falaram, não. Vamos voltar, vamos... menos 10. E aí tem as questões que são muito legais, né? No documento, a gente participou também da escrita, né? É que foi muito bacana mesmo o jeito como escrever, pensar nas epígrafes, pensar... nas... nas... divisões, né? É... e questões ali que são colocadas no nos Direitos de Aprendizagem, que são questões é de base filosófica mesmo para a questão artística, né, que são problemas mesmo. E aí, como é que a gente vai falar do contemporâneo? Como é que a gente vai falar do amor, né? Como que a gente vai conciliar uma carreira de artista e professor? É a mesma coisa, não é a mesma coisa? É... como que se trabalha nessas questões sociais, empoderando esses jovens, né, que são a base da nossa sociedade. Como que você instrumentaliza? É do ponto de vista do autoconhecimento também para que arte faça sentido, né? Então assim, não vou ali chegar e entregar um conteúdo pronto, né? Então foi assim, eu acho que eles cresceram muito e nós também. Foi uma discussão, era muito legal assim, sempre, e aí a gente, ao mesmo tempo, também estava lá fazendo a formação com os profissionais da rede, então a gente conversou um pouco. A partir daí, a gente foi multiplicador dessas ideias. Então isso significa que nós ainda estávamos em diálogo.

Eu fiquei com professores excelentes, né? A Ariane também. Então, se os professores trouxeram muita coisa para nós e nós levamos de volta, né? Prática... é... maneiras de recortes de mundo que eu acho que tem isso de respeitar. Por exemplo, eu... meu conhecimento vai pra onde? Ah, eu esbarro em... em poesia, com palavra, com imagem, com significado que são da minha poética, do que eu curto. Então eu trouxe isso para os professores. Os professores de volta me trouxeram mil coisas de teatro, de música. Então, aí eu levei de volta e eles me falaram das dificuldades, então assim, foi só crescimento, foi muito interessante. E aí o documento é maravilhoso, né? É um documento que... que deixa o profissional de arte livre para fazer uma filosofia mesmo, para fazer da... da revolução fazer a escola. Falava: Ah, vem comigo, gente, vamos, vamos, vamos, vamos fazer a mudança, né? E ficou um documento lindo, né? A gente ficou muito orgulhoso. Foi muito interessante, né?

Ariclaudio:

Muito bem, Vivian. É... na opinião, os professores e as professoras de arte da Secretaria Municipal de Educação tiveram uma formação adequada para com o documento Direito de Aprendizagem?

Vivian:

Olha, é, eu acho que foi pouco tempo, né? É de... de diálogo. Eu acho que devia ser um grupo permanente assim, um grupo de estudos pago prefeitura que a gente arrebatasse mais profissionais, porque daí ficou um recorte também, né? Tinha lá 20 pessoas com Ariana e 20 comigo. 20 de manhã, 20 à tarde. Deu o quê? 80, 160 pessoas, né? É... muitos profissionais ficaram fora. Nosso quadro de... de formação é estritamente de artes visuais e a gente estava tentando fazer essa troca para que a gente conseguisse ver outros caminhos também, né? E são profissionais ali capazes de fazer... fazer oficinas, né? Eu estava com... com três profissionais maravilhosos, de dança, de música, de teatro.

E aí a gente mal conseguiu porque eram, sei lá... eram quatro encontros, e os outros e aí foi pouco ... e assim foi pouco tempo. É... mas aí eu entendia... nós todos ali estávamos assim: Gente, aí, que progresso, que maravilha. Vamos continuar, né? Ano que vem, daqui a pouco, mais pra frente, e aí a gente teve uma mudança de gestão, aí muda totalmente a... o paradigma, né? Se você até tem um documento que é muito menos pior do que o que existia, né? Não dos Direitos, mas... mas, a gente não tem mais a troca? Então, aí de novo, uma coisa mais técnica, né, que a gente tem lá que fazer alguns... Os cursos são bacanas, né? São cursos dados. Eu vejo os

cursos, eu não consigo fazer todos também tem isso, né? Ah, então. Vaga, 50 tipo, respirou, acabou a vaga, né? Eu fiz. Muito legais assim é? Da última vez que eu consegui, né? Então, acho que existem cursos bons que são muito... a oferta é pequena para a quantidade de pessoas que têm e eu acho o pior é a desarticulação do grupo de professores de Arte, porque assim, a gente já estava num movimento de articulação que não se faz arte de maneira individual, não se faz, gente. Arte é coletiva. Não sei as outras disciplinas. Eu imagino que seja ruim para todo mundo. Mas ainda quando você tem o seu currículo a determinado: Ah, eu vou dar a equação de segundo grau. Esse ano tem que dar isso no bimestre, é diferente da gente, que tem uma... a matrizes culturais.

Se a gente tivesse um diálogo, né? Se a gente conseguisse formar um grupo de estudos, né? Então, Ah, vamos lá, a gente vai trabalhar junto, troca entre profissionais. Hoje eu vou receber o professor aqui. Quando você for dar outra coisa, depois sei lá...eu vou aí. Então eu acho que esse movimento que a gente estava começando a sonhar, né? Ele foi interrompido e eu acho que e... esse movimento, não sei se ele tem retorno. Mesmo, você pensando numa outra gestão. Assim é... é triste, né, porque esse documento que demorei um tempo para encontrar. Fiquei lá procurando porque estava sumido dentro da do acervo, né? da prefeitura. Os Direitos... ele tem uma outra visão. Ele tem essa visão do artista e pesquisador, do artista, a coletivo, o atelier de arte, né? É um... é uma visão artística que... que a gente tem há muito tempo em... em redes, por exemplo, particulares de... de ensino que a gente não tem na escola pública, né? Pela máquina que... que vai triturando a gente de *** (hidden a gafo) na 25 e vai evolução... e assim vai.

Ariclaudio:

Bom. Uma nova questão: o documento Direitos de Aprendizagem... ele foi apresentado em 2016, o último ano da gestão do então Prefeito Fernando Haddad. O Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte é de 2017, primeiro ano da gestão de João Doria. Aliás, mesmo ano da BNCC - Base Nacional Comum, portanto, lançados num curto espaço de tempo, meio que às pressas. Você concorda com essa opinião? Haverá um motivo?

Vivian:

Ah, com certeza, concordo totalmente. Eu acho que a gente vinha num movimento, digo em arte porque eu sou de arte. Não participei dos outros, mas eu tenho colegas em todos, tenho colegas em Ciências, em Português. Mudou. A gente

via num movimento de pensar criticamente, filosoficamente o papel do professor na prefeitura, na periferia, de empoderamento, de diálogo. Que é o que eu digo, né, o...o diálogo. Ele movimenta, né? Quando você corta a... a comunicação você... você... bloqueia mesmo a as possibilidades de ascensão, né? De uma classe. Tanto de professores quanto de alunos, né? Então é quanto mais técnico você torna o ensino, que é a visão da BNCC e do Currículo da Cidade, né? Embora a gente não possa, eles são tão espertos que ali no meio tem uma margem, né? Pra você pensar é, não é... não é uma coisa técnica pura, burra, tem uma técnica associada a...a...a... palavras, né, que estão ali. Ah, vamos, vamos promover isso, o pensamento crítico, vamos promover a questão da autonomia. Vamos promover sim a...a...as leis, né? As leis de... de... da... da questão indígena, as... as leis das... da questão... das culturas africanas. Só que é isso. Você diz que você vai, só que você não dá tempo para. Você não discute entre os professores, você lista aquele monte de... de objetivos e...e... coisas que o professor tem que cumprir. E você não forma um professor, não põe um professor em diálogo e ao mesmo tempo você desautoriza tudo que veio em 4 anos de estudo, que era muita coisa. Né? Sair o documento só em 2016 é porque ele foi tudo que a gente faz a muitas mãos. Ele é... é um processo lento e demorado e ele foi um processo de...de muito ganho que foi jogado no lixo, porque assim foi escondido. Tanto foi escondido que eu não consegui encontrar, porque lá procurando falei: gente, não é possível, tá tudo aqui, como é que eu não consigo encontrar? Aí você tem que pesquisar com as palavras exatas e ele tá lá no acervo. Mas como a lei é de 2016 e 2017 vem essa... essa... assim, essa BNCC chega arrasando tudo, né? Ela, eu... eu trabalho no ensino particular também. Então é isso, virou isso: ó, vamos construir aqui, o PPP abre a base e pronto, tipo, é isso. E a arte na própria instituição que eu trabalho também é assim. Era, era qualquer coisa. Hoje ela é um pouco melhor, porque eu tenho diálogo com as outras professoras de artes visuais a gente construiu isso. Então é isso, como é que você faz é esse diálogo sendo que ele não está previsto em lugar nenhum? Dentro da... da... da... do documento que nos rege. Aí você tem que estar cavando espaço para esse diálogo, e se a gestão não quiser, ela não vai dar. E se... e se a gestão escolar para começar, e a gestão maior, de maior porte ainda a DRE e a SME não vai dar o mesmo, porque não está previsto na legislação. Então como é que eu vou dialogar com os meus pares pra gente criar, desde de coisas que eu vejo que existe um pouco mais em salas de leitura, né? Que aí, como tem formação obrigatória, a gente se encontra pessoalmente. Ah, vai ter sarau. E mesmo assim é

difícil, né? De você articular porque está entre as DREs e às vezes tem essa coisa de não de não conseguir por conta da gestão da escola, como não está previsto no documento. Eu não vou conseguir enfiar “goela a baixo” da minha, do meu grupo de professores. Que que eu vou ter que botar todo mundo trabalhando no leituraço, todo mundo fazendo sarau. Sei lá, não está previsto. Então a pessoa fala: Eu não vou fazer, tem o meu conteúdo, não quero. Então eu acho que esse movimento... é muito importante pra... pra educação. Ele foi totalmente bloqueado, né? De uma maneira silenciada, né? Tipo, olha que documento lindo que temos aqui, “Pá, o Currículo da Cidade!”, “Olha aqui, com base na BNCC”. E aí a gente ignorou. Não deu nem tempo das pessoas conhecerem o Direito de Aprendizagem quando estava começando, assim quem ficou conhecendo foram, fomos nós, os profissionais que estávamos ali trocando e ajudando nessa construção, né? Os...os profissionais que estavam lá, indo em DRE e as pessoas que estava participando com a gente da... da troca, né, que a gente estava lá para... para meio, trazer as ideias, fazer essa troca. Aí ficou só... morreu, né? Nadou, nadou e morreu na praia, né? No ano seguinte, a gente só estava tendo que voltar a técnica, mas uma técnica inteligente que estava ali prevendo alguns pontos que a gente consegue articular porque não tem, não tem como, né?

Ariclaudio:

Muito bom. Ai, meu deus... é... Muitos documentos oficiais de educação...eles foram criados por diferentes gestões políticas e partidárias desde a Constituição de 1988. Como exemplo, a própria LDB - Lei de Diretrizes e Bases de 96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 98 e a própria BNCC de 2017, guias curriculares, orientações pedagógicas, currículos educacionais etc. Todos apresentam concepções e conceitos diversos, como didáticos, pedagógicos, sociais, de cidadania, direitos etc. Cada qual carregado com uma fala, um discurso oficial com um viés político. Você acredita que essa fala, esse discurso oficial que constam nos documentos citados, representam de fato e significativamente a realidade e o contexto social brasileiro?

Vivian:

É, olha, infelizmente, né...a gente tá... tá a mercê da... da... dessas escolhas, né? E assim... eu de verdade, em todo o tempo que eu tô na prefeitura e na educação, que já são quase 20 anos, eu nunca tinha visto um movimento tão bacana como esse, que foi durante a gestão do Haddad, né? É, eu acho que há um interesse mesmo da permanência e do sucateamento, assim, da permanência dos estados que estão

levando ao sucateamento da educação pública, né? Então, mesmo na eu vejo que os problemas existem também na... na... gestão particular, né, na rede particular de ensino. É, mas ali é um pouco... um pouco da questão do... da troca do capital, que exige que quem vai... quem vai... é... dar as... as normas do que é colocado é o vestibular, porque as crianças passam no vestibular pra estudar e aí cada vez mais coisas e cargos técnicos, né? Então a arte agora nesse... nesse novo ensino médio e tal, ela é uma coisa que é irrelevante, né? Quando ela... quando ela tá ali constando, a História da Arte, ela vem com esse peso maior na questão historiográfica. Algumas questões são inteligentes. Eu estava... estava vendo sobre isso esse ano, né? Que esse ano eu participei de uma palestra lá no... na USP, que eu dei uma palestra sobre o romanceiro da inconfidência que é um livro muito artístico e muito literário, né? Porque se fala do barroco. Está falando do primeiro movimento brasileiro que começa mesmo a embora seja colonial, ele tem traços do que seria o Brasil, né? Você está falando de... de pessoas que naquele tempo, mestiços, né? Que estão buscando ali uma maneira de se libertar. Ainda que fosse um movimento, é de elite, né? É, ainda não era conjugação baiana que era o movimento popular mesmo. Então eu fui... fui dar essa... fui conversar com os jovens, né, dali, E aí um livro que já é meio secundário porque a Cecília Meireles, que é uma pessoa que não cai muito. É uma mulher que sei lá, as pessoas têm um pouco de preconceito com ela, é? E aí, as questões sobre esse livro é... na segunda fase da Fuvest, eram questões tão é... burocráticas, bobas, sem profundidade. Eram coisas automáticas assim, sabe? De leitura. E é um texto tão grandioso que traz tantas pessoas importantes da nossa história: Chica Garcia, Chico Rey é uma... é um esforço da... da poeta, de... de naquele tempo. Imagina? Uma mulher naquele tempo de glorificar essas pessoas que estavam ali no meio, sabe de dar um outro olhar, mesmo, um olhar humano pra... pro que foi inconfidência, né? E aí eu falei, pensei assim, falei. Aí eu vi uma plateia bacana assim, sabe? De... de jovens, muitos jovens de escola pública, muitos jovens negros, uma outra, uma outra perspectiva de... de acesso que... porque exatamente 20 anos atrás eu estava entrando em letras, né? E era outra coisa, não tinha cota, tinha nada. E aí eu perguntei, vi que tinham jovens de escola pública, e...e... fiz questão de falar. Falei: "Olha... Eu vou... eu vou conversar aqui com vocês muito para além do que vai se pedir, porque eu não quero que vocês fiquem nessa... nessa linha rasa. Que é uma coisa que você automatiza a história com a arte, sendo que a gente, tem tantos artistas brasileiros contemporâneos, vide Adriana Varejão, Rosana Paulino, uma série de

artistas pensando esse período brasileiro de violência democrática, né? De... de questão de que não, não existia democracia racial e de que esse mito precisa ser desconstruído e começa lá no barroco, começa lá na... Então assim, a gente vai olhar por esse viés. Então é por que a gente... E aí eu pensei e falei, gente, isso é um resultado da educação que você tem, porque a educação que se tem hoje é isso. A gente está muito longe, infelizmente, na escola pública ainda, né? Porque... por conta das coisas que a gente já conversou aqui e na escola, que é dita que vai passar as pessoas no vestibular também. Então assim, onde está a profundidade? Em lugar nenhum. Está ali. Na nos aspectos técnicos, ó, conhece aí, ó, arte serve para isso, ó, você conheceu algum artista preto? Tá bom, Conhecer o corpo, tá bom. Conheceu não sei o que? É isso! Aí você não pensa criticamente, você não entende por que que a gente está nesse momento artístico. Quem vai estudar para quem, quem está pesquisando mestrado, doutorado, pós graduação e lá dentro da escola que está cheio de jovem preto, que está cheio de gente que precisa ouvir e ser emponderado, você vai ficar lá ó, a gente vê isso daqui, essa aqui é maracatu, ó legal, gostou, gostaram? Faz o desenho aí. Ah, isso aqui é, vamos ouvir que samba, samba, criou esse aí... Você fala: Ah, pelo amor de deus, né? Então assim é o que se espera mesmo, né? Os documentos já não pedem mais do que isso. E aí quem está fazendo mais é... é quem... quem quer fazer a diferença, está fazendo mais, está ficando mais cansado, está arrumando problema, discussão, porque a gente não fica respaldado de verdade. É pelas leis e pelo que é pedido para nós como profissionais. Se você pega um dia um diretor, um coordenador reacionário, que é o um... que é o mundo que existe, né? E você está ali lutando para isso, você fica sozinho. Se duvidar, você responde até advertência, processo de lei. Você fala, estou aqui levando advertência porque eu estou trabalhando, né? Então eu acho que que infelizmente a gente tem aí uns bons anos em que o governo, sim, dá um jeito da gente ficar silenciado, né? Então é isso, através dessas, desses parâmetros, PCNs, BNCC e aí não tem espaço pra você realmente trabalhar, né? Com profundidade.

Ariclaudio:

Muito bom. É... outra questão: Na sua opinião, além dos envolvidos diretamente no processo educacional, como gestão governamental, profissionais da área, alunos e famílias, quem mais poderia estar se beneficiando com a criação desses documentos oficiais?

Vivian:

A sociedade, né, gente? O mundo, o planeta, né? Eu acho que. É, não sei. Acho que ninguém entendeu ainda o poder da educação, né? Que eu acho que é aí que mora toda a nossa mudança social. A educação é tudo, tudo. Tudo que a gente pode ter, desde os nossos problemas, até é do ponto de vista da saúde até problemas da... da cidadania mesmo, né? Como um todo, é do respeito, da questão de você... você mesmo ser capaz de criar mecanismos pra mudar uma pequena realidade social do seu... do seu... da... da sua favela, do seu bairro. É... da sua família, né? Você como estudante, você ser capaz de ...de mudar a cabeça das pessoas, né? Então eu acho que como sociedade, é continuar mantendo a educação nesse lugar fechado, tecnicista cada vez mais espremido. E a gente então nem se fala, né? Porque a gente em arte que eu... eu... eu acho que a arte é o “para cima” da... da humanidade, nenhum outro ser humano ou nenhum outro ser vivo nesse planeta faz Arte. Nenhum outro ser vivo é capaz de refletir sobre o seu momento histórico, falar sobre o que sente, pensar no que seria melhor. Desde a literatura até a arte visual, até a dança, até tudo que a gente vê, né? De movimentos do corpo. Tudo isso pode ensinar a gente a pensar sobre novos caminhos. Mas parece que... que a gente quer, sei lá, não quer novos caminhos. Parece que as pessoas querem que a gente cada vez menos, pense. E todos os... todo... tudo o que vem é de criação, que é muito industrial, que é muito é... técnica vai tornando as pessoas cada vez mais mecanizadas, né? Num mundo em que elas querem só trabalhar, ganhar dinheiro, comprar. E aí a gente não entra num na filosofia mesmo do que é você viver na humanidade, né? E eu acho que a gente é perigoso, não é o profissional que traz essa, essa sensação, esse sentimento desde pequena para essa criança, não é?... para esse jovem e até para os adultos, né? Para as pessoas que são tocadas em algum momento é... a gente é muito perigoso, né? Então, quanto mais você cercear, melhor, né? E aí a gente encontra, infelizmente, até os próprios professores, né, entrando nessa... nessa... nessa... nesse modo contínuo, né, que essa... essa... achando que o seu trabalho também é isso. Contando as horas para se aposentar, é... achando que você trabalha em hora aula, que você tem, sei lá, essa semana eu tenho 40 aulas para dar, “Ah, que que eu vou dar? Que inferno. Quero um feriado, sabe?” E aí ficam as pessoas nesse sem entender que o nosso papel, além da escola ser um... uma estrutura meio industrial também, né? Sem entender que o nosso papel não tem a ver com... com aquilo materialmente, né? Tem a ver com outras questões, então. Eu acho que toda essa tentativa de colocar documentos, né? De você é... sistematizar uma coisa que é

importante sistematizar, mas sistematizar desse jeito é uma maneira de... de silenciar e podar a nossa grande capacidade como sociedade, né? Eu acho que você vai pegando os nichos... sei lá, um professor, aí você contamina aquele professor. Ele já não vai... ele já não vai mais ter capacidade de acender a chama nos estudantes. Esses estudantes vão passar anos a fio dentro dessa escola que talvez seja o único serviço público que eles vão usar de verdade. Com que eles têm direito que eles poderiam usar acreditando que a vida é isso aí mesmo. Sem outras possibilidades, né? De viver, ganhar dinheiro com tráfico, ganhar dinheiro com um emprego qualquer. E assim vai aí não entende que essa fagulha humana que faz a gente mudar o nosso curso, né? Grandes invenções, grandes descobertas. Isso tudo vai... vai ficando cada vez mais no subterrâneo. Ou entra nas classes dominantes, quando alguém lá tem grana, estuda em outro país ou estudando uma escola que tem essa pegada. E aí é isso. A gente continua com o mesmo sistema de manutenção de sociedade, né que não? As pessoas da classe baixa que não pensa sobre a sua existência e que vai, né, reproduzindo isso.

Ariclaudio:

Muito bom. Bem, próxima questão, Vivian: Na sua opinião, o atual Currículo de Arte da Cidade, ele está servindo de fato como norteador no processo de ensino e aprendizagem do componente Arte?

Vivian:

Olha, eu nesse momento eu estou na sala de leitura, né? Mas eu...eu estou numa escola integral, que as aulas são duplas. Então, como eu sempre trabalhei, o continuo trabalhando igual, né? Eu tenho... tenho assim meio um desenho de períodos históricos, de assuntos. E eu sempre faço o máximo de cruzamentos possíveis entre texto e imagem, sempre, porque é o meu jeito de trabalhar, porque eu sou mesmo... o meu mestrado, meu doutorado são em literatura comparada, então eu continuo fazendo a mesma coisa, só que agora eu leio os livros, conto as histórias para as crianças. Então eu...eu continuo trabalhando igual, porque eu tenho um tempo, né? Uma aula dupla, sempre uma aula dupla, então é maravilhoso, né? Porque a gente em arte fica com aqueles 45 minutos sofrendo, suando para conseguir trabalhar.

Eu acho que é... falta formação para o nosso profissional de arte. Isso é um fato. O que está no texto é muito bacana, mas é muito geral. E se você não tem formação, você vai fazer o que você sabe e o que você gosta. E tem gente que não sabe e não gosta de nada, porque as formações de arte hoje em dia. É... das

faculdades que são feitas a distância, da segunda graduação que alguém faz, essa coisa que você lê meia dúzia de textos e acha que está formado em arte? É, ela não está funcionando. E como arte, já é um componente que a pessoa fala: “Ah, é arte!” Às vezes, a própria gestão, às vezes, o próprio aluno que foi ensinado assim, né? A arte é desenho. Arte é... é desenho e pintura, né? Que eles acham que é arte. E às vezes acham que ficar conversando demais nessa aula é... Eu vou... vou. “Está conversando demais. Vamos fazer alguma coisa, né?” É isso: Não vai fazer nada! A gente vai conversar, né? Quantos anos eu...eu só estou em sala de leitura há um ano, né? Tenho 13 anos de prefeitura. A gente... a gente só vai conversar. A gente vai conversar sobre a história do funk, então. A gente vai conversar, a gente vai ver esses vídeos, a gente vai conversar. Mas a aula é isso? É, a aula, é isso. A aula é isso. Vai fazer mais efeitos e pensar sobre o funk e a história do funk desde que eles surgiram, é... do que você ficar fazendo um desenho aqui agora, né? Então vamos pensar sobre isso. Então eu acho que é um que não é um material ruim. Mas é aquilo que a gente conversou, ele, ele aponta as questões que precisam ser trabalhadas, para não ficar também muito por fora do que é discutido na educação mundial, né? Se não vão ficar lá... só nós aqui no Brasil, não discutindo o empoderamento racial, não discutindo questão de povos originários, não discutindo ODSs de desenvolvimento da... da sustentabilidade no mundo. Vamos ficar só gente por fora? Vamos fazer. Mas, como eu vou fazer se o meu profissional não lê, se o meu profissional não vai ao museu, se o meu profissional não sabe o que está acontecendo? Aí eu ofereço lá um curso com 50 vagas, uma rede com 8000 profissionais e aí, 50 dos que estão interessados conseguem... e aí o resto vai nessa coisa. Às vezes, quando a pessoa faz curso também, ela não está interessada no curso, está interessada na evolução. Aí faz o curso de qualquer jeito. Gente, que que é isso? É assustador. Ah, estamos entendendo, aqui oh, é oito pontos. Que que é isso, gente? Mas que oito pontos?! Eu olho mais, pelo amor de deus! Gente, então assim, fica para nós, né? Você e eu aqui estudando assim, o mestrado e doutorado, que dá um trabalhão para conseguir oito pontos em 5 anos. Porque você não está interessado no ponto, está interessado no que você vai ganhar como profissional, como pessoas estudando esse assunto, trocando sobre esse assunto com pessoas que estão pensando sobre isso, né? Então aí a gente se sente mal, tal aquele mal estar docente, né? Você fica assim, nossa pessoa...né? Então, eu acho que assim é um bom material. Então, mas ele não é material que se ele não for, é... dialogado, pensado, formado. É... na... pensar nessa

prova de ingresso que eu vi que já mudou esse ano. Eu tinha colegas entrando na prova de arte, tinha uma prova meio prática, né? Que eu acho que faz uma diferença. Os assuntos eram muito interessantes, então não sei se você chegou a ver... a ver... você chegou a ver essa prova?

Ariclaudio:

Não. Não vi...agora, com a questão do mestrado...

Vivian:

É, não dá para ver nada.

Ariclaudio:

No cenário da pesquisa...mas, a gente acaba escutando, o pessoal conversa...

Vivian:

O pessoal veio pedir dicas muito bacanas assim, então assim ó.... São oito propostas: uma trabalhava com arte de rua, outra trabalhava com coletivos urbanos, outra trabalhava com... nunca era sozinho. O assunto sempre estava relacionado. E eram todos contemporâneos. Então era cruzamento de linguagens artísticas. Eu falei, nossa, gente, finalmente. Então, assim, com certeza os profissionais que entraram agora, se não sabe, eles tiveram que pesquisar. E aí... aí a gente entra numa outra questão: o cara entra, muito bom, o “cabeçudão”, nossa!? um monte de coisa, aí entra, não consegue trabalhar porque as crianças são violentas, porque o contexto da criança é não fazer nada, porque os nossos colegas profissionais enchem a lousa de texto no moleque que copia e dá um visto e 10. E aí você vai começar a segunda batalha que é falar:” Gente, vem aqui comigo! Eu tenho aqui um negócio para ensinar, vocês querem ouvir? Ah eu não, não quero saber...

Se o cara não está muito a fim, ele vai cair no sistema de novo. Ah, então tá bom, ó, pinta esse desenho aqui e é isso, né? E é isso, né?

Ótimo que o documento traga esse... esse repertório, mas não é só isso. Era um movimento que a gente tinha começado antes, que agora não tem mais espaço para ele existir, que é o diálogo, que é essa formação de ateliês de conversa. De troca entre profissionais, não só em arte, mas em outras disciplinas, de troca, de... de dinâmicas, de aulas que funcionem, de como fazer esses jovens é... entenderem o porquê deles estarem ali, né? De trabalhar com a escola, mais menos industrial e mais humana, né? Então é isso, documento tá aí, ele traz algumas prerrogativas, mas, ele não dá esse espaço, não, tá escrito ali, olha, é obrigado que o profissional, tenha informação todo ano. É obrigado que o profissional se encontre com os colegas para

discutir. É, é. Ah, então entrou com avaliação que... que ele precisa trabalhar? Então vai passar alguém olhando a sua aula. Vamos ver como é que... se como que deveria isso, né? Aí não.... não... não para olhar sua aula pra ficar dando coisas que... que não são... que não são importantes, mas no...no intuito de dialogar, falar, olha esse negócio que se fizesse por aqui, daria. É a gente sente falta disso, né? De um diálogo sincero. Você tá jogado ali ao deus dará. O que você faz, o que você não faz, ninguém nem sabe, nem sabe. E isso não acontece no ensino particular, por exemplo. Tem um coordenador ali, ó, de olho em você, né? Você está produzindo de fato. Agora, o que mais acontece dentro da escola pública é... ninguém tá nem aí se está produzindo ou não. Ninguém tá nem aí se você vai produzir uma mostra de arte, se você vai colar 30 papéis pintados com lápis de cor na parede. E se você fizer uma obra contemporânea, o seu colega não vai nem entender o que você está fazendo. Ele vai aliás, ele vai achar que você não fez nada. Se você fizer uma obra contemporânea ele vai falar: Eu quero fazer arte também! Aí, o cara pôs um pedaço de tripa escorrendo... Ah, pelo amor de deus! Então assim, né, falta formação geral, né? do profissional. Então, é isso... que que adianta, tá lá no currículo, você tá no currículo, a pessoa nem sabe que tá no currículo, quando ela sabe, ela ainda é incompreendida, então não tem esse espaço de... de troca. É formação, o caminho é formação e a formação não está prevista no...no documento.

Ariclaudio:

É verdade...Então, muito bom, Vivian. A próxima questão, tá bom? Você participou da avaliação realizada pela SME quando implementou o documento Priorização Curricular, que foi criado em 2021, durante a pandemia de COVID-19? Você foi favorável ou contra a sua implementação? Você recebeu algum retorno oficial sobre o seu parecer?

Vivian:

Não, então não participei e nem sabia que o negócio existia? E eu? Eu particularmente achei horrível, porque, assim como o nosso documento, dá margem a você trabalhar com a sua sequência. Professor de Arte pega normalmente... pega a escola toda e quando ele está a fim de fazer um projeto, que é o que o meu caso, eu fiquei 8 anos em uma escola, 4 anos na outra. Você já traça assim: Olha, no primeiro ano eu vou trabalhar com a questão do surrealismo, artistas que trabalham com o mundo da imaginação. Ou trabalhar com histórias. Ou trabalhar para... No segundo ano vou trabalhar com questão africana, países, que é narrativas de África, todas

as...as coisas que eu posso trazer sobre isso, música, teatro. O terceiro, aí você já tem um negócio, você tem uma sequência. De repente chegou uma coisa nada a ver, nada a ver. Simples, babaca... Assim, não sei se foi igual em todas as DREs ou se foi um inteiro, mas não tinha nem pé nem cabeça e era o mesmo assunto. Para que algo que para mim é pior para mim. Chegasse no professor, professor de arte o que você dá? No primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano eu dou história da África. Gente... e você não pode. Não tem como fazer isso a não ser que você seja trabalhando com assuntos muito diferentes. Eu não posso dar maracatu no primeiro, maracatu no segundo, maracatu no... não existe isso. Se eu estou na mesma escola, eu tenho que ter uma diversidade de assuntos, mesmo que eu esteja falando da mesma coisa, eu posso sempre estar falando de empoderamento racial, sempre, mas eu vou trazer coisas diferentes para você ver de todos os anos, vou trazer um texto, vou trazer um artista, vou trazer um filme, vou trazer um culto, trazer uma música, pelo amor de deus, o negócio era todo igual para todo mundo. Eu estava dando aula online porque a gente estava mesmo, como eu disse para você, estava na escola da Diretoria do Butantã, muito bacana. Então já estava no meu, no meu repertório, eu não precisava daquela porcaria daquele documento. E aí eu estava lá, gente, arranjando soluções, porque como eu trabalho na rede particular também. Eu estava em aula online desde 2020. É, e é isso. Então eu estava adaptando, ó, pessoal, liga a câmera, vamos lá, todo mundo agora vai fazer uma posição de ioga, não sei das quantas. ****, Ana. E aí estava todo mundo vindo comigo, era um momento divertido, e os jovens da escola que eu estava entravam porque eles estavam com o tablet, com os com os chips, estavam com crédito. É no Jardim de Abril, né? Na... na DRE Butantã na EMEF Conde Eduardo Matarazzo, puta escola bacana, uma diretora ótima. Então a gente já estava num caminho. De repente chegou aquilo, assim, caiu do nada, do nada. Ah, vamos trabalhar o maracatu fazendo guarda-chuvinha. Quê? Eu falei: o que que é isso, gente? Fazendo o quê? Um guarda-chuvinha. Sim, aí eu falei, nossa, meu deus, primeiro que que tem a ver que que eu estou emponderando essas pessoas sobre fazer um guarda chuvinha de frevo. Outra, eu estou trabalhando numa favela, onde que eu vou arranjar um palito de dente com um papel de seda? Que que é isso, gente? Que que é isso? Sabe que da... de onde caiu esse material, que que obrigação é essa? E aí eu falei pra minha diretora, eu falei: Olha aqui, com esse assunto e não vou trabalhar? Primeiro porque não tem nada a ver com o assunto desse ano, ali, no sexto ano, até rolava um pouco mais, mas eles estavam agrupando, estavam fazendo

isso assim é... agrupando o primeiro, segundo ano e dá isso, segundo e o terceiro, dá isso. Tipo... pelo amor de deus, sabe? Aí é muito complicado. Eu achei péssimo. Eu acho que aquilo não estava dentro de todos...assim... se você até procurar nos objetivos aquilo aqui, se as pessoas acham que aquilo é atingir um objetivo, as pessoas estão muito equivocadas. Elas não sabem como vai trabalhar com arte. E eu tenho colegas que trabalham dentro das DREs, né? E eles falaram, olha, foi, foi assim, tipo faz o material de agora para amanhã. Também. E aí o colega que está lá, que está muito tempo, a maioria, muito tempo afastado da sala de aula, que não sabe que não aconteceu o diálogo, como, por exemplo, como no governo Hadda, o cara vai lá e dá uma aula qualquer ali, porque o cara sabe como é que está. Então ele não foi atrás, não foram atrás da gente, como você está dizendo aí. Você foi consultada? Consultava nada. Mas eu conheço alguém que foi consultado. Contando, uns 3 ou 4. Para consultar, para falar: Ó, teve aqui validação, teve, não teve. A gente nem sabia que existia isso, nem vi esse documento. Eu vi chegando o negócio. É para dar isso! A gente fez um puto esforço, eu e o professor que estava lá na escola. A gente já estava trabalhando com mulheres artistas. A gente estava... A gente foi dentro do assunto, procurou outra mulher que tinha relação com aquilo. A gente fez uma revista depois que a gente. É... fez a todas as... as atividades das crianças. Eram mais coisas de performance, era ligar a câmera, fazer um negócio, porque não tinha material eles não tinham nem lápis, nem nada. Não tinha nem o que comer, pelo amor de deus. Os...os... os cartões foram chegar quase 60 dias depois. As crianças tinham que comer. Então a gente foi... tem um vídeo sobre isso. Na época, eu eu fui entrei dentro da favela, fiz questão de mandar porque eles: "Ah, porque as crianças... O que você está entendendo? As casas, filmava, as crianças falavam, e aí você está com material, você recebeu? Vocês receberam o cartão? Não, a gente só recebeu o cartão. A gente foi dentro das favelas, eu mostrei esse vídeo. Esse vídeo teve, sei lá, 2.000, 3.000 visualizações em um dia. Depois ele ficou difícil. Eles pediram o cancelamento, que a gente mandou para a DRE. A gente mandou direto para o secretário, subsecretário, sei lá. Falamos: olha aqui, ó. Não tem, não tem? E aí? Tem, não tem. Vai falar o que que você tem? Porque você tem lápis? Não tem lápis. Você tem o que comer, tem lápis, você vai fazer o quê? Como é que você vai trabalhar? Não tem nem o que comer. Vocês deviam estar preocupados, em dar o que comer para essas pessoas. Antes de cobrar o profissional, de dar um negócio como esse. De ficar fingindo que

está tudo bem. Sabe, foi assim, foi: “Ah, a pandemia!” Que negócio, né, gente? Pelo amor de deus...nossa senhora...

Aríclaudio:

Rs. Muito bom, Vivian. Puxa vida, eu agradeço muito aqui a... a entrevista, né? Vou estar encerrando e...

Vivian:

Obrigado.

Aríclaudio:

Nossa, eu só tenho a agradecer a você e tem mais alguma coisa que você acha importante estar falando?

Vivian:

Não acho. Acho que é por aí, né? Acho que é esse caminho da gente tentar lutar, continuar na luta para que a gente consiga trocar, né? É? Trabalhos como os seus são importantes, porque quando a gente for pesquisar educação, perceber o que está acontecendo. A gente precisa de diálogo. A gente precisa com os professores... É... que sejam pesquisadores, não sejam só professores de Arte ali, né? Que consigam trocar, por exemplo, a Bienal, né? Estar em diálogo, gente como é? Como é que todos nós não fomos obrigados a fazer o curso da Bienal? Eu tentei me inscrever. Quando eu fui me inscrever, já tinha acabado. Como é que a gente não tá ali? Tendo formação, todo mundo discutindo, grupos de... de... diálogo sobre o que está sendo colocado ali. Isso é arte agora, né? É uma, é uma Bienal muito interessante, que tem todos os assuntos que a gente precisaria estar trabalhando e o professor profissional de arte não tem nem tempo de ir. Tem gente que nem vai, né? Então assim, devia ser obrigado e a gente não, todo mundo lá dentro, né? Então eu acho que... que essas coisas desarticulam muito. E ela, né...são silenciosas. Aí é o tipo de coisa: “Não, o documento é ótimo!” Ótimo? Olha lá o documento, tá dizendo que... que precisa ir, mas com que tem? Com que dinheiro? Que hora, né? O que diz esse profissional? Aonde ele se formou? Como que ele consegue é... interpretar aquilo? Então, eu acho que essas coisas não estão previstas e não está prevista que proposta, claro, né? Não quer que não aconteça mesmo, né? Eu acho que é isso.

Aríclaudio:

É... na sexta-feira, eu dei um pulo lá na Bienal e, realmente está maravilhosa. Eu tive vontade de tuitar a Grada Kilomba, que estava na minha frente...

Vivian:

Ah, que linda, maravilhosa.

Ariclaudio:

Sim, mas tinha um monte de gente ali conversando, falando... Lindíssima, né?

Vivian:

Nossa...

Ariclaudio:

Ela inventa e... Mas, enfim, e outra coisa que eu participei recentemente que traz uma importância de uma coisa que se falou, que é do coletivo. A importância de não estar sozinho. Que é uma situação que está na...na Bienal e que também estive no Congresso da Opae, né? E que se fala é a “bola da vez”, né? É o coletivo, né?

Vivian:

É coletivo, exatamente.

Ariclaudio:

O Vivian, você autoriza eu usar então esse material, né?

Vivian:

Com certeza.

Ariclaudio:

Então está bom. Muito obrigado.

Vivian:

Qualquer coisa você me... escreve... me escreve, se precisar de mais alguma coisa, tá bom?

Ariclaudio:

Está bom, então.

Vivian:

Obrigada, viu? Boa sorte, boa sorte na conclusão. Rs.

Ariclaudio:

Rs. Muito obrigado.

São Paulo, 28 de outubro 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezada Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes, você está sendo convidada a fazer parte da pesquisa intitulada: “Da Carta Magna ao Currículo da Cidade – Ensino Fundamental - Arte: Resistência, Resiliência ou Submissão?”, desenvolvida pelo pesquisador Ariclaudio Francisco da Silva.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Arte, realizada no Instituto de Arte da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, principalmente aos do Município de São Paulo.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir com a sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. As informações por você prestadas em todas as fases da pesquisa serão utilizadas somente para o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador, informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a sua participação na pesquisa ocorrerá através de uma entrevista virtual via ferramenta Google Meet, portanto, não haverá de sua parte nenhum custo ou gasto financeiro. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para a participante, será arcada pelo pesquisador. A entrevista ocorrerá numa data a ser combinada, onde serão apresentadas algumas perguntas sobre situações vivenciadas no contexto de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte. As entrevistas serão gravadas para que as informações não sejam perdidas e, posteriormente, serão transcritas para constarem na dissertação.

Se for de sua preferência, a entrevista poderá ser realizada através de um questionário a ser encaminhado via internet, que após ser preenchido deverá ser encaminhado para o pesquisador, também por via eletrônica.

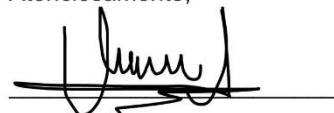
Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso a participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, a mesma terá direito a assistência e



a buscar indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os(as) participantes sentirem desconforto em serem observados(as) e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pelo pesquisador, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico no Instituto de Arte – Unesp, para as demandas surgidas. Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da UNESP por meio do telefone: (14) 3402-1346, pelo e-mail: sta@marilia.unesp.br, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Caixa Postal: 181 C.E.P.: 17.525-900 - Marília - SP - Brasil.

O presente documento será assinado e rubricado nas duas páginas pela participante e pesquisador, sendo que cada qual se compromete a manter uma cópia. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ariclaudiof@gmail.com

Atenciosamente,



Ariclaudio Francisco da Silva

Consentimento da participante:

Eu, abaixo assinado, Vivian Caroline Fernandes Lopes, concordo em participar de forma voluntária da pesquisa referida e declaro ainda, que fui devidamente esclarecida e informada pelo pesquisador responsável sobre a mesma, bem como, pelos procedimentos nela envolvidos. Declaro também que mesmo ciente da confidencialidade que a Lei de Proteção de Dados garante, autorizo que as minhas informações e opiniões sejam disponibilizadas, analisadas, vinculadas ao meu nome e publicadas nessa pesquisa de mestrado.



Vivian Caroline Fernandes Lopes

**APÊNDICE C - ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA
PROFA. MA. ROSE MARY FERREIRA DE SOUZA:**

Ariclaudio:

Prontinho. Podemos começar?

Rose:

Sim.

Ariclaudio:

Boa noite. Eu sou o Ariclaudio Francisco da Silva, estou aqui entrevistando e, já quero agradecer, a professora Rosemari Ferreira de Souza. A... e essa entrevista ela vai fazer parte, né...da minha dissertação de mestrado no Instituto de Artes da Unesp. Rose, obrigado, viu? Pela sua...pelo seu carinho para poder participar e pela sua presença aqui. Está bom? E quero agradecer pelo seu depoimento, está bom?

Rose:

É um grande prazer.

Ariclaudio:

Bacana. Rose, e você autoriza desde já a eu gravar e usar a entrevista na minha dissertação?

Rose:

Sim, autorizo.

Ariclaudio:

Tá bom, então. Vamos começar: Na sua opinião, quais foram os principais aspectos positivos e negativos na realização dos encontros do GT - Grupo de Trabalho realizados em 2017, que discutiu, refletiu e sugeriu os objetivos de conhecimento do 1º ao 9º ano para a criação do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental de Arte de 2017?

Rose:

O principal ponto positivo foi a possibilidade de reunir professores do chão da escola atuando em sala de aula, professores de arte atuando em salas de aula. O aspecto negativo é que o recorte foi... Não houve uma ampla divulgação. Foi alguma coisa que aconteceu, é... muito célere, né? Não, não houve tempo para as pessoas... Eu imagino que não...não foi possível o acesso do que ia acontecer. Algumas pessoas, uma eu penso que uma pessoa de cada DRE foi para aquele início da

constituição do grupo e infelizmente, no grupo ainda não tínhamos os treze professores de arte.

Ariclaudio:

Tá certo. Muito bom, Rose. Segunda questão: As discussões, reflexões e sugestões dos objetivos de conhecimento ocorridos no GT, alguns integrantes mostraram se preocupados, desconfiados ou mesmo incrédulos de que a proposta fosse aprovada na íntegra pela assessoria responsável para a escrita do currículo. Você fazia parte desse grupo de receosos? Na sua opinião, qual era o motivo principal dessa suposição?

Rose:

Na verdade, eu não tive muito receio não, porque nós sempre fomos esquecidos. Na estrutura da organização, na estrutura, na organização dos currículos, na estrutura de prédios, na proposta de...de espaços. Nós sempre fomos esquecidos. Então aquele convite foi assim, eu não tenho quase nada, eu vou lá para ver o que acontece. E a gente estava com um documento que foi aprovado no final do ano da gestão anterior, que acabou nem sendo implementado, mas um marco legal, importante. Mas como marco legal, porque os “Direitos de Aprendizagem”, ele mudava o paradigma da relação à aprendizagem e “ensinagem” daquilo como direito, mas foi muito no final da administração e acabou. Poderia até ter sido mais um instrumento, mais um documento esquecido, mas as pessoas que estavam ali, não estavam é... despidas da sua história, então estavam carregando, é... os cadernos de... de área de conhecimento lá da... ainda da época do Paulo Freire, que passaram por administrações onde a arte não fazia o menor sentido para eles. E aí a gente estava sendo convidado. Enquanto convidado, vamos para a festa.

Ariclaudio:

Está certo. Rs. É isso mesmo. Então tá bom. Bem, após a escrita do documento Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte, fizemos parte de um grupo que recebeu formação do assessor, o Professor Me. Bruno Fischer, com o intuito de conhecer e apresentar o documento para outros e outras professoras de Arte das Diretorias de Ensino que representávamos na época. Na ocasião, percebemos que outros integrantes do GT que sugeriu os objetivos de conhecimento foram substituídos por outros profissionais que nem tinham formação em arte. Você acredita que esse fato

pode ter sido um aspecto negativo na condução dos trabalhos que se sucederam? Você tem uma hipótese desse fato ter ocorrido?

Rose:

Eu acho que esse fato revela quão desvalorizados e desmerecidos são os professores que trabalham com arte e desenvolvimento humano de um modo geral, porque quando nós iniciamos, nós não iniciamos com o Bruno, nós iniciamos com duas assessoras. E logo no...num primeiro momento, nós observamos que no grupo de treze é... arte-educadores, nós não tínhamos contemplados ali as quatro linguagens. Além disso, no processo é... que o Bruno chegou. Quando o Bruno chega, ele vai contribuir para amarrar, porque se não, nós correríamos o risco de perder tudo, inclusive os debates. E naquele momento também estava sendo escrita a... a BNCC. E já era um desconforto para todos nós observar que o ensino de arte na escola tão necessário é... sempre foi e continuava sendo tão desvalorizado. Quando nós fomos para as DREs, nós não fomos em treze professores de Arte. Nós fomos com o que sobrou, eu acho que eram cinco professores de Arte, salvo engano.

Ariclaudio:

É, por aí.

Rose:

E alguns que estavam em núcleo da Diretoria, alguns que eram pedagogo, tinha até pessoas à frente da educação inclusiva.

Ariclaudio:

Ahã.

Rose:

Mas havia ali, um ânimo para que o ensino de arte fosse abraçado pelos pedagogos.

Ariclaudio:

Ahã, sim.

Rose:

Então eu penso que se nós não estivéssemos ali, poderia ter sido pior.

Ariclaudio:

Isso.

Rose:

Porque a grade do ensino fundamental ela tem duas aulas de arte. Uma do especialista e uma do pedagogo, isso não acontece em componente curricular

nenhum. Então é a ida para as Diretorias, que não foi com uma boa estrutura, mas foi o possível e penso que, necessário na época.

Ariclaudio:

Sim, é isso mesmo. Rs. Próxima questão: O documento Direitos de Aprendizagem, que até você já chegou a comentar, ele foi apresentado um ano antes, em 2016, que foi o último ano, como você comentou, da gestão do então Prefeito Fernando Haddad. O Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte é de 2017, primeiro ano da gestão do Doria, aliás, que é o mesmo ano da BNCC, que você também comentou. Portanto, eles foram lançados num curto espaço de tempo, meio que às pressas. Você concorda com essa opinião que foi às pressas? Haverá um motivo para isso? Se você concordar.

Rose:

Eu penso que o motivo é sempre de um apagamento daquilo que foi feito anteriormente, porque a gente não tem política de educação de Estado, a gente tem políticas de educação de administração temporária, a cada quatro anos, dois anos. O Prefeito Doria, eu não o conheço pessoalmente, mas posso dizer que não tinha e não tem até hoje, eu acredito... que não haja nesse momento uma referência de arte na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, assim como também não deve ter nem no Estado, nas Diretorias espalhadas.

Ariclaudio:

É.

Rose:

Né... pelos 500 municípios aí, mas é com esse intuito de apagamento que eu acredito que se buscou lá na Expectativa de Aprendizagem, que foi é... atravessada pelos Direitos de Aprendizagem, que vem como conceito. E aí eles vão buscar na Expectativa de Aprendizagem a implementação de uma política pública que deve chegar logo na escola para que os Direitos de Aprendizagem não sejam nem refletidos. Mas é... eu acredito que nós, professores de arte e da rede que eu já fui, nós somos tão tarefeiros por conta do número de aulas, o número de turmas. E nós vamos bebendo onde aparecer para a sobrevivência. Então aquele documento ele trazia para a rede um distanciamento daquilo que já fazia tempo que se pregava que era o abandono do desenho é... pronto, a importância da experimentação artística. Eu lembro que a gente bateu muito nessa questão dos anos iniciais, da importância da experimentação artística, esse era o papel do professor e uma coisa que dá trabalho

e uma prática da escola de anos, consolidada praticamente, que era a pintura com lápis de cor. Então eu acho que essa... essa discussão, eu ia trazer um pouco disso. E a rede tem muita gente boa e quando as pessoas na... na... que foram para a Diretoria, os professores de Arte, que mesmo que... que era... era um momento de incômodo. Mas assim, esse incômodo nos permite estar juntos. Enfim, vamos aproveitar esse momento. Então é, nós não fomos nem para a formação lá, nem para o GT, nem para a formação com a ilusão de que nós éramos importantes. Nós fomos porque tinha um documento que exigia alguma manifestação da administração no sentido de oferecer ao estudante aquilo que ele tinha por direito. E aí virou um pouco de cada coisa e mesmo assim, ainda nós temos no Município de São Paulo, eu acredito... uma aula por semana no... na modalidade anos iniciais. Mesmo depois de uma pandemia onde as pessoas só sobreviveram porque tiveram de abrir mão de tantas coisas para trabalhar desenvolvimento humano, sanidade, felicidade, né?

Ariclaudio:

Sobrevivência, né? Existir, sobreviver, né? Está certo. Muitos documentos oficiais de educação, eles foram criados por diferentes gestões políticas e partidárias, isso desde a Constituição de 88. A LDB, né? A Lei de Diretrizes e Base de 96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 98, a BNCC de 2017, Guias Curriculares, Orientações Pedagógicas, currículos educacionais e tantos outros. Todos apresentam concepções e conceitos diversos: didáticos, pedagógicos, de cidadania, direitos e tantos outros, cada qual carregado com uma fala, um discurso oficial, com um viés político. Você acredita que essa fala, esse discurso oficial que constam nos documentos citados, representam de fato e significativamente a realidade e o contexto social brasileiro?

Rose:

Certamente não. Ele pode ser um...pode... pode até ser uma bandeira das várias... dos vários grupos que o produziram, mas... certamente não, porque se isso fosse verdade, nós não teríamos em 2023 o prejuízo educacional que nós temos e nós não podemos jogar isso tudo para a pandemia. Nós estamos com os espaços escolares e as condições de trabalho dos professores cada dia pior... piores, né? Porque a gente tem um discurso do direito de acessar a cultura, mas a gente tem uma prática que rema para outro lado, completamente. E a escola pública... enquanto a escola pública não tiver professores que trabalhe com desenvolvimento humano como trabalho de professor de Arte nas quatro linguagens, nós não vamos avançar. Porque

quem tem dinheiro e não põe na escola pública, é... ele tem um currículo tido como necessário para a superação das etapas de...de... de alcance da maturidade, mas também tem no bojo todas as garantias do direito ao corpo, do direito à música, do direito à literatura, do direito à ocupação dos espaços... Então nós estamos hoje, apesar de tantos documentos, vivendo na prática uma miséria... uma miséria no que se diz respeito ao desenvolvimento das aulas de arte, talvez de todas, mas de arte é mais agravado.

Ariclaudio

É verdade.

Rose:

Porque a gente tem o IDEB, que determina que tem que saber ler e escrever e fazer conta, e nós temos uma população cada vez maior de pessoas com desajustes, com dificuldade de convivência, com falta de empatia. E na história da humanidade a arte, às vezes silenciosa, às vezes escancarada, sempre tratou disso, mas sempre para todos.

Ariclaudio:

Sim, sim, e...e... e importância da arte. Você falando aqui Rose, lembrando que nesse momento de pandemia, o quanto que as pessoas usaram da arte como uma forma de resistir, de sobreviver. Eu lembro de pessoas indo na janela tocar, cantar para o vizinho. Eu lembro de pessoas indo até a porta de um prédio com um instrumento, né? Então eu lembro assim a... as lives, né? Os artistas não sabiam fazer live, né? E ali mostra, sim, a importância da arte né? num momento de... de morte, num momento de total insegurança em relação se você ia ficar doente, se você ia morrer ou não. E as pessoas viram na arte esse caminho, né? Essa possibilidade, né, de sobreviver, sobreviver, de...de resistir. Uma humanização, né? No momento de humanizar e se humaniza como? Com a arte.

Rose:

E as manifestações, elas vinham carregadas de generosidade. Porque nós estamos tão acostumados a competir por meio do conhecimento, e a arte, ela faz o caminho contrário, ela vem para...para oferecer aquilo que ele faz de melhor, com generosidade. O professor de Arte é uma pessoa muito generosa, porque numa... numa escola, o professor de Arte é o que menos tem espaços, é o que mais tem material que vai carregar. É o que mais muda de... de sala. E é o que mais lida com...

com o outro, com as histórias, enquanto um professor que tem quatro aulas por semana, tem “X” aluno, professor de arte tem “X x Y” ao quadrado, né? Ao cubo.

Ariclaudio:

Sim, ou seja...

Rose:

Se... se esse cara não for um cara generoso...não sobra mais nada.

Ariclaudio:

Hum, tem que ser generoso, acolhedor, né?

Rose:

E é o cara que bagunça a escola, né?

Ariclaudio:

Rs. É verdade. Muito bom. Rose, na sua opinião, além dos envolvidos diretamente no processo educacional, ou seja, a gestão governamental, profissionais da área, alunos e familiares, quem mais que poderia estar se beneficiando com a criação desses documentos, desses documentos oficiais?

Rose:

Os documentos oficiais são importantes. Eles são importantes porque eles...eles de alguma forma, asseguram alguma coisa, porque se a gente pensar hoje na formação de um estudante no ensino médio... que ele não “precisa”... que não é... que não é ofertado a ele, principalmente as áreas de conhecimento que lidam com a... a produção da humanidade, seja literária, seja pictórica, seja musical, né? Houve... às vezes, ele até tem nas Trilhas de Aprendizagem uma vontade de fazer alguma coisa, mas não tem essa oferta. Então o documento minimamente vem trazer a oferta. Mas o que me preocupa é esse documento que se traduz no material fechado, as apostilas, é... e... e aos olhos de muita gente, isso é... é bom porque uniformiza, né? Então, esses documentos são importantes. Nós já produzimos como lá nos

Direitos de Aprendizagem eram, eram. Foi um material importante para uma reflexão do... do... do próprio ensino. Da própria educação. Mas ele não foi implementado, então ele fica como teoria fica como conceito. E o professor de Arte, ele não tem tanto tempo para fazer reflexão-ação-reflexão. Por... por esse motivo, eu penso que a academia, que a política pública, que os grupos que trabalham no... nas equipes pedagógicas precisam prestar atenção nisso, porque nós já criamos núcleo de inclusão, nós estamos criando núcleo de vulnerabilidade. Porque não dá para deixar ninguém para trás, porque o mundo não tem muro. Nós estamos todos, né?

Respirando o mesmo ar ainda, né? Então é preciso olhar para isso. Então, esses documentos, eles são importantes e eles revelam cada período. Por exemplo, eu me lembro do documento do Maluf que chamava qualidade total na educação, a gente saiu dos... das áreas de conhecimento, do estudo da realidade local, com três aulas por semana de arte com professor com JTI né? que agora virou a JEIF, e a gente foi perdendo, perdendo, perdendo e só dava aula. Dar aula ficou no passado, ninguém mais pode dar aula. Então só que a exigência vai precisar da mão da academia, porque a mão da academia tem um peso, o professor da escola pública, nem o sindicato hoje, que o representa pode assegurar, por exemplo, que o professor de Arte tenha duas aulas por semana no fundamental, nos anos iniciais. Então, os documentos são necessários, os congressos são necessários. Dialogar é necessário. E promover encontro é necessário. Aí eu lhe pergunto: hoje, quantas... depois daquele movimento, quantas vezes você participou de formação em arte e teve a oportunidade de encontrar os seus colegas?

Ariclaudio:

Não tem, né, Rose. Não tem e... e... a formação que tem agora é uma formação que acontece de maneira virtual, semanal e muitas vezes você precisa de um ponto de internet que... esse ano até que, né? tá melhor, tá bem melhor, mas no ano passado eu lembro que em horários de JEIF você tinha que fazer, participar da formação, só que simplesmente não tinha internet. E não era sempre que você tinha internet tua para você poder rotear. Então você fala, poxa vida, é oferecido, mas não tem a ferramenta, não tem o suporte técnico para você fazer uma formação virtual, não é? Eu lembro aos anos atrás... bizarro, sei lá, talvez uns dez ou oito anos atrás, quando você entrava nos computadores da... da... do... da rede municipal, das escolas e mostrava lá que talvez o pacote Office não era original. Era muito constrangedor. Ah gente, eu trabalho numa rede, eu trabalho para um município tão rico, sabe? que de repente, ele está pirateando o pacote Office. Era uma coisa doida, né, Rose? Então você fala, né... enfim, né...

Rose:

E uma coisa que eu...eu...eu soube, mas eu não...não...não vivenciei que as aulas de arte do Estado, elas vêm em forma de vídeo. O professor assiste, aí ele olha no material que ele tem, e ele leva para a sala de aula aquilo como se ele fosse um tutor, né? Experimento o material, levo, explico... imagina isso quanto ao professor de arte?

Aríclaudio:

É terrível. É terrível., Rose, e aí... aí a gente vê assim... essas...essas formações, essas complementações que às vezes o cara, sei lá, ele...ele fez licenciatura de um outro componente, mas ele quer fazer arte. Ele faz em 6 meses, né? E ele está apto, segundo a Prefeitura e o Estado, ele está apto para dar aula. Só que você fala: “cara, ele não sabe ele não conhece”. Poxa, a gente tem uma dedicação, a gente que faz às vezes não conhece. Então, não...não tem como você colocar no mesmo patamar, né? Quem está começando ou quem já tem tanta experiência e já percebeu que ele já atendeu diferentes gerações, né? De...de...de pessoas, de alunos, com cada um com a sua necessidade, cada um com o seu interesse, né? E de repente, você vê alguns professores que muito mal formados, né? Você vê que não tem uma formação sólida. Muitos professores, às vezes até conversando é... e você fala de alguma exposição ou de alguma instituição que ele fala: “Nunca fui”, né? Que não conhecia ainda, que: “Não tive ainda oportunidade.”, né? Então, acho que são essas brechas que se dá, onde os professores não vão conseguir... às vezes, nem verbalizar a importância do componente curricular que ele atua, que ele trabalha. E aí, dá brecha para tentar se tirar, né? Do livro didático. Para tentar colocar “goela abaixo” um único documento e ainda mesmo assim, um documento eletrônico. É muito complicado, né, Rose? Então, para você resistir, cara, você tem que estar muito a fim. Você tem que ampliar a visão. Você tem que ter muita felicidade no que você faz, no que você acredita, porque senão não vai. Você não vai conseguir acolher o aluno que nem você está falando, o professor de arte tem que acolher. A gente tem essa característica, né? De: “Então, vamos, todo mundo!” Tá a maior bagunça, mas tá tudo bem. Matemática, não. O professor de Arte fica acolhendo, vamos acolher e realmente, às vezes é difícil, então você vê, eu vejo muitos professores chegando no maior pique, só que com uma boa formação, né? Mas às vezes ele com uma boa formação inicial, mas ele olha tudo aquilo e fala: “Ai, cara, não é isso que eu quero não”, né?

Rose:

Mas, uma coisa que o professor de Arte está ensinando, que é o que nós nunca precisamos fazer, negociação de notas. Não sei, nós já passamos por ser matéria-atividade, passamos por ridicularização em conselhos de classe. Mas nós sobrevivemos a tudo isso e nós não precisávamos e não precisamos até hoje, usar nota como ferramenta, como nota, como negociação. Agora o... o GT me deu uma

coisa muito bacana. Que eu lembro que no final nós ficamos em quatro ou cinco e vocês continuavam produzindo. E aí alguém me perguntou: “E você? O que você faz? Aquilo, o cara ficou na minha cabeça. É, eu tenho um piano, né? Cara, depois daquilo eu voltei a tocar. Eu assim... bom pra você ter uma ideia ou... eu estou no interior, né? Tenho 61 anos e voltei a fazer balé.

Ariclaudio:

Ah, que delícia, que maravilha. Parabéns.

Rose:

Porque é vida, nós precisamos. E é isso que você falou do professor que foi lá, fez uma formação de seis meses, é... é... é... é isso que está posto, eles não têm, ele não pode ter, ele não tem essas experiências. Então isso do GT, tudo bem, você está lecionando, mas e aí, o que você faz de arte? O professor que produz... cara, aquilo foi um negócio assim que me dividiu. Eu falei: “Não, realmente e foi muito bom porque eu comecei a pensar nisso. A outra questão é que nós terminamos aquele encontro, aquela...aquela sucessão de encontros, no MASP. Mas cara, não foi fácil conseguir um ônibus, foi um monte de coisa difícil, mas deu tudo certo. Nós fomos para o MASP. Como a gente pode pensar um educador de arte que não sai, que não anda? Como? Porque o professor de Arte tem que andar, teria que ser assegurado a ele uma vez por mês, por bimestre, dar a oportunidade para o seu estudante de vivenciar o espaço do lado de fora, né? Então, essas coisas foram muito assim, me marcaram bastante e Ari, se os professores que ainda estão, você que está trabalhando e está fazendo mestrado, vocês que têm essa possibilidade de articulação e de ter voz, porque a voz se ela não estiver no local adequado ela é perdida. Então a gente tem que saber qual é o fórum e... e qual o momento de falar e o que falar, né?

Ariclaudio:

Sim, sim.

Rose:

Eu me lembro que uma vez eu coloquei um bilhete no bolso do Kassab. Eu era coordenadora pedagógica e vinha muito sacola plástica naqueles leites. E os nossos córregos assim, ali no M’Boi Mirim, cheio. Um dia eu coloquei no...no bolso dele, pedi licença, om senhor pode guardar esse bilhetinho. Ele foi fazer uma visita numa escola perto da EMEI Bárbara, uma escola grande. Não era o Clemente Pastor. Era... não era o Carolina. Era mais lá em cima. Ele foi fazer uma visita lá e eu era coordenadora do... da EMEI Bárbara Heliodoro e eu fui até lá para entregar esse bilhete. Dez, quinze

dias depois vem uma consulta se podia tirar a sacola plástica. A consulta Ari, era certamente uma consulta política primeiro, porque, se a família, né? não aceitasse e eu lembro que nós é... dissemos que precisava tirar por conta dos nossos ambientes. E eu lembro que quando tirou, teve uma ala que não queria que tirasse, mas, quando a gente está nos lugares, a gente não pode se calar.

Ariclaudio:

É verdade. A gente cansa, né, Rose? Vai passando a... o tempo, você vai olhando. Nós somos idealizadores, às vezes nós somos românticos, a gente não quer olhar com tanta criticidade. E aí você fala, não, você é otimista, né? Eu quero ser otimista. E... e não esse otimista por ser otimista, otimista que está olhando ali e você fala: "Pô né? mas cansa. E aí você fala, né? Mas a gente precisa resistir, Rose. Ou é estudando, é trabalhando, fazendo. Eu acho que o que você traz é... é uma coisa que a gente cobra há muito tempo, que é a união, sabe? Teve um congresso aqui há... há menos de um mês atrás, e... e... o que foi discutido, o mote principal é a coletividade, né? Então ali...ali a gente se sentia muito fortalecido no...no congresso, era um congresso de arte-educadores. Então você vai ouvindo as experiências, né? Os relatos do que o... as pessoas estão fazendo, as dificuldades, e aí você se enxerga no seu par. Então, isso é muito importante. Ou então quando você vê uma Bienal de Arte, né, que a gente está vivenciando a 35ª, e que também tem essa preocupação do coletivo, é palavra-chave, é palavra da vez, né? De você... é uma lição antiga, mas que está aqui, fortalecida, ainda mais depois desse terror que a gente viveu nesses últimos anos com essa questão da... da política, né? E de não estar sozinho. É falar, está dentro da escola: fala! Vai estudar, vai pesquisar. Daqui a pouco eu também vou parar, cara, se é possível deixar alguma coisa para as novas gerações que estarão no chão da escola, né? Então vai ser importante. Aí a gente está vivenciando, a gente está acertando, a gente está errando e tem que ter esse registro, né? De alguma maneira é resistência, né? Uma maneira de resistir, de prosseguir e falar: "Ah gente nunca foi fácil". Estar na escola pública nunca foi fácil, mas está bastante complicado, né? Você percebe que há... uma má vontade em querer aprender, sabe? Para quê? Chegou um ponto que a sociedade mostra assim, ainda mais pra gente que trabalha com aluno de periferia: "Eu vou estudar pra quê?" "Qual é o meu fim?" "Eu não vou para a universidade." "Eu não... sabe... talvez eu não consiga trabalho." Não é, estudar para quê? Mas enfim, a gente vai ter que seguir, né? Você, a gente vai ter que prosseguir aí. Aliás, gente, vai ter que seguir, né Rose? A gente vai ter que conseguir

aí. Aliás, a gente vai ter que conseguir seguir também com as questões. O papo está maravilhoso aqui, mas né, também não quero nem te ocupar muito. Eu sei que você tem suas coisas para fazer, né? Vamos seguir?

Rose:

Vamos!

Ariclaudio:

Está bom. Na sua opinião, o atual currículo de arte, eu não sei até que ponto você conhece ele, porque eu sei que, né? Você já não tá mais na sala de aula, né? Mas até que ponto que esse currículo atual ele está servindo de fato como norteador no processo de ensino e aprendizagem do componente de Arte?

Rose:

Eu não sei se o currículo por si só, ele pode ter esse poder. O currículo, como ele é norteador, está na mão do professor. É esse professor que precisa se apropriar tanto do currículo, mas de outras possibilidades e fazer essa conversa. E este ano é um ano importantíssimo, porque esse ano a gente tem uma aplicação de IDEB. E o IDEB está atrelado a muitas, muitas questões, dentre elas a educação integral e essa integralidade ela pode ser compreendida em tempo e não em qualidade, e o... a educação integral, ela precisa buscar na fonte do artista, do arte-educador, da literatura, do corpo, do esporte e da alegria. Ela tem que buscar isso. E o IDEB, agora, ele...ele tem um recorte, ele tem uma conta que quem gostava de deixar tem... um “gostava” não é a melhor... não é a melhor palavra. Quem “permitia” que os vulneráveis e os que tinham dificuldade de aprendizagem ficasse de fora dessa conta, porque eles traziam para a escola uma nota indesejada, agora, o cerco fechou, ou nós vamos para a luta com todos ou todos perderemos, inclusive, verba do lado de São Paulo. Na verdade, porque Município de São Paulo é rico, mas em termos de Brasil, vai precisar pensar nisso.

Ariclaudio:

Sim, é verdade. Na sua opinião, quais são os principais aspectos positivos e negativos da formação oferecida aos professores e professoras da... do município sobre o atual currículo? Se tem esse conhecimento, se tem essa informação que os professores estão tendo essa formação ou não, Rose?

Rose:

Eu não tenho essa informação, eu tenho uma hipótese de que não estão. De que não estão participando de formação. É uma hipótese, porque a gente já não

participava de muitas formações. Quando a gente participava, professor de Arte chegava a participar na carona do professor de educação física. Então... a... os NAIs antigamente, depois eles reuniram. E eles juntavam ali arte, educação física para fazer alguma formação. Mas nunca foi uma preocupação de formação, a não ser na educação infantil. Mas na educação infantil o que se preza não é o professor de Arte, são as linguagens artísticas enquanto metodologias e estratégias para trabalhar o desenvolvimento, então eu não, não acredito que haja formação sistematizada, continuada. É...eu não acredito.

Ariclaudio:

Ou seja, é uma característica da nossa sociedade não formar os professores, principalmente os professores de Arte, né? Aliás, muita gente pensa: “Para que arte, né?” Enfim, rs. Você participou da avaliação realizada pela SME quando implementou o documento Priorização Curricular, criado em 2021 durante a pandemia de COVID? Você foi favorável ou contra essa implementação, se você vivenciou isso, né? E se você participou, se você deu um retorno e se você recebeu de volta alguma comunicação sobre um parecer possível parecer que você deu.

Rose:

Eu desconheço. Rs. Eu já não estava mais atuando como professora de Arte, então eu...eu realmente não tenho o que responder a esse respeito.

Ariclaudio:

Sim, com certeza. Pode, querida, as minhas questões são essas. Eu não sei se você quer aproveitar o espaço para trazer alguma informação, alguma coisa que você acha que poderia contribuir ou você acha que está bom assim?

Rose:

Eu acho que o que eu tinha para dizer é realmente isso, mas como você está na Unesp, e a Unesp é uma instituição de peso, de renome, de muita gente boa e as instruções públicas são as únicas que podem e devem, né? articular a sociedade e a política pública, então eu gostaria que você levasse para a sua equipe de trabalho, que você disse que inclusive tem um grupo de arte educadores, quantos cursos de arte de formação, de professor de Arte nós temos. Só no Estado de São Paulo, contando com...com instituições sólidas e instituições frágeis. Né, quantos são? Porque a gente agora não é só uma questão de formação frágil, é uma questão de não ter professor. Então é o quanto a Unesp, a Unicamp e a USP o quanto eles estão pensando em abrir as suas portas para esses professores que estão atuando com a

formação que eles tiverem, que eles sejam recebidos para vivenciar aprendizagens artísticas.

Ariclaudio:

Sim. Não sei se você conhece Rose, dentro da Unesp, eu faço o mestrado acadêmico, né? Mas tem o PROFARTES que é o mestrado para os professores de Arte. Normalmente, não... não é que precisa ser, mas, eu percebo que muitos são da rede pública, não só de São Paulo, ou do estado e de seus municípios ou, às vezes, até de outros estados, né? Então eu tenho colegas ali que estão fazendo é... essa formação, as suas pesquisas, ou seja, então tem um espaço hoje, que eu sei que você também conhece muita gente, e eu não sei se é todo mundo que sabe, que tem uma organização paulista de arte-educadores, que é o OPAE, que ela é nova, que ela substitui aquela anterior, que desde... que estava aí, desde os anos 80, né? Ela substitui, a nova né? e tá fazendo um trabalho tão interessante, e as professoras não sabem. É essa que eu falei pra você, que eu estive lá, que foi muito bacana, que a gente sente bem de estar com os nossos pares, né? E foi dentro da Unesp, então a Unesp se deu o espaço para esse Congresso da OPAE acontecer lá e foi muito bacana e teve lá a Ana Mae, Christina Rizzi e Miriam Celeste, tantas outras pessoas. Então você vê que o pessoal tá a fim, vamos lá, gente, vamos nos unir, né? Então você está certíssima, Rose, eu acho que né? tem uma lacuna enorme de formação. A gente quer, né? É hoje o...o... estava dirigindo e eu ouvi no carro de que o ranking, né? Da... da... da... das melhores universidades da América Latina e Caribe e a USP ela retomou o primeiro posto, né? Que eu acho que era da Universidade Católica do Chile, que estava em primeiro, acho que foram dois anos que a Universidade do Chile ficou em primeiro e a USP em segundo. Agora inverteu, né? Em terceiro lugar, a Unicamp, né? Acho que em oitava...em oitavo a Federal do Rio, em décimo, a Unesp, né? Então você fala, poxa vida, sim, né? Estamos numa instituição que é a décima melhor da América Latina Caribe. Não é pouco, né? Então...

Rose:

Tá certo. Eu agradeço a oportunidade e só pra finalizar, assim é quando a gente vai pra um curso de... curso... de stricto sensu, que exige uma preparação, de prontidão e de recursos é... e eu... eu penso que aqui a gente tem Bauru muito próximo, que tem o mestrado profissional. Mas eu penso, uma coisa que a USP fazia muito e deve fazer, que são aquelas disciplinas que o professor vai fazendo. Sabe? Que não é um trabalho profundo de pesquisa, mas é ter esse cara por ali no campus,

na biblioteca, convivendo, ouvindo, porque se não, a educação não vai para os pobres, vai morrer.

Ariclaudio:

É, sim.

Rose:

Nós, que somos a classe trabalhadora, morremos juntos.

Ariclaudio:

É e a gente percebe que existe toda uma movimentação da elite, a elite financeira. A elite financeira obviamente, ela não é uma elite cultural, não é. Mas a gente percebe o quanto que eles querem nos afastar, né? Do...do... da nossa função, que é trazer a reflexão...hum... e mediar a construção do conhecimento do pessoal, né? Então a gente percebe o quanto que existe uma...

Rose:

Isso.

Ariclaudio:

Uma... uma manipulação política, né? Mas, enfim, mas é isso, Rose, Obrigado. Você me autoriza a publicar tudo isso aqui, né? Que a gente... essa entrevista...

Rose:

Autorizo.

Ariclaudio:

Então tá bom, querida, muito obrigado. Um grande beijo...

Rose:

Precisamos fazer uma grande roda, você me entendeu? Uma grande roda.

Ariclaudio:

Rs. Entendi, vamos combinar. Então tá bom querida. Vamos parar a gravação aqui, senão eu esqueço. Parei.

São Paulo, 28 de outubro 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezada Profa. Ma. Rose Mary Ferreira de Souza, você está sendo convidada a fazer parte da pesquisa intitulada: “Da Carta Magna ao Currículo da Cidade – Ensino Fundamental - Arte: Resistência, Resiliência ou Submissão?”, desenvolvida pelo pesquisador Ariclaudio Francisco da Silva.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Arte, realizada no Instituto de Arte da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, principalmente aos do Município de São Paulo.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir com a sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. As informações por você prestadas em todas as fases da pesquisa serão utilizadas somente para o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador, informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a sua participação na pesquisa ocorrerá através de uma entrevista virtual via ferramenta Google Meet, portanto, não haverá de sua parte nenhum custo ou gasto financeiro. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para a participante, será arcada pelo pesquisador. A entrevista ocorrerá numa data a ser combinada, onde serão apresentadas algumas perguntas sobre situações vivenciadas no contexto de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte. As entrevistas serão gravadas para que as informações não sejam perdidas e, posteriormente, serão transcritas para constarem na dissertação.

Se for de sua preferência, a entrevista poderá ser realizada através de um questionário a ser encaminhado via internet, que após ser preenchido deverá ser encaminhado para o pesquisador, também por via eletrônica.

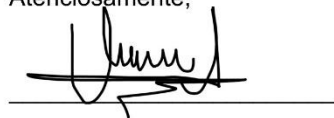
Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso a participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, a mesma terá direito a assistência e



a buscar indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os(as) participantes sentirem desconforto em serem observados(as) e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pelo pesquisador, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico no Instituto de Arte – Unesp, para as demandas surgidas. Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da UNESP por meio do telefone: (14) 3402-1346, pelo e-mail: sta@marilia.unesp.br, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Caixa Postal: 181 C.E.P.: 17.525-900 - Marília - SP - Brasil.

O presente documento será assinado e rubricado nas duas páginas pela participante e pesquisador, sendo que cada qual se compromete a manter uma cópia. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ariclaudiof@gmail.com

Atenciosamente,



Ariclaudio Francisco da Silva

Consentimento da participante:

Eu, abaixo assinado, Rose Mary Ferreira de Souza, concordo em participar de forma voluntária da pesquisa referida e declaro ainda, que fui devidamente esclarecida e informada pelo pesquisador responsável sobre a mesma, bem como, pelos procedimentos nela envolvidos. Declaro também que mesmo ciente da confidencialidade que a Lei de Proteção de Dados garante, autorizo que as minhas informações e opiniões sejam disponibilizadas, analisadas, vinculadas ao meu nome e publicadas nessa pesquisa de mestrado.



Rose Mary Ferreira de Souza

**APÊNDICE D - ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DA
PROFA. DRA. MIRIAM CELESTE MARTINS:**

Ariclaudio:

Prontinho. Boa tarde, eu sou Ariclaudio Francisco da Silva, estou aqui entrevistando a professora Doutora Miriam Celeste Martins, que tão gentilmente aceitou meu convite para ser entrevistada nessa pesquisa que estou fazendo, que vai fazer parte da minha dissertação junto do Instituto de Arte da UNESP. Boa tarde, professora Miriam, tudo bem?

Mirian:

Boa tarde, Ari, prazer estar aqui com você. Ótimo. Já tenho saudades de bons tempos.

Ariclaudio:

Sim, maravilhoso, foi muito bom. Você é autora responsável pela antiga proposta curricular de arte de 2008 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mas eu sei que você também tem uma relação com o atual documento Currículo da Cidade Ensino Fundamental Arte de 2017 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Eu queria saber qual que é a sua relação com esse documento. Você também é a pessoa responsável e você é a autora desse documento?

Mirian:

Do município, você está perguntando, né?

Ariclaudio:

Sim.

Mirian:

Não. Eu fui uma leitora crítica dele e eu sei que muitas ideias estão lá partindo das questões que também a gente trabalhou no passado, então há uma ressonância desse trabalho, mas eu preciso até dizer para você que preciso releer o documento, porque eu li o documento faz tempo, a Daniela da Secretaria de Educação me pediu inclusive outro dia para a gente conversar a respeito dele também, mas eu preciso releer para poder afinar, mas o que eu posso dizer é o seguinte, eu fiz uma leitura crítica e vejo que há ressonância, mas eu quero ler de novo o documento.

Ariclaudio:

Sim, entendi. A princípio, você consegue perceber alguns aspectos que se assemelham ou se diferenciam na elaboração desses documentos? Quais os principais aspectos na elaboração ou que se assemelharam ou que se diferenciam?

Mirian:

Olha, eu não participei ativamente do projeto da prefeitura, então eu não sei como ele foi elaborado. Eu me lembro que algumas pessoas, você pode até me lembrar o nome das pessoas que participaram?

Ariclaudio:

O Bruno, a Makino, a Solange...

Mirian:

A Solange, né participou também... Então, eu não sei como se deu entre eles a conversa, mas são todas as pessoas que tiveram comigo também informação e que acabaram trazendo um pouco dessas ideias. Então, em relação à elaboração, eu não posso te dizer muita coisa. No nosso caso, a gente partiu de um grupo pequeno até, quando a gente elaborou aquele primeiro, e eu tenho que dizer que a nossa sorte foi que na reunião de apresentação primeira do que ia acontecer isso foi uma grande reunião na Secretaria de Educação, estava o Lino de Macedo, estava muita gente, e nós expusemos a ideia de trabalhar com os territórios e trabalhando com a ideia de que você pode, dentro da sua especificidade, aprofundar melhor e fazer só inter-relações com as outras áreas, que eu acho que é um jeito outro de lidar com polivalência e com a interseccionalidade, eu acho que ainda seria um bom caminho, mas ele é difícil, porque ele move uma estrutura que tá um pouco baseada em coisas muito tradicionais ou modo de fazer, inclusive falando já tradicional, por exemplo, uma abordagem triangular, por exemplo, né? Então ele vai por outros caminhos, então isso é difícil.

Na época, a nossa sorte foi que quando a gente apresentou isso, tinha uma pessoa, eu não vou lembrar o nome dele, eu sei que até ele faleceu um pouco depois, que era do MEC, e ele achou que a gente tinha descoberto a chave para lidar com as questões da arte, e com isso a gente ganhou o espaço para dizer: Não, é por aqui! Mas tivemos muitas lutas dentro da própria equipe para aquilo poder acontecer, porque a equipe não acreditava, eu particularmente acho que um dos problemas que a gente tem em qualquer currículo é o fato de que ele se torna uma verdade e não é discutido com os professores depois, né?

Ele vem de um olhar, é muito difícil você pensar que vai construir um currículo com todos da escola, é impossível, mas depois que ele está em pé, a discussão é que é boa, para fazer as mudanças necessárias, para que ele possa chegar mais no fundo da questão, né? Então eu acho que em relação à elaboração, acho que tem mesmo uma marca de quem fez primeiro, porque é ali que a partir da escuta, não é que nasce da cabeça do gabinete, né? Porque são professores que atuam, né? Como nós éramos, e somos ainda professores atuantes, né? Mas parte de uma ideia que ela é ampliada e que deveria ter uma volta, tanto deste da prefeitura agora, vai ter até um encontro da Secretaria Municipal em outubro também, que a gente vai participar. Eu acho que trazer à tona e discutir de novo agora seria ótimo para este (encontro) agora. Aqui ele ficou parado no tempo e seguiu depois com os cadernos, ele não nasceu para ser caderno de aluno, ele nasceu como uma ideia, depois deve ser ajustada para o caderno e com a ideia de que ele fosse muito aberto e que não fosse para fazer inteiro, e são coisas que a Secretaria depois simplesmente eliminou tanto do texto escrito como do vídeo, onde a gente falava sobre isso, né?

Mas é isso, então é isso que eu posso dizer em relação à elaboração.

Ariclaudio:

Sim, em relação à implementação da proposta do Estado lá em 2008, na sua opinião, qual que foi a maior dificuldade para a implementação daquele documento?

Mirian:

Tinha um jornal antes, não sei se você lembra, tinha uma coisa que aconteceu e depois veio de “sopetão” aquele outro. E veio de “sopetão” mesmo, sabe? Eu acho que não houve um tempo de discussão desse trabalho. Com certeza essa proposta era muito complexa, eu tenho certeza disso, ela era complexa, então isso era uma dificuldade também, né? Mas na época da implantação, ela veio muito intensa, mas não trabalhada aos poucos, não há algum tempo, depois quando vieram os cadernos e também super em cima da hora, né? Chegava, não chegava na escola, o que que o professor ia fazer com aquilo?

Essa ideia da polivalência, que é um modo de trabalhar difícil, né? A gente saiu de uma que era de dois em dois meses uma linguagem, a gente trazia uma outra questão. E outra questão que a gente trazia também era a arte contemporânea. Então, isso foi uma outra dificuldade, né? Nós estamos falando daquilo que estava sendo produzido naquela época, né? Daquilo contemporâneo mesmo, né?

Então, esse foi um outro fator. Eu tive com essa professora, que eu tive na qualificação dela lá na Unicamp, e ela dizia que do currículo, esse de 2008, 2009, depois dos cadernos, que para ela o que foi importante foi justamente a questão da arte contemporânea aparecer, né? Mas ao mesmo tempo era um entrave. Ao mesmo tempo que você tinha uma organização complexa e que dava poder ao professor, porque não era uma ideia só que se dava, né? Eram várias ideias possíveis entre cada coisa. Tudo era aberto, né? No certo sentido, mas mostrava a possibilidade de caminho, mas era complexo, implicava em leituras, né? Em compreensão. E ao mesmo tempo de um universo que o professor estava um pouco distante, que a questão da arte contemporânea. Então, acho que esses entraves, para mim, foram os básicos, né?

Ariclaudio:

Eu entendi. Eu tive, no ano passado na Unesp; não é uma pergunta, só um comentário. E o Cássio também; que você participou da banca do Cássio, né? O Cássio também faz uma análise parecida da importância e dos entraves, né?

Mirian:

Maristela também fez, né? A Maristela Rodrigues...

Ariclaudio:

Maristela Rodrigues também?! Que bacana, muito bom. Quais aspectos que se assemelham ou se diferenciam na implementação desses dois documentos oficiais, o do Estado e do Município? Um, na gestão do governador; na época que era o Serra; e outro, do João Dória. Existe alguns aspectos que se assemelham ou se diferenciam de uma maneira muito evidente nessas gestões?

Mirian:

Ah, eu também não posso te responder com propriedade, porque a gente acompanha muito de longe, né? Eu não estou na Prefeitura nem no Estado, estou dentro da Universidade, trabalhando no curso de pedagogia para ampliar o horizonte, né? E com o BNCC ainda por cima, trazendo outras questões também para a gente, né? Eu não posso te responder, não tenho meios para...

Ariclaudio:

Não... sem problema. Na minha pesquisa de mestrado, eu estou levando em consideração autores que pesquisam sobre o currículo educacional, como por exemplo, Dermeval Saviani, Tomás Tadeu da Silva, o próprio Palma Filho e o Michael Young. Cada qual com suas pesquisas, com suas concepções e opiniões que,

obviamente, se diferenciam ou se assemelham em alguns aspectos. Na sua opinião, o Currículo da Cidade, do município, ele se enquadra de alguma maneira em alguma dessas concepções, ideias, opiniões, tese, de algum desses autores citados?

Mirian:

Ah, também eu estou fora dessa, porque eu não sei dizer. Como eu disse, eu preciso reler o documento, né? Para trazer... Uma coisa que, na discussão de ontem sobre o currículo, que você pode usar ou não, isso não é só para manter a conversa, né? Você citou aqui alguns autores importantes sobre o olhar do currículo. Eu vejo que o currículo pode ser visto de muitos ângulos, né? Porque você tem o currículo que vem de forma oficial, né? E aí você tem o Currículo da Cidade, como camadas diferentes, você tem a BNCC também, ali que tem as relações, né?

Mas você tem também o currículo que vem por meio das editoras, porque quando você tem os livros didáticos, você tem também o currículo. Você tem o currículo oculto, aquele que a escola, de certa maneira, e o professor na sua metodologia também trabalha, né? Ela trabalhou com dois autores que são interessantes, depois eu passo para você. Agora eu acabei no... Depois eu olho. Mas ela começa o capítulo do currículo, por isso que eu discuti com ela, eu vou ler um pedacinho da Ana Marie Ronde, sabe? Aquela professora maravilhosa, e ela diz assim, ela abre a citação do Rui sobre isso: “É exatamente isso que eu procuro junto das crianças, simples impulsos que contêm todas as possibilidades e questionamentos. É como algo que acontece em Corriqueiro Diálogo, onde muitas vezes uma pequena palavra se desenvolve, se expande, e no curso da conversa, sem nos darmos conta disso, nós estamos, de repente, falando de outra coisa completamente diferente”. Então você está falando de outra coisa no currículo, mas a resposta que a sala tem, se você trabalha com uma pedagogia, já escuta. Se você trabalha na relação muito de criar experiência para o aluno, onde que entra o currículo? Como é que esse currículo é absorvido pelo professor? Então eu até perguntava para ela, mas para mim a conversa é como que o professor subverte, ou entende, ou recria, ou reinventa o currículo que ele tem. Porque o currículo está posto, ele leu, está lá, é como a gente falava muito dos parâmetros (PCNs) há um tempo atrás, porque os parâmetros estavam lá uma base, não estavam tanto nos objetivos, porque a BNCC fica muito com objetivos, então isso é um outro modo de pensar.

Mas o do município eu acho que ele é mais aberto nesse sentido. E aí como é que o professor usa isso? Como é que você, Ari, utiliza aquilo que está lá no currículo?

Eu acho que é muito interessante ver esse uso que o professor faz. Na época, tanto o nosso, acho que no trabalho da Maristela, no trabalho do Cássio, a gente percebeu que havia criação com aquele material, também assim como havia aqueles que simplesmente deixavam ele de lado. Deve acontecer a mesma coisa hoje com o da prefeitura. Há professores que utilizam como base e outros que desconhecem. Mas como é que aquilo faz diferença para ele mesmo? Acho que essa é uma pesquisa como faz a diferença para você e como faz para ele também, porque qualquer documento é uma ideia, mas ele só acontece na prática por meio do professor. É ele que vai fazer das palavras uma ação pedagógica. Então nesse sentido eu acho que é importante levantar as questões. Eu gostei dessa, eu falei, como é que você está trabalhando com o currículo com essa afirmação de que as coisas acontecem? Que ele lida com uma pedagogia também que é do acontecimento, vai lidando agora... Qualquer professor que tenha uma boa compreensão da proposta curricular nesse sentido amplo, ele sabe aproveitar aquele momento ali na sala para puxar ganchos com aquilo que ele está vendo teoricamente ou filosoficamente quase como deveria ser uma proposta. Eu acho bem interessante, mais do que discutir o currículo em si, isso eu estou falando por mim, discutir como que o professor reage a ele, como que o professor utiliza o que está lá e reinventa, recria ou simplesmente foi uma coisa que ele leu e pronto.

Ariclaudio:

O Bruno Fischer, quando ele apresentou o documento e eu participei de uma formação que depois eu fui multiplicar dentro de uma DRE, eu lembro que ele usou uma palavra que eu acho que encaixa muito nisso que você apresenta, que você traz, que ele fala assim, é como que o professor utiliza esse documento como um norteador, porque os professores realmente são diferentes, cada um tem sua bagagem, cada um tem o seu caminho, tem as suas preferências, mas é isso, de não abandonar. É você pegar um documento e o que você faz, aquele documento só te norteia, te abre possibilidades e caminhos para esse caminhar que você está fazendo de um professor atento, de um professor que, quando o professor ele quer fazer, ele vai usar de qualquer documento, ele vai analisar criticamente o que é bom, o que não é, e se serve como um norteador.

Mirian: É tirar partido daquilo que está lá, de modo crítico, mas como que ele tira partido, né? Eu acho que, eu acredito muito na potência do professor, mas também sei do seu isolamento, no sentido de que, às vezes, ele fica muito só numa turma, em

turmas que não são fáceis, são turmas grandes, hoje a questão mesmo do respeito, de uma atenção mais complicada para uma turma que tem um cargo horário mínima, então ele também é difícil para fazer afetivamente ligações com esse aluno, né? Então não é uma tarefa fácil, mas como é que, por isso que eu acho que uma das questões que são na nossa vida, eu tenho pensado muito sobre isso, assim, como é importante fazer parte de grupos, né? Você vê como a OPAE (Organização Paulista de Arte-Educação), a gente sabe, tá lá, tem gente ali, né? E às vezes o professor fica muito isolado em sua escola, né? E não participa de uma ação maior com outros pares, às vezes o professor de arte é o mais sozinho, porque ele que tá sozinho, não tem nem um companheiro de arte lá, né?

Então, como é importante a gente encontrar locais e a própria Secretaria, como é que conseguiria fazer grupos, sabe, de estudos menores? Claro que isso é desenvolver lideranças, né? Porque se você não, você tem de ter alguém que lidere aquilo, porque o grupo também desfalece, tem dificuldades, então, mas como que você mantém um grupo unido para uma discussão, né? O que que você leva? Porque às vezes as próprias, eu não sei como na prefeitura, cada uma tem uma sigla, eu sempre esqueço qual é a sigla da moda agora, né? A sigla do momento de estudo. Sim. Ali nem sempre é um espaço de convivência.

Ariclaudio:

A JEIF, no município chama JEIF, jornada de...

Mirian:

É, a JEIF, ela nem sempre é um lugar de conversas, às vezes está dominada pela, ou por um texto que tem de ler, ou porque é a discussão de aluno, ou da festa que vai ter, mas pouco trabalho do professor como intelectual, né? Aliás, tem um livro do Giroux, até que eu tenho aqui, que é o “Professor como intelectual”, né? Ele é um intelectual, ele tem que pensar a respeito daquilo que ele tá fazendo, né? E ele pensa com outros, né? Ele não pensa sozinho. Então, acho que eu vejo que uma saída seria criar momentos mesmo de encontro, sabe? Para os professores, para... mas o que que ele faz na sala, sabe? O que que ele inventa lá? Eu acho que falta esse espaço, né? E você deve ter uma história para contar, porque você tá na ativa e você... A gente percebe quando o professor é vibrando, né? Com aquilo que ele está fazendo, né?

Ariclaudio:

E é interessante que todas as vezes que a gente vai para um congresso, ou pelo menos na maioria, como que a gente sai fortalecido, a gente sabe que o caminho

é a coletividade. E foi tão bacana no segundo congresso da OPAE quando é explicitado isso: É através da coletividade! E que muitas vezes na escola, que nem você falou, a gente tá sozinho. Então, quando você tá junto, você se sente fortalecido, trocando, falando das dificuldades. Ali você se alimenta, né? Então, é muito importante. E tem muito a ver também até com a própria Bienal, né? Eu tive na sexta-feira, e lá também se fala: gente, coletividade é a palavra chave da vez e a gente tem que partir daí e pronto, acabou, né?

Mirian:

É isso! É muito forte. A Bienal tá lá, tá maravilhosa, né?

Ariclaudio:

Tá maravilhosa, uau.

Mirian:

Amanhã a gente vai fazer um encontro lá com a Lilian Amaral, a Rejane (Coutinho), o Pio Santana, e tal.

Ariclaudio:

Ah, que bacana!

Mirian:

Eu vou estar lá junto amanhã às duas horas. É uma conversa sobre os educativos das Bienais.

Ariclaudio:

Aii, que dez, Mirian! Puxa, adoraria poder participar. Só que nesse horário; ai meu deus do céu; vou estar em aula. Bem, posso apresentar outra questão?

Mirian:

Sim, sim.

Ariclaudio:

O documento, Direitos de Aprendizagens, também da Secretaria Municipal de Educação, ele foi apresentado em 2016, o último ano da gestão do então prefeito Fernando Haddad. O Currículo da Cidade, o atual, ele foi publicado no primeiro ano da gestão do João Doria, aliás, que é o mesmo ano da BNCC. Portanto, eles foram lançados num curto espaço de tempo e meio que às pressas. Deixa eu só pegar aqui...Você concorda que esses documentos foram lançados às pressas e será que teria algum motivo, além do pedagógico, para esses documentos serem lançados bem rapidinhos, um atrás do outro, um do Haddad, na sequência entra Doria, sabe, já lança o dele também...

Mirian:

Os Direitos de Aprendizagem, acho que foram lançados, agora eu me perco nos anos, mas no governo Dilma, no começo da BNCC, havia esse Direitos de Aprendizagem, eles estavam logo no início do documento, acho que estão lá.

Eu acho que acontecem, acho que eu não sei aí a relação entre o governo Dilma e do Haddad em São Paulo.

Ariclaudio:

Eu acho que tinha uma discussão, Miriam, e que ela culminou no documento do Fernando Haddad, ou seja, tem uma discussão, tem um caminhar, então vamos fazer esse documento, vamos oficializar isso, é importante...

Mirian:

Eu acho que tem ali uma relação aí colocada. E, na verdade, cada governo quer fazer a sua marca, quer registrar, dizer, mudei a chave, agora é outro. E aí, ou é no final, o que é um, é triste porque Haddad fez isso e foi embora, então a coisa fica pelo meio do caminho, e depois o Doria vai lançar isso no começo, né, do dele. Como é aquela coisa? Ficou aquele impasse, vai dar continuidade ao mesmo, ou eu ponho a minha marca nesse? E a gente sabe também que eu acho que tem três patamares dentro da Secretaria. Eu posso estar falando muito com “achismo”, o Palma é excelente, ele é professor e com essa perspectiva política que ele tem muito fortemente, então acho que ele sabe responder melhor do que eu mesma, né, mas eu acho que tem um patamar da política maior, vamos dizer assim, que é a grande política do Estado no sentido mais geral e quem tá na prefeitura, quem tá no Estado são esses grandes membros, que ele, evidentemente, determinam a segunda grande classe que é o que vai estar nas Secretarias. E o pequeno grupo que tá junto com este que vem, né, mas tem um bando muito grande de pessoas que estão na base e que tem uma história no tempo, né, uma história que vai se articulando também com essas questões que vêm de cada camada superior, mas que também tem uma determinada força, né, então acho que eu não sei o quanto, e é uma pergunta mesmo, e não me atrevo a responder, né, mas é o quanto que essa turma de baixo que aqui lida com a construção mesmo, né, de muito tempo, que conhece os professores, conhece a rede, o quanto elas conseguem manter ou tentar manter alguma linha mais estrutural. Vejo que há hoje no Estado a gente tem um corte mesmo, aí é um corte profundo e a gente não sabe o que vai acontecer, porque veio com patas vigorosas e a história a gente sabe de onde vem. Mas na prefeitura, eu acho que a prefeitura tem

conseguido ao longo dos anos, e a gente não pode deixar de citar, que o Paulo Freire foi Secretário (da Educação), né, que você tem um grupo que é extremamente compromissado da Secretaria de Educação, que são as pessoas que formam a base, então eu acho que, e como a prefeitura é menor, também isso fica mais ágil, né, como uma equipe do que a outra que envolve uma quantidade imensa de escolas e que sofre muito mais forças externas, né, mas a prefeitura acho que tem esse caminho de uma equipe básica, aquela lá que cuida da rede, que tem uma longa história, né, Ari? Eu acho que você mesmo, no teu percurso como professor, quantos das DREs, né, que são pessoas que dão continuidade, estão há muito tempo vivendo essa situação, vem alguma coisa nova, mas elas é que estão lá ainda. No passado, me lembro, nossa, isso há muito tempo, no espaço pedagógico, a gente tinha várias pessoas que eram de DRE e tudo, a gente fez bom trabalho também nessa época, da Erundina e tudo, tinha uma força ali, e que eu acho que essas pessoas continuaram de certa maneira, sofrendo ali para manter, né, a gente fez um, teve uma aluna nossa do, que fez um trabalho de teatro, teatro de bonecos e tudo, que a prefeitura tem um trabalho forte, né, ela é importante dessa linha, ela fez um trabalho lindo e ela conta as relações também, eu até vou pegar para você ver depois, eu vou pegar porque ela fez uma coisa que poderia ser interessante para você, do modo como ela quis articular politicamente as coisas.

Ariclaudio:

Boa!

Mirian:

Mas termina primeiro essas entrevistas, você não pode contar muito com a minha história, eu preciso reler o documento.

Ariclaudio:

É, sim... sem problema, e as questões que eu fiz tem, né, de alguma maneira estão relacionadas ao documento, né, bem, apesar que você já comenta um pouquinho, né, mas eu quero especificar mais e saber da sua opinião de uma maneira mais direta: Além dos envolvidos diretamente no processo educacional, a gestão governamental, profissionais da área, os alunos, famílias, quem mais poderia estar se beneficiando com a criação desses documentos, essa força política, esse outros interesses além dos pedagógicos, na sua opinião, existe isso, Miriam? Por exemplo, o interesse do mercado...

Mirian:

Editorial! É um mercado que quer um documento para se valer dele como trabalho.

Acho que tem a marca política que cada um quer colocar, como ali ele tem a verdade, ali está inovação, né, isso a gente vê em todos os... em toda empresa, não precisa ser nem Secretarias, né, o cara entra de novo, precisa fazer uma marca diferente, até o síndico do prédio quer fazer uma marca diferente. Então acho que há um interesse político também, ideológico também, a gente viu isso muito fortemente, né, com todas as situações que a gente viveu, né, e ao mesmo tempo, tem uma força da sociedade com a mudança, né, por exemplo, a questão da diversidade étnica hoje, né, a valorização do preto, do negro, como a gente pode dizer, porque eu descobri que pode se dizer negro ou preto no Brasil, né, a ideia do preto como cor é uma coisa que é americana, não é nossa, eles usam o preto, usam o negro, porque o negro é que vem da escravidão, né, mas nós podemos usar o preto e até muitos artistas estão trabalhando com a arte negra, aquela história toda. Então, mas essa mudança também é uma mudança importante que a sociedade vai nesse contrafluxo, né, porque você vê hoje como tem ganhado espaço em todos os setores a questão da negritude e da cultura indígena, né, isso tá na Bienal, mas tá na sociedade, tá na mídia que você vê, né, então eu acho que a sociedade também tá empurrando de alguma maneira e criando contrapeso, sabe, pra isso que tem de um outro lado, mas querendo estar estruturado, então são de muitas ordens as tensões, né, que estão vividas dentro da escola. Agora, o que também é um problema é que a escola às vezes quer fazer a coisa caber dentro de uma caixa, né, a gente já lembrava do Foucault, né, que fala do manicômio, da prisão e da escola, com três situações de colocar o sujeito na caixa, né, como é importante a gente poder dar esse lance, agora isso depende também da criação de cada professor, né, eu digo para as minhas alunas da pedagogia que a gente tá dando aula pensando numa escola que às vezes não é que elas vão encontrar, mas dentro daquela situação da escola que elas encontram, como

que elas fazem a diferença? A diferença tá no jeito de como você olha pra esse aluno, como você escuta o que ele diz, como você impulsiona pra criação, como você move o sujeito pra olhar o mundo de uma maneira maior, que isto vai depender do sujeito professor que está em sala de aula em relação aos alunos, vai depender do coordenador que pode fazer isso com seus professores, né, ou o diretor com toda a equipe da escola, mas vai depender dessa, dessa força, né, que também vem da sociedade, embora tem de tudo, né, porque você tem, vivemos períodos de grande

embate, né, e esses embates estão aí presentes, mas de qualquer forma é visível uma valorização das culturas ancestrais de uma maneira muito forte, eu acho que isso não é pra, não é pouco, né?

Ariclaudio:

Aliás, Miriam, a gente tá comemorando agora vinte anos da 10.639, né? E a 10.639 ela não apareceu do nada, então movimentos que estavam ali brigando, trazendo reflexões, necessidades de mudança, né? E parece que foi ontem, né? São 20 anos, é muito tempo brigando, trazendo, né? E realmente talvez a gente vivenciou situações onde, acho que as pessoas perceberam que alguns retrocessos não poderiam acontecer, sabe? Já tinha feito uma discussão, a gente já tinha avançado, vai retroceder, não. Então vamos lá, vamos fortalecer, vamos resistir, é a palavra da ordem, né, coletividade, resistência, então vamos resistir e trazer esses assuntos, temas polêmicos, mas caros para a nossa sociedade, né?

Mirian:

Claro! E isso é um ganho que vem vindo, né? Faz 20 anos, mas a luta era anterior, mas eu acho que o reflexo a gente tá vendo muito atualmente, né? Eu acho que nos últimos anos isso ficou muito, muito patente e essa Bienal pra mim é assim, um reflexo de tudo isso, né, dessa força do coletivo e força dessas histórias que vem à tona, né, cada vez mais.

Ariclaudio:

Eu tive com o Fabiano, a gente foi da Bienal, e ele falou: “Nossa, Ari, que legal você olhar aqui na Bienal a arte, o negro produzindo a arte, o negro”, ele falou “...é diferente quando você via alguém falando do negro, quando você via artistas falando, ele falou, agora não, o espaço tá pros caras, o espaço tá pros indígenas”, eu acho que é isso, né, Miriam?

Eu acho que esse caminhar, esse espaço que se dá ou na escola, em diversos locais das instituições sociais, que você precisa refletir, vamos refletir, vamos trazer, vamos levar em consideração o nosso passado, vamos descolonizar, vamos, enfim, acho que são reflexões importantes, e eu acho que é o que move o professor, né, é você ter uma noção, olhar e falar, não, não pode, eu tenho que fazer, eu tenho que acolher esses alunos e eu tenho que trazer situações que os caras vão pensar, e é de realmente, não é fácil, é difícil, porque às vezes você tem que pensar, pra eles assim tá bom, né, mas quando você vai conseguindo e ele vê um sentido, é muito importante, né?

Mirian:

Com certeza.

Ariclaudio:

Enfim, vamos voltar aqui para as questões?

Mirian:

Sim! É que cada questão que você abre, abre um horizonte, né, pra gente conversar.

Ariclaudio:

É verdade, é verdade...e tem muito a ver com o meu universo de sala de aula, de escola, né, Miriam? E o seu eu (universo) faço um gancho assim pelo próprio currículo, pelo próprio documento, e eu também não sei se você poderia, se você saberia me responder, né, assim, se você sabe da formação que os professores de arte estão tendo em relação ao Currículo (da Cidade), será que você tem informação? O pessoal tá falando: “Oh Miriam, tá acontecendo isso, tá acontecendo aquilo, oh, isso é bom, isso é ruim”, você tem esse tipo de informação, Miriam?

Mirian:

Então, eu acho que não, porque eu estou trabalhando especificamente não em curso de arte, né, porque acho que, como é que é a Unesp, né, como é que o pessoal aí tá discutindo essa questão, porque eu estou muito voltada à formação inicial do pedagogo, né, e na pós-graduação é um curso interdisciplinar, então a gente tem aí uma preocupação que não tem ido por um caminho de currículo, por exemplo, tem mais sobre práticas e tal, isso tem, tem sido maior a discussão do que do currículo na turma que, com o qual eu tenho acesso mais imediato, né, mas então eu não posso te responder a essa questão também, não tenho como.

Ariclaudio:

Não... sem problema nenhum, e uma última questão Mirian, que eu não sei se você conhece, né, mas se eu conhecer também não tem problema. Você conhece um documento chamado Priorização Curricular que foi elaborado durante a pandemia do Covid-19? É um documento que ele prioriza algumas ações do próprio currículo da cidade, você conhece esse documento?

Mirian:

Não, eu tenho só de orelhada mesmo a ideia da priorização de coisas que não eram da arte. A discussão era muito por aí, né, se prioriza o quê? E a arte não é priorizada, né, então eu não posso responder sobre isso, eu não li o documento não,

só assim, de discussões que a gente acompanhava, mas, e com certa tristeza, mas não diretamente não.

Ariclaudio:

Tá certo, é um documento que quando eu li, as pessoas falaram: “tem que fazer!” E quando eu li, eu falei, gente, quem fez esse documento? Quem fez? Tá na cara que ele não entendeu nada do Currículo, ele não entendeu nada dos campos conceituais, ele sabe... e eu: “Bruno, pelo amor de deus, dá uma olhada nisso.” O Bruno também não conhecia. Quando ele olhou, ele falou: “Ari, eu não sabia!”. Eu falei “... cara, você que organizou, você que fez, você que fez parte de uma assessoria tão importante, e agora, na hora de construir um documento que vai priorizar qualquer coisa de arte, não te escutam. Gente, isso é um absurdo!” Eu fiquei assim, muito... aí fiz um documento enorme, mandei para a prefeitura, porque eles falavam, qual é a sua opinião? E as pessoas: “Ah, bacana, legal”. Eu fiz uma carta gigantesca criticando, nunca me responderam, né, eu cobre, eu falei, para as coordenadoras das escolas cobrar da galera (da Secretaria), “Eu quero a minha resposta, eles estão pedindo a minha opinião, eu quero saber o que eles...” Nunca (responderam), Miriam. Isso já faz anos já, e nunca... Então foi um documento que eu insisti em brigar.

Mirian:

Eu acho que aquele momento também foi um momento de crise em todos os sentidos, humano mesmo, e as pessoas começavam a fazer coisas, acho que independente, assim, sabe, até de uma visão mais ampla, né, tudo assim, muito do desespero, e eu sinto muito, porque a gente viu o quanto na época da pandemia, acho que foi vital (a arte) para as nossas vidas.

Ariclaudio:

Com certeza, com certeza.

Mirian:

Foi um momento muito rico de trocas com música, com poesia, isso no plano dos amigos mesmo, no plano da vida do cotidiano, né, era uma coisa que salvava mesmo a gente, a gente salvava, né, a gente via... Isso foi muito forte.

Ariclaudio:

É, a gente via músico tocando na janela, músico chegando na porta de um prédio e tocando, ou seja, uma questão humana, tipo, oh gente, tá todo mundo, sei lá, down (triste), tá preso, sabe, a gente tá inseguro, a gente não sabe o que vai acontecer, vamos ouvir música.

Mirian:

Não, eu recebia no celular, né, o que vinha de vídeo, de música, de artistas, de poemas falados, isso tudo alimentou e fez uma mudança também, eu acho que hoje, quer dizer, se a gente pensasse na pandemia, você não faria uma entrevista assim comigo.

Ariclaudio:

Sim, sim, sim, sim.

Mirian:

Não existia essa hipótese, né? Nem banca, nem nada disso, e hoje a gente já lida com isso como uma coisa melhor, né, nesse sentido, especialmente, não tanto na graduação, ninguém abria a câmara, aquela coisa do passado, né, mas para essas questões mais de reuniões e tudo, eu acho que nós ganhamos algumas coisas com essa...essa...

Ariclaudio:

Aprendemos as duras penas, de uma maneira que talvez não fosse algo que a gente esperava para aprender, né? Talvez uma formação, uma coisa mais adequada, não, mas foi no susto, foi na marra, uma questão de sobrevivência e eu acho que quando acontece nesse contexto que você tem que sobreviver, você aprende, vamos lá, né?

Mirian:

E aí por outro lado, quem tá lá em cima não vai fazer, junta, faz qualquer coisa e manda sem, imagine, quer dizer, sem nem fazer referência a todo um currículo que estava já na cidade, né, e acho que a ideia de campos e tudo, eu acho que é muito rico essa ideia toda, eu acho que... Eu estou muito tentada, eu não consegui parar, Daniela me mandou há um tempo, porque eu não tô conseguindo nem acabar de ler o que eu tenho encontrado, coisas muito interessantes e vou abrindo, abrindo, abrindo e não consigo chegar nas coisas de vontade, mas eu fiquei com muita vontade de ler, vou ler direitinho.

Ariclaudio:

Muito bom, Miriam. Miriam, é isso, você acha que precisa falar mais alguma coisa?

Mirian:

Não, eu acho que não, eu não sei o quanto te ajudei, porque eu realmente não conheço muito. Ela citou no currículo, que ela traz com essa ideia de um currículo

mais criativo e tal, né, ela traz um... o Goodson, "Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social".

É Igor...? Bem, eu posso depois mandar, eu escrevo pra você, porque ela cita este que eu achei muito interessante, que vai pelo lado da narrativa, e tem um outro também que é interessante, eu não anotei aqui, eu tenho que achar qual que era que ela falava aqui, peraí, deixa eu ver se eu acho. Porque todos os que você citou são muito interessantes, com certeza. Ela falava também do Sacristã, que é muito bom, eu li bastante sobre esse, "Saber e Incertezas sobre o Currículo", acho que é um autor importante...

Aríclaudio:

Caiu nos concursos que eu fiz do município... nos dois que eu fiz, caiu, Sacristã...

Mirian:

Ah, Sacristã é importante...

Aríclaudio:

Miriam, eu lembro daquela vez... Miriam, acho que é melhor eu parar a gravação, né?

Mirian:

Sim, sim, sim. Aí você...

São Paulo, 28 de outubro 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezada Profa. Dra. Mirian Celeste Dias Ferreira Martins, você está sendo convidada a fazer parte da pesquisa intitulada: “Da Carta Magna ao Currículo da Cidade – Ensino Fundamental - Arte: Resistência, Resiliência ou Submissão?”, desenvolvida pelo pesquisador Ariclaudio Francisco da Silva.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Arte, realizada no Instituto de Arte da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, principalmente aos do Município de São Paulo.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir com a sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. As informações por você prestadas em todas as fases da pesquisa serão utilizadas somente para o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador, informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a sua participação na pesquisa ocorrerá através de uma entrevista virtual via ferramenta Google Meet, portanto, não haverá de sua parte nenhum custo ou gasto financeiro. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para a participante, será arcada pelo pesquisador. A entrevista ocorrerá numa data a ser combinada, onde serão apresentadas algumas perguntas sobre situações vivenciadas no contexto de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte. As entrevistas serão gravadas para que as informações não sejam perdidas e, posteriormente, serão transcritas para constarem na dissertação.

Se for de sua preferência, a entrevista poderá ser realizada através de um questionário a ser encaminhado via internet, que após ser preenchido deverá ser encaminhado para o pesquisador, também por via eletrônica.

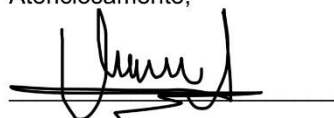
Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso a participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, a mesma terá direito a assistência e



a buscar indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os(as) participantes sentirem desconforto em serem observados(as) e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pelo pesquisador, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico no Instituto de Arte – Unesp, para as demandas surgidas. Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da UNESP por meio do telefone: (14) 3402-1346, pelo e-mail: sta@marilia.unesp.br, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Caixa Postal: 181 C.E.P.: 17.525-900 - Marília - SP - Brasil.

O presente documento será assinado e rubricado nas duas páginas pela participante e pesquisador, sendo que cada qual se compromete a manter uma cópia. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ariclaudiof@gmail.com

Atenciosamente,



Ariclaudio Francisco da Silva

Consentimento da participante:

Eu, abaixo assinado, Mirian Celeste Dias Ferreira Martins, concordo em participar de forma voluntária da pesquisa referida e declaro ainda, que fui devidamente esclarecida e informada pelo pesquisador responsável sobre a mesma, bem como, pelos procedimentos nela envolvidos. Declaro também que mesmo ciente da confidencialidade que a Lei de Proteção de Dados garante, autorizo que as minhas informações e opiniões sejam disponibilizadas, analisadas, vinculadas ao meu nome e publicadas nessa pesquisa de mestrado.

Documento assinado digitalmente
 **MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS**
Data: 26/12/2024 15:39:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mirian Celeste Dias Ferreira Martins

**APÊNDICE E - ENTREVISTA E TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO) DO PROF.
ME. BRUNO FISCHER DIMARCHI:**

Ariclaudio:

Muito bom.

Bruno:

Então estamos aqui, professor Bruno Fischer Dimarchi, na linha, para conversar um pouco com o Ari, para a gente falar sobre currículo, né? E, inclusive, é um contexto no qual a gente teve contato, né? O primeiro currículo que a gente vai ter contato é o Currículo da Proposta Curricular da Cidade (na verdade, do Estado) de São Paulo. E como eu fui parar nesse lugar é uma coisa interessante. Havia uma Secretária de Educação (SEE-SP) chamada Maria Lúcia Vasconcelos. A Maria Lúcia havia formado uma equipe dentro da CENP, que é a Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas para criar um currículo. Esse currículo seria criado por esta equipe junto aos ATPS, na época assistentes técnicos pedagógicos de cada diretora de ensino e outros professores da rede, como uma assessoria externa. Depois de consultar várias pessoas, a única assessora externa que aceitou essa missão foi a Rosa Iavelberg. Ela seria a nossa assessora, onde começou os primeiros desenhos do currículo. Mas, havia mudado de governador. Ela era a secretária herdada, então ela já vinha da gestão Alckmin, o Serra entra e ela continua, mas depois o Serra a tira. Ele substitui ela por Maria Helena Guimarães de Castro. Quando a Maria Helena assume, ela retira esta equipe da jogada do currículo, retira a rede do currículo e dá o currículo para as universidades fazerem, né? Para os professores de fora fazerem. E deixa sempre num certo limbo, né? E depois de algum...alguns choques, algumas coisas assim, a CENP acaba vindo a ter uma participação numa leitura crítica do currículo, mas ela não pôde opinar e nem participar em termos de estrutura ou de proposta curricular, nem nada. E depois ela vai entrar num lugar de implementação deste mesmo currículo. E, então o processo funcionou desta forma. Foi um processo muito corrido e muito atropelado. É, foi um processo construído de cima para baixo. Então ele veio pronto, ele veio feito. Não houve uma discussão com a rede. A primeira tentativa de uma conversa com a rede vai começar com o curso EAD, que vai inaugurar essa fase de educação à distância da Secretaria de Educação por meio do ainda capenga e ruim “Prometheus”, que tem várias chacotas na rede em relação a ele, ao “Se Fodheus”, é o “Prometheus, mas não cumprius”, tinha várias chacotinhas

desse tipo na rede. E o curso chamava “A rede aprende com a rede”, né? E ele era basicamente um curso em que eles disponibilizaram a equipe de vídeo da Secretaria, que tanto era a equipe de vídeo da “Rede do Saber”, quanto uma equipe que podia fazer gravações externas da TV Cultura, né? Do núcleo de vídeo lá da Fundação Padre Anchieta. E essas duas equipes gravariam vídeos, e o curso seria basicamente assistir ao vídeo e fazer uma conversa num fórum, né?

Foi tudo feito muito às pressas, vieram mais assessores ainda, uma galera especializada em educação à distância e tal e feito num movimento colossal de treinamento dos agora PCOPS - Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas, lá no Hotel Vale do Sol, em Serra Negra, que era a única que comportava o volume de pessoas que tinha. A sua primeira implementação, né? Fofoca pedagógica: a gente estava construindo o curso enquanto os professores estavam lá. Então a gente tinha umas falas oficiais enquanto as falas oficiais estavam sendo feitas. A gente lá, o pessoal da CENP e os assessores novos que tinham chegado desenhando o curso lá para anunciar no dia seguinte, a gente ainda estava ali construindo no hotel, o curso, né? Para se ter uma ideia do atropelo e da velocidade que as coisas foram feitas. Então, a gente anuncia um curso que a gente nem sabia se ia funcionar exatamente daquela forma, se ele ia dar certo daquela forma, né? E assim ele foi feito. E assim foi a primeira conversa com a rede que aliás, nem foi uma conversa, já foi um curso de implementação. Nem houve conversa com a rede. Esse curso, se eu não me engano, ele chega para a rede mais ou menos junto com o momento que chegam os cadernos para o aluno, porque inicialmente você tem a proposta curricular, logo na sequência da proposta já vem os cadernos de implementação dos professores e só para professores. E depois vêm os dos alunos, né? Atropelos e mais atropelos, a rede não entendendo nada do currículo. A cada lugar que a gente ia para dialogar sobre o currículo, nas poucas visitas que a gente conseguiu fazer a uma escola ou algum lugar, por conta de outras questões, não por causa de implementação de currículo. Então, sei lá, é ter um projeto de parceria com o Japão, ia ter um concurso, eu tinha que ir lá na escola para ver como é que estava a coisa e aproveitava e investigava alguma coisa sobre o currículo. E era uma coisa assim: “Ah, esse currículo não me serve”, “Esse currículo não dialoga comigo”, “Ah, eu trabalho desse jeito, o Currículo trabalha daquele outro, né?” Havia um descompasso muito grande da rede com o currículo. Havia uma resistência interna também do currículo, porque a CENP, a Secretaria da Educação, tinha uma maneira

de trabalhar que está bastante clara naquele documento, “O ensino de arte nas séries iniciais”, que se reporta aos tempos de Gabriel Chalita. Esse documento mostra bem claro qual era a linha da CENP, né? Em especial, a linha que tinha como grande figura, a Roseli Ventrella. A Roseli Cassar Ventrella, ela estabelecia, ela estabeleceu um ensino de arte com igual peso para todas as linguagens artísticas, divididas em etapas igualitárias ao longo do ano. Então, se começa com uma linguagem, se passa para outra, se vai para outra e se vai para outra, com possibilidades de intersecções entre as linguagens, mas todas tinham que ser garantidas com igual peso, inclusive assim foi implementado o ensino de primeiro, na época, até quarto, quarta série, né? Que depois virou “primeiro ao quinto ano”. E esse modelo seria o modelo implementado se tivéssemos dado continuidade com a Maria Lúcia Vasconcelos. Quando entra Maria Helena Guimarães Castro, muda a lógica, porque a Mirian Celeste traz outra coisa, que é um tipo de conceito e um tipo de trabalho que ela vinha desenvolvendo junto como a Gisa Picosque, no currículo do “Arte na Escola” que é muito interessante. Não é que ele é ruim, ele é interessante, só que ele ficou um “gap” na rede. Na rede o que a gente tem? A gente tem professores que ainda estavam muito ligados no fazer artístico, alguns professores que pós PCNs entenderam que a arte era conhecimento, transformaram a aula de arte em história da arte. Professores que mesclavam um pouco dessas coisas e professores que tinham uma ideia que vinha lá do “PCN em Ação” que mostra a imagem, conta a história da imagem, faz uma releitura da imagem. Em especial do Abaporu e na época da festa junina, as bandeirinhas do Volpi, né? E isso está até hoje na rede, né, isso não sumiu. Então, esses modelos estavam muito lá, né? E, ou seja, a gente ainda tinha questões a serem trabalhadas na própria abordagem triangular da Ana Mae Barbosa. Quer dizer, nem isso estava garantido exatamente na rede ainda, né? E mesmo todo aquele movimento formativo que foi feito da primeira à quarta série, lá que foi das séries iniciais, você vê que essa formação não chegou para todos os professores. Acontecia muito de ter um rodízio das pessoas que trabalham na nas oficinas pedagógicas. Algumas oficinas pedagógicas tinham um ATP, um PCOP que depois virou PCNP, que era sempre o mesmo cara ao longo de muito tempo, mas algumas rodiziavam muito. E aí ficava uma coisa meio quebrada na formação desse profissional e, consequentemente, na formação que era dada para os próprios professores. E aí algumas regiões estavam super descobertas em termos de formação, né? É, e a gente sabe que também a formação na época presencial também nunca abrangeu exatamente todos os

professores e que nem todos os professores que recebiam a formação de fato se apropriavam daquilo que era recebido. Agora você imagina que se a gente já tinha esse desfalque aqui, o que acontece quando chegam territórios de arte e cultura, da Mirian Celeste e Gisa Picosque, que têm referências da arte contemporânea, na filosofia contemporânea, tem base com Deleuze, com Guattari? Está dialogando com artistas que muitas vezes a rede não conhece, porque as próprias formações universitárias, os próprios cursos de graduação em geral, só abordavam até o modernismo. E aí, os próprios professores se formavam sem ter uma formação contemporânea, sem ter referenciais contemporâneos na própria graduação, né? Que foi o meu caso, inclusive. Me coloco nesse lugar também. Por sorte, tive um contemporâneo, porque eu tinha um professor de música que era da música contemporânea, e ele que me abriu a cabeça para o contemporâneo. Mas as artes visuais eu não tive isso, é? Na dança não tive isso. No teatro, tive um pouco, né? Vamos dizer que eu não tive muito, mas, tive um pouco. Mas, era uma coisa assim, muito difícil, dos professores da rede ter e o currículo chegou. Só referenciais de arte contemporânea, só teoria contemporânea chegou batendo assim, sem história da arte, sem uma abordagem triangular clara. Não é que não tinha, tinha, mas ela não era assim, clara. Não era como o professor está acostumado, vê a imagem, vê um textinho, faz uma releitura. Vem numa outra forma de pensar a coisa toda, então a implementar um currículo dessa sofisticação e dessa complexidade, sem diálogo, que veio de cima, direto com o caderno, que já chega com o professor, com o curso capenga no sistema capenga que era o Prometheus. Tudo feito às pressas, né? Com um caderno que já chega para o aluno, que é um caderno de mediação cultural. Professor mal sabe, o que é, né? Os três negócios, já recebe o material de mediação cultural, que é um conceito que a maior parte dos professores também não tem o pleno domínio, né? E aí chega esse caderno, a pessoa não sabe o que fazer com aquilo, o estudante não sabe o que fazer com aquilo. Ficou difícil, ou seja, uma implementação terrível com e eu não sei assim nem mensurar se houve algum sucesso de implementação, se houve alguma coisa significativa para além de pessoas que já conheciam a Mirian. Para além de professores que já conheciam a abordagem que ela propunha ou de professores que realmente se abriram para estudar isso com algum afinco, né? Então é uma proposta que eu não sei o quanto ela teve de implementação e de sucesso, né? E para piorar, né, muda-se de secretário. Se mudou muito de secretários, da Maria Helena vai pro Paulo Renato, de Paulo Renato para

Herman Voorwald. Quer dizer, você vai tendo umas mudanças aí. E nessas, os assessores que criaram o currículo e que eram responsáveis pelo currículo também vão saindo. E a maior, o currículo volta para a mão da CENP e para 2 instituições, na verdade, recém criadas, que é a EFAP - Escola de Formação de Professores, né, que depois, inclusive recebeu o nome do professor Paulo Renato de Sousa e a CENP foi extinta e é criada a CGEB, né? E aí cai novamente depois, os assessores ali fora, a tal CGEB com herança da CENP, vai recuperar o domínio da rede, vamos dizer assim, de arte, e vai criar um novo documento com o ensino de arte do segundo... do fundamental II, aos moldes do ciclo I. E ele é lançado pelo Cenpec. É dito no texto que ele serve como um complemento sobre a proposta curricular que já tinha virado currículo, mas que fala uma língua completamente diferente, inclusive trazendo os mesmos acessórios do primeiro ao quinto ano, né?

Então você vê uma... você, você vê muitos, muitos jogos de poder, muitas tensões. Muita coisa que vai além do pedagógico e que se for pensar no professor na sala de aula, eu não imagino como seja para o professor da sala de aula. Porque ele está lá no meio de um tiroteio cego, sabe? Ele não está vendo que forças que estão operando, por que que está acontecendo? De repente ele tem um caderno rosa, de repente, o aluno tem um caderno rosa, né? E o que é esse caderno rosa? E não demora muito, começa a chegar os livros didáticos de arte que não tinham, e a rede começa a receber livros didáticos de arte que também tenham alguma coisa disso. Porque que os principais livros didáticos têm um diálogo com essa abordagem da Mirian, quer dizer, para a cabeça do professor, é, aquilo deve ter sido o Caos na Terra. E que o mais fácil, eu imagino, isso aqui é pura opinião, se fosse eu na rede, no meio desse caos todo, o que eu faço? Eu vou pro meu lugar seguro. Vou falar, cara a minha aula, do jeito que eu sempre dei, eu garanto. Então, imagino eu que ele dá um passo para trás ali, fala muito legal tudo isso que está acontecendo, muito bacana o que vocês estão propondo. Parabéns. Vou fazer do meu jeito. Né? Como muitos haviam, inclusive me confessado em momentos que eu encontrava com eles, né? Aqueles que não tinham, vamos dizer assim, nenhum pé atrás de estar conversando com alguém de um órgão central. E eu sempre deixava os professores muito livres para não me ver como essa figura do órgão central. E eles acabam falando, “Ah não, dou a minha aula do jeito que sempre dei”, “Pega aí os cadernos, tá aí os cadernos. Faz aí da página tal a tal”. O mais absurdo dessa história toda, os alunos tinham uns blogs com as respostas certas dos cadernos. Que é muito curioso e muito absurdo, porque como

que você dá uma resposta certa para uma coisa que é subjetiva, né? Então qual é a resposta certa do que eu achei daquela obra de arte? Pô, se é o que eu achei daquela obra de arte e eu posso achar, de certa maneira, o leque é muito grande de coisas que eu posso achar em relação àquilo, pensar sobre aquilo. Não tem como pegar no blog uma resposta pronta e colocar, mas era o que se fazia. Existia essa prática, né? Para alguns professores, inclusive, era cômodo. “Faz da página tal a tal e é isso que o Estado quer que você faça. Tu, faz aí. Eu sou um bom executor, vai lá, depois vocês me entregam, eu dou um visto, todo mundo passou de ano.” Sabe, a gente sabe que, infelizmente quadros assim também existem, né? Não à toa esse blog foi criado. Esses blogs, né? Eram muitos na época. Muito bem, e aí eu saio do Estado. Eu participo da última implementação do currículo. Saio do Estado e ainda participo de mais uma implementação do currículo. Do outro lado do currículo. Eu vou para a Bienal de Arte e eu vou atuar na implementação desse currículo, por meio da Bienal. Então, se o currículo era contemporâneo, nada mais justo do que a Bienal, que é o espaço da arte contemporânea, dar essa formação para os professores. E aí talvez tenha sido para essa galera que fez este curso, aí talvez tenha vingado alguma semente, porque o curso ele era um curso melhor, primeiro, numa plataforma melhor que era o “Brain Hunney” que já era melhor que o Prometheus. O curso tinha uma interface bonita. Ele tinha, a gente tinha lá a equipe de vídeo da TV Cultura também à nossa disposição. Eles iam nas escolas mostrar na escola como fazer as coisas, pegando case de professores que já trabalhavam numa perspectiva contemporânea, né? E depois, no meio desse curso, você tinha uma visita na Bienal e a discussão das coisas do curso no espaço expositivo e ateliers, que foram criados só para os professores da rede. Então você tinha uns espaços ateliers ali, com oficinas que poderia se fazer arte contemporânea na escola e se praticar aquilo lá? Então esse curso foi, eu acho que o curso de maior êxito assim, porque ele tinha uma verdade, ele tinha esse contacto direto com a arte, ele tinha um diálogo com esses educadores, com essa galera que era o top da arte contemporânea, né? O meu papel lá foi muito mais de acessar a ponte com o Estado, tanto que eu fui contratado para ser um técnico lá dentro, era um coordenador técnico, que teve a oportunidade de palpitar no pedagógico, mas não era o meu lugar ali. Toda galera do pedagógico vinha disso, e os mediadores do curso tinha muitos mediadores e vários mediadores eram professores da rede. Quando ele não era professor da rede, ele era um artista contemporâneo. Ele era alguém do contemporâneo. Então tinha mediadores. As

discussões dos fóruns eram muito legais e a gente, né? Insistia muito para a galera manter a conversa em movimento. Tinha uma coisa a gente acompanhar Mano a Mano ali, né? Cada um dos mediadores e tal foi, e os mediadores foram muito bem formados também tanto da parte conceitual, como da parte educação a distância, a gente trouxe uma galera da educação a distância que conhecia a rede, que já tinha feito educação a distância para a rede, para formar essa galera, para ensinar como manter foro em movimento, como fazer esse diálogo, foi ativo. Que tipo de pergunta funciona? O que não funciona, né? Aí eu saio dessa história como uma persona não grata, porque de alguma maneira, como eu virei, eu era uma equipe, né? Era uma equipe de quatro pessoas, Roseli Ventrella, Susana Santos Rio, o Bruno Fischer Dimarchi e Solange Maia Merline, éramos nós quatro. A Solange Maia Merline vai parar no CRE quando entra a Maria Helena Vasconcelos, a Susana Santos Rigo, vai parar na escola de tempo integral. Roseli Ventrela vai se tornar assessora da coordenadora da CENP, que é a professora Valéria Souza. E eu fiquei sozinho em Arte. E eu era o mais jovem da equipe. Eu tinha chegado lá de “Jão”, só para fazer uma ajuda no currículo das partes de dança, de teatro, de música, que todas as outras três eram formadas em artes visuais, então eu vim para ajudar nessas outras partes e de repente eu virei o técnico responsável de arte e eu falei, cara, estou no meio do fogo cruzado aqui. E a Roseli, de alguma maneira, tinha uma pressão para eu não implementar e ser contra esse currículo. Mas eu tinha uma pressão de outro lado para implementar também. E nesse jogo de força não adiantava me colocar no lugar de não vou implementar. E aí, meu brother, o curso vai acontecer sem você, azar então. E é nesse momento que eu falo, meu... Então eu cheguei para Miriam, muito humildemente, e falei, ó, Miriam, é o seguinte, eu não entendi o currículo. Eu não sei do que você está falando. Eu não conheço essa linha. Eu sou de uma linha... minha faculdade não me deu essa formação, não me deu essa força de pensamento e eu vou, eu vou implementar essa parada para aprender. Ela falou, “pois venha no grupo de pesquisa, ele se reúne às sextas, aí do lado do seu trabalho”. Aí eu pedi pra professora Valéria, ela me liberou e eu comecei a frequentar o grupo de mediação cultural pra entender o currículo, né? E aí, quem me... É muito curioso, porque a mínima ajudou muito nesse processo, mas quem sacou a minha forma de pensar foi a Gisa. As duas eram uma dupla muito legal e a Gisa chegou e ela foi onde eu fiz o meu mestrado e falou, “sabe a sua orientadora que ela discute? Eu vou te ensinar pela ótica do que ela discute, o que a gente discute no currículo. E aí eu fiz “Pluga!”

o que quer dizer que não era um currículo fácil. Mesmo com o apoio delas, ou seja, das autoras ali, o currículo ainda tinha uma complexidade, né?

Ariclaudio:

Até porque acho que tem toda uma questão de informação nossa, né? Enquanto aluno, depois enquanto alguém que está indo para educação, ou seja, é uma situação que nós, enquanto sujeito históricos, e agentes culturais, a gente está carregado de informação, de conhecimento, né? E de repente vem alguma coisa que quebra tudo isso, te desloca. E aí você realmente veio atrás, né, Bruno? Pra poder se equilibrar de novo para poder conhecer, né?

Bruno:

E aí eu fico pensando, quantos professores tem uma oportunidade de fazer uma jornada dessa ou estão predispostos a fazer a jornada dessa que eu tive que fazer? Quer dizer, eu estava toda semana lá num grupo de pesquisa. Eu estava direto com as autoras, pô, quando essa é uma oportunidade que não dava para todo mundo, né? Não é um curso EAD com vídeo delas falando que vai fazer cair as fichas, porque as minhas fichas caíram a partir de conversas pessoais com a Gisa. Não foram nesses cursos também. E aí...

Ariclaudio:

Você acha que foi a partir desse contato, que te possibilitou a participar como assessor da criação do currículo da cidade de São Paulo? Ou seja, sair do Estado, ter um conhecimento, uma nova bagagem. E aí, como é que foi esse processo, esse processo de construção e de implementação? Semelhanças e diferenças do Estado e do Município de São Paulo.

Bruno:

Tudo bem, então, agora, acho que a gente chega num ponto muito legal dessa conversa. É depois que você entende a teoria da Miriam, depois que você saca qual é a pegada, ela faz mais sentido do que a maneira que se estava trabalhando antes. Pelo menos para mim fez, porque ela é, apesar de complexa, ela é muito mais acolhedora, acolhedora da própria história do professor. Porque no final das contas, você trabalha com ênfase naquilo que você é, daquilo que você sabe naquele seu percurso. Para conseguir se chegar nesse lugar, desse respeito à sua formação, precisou se de um arcabouço teórico bastante complexo. Mas ele é muito respeitoso com a história do professor. Então eu gostei muito no final das contas e fiquei com isso, mas fiquei com isso e não fui mais atuando nessa área, né? E eu vou para que

área? Eu fui para a área dos livros didáticos. Então, o trabalho da Bienal. Fiquei na Bienal fazendo essa interface com a rede. Saio da Bienal, vou trabalhar na TV Cultura também fazendo essa interface com a rede. E na TV Cultura, enquanto eu estava lá, aparece a oportunidade dos livros didáticos. Depois a TV cultura muda de presidente, o cara demite o setor de arte de educação inteiro. Acho que era umas, sei lá, 300 pessoas. Ele manda embora de uma vez só. Eu fui o primeiro a ser mandado embora. Curiosamente, meu chefe na época que foi quem me demitiu, era o assessor de música do currículo do Estado, que era o Geraldo Suzigan. Que foi, de alguma maneira, demitido da equipe de currículo, em lugar dele foi a Jéssica Makino, né? É meu mundo, foi o mundo, tem 400 pessoas. Quando você, você chega numa certa esfera, você vê que são sempre as mesmas caras, né? E aí o Geraldo que foi se tornou o coordenador desse, né, da dessa diretoria de educação e ele começou a mandar a galera embora, até que sobrou ninguém lá, quase só pessoas grávidas que não precisam, demitidas uma ou outro. Enfim, aí eu fui demitido, fui trabalhar com livro didático e mais uma vez, a gente usou os territórios de arte e cultura da Mirian. É para justamente ser respeitoso com os professores do Brasil inteiro, né? E aí eu estava com esse negócio. E tem uma pessoa que trabalhou comigo na CENP, que é o Clodoaldo, que ele trabalhava na implementação de Geografia, ele também foi para a CENP na época da Maria Lúcia, e ele também seria o responsável por essa implementação e para a criação do currículo e depois ele vira um implementador do currículo. E a gente fez muitos trabalhos juntos, era um cara que a gente bateu muita bola no curso “A rede aprende com a rede”, nós éramos o comitê gestor do curso, foi uma coisa muito engraçada, porque assim o curso foi criado, eu falei, tem um comitê gestor e ele foi auto nomeado assim, né? Ninguém se voluntariou para isso e para a autonomia de uma maneira bem fácil de se pegar os quatro homens da equipe. Então era eu, o Clodoaldo, o Rogério de matemática, e o João de física, que é o atual coordenador da CGEB, João Freitas. Nós quatro, éramos o Comitê gestor do curso, né? Tinha alguns outros homens na equipe, mas a gente era os mais antigos, curiosamente, éramos nós quatro o gestor. Então a gente teve um convívio muito grande, muito forte, e eu, quando o Clodoaldo estava na prefeitura, quando estoura a questão das assessoras contratadas para fazer o currículo saírem. E eu não estava na real, acompanhando o processo nenhum. Eu não sabia que estava sendo implementado, não sabia dos direitos da aprendizagem que estavam sendo antes. Só que ficou esse gap e ninguém queria pegar. E aí ele me ligou e falou, cara, ninguém

quer pegar. Eu falei, não, mas professor de arte, não pode ficar sem currículo. Que absurdo é esse, né? Aí ele falou, mas você toparia? Viva, lógico, vamos fazer isso, né? E aí eu tentei dar uns telefonemas estratégicos, falei, olha, galera, estou indo fazer isso. E eu ouvi alguns não. E eu respeitei esses não. Mas eu não entendi porque que eu estava recebendo alguns não. Depois eu entendi que eu estava entrando no maior abacaxi porque tinha esse problema de ser um currículo que ele estava descendo quadrado porque ele vinha na sequência dos Direitos de Aprendizagem, que no lugar de rolar uma boa discussão e implementação deste documento, já estava sendo criado outro. E é claro, sem dúvida que esse documento deve ficar mais engavetado e a prioridade seria o novo documento. Então, assim existia de claro uma antipatia ao currículo, né? Segundo, existia uma antipatia ao processo do currículo, que foi feito meio na nas pressas, assim de um prazo ridículo, né? Um GT, um grupo de trabalho formado também às pressas e que assim, por mais representativo que fosse, ele não tinha a mesma abrangência do que foi feito nos Direitos de Aprendizagem que a discussão com a rede foi muito mais ampla, e chegou muito mais na ponta do que esse GT chegaria. E aí chega eu de “Jão” lá quase sem nenhum tempo pra poder finalizar esse currículo, né? Então o tempo era escasso, não, não havia o que fazer. Dei graças a Deus por ter algumas pessoas como você, que era um rosto conhecido na equipe, e falar meu, é o seguinte, vamos salvar o que der, vamos fazer o melhor que a gente puder, porque no final, isso vai nortear a rede. Então assim, é o abacaxi! Era bom resistir ao abacaxi? É, era! Era bom, mas ele ia ser colocado de qualquer jeito. Então, já que ele vai ser colocado, o que a gente pode fazer de melhor, e aí a de novo vem o negócio da Miriam lá, eu falei, meu, isso aqui é muito respeitoso. A gente precisa usar esse negócio, mas vamos tentar não cometer os mesmos erros. Vamos tentar dar um passo menor. Então a ideia foi pegar os territórios de arte e cultura, da Miriam, mas no lugar de já fazer uma coisa muito entrelaçada, muito contemporânea, com dois ou três territórios ao mesmo tempo, com um monte de linguajar muito contemporâneo, muitos referenciais, falei cara, quatro territórios. Porque aí no grosso, se ainda houver um problema de compreensão disso e tudo bem que haja, que eu acho que esse era outro ponto: Professor não é obrigado a compreender nada, mas pelo menos ele consegue estruturar como lidar com esse currículo, que é uma maneira bimestral, por exemplo. Eu me organizo a cada território, eu vou fazendo num bimestre. É o certo? Não é? Foi feito para isso? Não é. Mas se chegar pelo menos nesse entendimento eu consigo trazer uma coisa que é nova e é

bacana, sem massacrar uma história que já existe. E aí, como eu vou construir isso? A gente já tinha os Direitos de Aprendizagem para dialogar e era importante de fato dialogar com eles. E tinha a nascente BNCC que estava saindo em paralelo, porque foi outra coisa maluca, já que esse currículo foi construído antes da versão final da BNCC. Já tinha uma versão da BNCC, mas não era a final. A final, e o currículo são quase concomitantes, né? O que é obviamente um problema é quase que ter que segurar o currículo para esperar a versão final da BNCC para depois soltar o currículo, mas o intervalo é muito curto e a gente sabe, porque a gente tem lá, inclusive, daquele artigo que eu escrevi para o Palma, né? Do nosso livro, que o prazo lá, que o currículo estava pronto, antes da versão final da BNCC. Então, o que é que a gente faz? A gente pega as dimensões do ensino da BNCC, que graças a Deus isso não mudou, pegamos os Direitos de Aprendizagem e falamos, olha, vamos dialogar uma coisa com a outra e vamos ver que quatro territórios a gente consegue estabelecer que de alguma maneira contempla tudo que está aqui. E assim foi feito, mas ainda tendo essa ideia de que um território contempla quase todos os direitos. Então, em um território, as dimensões do ensino, elas estão todas em cada um dos territórios, né? Território é outro abacaxi. É que na rede, o termo território já era um termo muito usado para se falar do território da escola. Então se falava, “Ah, então é importante manter um diálogo com o território”. “Aí os agentes do território”, e não sei o que lá no território. Então território para a rede já tinha outro significado. Eu conhecia ele, porque eu participei de um documento de educação do território com o pessoal do Instituto... aquele que tem ali na perto da...do Monteiro Lobato ali. É perto do Sesc Consolação, esqueci o nome do instituto... Ação Educativa! O pessoal da Ação Educativa tinha feito uma coisa que tinha uma discussão com território e eu aprendi com eles esse conceito de território, porque na minha cabeça de território era da Mirian. Depois eu descobri esse outro território. Eu falei, eu não posso usar o nome de território que eu vou matar os professores, não derrubo todo mundo. Aí eu pensei, bem, a Sol (Solange Utuari), ela usa (termo território) no livro didático, né? A Solange Utuari usa o termo “Campos conceituais”, eu falei, eu vou trazer esse termo para cá, vai ficar mais claro, e a ideia de que é um campo baseado em um conceito, ou seja, é até didático, falar de campos conceituais. Não é tão poético, né, não faz tanta referência à beleza, mas pelo menos eu talvez seja um pouco mais palatável para o professor. E aí a gente consegue construir isso junto com a rede propondo este diálogo eu fiz com as antigas assessoras, então o que também conversei com a Cátia e com a Carol, né? Então a

gente teve um diálogo ali para falar, olha, eu estou pensando por isso. E ela fala, pô, essa é uma boa saída. Eu iria Por Ela também. Acho que a Miriam realmente é o que dá melhor conta desses novos currículos e tal. Então elas acharam bacana. E aí uma consultoria... eu falei, olha, se a gente tem uma leitura crítica, é de bom tamanho respeito se chamar dona dos territórios. Eu falei, por gentileza, que seja a Mirian, né? E que, de fato, foi muito generosa de ver a sua teoria dela, né, sendo usada de uma maneira quase um pouco traída, né? A gente trai um pouco o conceito dela nessa simplificação que a gente faz. Ainda assim, ela respeitou. Respeitou e fez algo, até propostas em cima disso. Então ela falou, “Ah, no lugar de experiências estéticas põe a estésica, reafirma a estesia. Cria um quadro geral do ciclo para as pessoas entenderem o que você quer dizer com isso no ciclo, independentemente do que cada linguagem, quer dizer. Ver todas as linguagens juntas querem dizer o que neste ciclo? E ela propõe, ela que escreveu inclusive, o quadro das habilidades gerais de ciclo e aí os outros a gente vai escrever depois da leitura crítica dela, até porque só tinha isso pronto até aquele momento, a gente só tinha aquele quadro. Fazer os quadros? Fazer os quadros foi uma loucura. Então como é que se a gente fez aqueles quadros? Primeiro é o abacaxi do currículo. Eu não queria fazer aqueles quadros, se eu pudesse, eu não faria aquilo. Se eu pudesse, o currículo seria só o texto do currículo, os Campos conceituais já estava bom para mim. Eu não gosto daquilo, né? Então demora, até que você me pergunta uma questão sobre a concepção desse currículo. Se for pensar bem, é uma concepção tecnicista, né? Porque ela lida com isso. Quer dizer, você tem que desenvolver uma habilidade, competência, essa coisa toda, ela vai puxar mais pra uma pegada tecnicista, como o teu currículo é um lugar de disputa, a gente tem também no tecnicismo, sair do tecnicismo, né? Criando ali habilidades mais genéricas, mais abertas, mais ali e tal, né? A rede não deu conta de criar todas as habilidades. A gente faz dois caminhos. A gente tenta fazer uma coisa que é uma expectativa de aprendizagem do aluno e uma indicação para o professor, um dos objetivos do professor. Como só a arte tinha isso, isso caiu, né? A gente no GT chegou a fazer, pensamos dessa forma, mas caiu.

Ariclaudio:

Bruno, Bruno! Me dê um minutinho só, que estão batendo na porta, batendo, batendo. São os aluninhos aqui, eles estão pensando que vai ter aula aqui. Eu só vou encaminhar eles. E aí eu já volto aqui, tá bom?

Bruno:

É para parar a gravação?

Ariclaudio:

Não. Acho que não. Nem precisa, porque está tão legal. É só eu falar para a molecadinha que é na sala 2, tá bom? Só um pouquinho, espera aí. Prontinho, Bruno. A molecada estava batendo, batendo, batendo e eu falei, “Gente, já tinha avisado, ó, não é aqui, é sala 2”, mas acho que eles estão curiosos: “O que será que está rolando?” Acho que eles escutam o som, né? Então “Abre aí!”, eu só abri e falei, “Gente, sala 2”.

Bruno:

Ah, é normal? Tenho também estava fazendo uma conversa aqui. Meu filho ficava toda hora vindo na janela querendo entrar e saber o que estava conversando, o que estava acontecendo, é, é isso. Isso vai da criança, né?

Ariclaudio:

Sim, sim. Bruno, em relação ao que você estava falando, assim da construção do documento, né? Uma coisa que eu vivenciei tanto no GT como depois do GT, quando a gente se preparou, algumas pessoas assim que nem de arte eram, não é pessoas que não tinham participado desse processo de discussão, da elaboração dos objetivos, de repente, apareceram do nada, chegaram e “Oi! Aí a gente: “olha... a gente está num processo onde discutimos no GT os objetivos que nortearam a construção do novo currículo. E agora, a gente está conhecendo o documento, porque a gente vai multiplicar isso nas diretorias de ensino? E eu lembro que tinha gente que falou: “Olha, não sei de nada, me mandaram aqui e é o que vou fazer”. Cara, como é que você acha, né? Na nossa opinião, é claro, é muito negativo...

Bruno:

Tem duas coisas aí. No primeiro momento que vivenciou, a gente estava nessa construção, então eu acho que esse ponto é legal salientar. Junto ao GT, nós não conseguimos fazer todos os quadros. Eu acho que isso é um ponto super importante para a sua pesquisa, porque o quadro ele não foi feito majoritariamente pela rede, viu? Então a rede conseguiu chegar em algumas habilidades em algumas coisas. Nem estabelecer exatamente que ano que isso cabia melhor. E a gente precisou, num esforço maluco, primeiro encaixar cada uma das coisas que foram criadas, em que ano cabia e em que campo conceitual. Esse foi o primeiro ponto. E no segundo, completar tudo o que faltava, em especial a linguagem de música e a linguagem de dança, que não tinha praticamente nada, não tinha professores da rede que tinham

algo para trazer nesse sentido. Outro ponto importante, a galera que participou dos Direitos de Aprendizagem, eu não sei se tinha alguém do GT que tinha participado daquele grupo, então assim que era o mais importante, seria a mesma galera que participou daquele grupo participar desse. Mas, por questões de posicionamento político e tudo mais, super respeitamos, né? Mas ficou um buraco. Então a gente tinha pessoas diferentes trabalhando no em cada um dos documentos. E depois, para completar esses quadros, quem teve que completar para poder entregar isso foram os assessores. Eu tenho alguma semelhança com a proposta que foi feita na época lá da CENP? Tem sim, tem, porque teve uma hora que o protagonismo acaba indo para os assessores, porque tinha um prazo para entregar e a rede não chegou até onde ela podia. Né? É o que é muito triste. O que deveria ter sido feito é: vem esses assessores para assessorar a rede. Para a rede construir as habilidades, isso precisava de quê? Tempo, quanto tempo? Uns dois ou três anos? O legado seria, entrego a minha prefeitura com o currículo pronto. Mas era o contrário. Eu quero um currículo no começo da gestão para poder implementar ele nos outros anos. E aí quando começa a implementação, é a história que você começa a contar. Quem vai implementar, a galera do GT? Não. A galera do GT pulveriza e aí eles vão chamar quem? Eles vão chamar preferencialmente os DIPEDs, que são os responsáveis técnicos das DREs, quando não tem um DIPED ali para poder representar, um professor é a referência da região, né? Acontece que tinham muitos DIPEDs, né? Nas DREs é diferente do Estado, nesse sentido, era um pouco mais bem equipado. Ele, em geral, tinha um PCOP, um PCNP de cada componente curricular. Os DIPEDs, eles têm um monte de coisas... então cada DIPED é responsável por muitas coisas. Então é raro ele trabalhar só com o componente curricular dele. O que aconteceu quando a gente foi fazer o curso de implementação do Currículo? Um monte de gente que não era de arte. O lado bacana, eu não vou falar que isso foi de todo ruim, o nível de formação tinha que ter um lugar de tal clareza, para que essas pessoas entendessem que nos obrigou a chegar num nível de conversa que ficaria mais palatável para professor de arte. Eu tenho um lado positivo. Para não dizer que não tem um lado positivo, a gente teve que chegar num... num refinamento de comunicação para que isso fosse compreensível, que eu acho que esse foi o ponto positivo de uma coisa negativa.

Ariclaudio:

Bruno, você tem um... você teve algum retorno? Porque daí as formações foram ocorrer, você não teve nenhum retorno de como é que foi multiplicado sobre o currículo nas diretorias de ensino?

Bruno:

E é outro problema. Quer dizer, a rede faz e não avalia, né? Não tem uma boa avaliação dessas coisas. Então, eu não tive esse retorno. O único retorno que eu tive foi que depois desta implementação houve uma nova, que era um curso para a rede com certificação para professores. E este curso, os professores iriam uma espécie de... seriam assessorados para aprender a fazer planejamentos e sequências didáticas dentro do escopo do currículo. E aí essas sequências didáticas iriam para um banco de sequências para a própria rede. Então seria a rede produzindo coisas para a própria rede, né? E aí quando chega a galera da rede pra gente, né, fazer esse curso, ficou claro que nenhum deles tinha passado pela formação do outro curso. Então eles estavam chegando lá para a primeira discussão de currículo. Só que eu não podia fazer a primeira discussão de currículo, porque eu já tinha outra comanda. Então eu tive que meio que sambando ali, implementar o currículo e ao mesmo tempo fazendo o que foi pedido, que era essa coisa da sequência didática que chegou a um resultado muito insatisfatório. As sequências não estavam muito legais. A gente diagnosticou uma série de questões da rede que são muito parecidas com a rede estadual, ou seja, uma dificuldade de compreensão da própria abordagem triangular, por exemplo. Uma coisa da arte ainda servindo muito de ilustração para outras disciplinas. O tema transversal, passando na frente da disciplina de arte. A gente viu muitas coisas desse tipo. O mais marcante para mim, que inclusive está lá no artigo, é aquele do Vik Muniz, que a pessoa foi trabalhar, o planejamento dela tinha a ver com uma aula de arte e era, pelo visto, era o ouro da professora. E eu não estou condenando a professora. Isso é muito importante, mas é interessante ver como essas implementações de formação inicial e continuada criaram muitos equívocos na no imaginário dos professores. Para ela, era uma aula de arte perfeita, mas a aula de arte dela era o seguinte, ela começava com muita coisa sobre reciclagem e sobre lixo quando ia entrar a arte, entrava o documentário lixo extraordinário. Mas o foco no documentário era na situação do aterro e das pessoas do aterro. E na sequência, como produção de conclusão, era fazer algo com sucata. Né? Com garrafas pet, com coisas do tipo, sem um diálogo, por exemplo, com a própria poética ou uma proposta que o Vik fazia. Quer dizer, não era a ideia de pegar esses materiais e fazer, tal qual

Vik Muniz, releituras de obras de arte, citações, criações. Não era. Podia fazer qualquer coisa, podia fazer uma árvore de Natal com pets se você pudesse, por exemplo. Né? E aí você vê que é uma aula que tem arte, ela não é uma aula de arte. Tem arte lá, tem o Vick Muniz. Tem uma criação mais artesanal do que artística. Mas as questões caras da arte, do ponto de vista da Ana Mae, que está muito ligada a Paulo Freire, que são essas questões críticas e tal, não estão lá, né? As questões de processos, de criação, as questões de uma vivência da arte, de uma poética, de um refinamento, de qualquer habilidade que tenha a ver com o fazer artístico ou com a relação minha com a arte no cotidiano não estavam presentes. O que estava presente? Uma grande discussão em relação à reciclagem e lixo, que tinha uma arte ali quase para dar um tempero. E isso era uma coisa comum. Assim, a maior parte dos projetos estavam assim. Vários professores deram “vazari” (saíram) no meio do processo, foram embora do curso, não ficaram...

Ariclaudio:

Aliás, essas coisas Bruno... me desculpe interromper, é que algumas coisas, elas vão ficando muito fragmentadas, né? Aí os documentos oficiais, eles vão sendo criados, são leis, são currículos, são diretrizes e direitos de aprendizagem. Só que a gente percebe que tem um atropelo, né? A gente percebe que parece que além do pedagógico, existem outras intenções, né?

Bruno:

É, exatamente.

Ariclaudio:

Não é a aí, por exemplo, a BNCC que tem toda essa discussão de que ela pode estar beneficiando empresários? Na sua opinião, esses documentos que são carregados de concepções de uma fala oficial, você acha que ele pode estar beneficiando alguém ou algum segmento além dos envolvidos diretamente nesse processo de ensino e aprendizagem, ou seja, gestão, professores, famílias e alunos?

Bruno:

Com certeza, né? Porque um currículo ou um documento oficial, ele é algo das secretarias. E a gente sabe que as secretarias, elas são, em primeira instância, um lugar político. Enquanto o lugar político é um lugar de disputa de forças, a gente tem uma política que dialoga muito com o sistema do capital neoliberal, né? Então a gente tem ali o tempo todo fundações, instituições e empresas que procuram na verba gorda que existe dentro da educação fazer de lá, o seu lugar de lucro, de sobrevivência e

tal. Preferencialmente criticando aquilo que existe dentro da rede e oferecendo algo que é uma solução mágica que é melhor do que aquilo que existe, né? E essas figuras surgem. A própria finalização do currículo, né? Quem formatou o currículo fez o layout. Surgiu assim, uma empresa do nada para fazer isso no final do processo. Assim, né? E eu não vou falar nomes e não vou falar quem fez e tal, mas você olha meus mesmos caras que faziam isso no Estado, que é os mesmos caras que faziam isso não sei aonde. Quer dizer, já tem toda uma estrutura de pessoas que se alimentam dessas coisas e que estão tirando de alguma forma uma verba que poderia ser muito mais bem utilizada. Para inúmeras questões estruturais salariais, que beneficiaria a rede de uma forma muito mais direta. Às vezes você tem um custo para um projeto que vai beneficiar uma parte pequena da rede com gasto gigantesco, um repasse de verba gigantesco e tal, né? E eu... e o currículo tem esses lugares ali marcados para que essas coisas fiquem em aberto. Então, se a gente tem um lugar que a gente construiu coletivamente no currículo, tem lugares que a gente não construiu coletivamente no currículo. A parte de arte é metade do currículo e a outra metade foi construída por quem e o que que foi colocado lá? E por que que agendas da Unesco e algumas coisas foram colocadas ali? Por que é que tais coisas tinham que constar no currículo? São legais? São legais. O modo Unesco dá. Mas quem que opera a Unesco no Brasil? Quem é que usa muito as coisas que a Unesco produz para dizer que está implementando as coisas da Unesco e com isso conseguir a verba pública. E aí a pessoa vai implementar o quê? A parte que ela, que que lhe compete no currículo. Ou seja, aquela parte que vou chamar de pré texto, né? Quer dizer, aquele texto que vem antes do texto do componente curricular e vai ali, vai ser alimentado ali, vai implementar as aquilo ali de uma maneira direta, até ignorando o que vem depois. Né? Porque dá pra fazer isso. Você tem essa abertura lá. Então, o currículo ele é construído com muitos jogos de mundo, interesses ali e alguns certamente para beneficiar aqueles que sempre se beneficiaram. E se beneficiam da rede, inclusive no atual governo federal, que foi minha grande decepção. Quer dizer, estava na transição ainda do governo, instituições muito aí ... estão acostumadas a usar essa verba pública e que a gente raramente vê alguma coisa delas. A gente que é professor de escola de outra, geralmente não vê nada do que essas instituições estão usando. E elas já estavam lá junto ao MEC nascente, ali já, já vendo o que é que elas iam pegar. Qual vai ser o filão dela? Né, o quanto que elas iam ganhar? E ali é. O que nós talvez tenhamos ganho em algumas representatividades e coisas bacanas na nova gestão

federal, na educação, certamente nós perdemos e perdemos para esses jogos de interesses, para esses caras que estão acostumados a pegar verba pública e não são instituições públicas.

Ariclaudio:

Bruno, tem uma outra questão que é assim... esse currículo que norteia, esse currículo que a gente pode avaliar bastante positivo para nortear o trabalho do professor, ele foi criado dentro de uma gestão, onde o diálogo com alguns artistas, por exemplo, os grafiteiros, de uma cidade que tinha talvez o maior corredor de grafitti. Ele é destruído por uma nova gestão que simplesmente vai lá e apaga. Ou seja, não tem a conversa, “não quero conversa”. Ou seja, o pessoal que trabalhou no GT ou mesmo, depois, a gente que trabalhou nas formações dos professores para multiplicar as informações iniciais sobre currículo. Eu percebi muita resistência, porquê? Era justamente um documento criado por essa gestão?

Bruno:

Sim, porque foi criado por esta gestão.

Ariclaudio:

Se ele dialogava...o que você acha? Foi uma surpresa para você de repente apresentar uma proposta e ser aceita ou de repente escrever em algum momento ficar preocupado de que não seria aceita alguma coisa, não seria levado em consideração por essa gestão?

Bruno:

Muito bem. Então eu lembro quando eu conversei com as pessoas que são mais chegadas a mim. A primeira pergunta que eles falaram é, você vai trabalhar para o Doria? Eu lembro das pessoas me perguntando isto. Não era outra pergunta. Você vai trabalhar para o Doria? Eu falava, não, eu vou trabalhar para os professores de arte. Infelizmente, quem está à frente desse processo é o Doria. Mas eu preciso trabalhar com os meus professores de arte, para os meus amigos, meus colegas e para quem eu sou também. Quer dizer, vou estar de alguma maneira também trabalhando para aquilo que eu sou. Né? Inclusive agora muito provável que eu volte para a rede, né? Então assim eu falei, eu preciso fazer o melhor possível dentro do cenário que existe, como? Nenhuma ilusão com a cabeça fria, com a ideia de que eu provavelmente eu vou ser considerado como uma persona não grata, como provavelmente eu não vou ser compreendido como uma pessoa bem intencionada, como provavelmente eu vou ser chamar de pelego ou do que quer que seja, mas eu

assumo o risco. Estou falando, não tem problema, prefiro eu fazendo isso do que chegar alguém que nunca pisou numa sala de aula de escola pública, não conhece nada de escola pública e assumir de repente esse currículo e sair “viajando na maionese”. Eu falei, olha, eu provavelmente sou um cara legal para fazer isso, que eu estou no meio, no meio do caminho entre a Academia e o chão da escola. Não gostaria que outras pessoas que eu conheço da rede, que tem esse perfil, como você inclusive, né, pudessem ter feito parte desse GT. Infelizmente, essas pessoas já fizeram parte, muitas delas, dos direitos de aprendizagem e se colocaram contra esse currículo. Eu respeitei. Mas era gente que eu queria ter do meu lado, mas elas realmente não queriam vincular o nome delas ao Doria. E eu perdi muita gente boa da rede que poderia ter trabalhado junto, que poderia ter construído isso junto. E nós fizemos o melhor que nós podemos, com quem nós tínhamos. Né? E aí você sabe do meu desespero. Você sabe quantas vezes eu cheguei: “Ari, me ajuda!” Eu chegava pro pessoal que era mais meu chegado no GT, falava “Meu, a gente precisa fechar isso.” Que a gente faz, eu suava lá, né? Eu passei mal pra conseguir concluir esse negócio. Mas a gente fez e eu acho que é isso o melhor possível numa gestão que que assim, a gente poderia ter entregue um currículo muito pior, um currículo que fosse um currículo que dialoga com paredes sendo pintado de cinza para apagar graffiti. Quer dizer, poderia ser esse o currículo. Podia ser um currículo eurocêntrico. Podia ser um currículo, sei lá, de história disfarçado de arte. Poderia ser muitas coisas piores. E eu acho que a gente conseguiu. Tem pelo menos fazer um esforço de ser um currículo que respeitasse a história da rede, que respeitasse a formação do professor e no mais coletivo possível, que ele pudesse ser colocando muito claro no texto que o próprio currículo era algo que se poderia prescindir dele. O próprio currículo tem textos no currículo que são contra ele mesmo. Ele fala, faça isso que você quiser, faça dentro da sua formação, aprofunde-se naquilo que é a sua história. Olhe para o seu território, para os seus estudantes. Quer dizer, o currículo é super traidor de si mesmo. E isso foi intencional. E se isso não tivesse ficado claro o suficiente quando a gente escreve as orientações curriculares, isso está na cara! Eu dou um documento chamado orientações didáticas, que eu falo, ele é quase mais importante que o currículo, porque ele fala como usar o currículo, é o manual do currículo. E nele a gente foi, a gente teve muita liberdade, ninguém estava olhando para esse documento e nele eu falei descaradamente, olha meu, faz o que você quiser com esse currículo. Ele é pra te ajudar, ele não pode ser pra te prejudicar. Enfatiza o que você quer, olha para onde

você vai. O mais importante é que você garanta pelo menos essas quatro coisas que o seu estudante vai ter uma experiência na hora de fazer arte, ele não vai ficar só no blá blá, blá, blá, blá, blá. É importante ele ter uma experiência que ele descubra que na arte faz parte da cultura, então tem saberes e fazeres culturais. Eu preciso olhar para a cultura, e a cultura acontece na minha vida e ao meu redor, e no meu celular. Ela acontece muito próxima de mim e eu preciso olhar para essas coisas. Eu tenho uma noção de que a arte tem linguagem e eu preciso olhar para essa linguagem como ela se estrutura, porque, afinal, esta disciplina está dentro de linguagens e códigos. E, por fim, nós precisamos de uma criação que seja processual. A gente precisa garantir uma criação processual e abrir mão um pouco de se desconectar um pouco da ideia do produto final e de estudar artistas apenas em suas obras finais. Se você conseguir garantir essas quatro coisas, não importa a forma que você vai fazer isso. E nós vamos dar aqui algumas ideias de como se pode fazer isso e alguns exemplos de como fazer isso. E até alguns depoimentos de como a rede já fez isso, porque a ideia não é trazer o novo. Então assim, esse documento é o documento que eu falo, que é o documento mais legal, porque nele está muito claro que a gente é um currículo quase “anti currículo”.

Ariclaudio:

Bruno nesse sentido, tem um documento oficial criado na época da pandemia, que é o documento Priorização Curricular que estabelece como que deve ocorrer o trabalho pedagógico, esse processo de ensino e aprendizagem, no momento onde tem a pandemia, aonde muitas instituições artísticas e culturais foram fechadas e até na escola existe né, todo um procedimento para você (o professor) atuar. Mas na criação desse documento, eu gostaria de saber se você, o assessor responsável pela criação do currículo, se você foi consultado Bruno. A priorização está aqui, ela existe, mas eu queria saber assim, o seu parecer, e se você acha que a priorização em algum momento de fato, ela ajuda ou não, o Currículo da Cidade: Artes.

Bruno:

Tudo bem, essa é uma resposta muito boa. Então assim, primeiro ponto, não fui consultado, fiquei sabendo pela rede, então assim, a rede, né? E você foi uma das pessoas da rede que veio falar: “Pô, Bruno, mas como é que você fez isso?” Eu falei, eu não sei do que vocês estão falando, né? Não estou de assessor na rede, né? A minha última passagem pela rede foi ser assessor coadjuvante, que eu não coordenei nem se eu coordenei a escrita do currículo, eu fiquei de coadjuvante no da EJA. Deixei

a Solange à frente da EJA. Um processo muito melhor, inclusive de construção de currículo do que foi o meu. Tanto que eu acho o currículo da EJA muito mais gostoso, né? E mais participativo em termos de rede do que é o currículo atual. Ele dobra de quatro para oito campos conceituais, né? Inclusive com campos conceituais super inéditos, super propostos pela própria rede, com títulos muito legais, como a própria ancestralidade, né? E nesse momento que chega a priorização, a última coisa que eu tinha feito era isso, tinha participado lá do GT, da construção do currículo de EJA, e eu saí.

E aí chega essa priorização, mas ela provavelmente foi pedida por um *petit comité*. A gente sabe como essas coisas são criadas até com pessoas que nem são da área. Ou com uma ou duas pessoas da área, ou com professores referência tal uma coisa meio à toque de caixa, né? Que vem de cima para baixo. E aí eu preciso dizer, às vezes o técnico que está na Secretaria é uma pessoa de boa vontade, é um professor da rede e que às vezes, inclusive, fica muito bravo quando chega uma demanda dessa, porque ele não acredita nela, mas ele estando naquela posição é obrigado a fazer. E é lógico que uma priorização curricular, ela simplesmente no caso de arte, não posso responder sobre os outros componentes, mas no caso de arte ela não faz sentido nenhum, porque o currículo já diz que você que prioriza o que você quer. Como é que eu vou dizer: “Professor, priorize isso!”, sendo que a própria orientação didática está falando, priorize o que você quiser. A única priorização curricular que para mim faria sentido se eu fosse tivesse me consultado, falaria: “É o quadro geral.” Então pega cada quadro geral de cada ciclo e fala: “Oh, garante isso aqui.” Pronto, isso seria uma priorização curricular, que o quadro geral, ele é a coisa mais abrangente que você tem. Ele é aberto. Eu vou conseguir me inserir dentro dele. Eu garanto cada campo conceitual que foi trabalhado dentro da especificidade do ciclo. Então assim, Ah, o que é que é? Sei lá, processo de criação num ciclo de alfabetização. É óbvio que é muito diferente de um processo de criação, de um ciclo autoral. E lá eu entendo porque tal não tem um descritivo de como é que eu faço uma criação alfabetizando, ou seja, com os elementos mais básicos ainda das artes, com uma coisa que está muito mais ainda no campo da experiência. Ou seja, o peso maior é o campo conceitual de experiências artísticas e estéticas, né? E nessas experiências eu acabo criando. É suave a criação, lá está bem claro isso. Ou quando vai para outro lugar é diferente, quer dizer, a experiência ainda é importante? É. Mas o processo de criação é muito importante no ciclo autoral. Como o campo conceitual

de saberes e fazeres culturais é muito importante no intermediário, porque ele tem uma questão interdisciplinar. Então, assim, você já tem uma priorização de cara ali na estrutura do negócio, você podia pegar isso e fala: “Meu, prioriza isso. E ali os outros descritivos específicos de cada uma das linguagens é a cargo do professor. Se a gente pudesse a gente nem teria feito um currículo por linguagem. Eu por mim, o currículo poderia ser só esses três quadros. Ele garantiria, sabe? Eu era obrigado a entregar as especificidades. E eu vou te falar, mas até que elas ajudam, elas nos norteiam, né? Se eu vou dar ênfase na linguagem da minha formação e lá, tem um especificado só, até me norteia, mas é para eu olhar da minha formação. É óbvio que se eu não tenho formação em música e lá está, sei lá, falando para eu trabalhar a gógica... eu sei lá, o que é a gógica? E é isso mesmo, porque a gógica é uma coisa que o cara que é formado em música vai ler e vai trabalhar com aquilo. Eu, que não sou, vou ver como aquele campo conceitual na minha formação, no meu lugar, por exemplo, artes visuais, funciona. E aí eu faço um diálogo dele, porque eu já entendi esse campo pelas artes visuais eu dialogo com ele na música. Sem nesse profundo, sem nesse detalhe que as vezes eu não domino. A preservação curricular, da maneira que foi feita, eu acho que ela não, não faz nenhum sentido. Ela é meio bufa. Ela é burlesca. Eu não tenho...não fico nem bravo com ela. Ela é ela. É engraçada, né? Porque assim ela é um contrassenso, né? Você pode pegar a priorização curricular... eu te dou um texto. Você fala muito legal, agora eu vou me apoiar aqui nas orientações do Currículo da Cidade para fazer o que eu quiser. E você não pode fazer nada, tem um outro documento que derruba a priorização. O currículo já derrubaria por si só. Eles fazem as orientações didáticas, né? Eles fazem com que você pegue a priorização ou olhe, fala: “Ah, é isso que eles esperem que eu priorize. Legal. Eu vou priorizar o que eu quiser.” Não é?

Ariclaudio:

É verdade. Bruno, para encerrar: Desde o ano passado existe uma formação online para os professores de arte. Eu queria ouvir de você um pouquinho sobre alguns aspectos, se você tem acompanhado, obviamente, né? Quais são os aspectos positivos, ou talvez, negativos desse processo de formação em relação ao Currículo da Cidade de Arte?

Bruno:

Muito bem. Eu estou atuando no Currículo da Cidade de Arte para EJA (Educação de Jovens e Adultos), então eu não sei muito bem como está acontecendo

no fundamental, então vou responder um pouco do meu chão, né? O processo em si não é legal. Não é bacana, a rede recebeu muito mal assim, né? Eu de novo sou o rei da persona não grata, né? Eu sempre entro nas “buchas”, então essa foi uma bucha sim, porque eu não sabia que ia ser sempre para variar, né? O pessoal me chama para fazer o negócio, parece uma coisa bacana, “Pô, nós vamos dar uma formação, vamos discutir o currículo com eles.” Falei “putz” é isso, que bom!” O pessoal falou “Ó, mas a gente só tem verba de contratação aqui na EJA, então você vai vir para a EJA. Eu falei nossa, mas melhor ainda, porque o da EJA é uma delícia, saborosíssimo. Bora lá, como é que vai ser? Aí que o bicho azeda. Por que azeda? Porque ele é um curso meio obrigado. É dentro de um horário que o professor deveria gozar de certa liberdade. Você obriga o professor a fazer algo no espaço livre dele, né? O espaço experimental. Então isso foi muito antipático para a rede. A rede não recebeu com boa simpatia e é claro, uma coisa que é antipática, que nasce antipática, tem pouca chance de vir a vingar. Porque uma pessoa já vai lá “com pedra”, ela não vai para aprender, ela não vai lá para dialogar, ela vai lá dar pedrada. Então, assim, e no EJA tem uma coisa que é pior ainda. Eu acho que são ciejas... Os ciejas (que trabalham no CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) são muito engajados, eles são muito conectados com o território. Eles são muito desse horário para se organizar. Porque a EJA não funciona dentro de uma estrutura convencional. Eu não posso seguir lá aquele padrão que todo o resto da rede, ou a maior parte das escolas, pois a gente sabe que a rede tem escolas que também tem umas suas quebras de paredes e tal. Mas em geral, a CIEJA tem uma certa estrutura, o EJA não tem essa estrutura. E aí? Como faz? Então teve um problema muito grande dos ciejas. Eles resistiram muito à formação da cidade, não queriam aderir a ela e brigaram até onde puderam para não participar. E os professores que participaram, obviamente participaram, como pedras na mão, né? O que eu tentei fazer? Eu tentei promover diálogo. Então o que eu fazia? Eu tentava fazer com aquilo que a rede mandava como trabalho, como entregas, voltasse para ela.

Me dá um minuto! Agora sou eu que vou precisar sair um pouco. Saio, mas é muito rápido. Espera aí, rapidinho. Tocou a campainha. Voltando...

Então, o que é que eu tentei fazer para promover o diálogo? Então eu falei, como é que o Paulo (Freire) faria numa situação dessa? Lógico, ele nem entraria. Mas eu pensei que hipoteticamente, como tentar trazer algo de freireano para isso? Eu tentei fazer com que a própria discussão girasse em torno daquilo que a rede estava

produzindo. Então eu li as entregas ali, gravava em vídeo para ser um pouco mais simpático. Falava: “leiam as falas dos seus colegas para pensar essa questão”. Então eu tentei criar um diálogo. Isso foi com o tempo acontecendo em arte. Quer dizer isso. Isso teve uma resposta, né? É lógico que eu respeitei todas as resistências e tinha gente que eu ficava: “ô meu, me fala um relato, como eu só quero...”. A pessoa respondia: “pergunta pro meu coordenador, ele tem lá o meu projeto lá.” E eu não vou, não tomei isso como pessoal. Eu falei “o cara está se colocando contra a formação da cidade, e eu sou a vitrine da prefeitura, eu vou receber essa “pedra”. Eu não vou pegar pra mim a “pedra”, mas é lógico que sou eu que vou receber essa “pedra”, né? Então eu recebia uma tonelada de pedras aqui, e fiz um pequeno castelo aqui em casa, mas ao mesmo tempo deu também para dialogar alguma coisa. Alguma coisa que construímos, né? E eu fui só perceber o que foi construído este ano, quando eu percebi que algumas discussões que a gente fez no ano passado mudaram o planejamento de alguns dos nossos professores.

Eu tenho um exemplo que eu gosto muito, que é de uma professora que eu, infelizmente, tive que expor um pouco, mas eu expus ali um pouco daquela... foi fazer as bandeiras do Volpi, né? E ela está discutindo a festa junina na EJA, foi falar do Volpi, daquela maneira um pouco caricata, hum... qual é a bandeirinha do Volpi, falo (para os estudantes) alguma coisa sobre a bandeirinha, de quem era o Volpi, onde ele demorava tal, né? Contextualizo e aí os alunos fazem bandeirinha e os alunos amam. Quero dizer, um projeto que funciona mais ou menos assim. E aí eu falei: “Olha, muito legal o seu projeto. Por que você não propõe também olhar outras obras do Volpi que não a bandeirinha?” E olhar isso construindo essa história dele, quer dizer, tem uma história interessantíssima de vida. Ele pintou outras coisas até chegar nisso. É como ele chega nessa cultura popular, o que que ele tinha de pretensão com isso? Por que que ele usou essas cores e dessa forma, qual era o processo de criação dele? Ou seja, eu fui tentando jogar pra dentro do currículo aquilo que ela fazia. Então existe um componente de ancestralidade nisso que o que o Volpi fez em algum momento da sua história? O que tinha de saberes e fazeres culturais? O que tinha que daria para a gente fazer em relação à tecnologia, que câmbios ele fez para lá e para cá? Então, eu fui dando isso e a professora meio que... né? Eu falei: “Putz, pegou mal, né? Acho que ela não gostou de eu ter falado desse estudo de caso. Eu falei com o maior respeito, mas acho que ele não gostou muito. Só que este ano ela mandou de novo o projeto dela. Eu não estou como assessor direto, criaram no ano passado... este meio

estranho esse ano... Então, eu não sei nem dizer o que é. Eu não sei como, mas a gente virou um pouco meio a minha lógica do DIPED. Eu não acompanho a arte mais, eu acompanho as DREs. Então eu acompanho três DREs em todas as disciplinas. Mas produzo um conteúdo de arte dentro de temas gerais para todos os professores. Eu pego esse tema geral, faço a parte de Arte e Educação Física, na verdade, eu faço os dois e dou para a rede, que vai elaborar alguma coisa. Muito estranha, a Formação da Cidade desse ano. Mas eu consegui filtrar todos os trabalhos de Arte num determinado momento, uma pessoa falou: “Ah, tem esse trabalho aqui, dá para vocês filtrarem por componente”. E eu achei esse trabalho da professora do Volpi, modificado. E assim, na hora teve alguma resistência e tal, mas eu acho que de tanto a gente dialogar sobre o currículo, alguma coisa ela sacou. E assim, continua sendo as bandeirinhas do Volpi, mas não está igual. Tem uma conexão agora com um outro pensamento, abriu um pouco mais, entendeu? Eu acho que isso é um ganho para a professora. Não é assim uma coisa que: “Ah, que legal conseguir fazer implementar o currículo”. Não é por isso, mas porque ela conseguiu ver o Volpi de uma nova forma e consegue com aquele Volpi que às vezes eu fico pensando no diálogo que existe entre o Volpi com o estudante de hoje, de 2023, e, que talvez agora ela consiga achar esse lugar, esse diálogo, sem perder o Volpe, mas dialogando com seus alunos, seus estudantes, com o seu território e tal.

Ariclaudio:

Eu acho que tem uma coisa importante, Bruno, que como ontem, no grupo de pesquisa nosso, a gente teve essa discussão e eu apresentei essa ideia da necessidade não só de você acolher o aluno, mas você acolher todo mundo, de você acolher o seu par, o seu professor de Arte. E acolher significa muitas vezes trazer ele para você. E às vezes ele vem com uma cara meio estranha porque não está curtindo. Mas deixar ele viver esse processo, porque se você acolhe, você vai acolher também os defeitos, vai acolher também uma resistência. E isso se transforma, né?

Bruno:

Exato.

Ariclaudio:

Então é essa necessidade de você acolher, de você trazer, que é o que faz com que você goste de se relacionar e perceber o outro, não como um rival, mas como algo que agrega. Então esse acolhimento é fundamental. Poxa, Bruno, muito obrigado...

Bruno:

Para não dizer que não aconteceu mais nada, existe um underground, existe uma coisa não oficial que aconteceu. Então o que que aconteceu de não oficial? Eu como assessor, eu ganhei uma permissão de visitar presencialmente alguns lugares. E aí eu falei para o pessoal das DIPEDs (Divisão Pedagógica da SME-SP) que me levem para as suas DREs, junte os professores lá, para a gente fazer formação presencial. E aí começou a rolar em vários lugares e essas foram muito boas. Essas foram muito boas. Então a gente teve muitas formações presenciais discutindo linguagens não verbais na EJA. Foi muito legal para todos os professores, não só para os de arte. E algumas específicas só para os professores de arte, educação física, algumas só para os de arte também. Coloram umas formações que foram muito boas, alguns territórios, alguns lugares. Eu consegui voltar mais de uma vez. É isso, então eu consegui avançar. A gente fez sobre cinema também, a gente fez sobre fotografia também, para lincar com a questão da tecnologia. Então rolou uma formação underground, uma formação não oficial, mas usando esse meio oficial usando a possibilidade de eu ser um assessor já contratado, né? Então teve isso e isso foi muito positivo. Isso desdobrou em coisas muito legais e quem passava por essa presencial, no curso online, era outra relação que humanizava. E aí a gente, como tinha outro diálogo, você vê, que a pessoa devolvia o texto, já em uma outra pegada. A pessoa propunha a fazer as coisas numa outra pegada. Devolvi para o professor a possibilidade de ser criador. Então teve algumas partes da Formação da Cidade que o trabalho do professor era fazer a arte. Não era me entregar texto, não era entregar planejamento, não era entregar nada, era entregar uma foto conceitual, por exemplo, era entregar um vídeo. E no final, no último, eu pedi era eles mandarem o registro dos estudantes fazendo arte nos lugares. Então assim, dentro de uma lógica muito ruim, né? E para variar, é sempre isso que eu pego, mas a gente sempre é a coisa do drible, sabe? Se o juiz não vai dar falta porque eu sou negro, eu vou driblar, eu vou jogar bola para o lado, eu vou para o outro. E vou fazer um gol, entendeu? Tenho que achar um jeito e aí fazer uns gols. Alguns destes “meios cambalacho” nessas formações presenciais.

Ariclaudio:

Eu acho que o professor que tem interesse e que está a fim, aliás, isso a gente conversou ontem também no grupo de pesquisa, então, falando de professores de outros componentes que vão fazer uma complementação em arte e vão atuar como

professor de arte, eu estava conversando que existem professores de outros componentes que eram ótimos e quando foram fazer a complementação em arte, continuaram ótimos. Teve professores que não eram tão envolvidos com uma determinada disciplina e que em arte os caras se encontraram. E claro que tem, ao contrário também o professor que nunca se preocupou muito, mas acho que é isso, Bruno, que você traz quando a gente tá a fim, quando você está a fim de humanizar, quando você está a fim de acolher, você arruma brechas, não é? Você arruma meios. Você tem um olhar atento para fazer o melhor. Acho que isso é fundamental e sei que você tem muito, né? Acho que assim, não é porque você é meu amigo, mas essa sua questão profissional, sabe, você é muito humano, cara, né? Então isso é legal, onde você está, você sempre acolhe. Isso é genial e sabe? Aprendi muito com você. Não é Bruno? Não sei se você quer falar mais alguma coisa?

Bruno:

Bom essa coisa inédita, quer dizer, às vezes o que nos cabe é sobreviver a essa coisa institucional. E achar a melhor forma de humanizar as relações, apesar das demandas institucionais que nem sempre são humanas, acolhedoras e justas, do ponto de vista dos direitos do professor, dos estudantes e da escola. E a gente vai ali usando da criatividade, infelizmente, né? Eu digo infelizmente, porque o ideal seria que essas coisas acontecessem com o aval institucional, sem tantos jogos de interesses que não reverberam em nada para professores e estudantes. Era isso. Boa sorte no seu trabalho, tenho certeza que vai ser uma pesquisa...

Ariclaudio:

Espera aí, deu uma travadinha...

Bruno:

Então, né...muito legal.

Ariclaudio:

É um barato, Bruno, eu acho que assim, dentro da pesquisa, dentro do meu trabalho, do seu trabalho, eu acho que dentro de um estado coercivo a gente busca, na maneira que a gente trabalha, mostra que a gente caminha pela nossa emancipação, sabe? Enquanto um sujeito histórico, enquanto alguém que faz parte de uma sociedade que te oprime, você buscando enxergar mais e de uma maneira mais ampla, de se humanizar, só com a possibilidade de emancipação, não é? Bruno, muito obrigado. Eu vou ter que fazer uma pergunta aqui de praxe. É claro que eu

agradeço muito aqui pela entrevista, então eu posso estar usando essa entrevista na minha pesquisa, meu querido?

Bruno:

Eu autorizo o uso de tudo que eu coloquei aqui para fins de pesquisa acadêmica, publicação ou qualquer outro uso, né!? Sem necessidade de mais nenhuma autorização.

Ariclaudio:

Está ótimo, então. Eu Ariclaudio Francisco da Silva encerro a entrevista com o Bruno Fischer Dimarch, para o meu processo de criação da minha pesquisa no Instituto de Artes da Unesp. Bruno, muito obrigado. Grande abraço.

Bruno:

Valeu, Ari!

Ariclaudio:

Valeu, tchau, tchau.

São Paulo, 28 de outubro 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado Prof. Me. Bruno Fischer Dimarch, você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa intitulada: “Da Carta Magna ao Currículo da Cidade – Ensino Fundamental - Arte: Resistência, Resiliência ou Submissão?”, desenvolvida pelo pesquisador Ariclaudio Francisco da Silva.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Arte, realizada no Instituto de Arte da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que aborda questões iniciais que buscam investigar como diferentes concepções de sociedade e educação influenciam e se desdobram na elaboração e publicação de alguns documentos oficiais referentes ao ensino de arte na educação básica brasileira, principalmente aos do Município de São Paulo.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com a sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. As informações por você prestadas em todas as fases da pesquisa serão utilizadas somente para o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador, informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a sua participação na pesquisa ocorrerá através de uma entrevista virtual via ferramenta Google Meet, portanto, não haverá de sua parte nenhum custo ou gasto financeiro. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para a participante, será arcada pelo pesquisador. A entrevista ocorrerá numa data a ser combinada, onde serão apresentadas algumas perguntas sobre situações vivenciadas no contexto de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte. As entrevistas serão gravadas para que as informações não sejam perdidas e, posteriormente, serão transcritas para constarem na dissertação.

Se for de sua preferência, a entrevista poderá ser realizada através de um questionário a ser encaminhado via internet, que após ser preenchido deverá ser encaminhado para o pesquisador, também por via eletrônica.

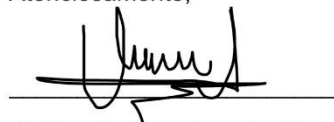
Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso a participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, a mesma terá direito a assistência e



a buscar indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os(as) participantes sentirem desconforto em serem observados(as) e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pelo pesquisador, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico no Instituto de Arte – Unesp, para as demandas surgidas. Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da UNESP por meio do telefone: (14) 3402-1346, pelo e-mail: sta@marilia.unesp.br, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Caixa Postal: 181 C.E.P.: 17.525-900 - Marília - SP - Brasil.

O presente documento será assinado e rubricado nas duas páginas pelo participante e pesquisador, sendo que cada qual se compromete a manter uma cópia. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ariclaudiof@gmail.com

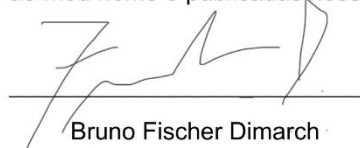
Atenciosamente,



Ariclaudio Francisco da Silva

Consentimento do participante:

Eu, abaixo assinado, Bruno Fischer Dimarch, concordo em participar de forma voluntária da pesquisa referida e declaro ainda, que fui devidamente esclarecido e informado pelo pesquisador responsável sobre a mesma, bem como, pelos procedimentos nela envolvidos. Declaro também que mesmo ciente da confidencialidade que a Lei de Proteção de Dados garante, autorizo que as minhas informações e opiniões sejam disponibilizadas, analisadas, vinculadas ao meu nome e publicadas nessa pesquisa de mestrado.



Bruno Fischer Dimarch

APÊNDICE F – MENSAGEM PARA SME-SP SOBRE A PRIORIZAÇÃO CURRICULAR

Segue a seguir a cópia da resposta apresentada para a SME-SP, quando disponibilizou consulta para os professores e professoras de Arte opinarem sobre o documento “Priorização Curricular de Arte” em 27/11/2020:

Após analisarmos o documento percebemos que mais importante do que elencar e comentar a favor ou contra a retirada momentânea de algum Campo Conceitual, dos seus Objetos de Conhecimento e dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, talvez seja mais importante propor que nos debruçamos mais uma vez, mesmo que de maneira breve sobre alguns conceitos da arte educação que permearam a construção não só do Currículo de Arte da Cidade como também o documento de Orientações Didáticas sobre o mesmo.

Talvez a primeira situação a ser lembrada aqui é de que diferentemente dos outros componentes curriculares, o ensino de Arte não está pautado em Eixos Temáticos e, sim, em Campos Conceituais. E esse fato é muito importante para o entendimento da proposta curricular. Dessa maneira, lembramos a um excerto do Currículo: “...um currículo com campos conceituais no lugar de eixos...como espaços em permanente relação, preenchidos e atravessados pelas linguagens artísticas e seus conhecimentos singulares não lineares.”

Enfatizamos o fato de que os campos conceituais: processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais e experiências artísticas e estéticas devem ser pensados como espaços em permanente relação.

Ainda sobre a descrição do conceito que consta no Currículo: “Em Arte, os campos conceituais não são formados por rígidas fronteiras, sendo complementares, interpenetram um ao outro.”

Assim sendo, parece que a proposta do documento “Priorização do Currículo” não se ateve a esse fato, já que por diversas vezes nos diferentes ciclos de aprendizagens algum Campo Conceitual deixou de ser priorizado e assim, foi “excluído”. Portanto, é imprescindível que todos os professores de arte possam se basear, planejar, adaptar, escolher, elaborar, criar e se capacitar pedagogicamente levando em consideração esse conceito tão importante e inovador nos documentos oficiais de nosso município.

Portanto, para que a proposta curricular seja preservada e cumpra o seu papel acreditamos que nenhum dos Campos Conceituais pode ou deve ser retirado, mesmo que momentaneamente. Sugerimos que continue sendo o professor de arte quem deverá ser respeitado e capacitado para continuar priorizando as escolhas dos Campos Conceituais, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Aliás, é sobre esse assunto que também propomos uma retomada do texto do Currículo da Cidade que trata do papel do professor de arte diante do Currículo de Arte da Cidade de São Paulo, bem como, na sua prática pedagógica:

“O pensamento curricular territorial no ensino de Arte aponta caminhos, sendo o professor o autor do percurso. É ele quem traça os mapas, vislumbra as trajetórias e planeja a viagem que fará junto aos estudantes por entre os campos conceituais...Cada professor traz consigo todos os diálogos que estabeleceu com pensadores e saberes ao longo de seu ininterrupto processo formativo – saberes que vão desde concepções gerais sobre o ensino de Arte a propostas específicas de uma linguagem artística. Assim, nutrido de experiência e saberes sempre em movimento, em diálogo com seu contexto e com os documentos oficiais que regem o ensino de Arte, o professor cria, propõe e aciona a Arte no universo escolar.”

Sobre o papel a ser cumprido, as vivências e saberes específicos de cada professor de Arte consta no documento Orientações Didáticas do Currículo da Cidade:

“Nossas aulas são temperadas com diferentes sabores: tem seu percurso de vida, a inspiração nos locais que nós frequentamos, em cursos dos quais participamos, projetos que foram desenvolvidos e foram se constituindo a partir dos modos singulares de ser de cada um de nós... Há professores que enfatizam os processos de criação em suas aulas; outros se debruçam com maior ênfase sobre os aspectos conceituais da arte; há também os que estão engajados na leitura crítica da realidade por meio de seus signos visuais, gestuais e sonoros.”

E para enfatizar a postura didática e pedagógica que se espera de um professor de arte e a maneira como o mesmo deve agir em relação ao Currículo de Arte consta o seguinte parágrafo, ainda no documento Orientações Didáticas do Currículo de Arte da Cidade: “Não são guias para serem executadas por um professor cumpridor de tarefas, mas propostas para indicar percursos enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem.”

Assim sendo, podemos perceber que mais uma vez parece existir outra contradição, mesmo com a justificativa de “priorizar”, “otimizar” ou um outro termo que poderá ainda ser utilizado na organização de uma possível retomada das aulas, que fere a autonomia, mesmo que relativa por questões óbvias, do professor de arte não poder exercer a sua capacidade ímpar, com o seu conhecimento e vivência, com o “seu tempero” único de perceber, avaliar, propor e vivificar um processo de aprendizagem e ensino para os seus alunos e a comunidade onde a escola está inserida.

Nesse documento de Priorização Curricular dá-se a entender que o professor pode fazer algumas más escolhas para esse momento de uma possível retomada de aula, como por exemplo, quando não foi priorizado ou excluído o objetivo que indica a importância dos alunos conhecerem e interagirem com obras artísticas originais em instituições culturais ou algum outro objetivo similar.

Sabemos da importância desse objetivo que foi baseado em John Dewey, mas, é óbvio que nesse momento de pandemia uma visita a uma instituição cultural não fará sentido algum. Acreditamos que nenhum professor de arte seria capaz de propor uma atividade de visita com esse contexto.

Portanto, acreditamos também que não se faz necessário “não priorizar” esse objetivo e excluir também o campo conceitual e o objeto de conhecimento relacionado. Não se faz necessário e também não faz sentido algum.

Poderíamos citar tantos outros exemplos baseados nas “priorizações” ocorridas no documento que nos foi solicitado uma análise, mas, preferimos indicar uma melhor capacitação para todos os professores de arte, inclusive aos outros profissionais que participaram do GT que elaboraram ou estão ainda elaborando o documento Priorização do Currículo.

De acordo com o Currículo de Arte da Cidade cabe ao professor de arte, esse componente curricular tão importante, priorizar.

Prof. Ariclaudio Francisco da Silva (integrante do GT de construção do Currículo de Arte da Cidade de São Paulo).

ANEXO A - CARTA DE PAULO FREIRE AOS EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Carta de Paulo Freire aos Educadores do Município de São Paulo, intitulada “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo”, publicada através do Diário Oficial do Município de São Paulo, em 01/02/1989. Disponível em: Disponível em: acervo.paulofreire.org.

DIÁRIO OFICIAL

DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

D.O.M.; São Paulo, 34 (021), quarta-feira, 1.º fev. 1989 — Suplemento

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO

CONOSCO EM SÃO PAULO

- Documento "Construindo a Educação Pública Popular"
- Regimento Comum das Escolas Municipais
- Decretos 27.614, de 1.º/1/89 e 21.811, de 27/12/85

SÃO PAULO
FEVEREIRO DE 1989

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
Prefeita - LUIZA ERUNDINA DE SOUSA

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PAULO REGLUS NEVES FREIRE

CHEFE DE GABINETE
MOACIR GADOTTI

CHEFE DA ASSESSORIA TÉCNICA
LISETE REGINA GOMES ARELARO

CHEFE DA ASSESSORIA JURÍDICA
EUSÉLIA FERREIRA ARAÚJO

SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL
IRACEMA DE JESUS LIMA

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO
CECÍLIA VASCONCELLOS LACERDA GUARANÁ

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE SAÚDE ESCOLAR
ANA CECÍLIA SILVEIRA LINS SUCUPIRA

COORDENADOR DE ALIMENTAÇÃO E SUPRIMENTO
ODÉCIO VISITIN ROSSAFA GARCIA

FPF-CCP-04-0004

D

AOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO

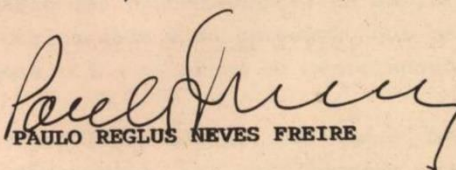
Assim que aceitei o convite que me fez a Prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós.

Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador.

O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas.

Hoje tenho a satisfação de fazer chegar às mãos dos educadores de nossa rede um primeiro texto redigido por equipe deste Gabinete: "Construindo a Educação Pública Popular" - texto em que se fala um pouco de alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado por nós - e também o texto do Regimento Comum das Escolas para discussão e debates em toda a rede.

Fraternalmente,



PAULO REGLUS NEVES FREIRE

CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR

Aprender é gostoso. Mas exige esforço.

Um diagnóstico feito durante o mês de dezembro nos mostrou que a situação física de nossas 703 escolas municipais é preocupante: faltam mais de 30.000 conjuntos de cadeiras e cadeiras para os alunos e mesas para os professores; a conservação dos prédios é muito deficiente; 40% dos professores estão exercendo suas funções precariamente em comissão; o atendimento à demanda deixa fora da escola muitas crianças, jovens e adultos; a população tem buscado formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não são consideradas pelo sistema oficial.

Nessas condições é muito difícil realizar uma escola que encare o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso. Ao assumir esta Secretaria estamos cientes, contudo, de que é preciso partir dessa realidade para realizar a escola com que sonhamos. O voto de 15/11/88 foi um voto para a mudança, para mudar inclusive essa escola que temos, para superar as suas precariedades. Só que não vamos fazer isso sozinhos. Pretendemos mostrar a todos os que hoje estão envolvidos com a educação no município de São Paulo que juntos podemos mudá-la construindo uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social.

Para isso partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuraremos fazer circular todas as informações que tivermos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria. Mostraremos também os caminhos possíveis de mudança. Queremos imprimir uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas. Poremos todos os meios de que dispomos a serviço dessa escola necessária.

Não vamos impor idéias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela.

Os problemas que encontramos já nos são conhecidos há muito

to tempo, como a evasão - na realidade expulsão - e a repetência, o conservadorismo, a apatia, o número de crianças fora da escola, a inadequação dos processos pedagógicos. Repetir aqui seria monótono, já que frequentemente lembrados por toda a sociedade. Todos estamos de acordo quanto ao diagnóstico.

O quadro de deterioração da escola pública é consequência da falta de vontade política de assumir um projeto pedagógico emancipador. A preocupação com a quantidade, com a construção de novos prédios escolares, deve inserir-se num projeto qualitativo mais amplo. As medidas adotadas não podem ser apenas emergenciais. Devemos imprimir a essas medidas um caráter mais sistemático, gradual e permanente.

Encontramos muito medo, desconfiança e indiferença. A estes sentimentos oporemos a ousadia.

Procuraremos restabelecer integralmente a liberdade de expressão e de organização como elementos constitutivos essenciais da democracia e, conseqüentemente, de uma política educacional que vise à construção de uma escola pública de qualidade.

Restabelecer a confiança exige reintegrar imediatamente os demitidos (porque fizeram greve em 1987) nos mesmos locais de trabalho, com contagem de tempo corrido e pagamento dos salários (a partir de 05/10/88, conforme prescreve a atual Constituição).

Entendemos que é a falta de participação nas decisões que muitas vezes leva ao desânimo e à descrença em relação à escola. Pretendemos implantar os Conselhos de Escola, fortalecer os Grêmios Estudantis e rever o papel das APMs - Associações de Pais e Mestres. Pretendemos substituir gradativamente a atual função de controle burocrático das DREMs - Delegacias Regionais do Ensino Municipal - por Núcleos de Ação Educativa (NAEs), rompendo com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica. A população organizada - Conselhos Populares - cumpre melhor a função fiscalizadora das DREMs.

Não só as DREMs, mas todo o aparato burocrático da Secretaria necessita de uma compreensão pedagógica de suas funções. Todos os que estamos na escola somos educadores, inclusive os funcionários, as merendeiras, os escriturários, os inspetores, porteiros, etc.

É nossa intenção realizar, ainda no primeiro semestre, Plenárias Pedagógicas - embriões dos Conselhos Populares de Educação - em cada região, com presença dos dirigentes da Secretaria para terem

contato direto com pais, professores, alunos e comunidade e manterem essa esperança ativa que ora é demonstrada por numerosos grupos. Entendemos que a mobilização que hoje se manifesta deve ser mantida e estruturada por uma série de encontros em que a política educacional possa ser definida conjuntamente e não burocraticamente.

No sentido de democratizar desde já a gestão das escolas, estamos fazendo entrar em vigor a partir de hoje o Régimento Comum das Escolas aprovado pelo CEE - Conselho Estadual de Educação - em 1985, que prevê a implantação de Conselhos de Escola. Devemos iniciar logo a discussão deste Regimento e regularizar a situação escolar dos alunos da rede municipal de ensino junto ao CEE.

A escola demonstrará maturidade exercendo sua capacidade de autogovernar-se. Devolveremos as programações curriculares e outros materiais arbitrariamente recolhidos no início da administração anterior, por serem patrimônio das escolas. Desencadearemos um processo de discussão para a construção de novas propostas curriculares. A escola precisa ser um espaço vivo e democrático onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de idéias.

A Secretaria precisa de burocracia, não do burocratismo; precisa do acadêmico, mas não do academicismo. Precisa de professores que valorizem a unidade teoria-prática, professores curiosos que respeitem a linguagem da criança, que pensem rigorosamente sem abandonar a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática.

O aluno deverá ser o centro das preocupações, a medida do êxito ou do fracasso de nossa política.

A escola cresceu muito em seus aparatos de fiscalização e controle e pouco em participação e democracia: cresceu no alto, mas não tem pés sólidos. Queremos inverter essa política, fortalecendo as bases da escola. Todo o esforço deve ser feito para valorizar, acima de tudo, a relação professor-aluno.

Nessa direção, terá tratamento urgente a elaboração conjunta de um Estatuto do Magistério, envolvendo os representantes das associações e sindicatos de educadores, que traduza esta nova proposta de atuação educacional na rede pública de ensino municipal, valorizando o trabalho docente em sala de aula.

Neste sentido, concomitantemente com sua prática docente, a formação contínua do magistério será prioritária. Conforme prevê a

nova Constituição, realizaremos concursos, rompendo com o fisiologismo e o populismo que utilizam parte do magistério em funções não docentes. O próprio concurso deverá ser motivo de formação permanente dos professores.

O aluno-trabalhador não deve ser tratado como um aluno de segunda categoria. A educação de jovens e adultos não será tratada como caso de assistência social. O ensino Noturno terá sério tratamento, assim como o Ensino Supletivo, a ser visto na sua relação com o Ensino Regular. Reforçaremos o caráter sistemático da educação de adultos, contra o caráter emergencial das campanhas.

A criança pequena, também ela, deverá ter um atendimento educacional que supere de fato e de vez a concepção do espaço escolar infantil como uma questão simplesmente de "segurança" ou de "guarda". As EMEI's - Escolas Municipais de Educação Infantil - serão incentivadas a construir, na sua atuação, um projeto educacional que valorize a infância, capacitando-a para a escolarização regular, e que, ao mesmo tempo, traduza as necessidades dos pais que trabalham e precisam, ali, deixar seus filhos o dia todo.

A qualidade dessa escola deverá ser medida, por isso, não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola - incluindo pais e comunidade - tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em seu jeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do

trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações e entidades que visem a contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Nesta dimensão, os educadores são chamados a apresentar suas propostas e a discutir as diferentes formas de viabilizá-las e a identificar o papel da administração neste processo, de forma a garantir um esforço integrado para viabilizar a mudança.

As medidas concretas surgirão gradativamente. De nada adiantaria um plano de governo elaborado apenas em gabinete, excluindo a presença ativa e deliberativa dos que o executam.

Todos os meios de comunicação, inclusive televisivos, áudio-visuais e a informática - importantes meios de educação moderna - devem ser incentivados. O aproveitamento construtivo desses meios utilizados criticamente associa-se à idéia de uma democratização do próprio ensino, tornando-o mais ativo. Proporemos a publicação periódica de informativo que garanta a circulação das diversas propostas pedagógicas e facilite a relação entre as escolas.

A educação é um processo permanente que demanda continuidade e planejamento a longo prazo. Superar o imediatismo, a desinformação e a descontinuidade administrativa que caracterizam a educação de hoje é um grande desafio para uma administração popular. Não se trata de dar uma direção única e burocrática à educação. Trata-se de criar um sistema municipal de educação pública articulado com a sociedade, capaz de superar a atual pulverização.

O atendimento integral como direito do aluno deve ser facilitado pela integração com outras Secretarias:

- com a Secretaria de Higiene e Saúde visando à revisão da forma e ação conjunta no atendimento à população escolarizável;
- com a Secretaria da Cultura visando a projetos conjuntos para resgatar a dimensão cultural da educação;
- com a Secretaria de Bem Estar Social visando à integração das diferentes formas de escolarização de jovens e adultos e o atendimento da educação infantil de 0 a 4 anos;
- com a Secretaria de Abastecimento para a alimentação e o suprimento das escolas;
- com a Secretaria de Esportes permitindo atividades conjuntas;
- com a Secretaria das Administrações Regionais para manutenção das escolas;
- com a Secretaria de Transportes para programas de educação para o trânsito;
- com a Secretaria dos Negócios Jurídicos para promover as ações competentes nos casos de violação das liberdades individuais e da cidadania que venham a ocorrer no âmbito da escola;
- com a Guarda Civil Metropolitana para garantir a segurança nas escolas e reduzir o nível de violência.

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.

Reafirmamos que essa nova qualidade não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática que tiver formado pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes.

A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essas participação organizada na definição de prioridades. O primeiro passo é con-

quistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de novas alternativas de um ponto de vista popular.

Nossas propostas são viáveis desde já. Queremos construir progressivamente uma escola pública democrática popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito. Queremos construir escolas para onde as crianças e os jovens, os professores, todos, gostem de ir e sintam que são suas. Não as abandonem e delas não se deixem expulsar.