

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes

BRUNA BEATRIZ DE SALES HIRAI

POR QUE ENSINAR ARTE NA ESCOLA?

Um percurso histórico-crítico acerca das metodologias de ensino de arte no Brasil

São Paulo

2022

BRUNA BEATRIZ DE SALES HIRAI

POR QUE ENSINAR ARTE NA ESCOLA?

Um percurso histórico-crítico acerca das metodologias de ensino de arte no Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli.

São Paulo

2022

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

H668p	<p>Hirai, Bruna Beatriz de Sales, 1999-</p> <p>Por que ensinar arte na escola? : um percurso histórico-crítico acerca das metodologias de ensino de arte no Brasil / Bruna Beatriz de Sales Hirai. - São Paulo, 2022.</p> <p>92 f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Arte - Estudo e ensino. 2. Sociologia educacional. 3. Artes e sociedade. 4. Ensino - Metodologia. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 707.1</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

BRUNA BEATRIZ DE SALES HIRAI

POR QUE ENSINAR ARTE NA ESCOLA?
Um percurso histórico-crítico acerca das metodologias de ensino de arte no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 23/11/2022

Banca examinadora:

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes - Orientadora.

Profa Dra. REJANE GALVÃO COUTINHO
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista e ao Instituto de Artes, pela oportunidade de realizar o curso.

À Prof^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, pela orientação atenciosa e pelas muitas aulas inspiradoras.

Aos demais professores e professoras do Instituto de Artes da Unesp, pelo vasto aprendizado.

Ao querido Thiago Sbordonni, que dentre outras pessoas incríveis, não me deixa perder de vista o horizonte revolucionário.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, realiza um percurso materialista histórico dialético acerca das relações entre educação, sociedade e ensino de arte na escola. Apresenta-se um estudo crítico acerca da presença das pedagogias tradicional, nova e tecnicista em práticas e metodologias de ensino de arte, que se deram entre os séculos XIX e XX. Com isso, intenta-se investigar o caráter ideológico de tais perspectivas pedagógicas, a partir da compreensão da escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado. Por fim, tendo como interesse compreender o potencial crítico e revolucionário do ensino de arte na escola, sem perder de vista a presença de determinações sociais na prática educativa, propõe-se um aprofundamento teórico e prático acerca das relações entre arte, educação e sociedade, a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, concepção que surge no Brasil na década de 80. A fundamentação teórica central corresponde à textos e livros dos/das seguintes autores/as: Ana Mae Barbosa, Demerval Saviani, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, Maria Ferreira de Rezende Fusari e Louis Althusser.

Palavras-chave: Arte - Estudo e ensino. Sociologia educacional. Artes e sociedade. Ensino - Metodologia.

ABSTRACT

This course conclusion work, through a bibliographical and documental research, carries out a dialectical historical materialist course about the relations between education and society in the structuring of art education, within the scope of Brazilian school systems. A critical study is presented about the presence of traditional, new and technicist educacional methods in art teaching practices that took place between the 19th and 20th centuries. Furthermore, it intends to investigate the ideological character of these pedagogical perspectives, from the understanding of the school as an Ideological State Apparatus. Finally, with the interest of understanding the critical and revolutionary potential of art teaching at school, without losing sight of the presence of social determinations in educational practice, a theoretical and practical deepening of the relationship between art, education and society is proposed. based on the contributions of historical-critical pedagogy, a concept that emerged in Brazil in the 1980s. The central theoretical foundation corresponds to texts and books by the following authors: Ana Mae Barbosa, Demerval Saviani, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, Maria Ferreira de Rezende Fusari and Louis Althusser.

Keywords: Art - Study and teaching. Educational sociology. Arts and society. Teaching - Methodology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
AP	Ação pedagógica
AuP	Autoridade pedagógica
CNSD	Colégio Nossa Senhora das Dores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PH-C	Pedagogia Histórico-Crítica
TP	Trabalho pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunas do <i>CNSD</i> na sala de aula. Registro da terceira parte do século XX.....	17
Figura 2 - Modelo de gesso utilizado como modelo nas aulas de desenho do <i>CNSD</i>	19
Figura 3 - Desenhos de alunas do <i>CNSD</i>	20
Figura 4 - Teatro de Bonecos para crianças apresentado na Praça da República, 1948. No centro da foto estão Edmundo Monteiro e Suzana Rodrigues.....	29
Figura 5 - Alunos do <i>Club Infantil de Arte</i>	30
Figura 6 - Página de uma apostila destinada à aula de Educação Artística.....	40
Figura 7 - Apostila destinada à aula de Educação Artística.	41
Figura 8 - Atividade de pintura proposta na apostila de Educação Artística.....	41
Figura 9 - Nelson Leirner. <i>Projeto Aula</i> , 1989. Vista parcial da instalação.....	61
Figura 10 - Detalhe de desenho de uma aluna do <i>CNDS</i>	62
Figura 11 - Colagem digital composta por: detalhes da instalação <i>Projeto Aula</i> , de Nelson Leirner, uma fotografia da Sala de Desenho do <i>CNSD</i> e um fragmento de um exercício de pintura proposto na disciplina de Educação Artística.....	63

SUMÁRIO

1	Introdução	9
2	A presença das teorias educacionais não-críticas no ensino de arte brasileiro do século XIX ao XX	11
2.1	A pedagogia tradicional e o caso do <i>Colégio Nossa Senhora das Dores</i>	12
2.2	A pedagogia nova e o caso do <i>Club Infantil de Arte</i>	23
2.3	A pedagogia tecnicista e a disciplinarização do ensino de arte.....	36
3	As teorias educacionais crítico-reprodutivistas e sua possível contribuição para a criticidade no ensino de arte	48
3.1	Escola e violência simbólica.....	50
3.2	A escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado.....	52
3.3	Escola dualista e luta ideológica.....	55
4	A pedagogia histórico-crítica e o ensino de arte na escola como instrumento de emancipação	67
4.1	A especificidade da educação e da arte na perspectiva histórico-crítica.....	70
4.2	Por que aprender arte na escola? Entrevistas em uma escola pública do município de São Paulo.....	83
5	Considerações Finais	88
	Referências	90

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso caracteriza-se como um percurso histórico e crítico acerca das metodologias de ensino de arte em contato com as teorias educacionais não-críticas, críticas e crítico-reprodutivistas, assim denominadas por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, de 1983. Esse livro foi escolhido como uma das referências teóricas centrais deste trabalho, uma vez que propõe uma leitura materialista histórico dialética da realidade educacional brasileira e apresenta um panorama acerca das características das teorias educacionais que estiveram presentes nos sistemas de ensino brasileiros a partir do século XIX.

O estudo desenvolvido neste trabalho de pesquisa tem como objetivo principal compreender de que forma é possível construir práticas emancipadoras através do ensino de arte na escola, considerando as relações de determinação existentes entre educação e sociedade. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da estruturação do ensino de arte nos sistemas escolares, com o intuito de compreender o caráter político, ideológico e pedagógico das metodologias de ensino de arte que se fizeram presentes nas escolas brasileiras a partir do século XIX.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo a introdução. No segundo capítulo, a partir do estudo da sistematização elaborada por Saviani em *Escola e Democracia*, expõe-se as características e o contexto histórico de surgimento de três diferentes teorias educacionais, compreendidas enquanto 'não-críticas': a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Essa exposição se propõe a investigar como tais concepções educacionais estiveram presentes na formulação de metodologias de ensino de artes no contexto brasileiro, a partir da exposição de algumas experiências educacionais que ocorreram no país no decorrer dos séculos XIX e XX.

O terceiro capítulo trata características das chamadas teorias críticas para a educação, que compreendem a escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado. Esse estudo tem como interesse apreender a relação entre escola, ensino de arte e ideologia na sociedade capitalista, a partir do contato com autores como Louis Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet.

O quarto capítulo expõe a origem e as proposições metodológicas da pedagogia histórico-crítica, em seu contato com o âmbito do ensino de arte. Para isso, estuda-se o contato entre arte e educação enquanto duas áreas específicas do conhecimento e do trabalho humano, em consonância com a busca pela especificidade do fenômeno educativo elaborada por Saviani em *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações*. Além disso, neste capítulo está registrada uma entrevista realizada com estudantes de uma escola pública do município de São Paulo, a fim de compreender as concepções dos/das alunos/as acerca da importância do ensino de arte na escola.

Por fim, no quinto capítulo, estão registradas as considerações finais deste trabalho de conclusão de curso.

2 A PRESENÇA DAS TEORIAS EDUCACIONAIS NÃO-CRÍTICAS NO ENSINO DE ARTES BRASILEIRO DO SÉCULO XIX AO XX

Em *Escola e Democracia*, Saviani, ao tratar das pedagogias ou teorias *não-críticas* para a educação, agrupa três concepções pedagógicas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Esse agrupamento é feito através de um critério de criticidade que busca identificar semelhanças objetivas entre essas concepções, envolvendo a maneira como elas compreendem as relações entre *educação e sociedade* e como se posicionam diante da questão da *marginalização escolar, cultural e social* (representadas pelos dados de analfabetismo, semianalfabetismo, evasão escolar, desigualdade social, etc). Tais teorias “são submetidas a juízo de valor, colocando-se a exigência de sua superação” (SAVIANI, 2011, p. 5).

As teorias não-críticas são assim denominadas porque concebem a educação “como autônoma, e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI 1986, p. 9), isto é, entendem a educação como um instrumento de *equalização* social e de *superação* da marginalidade, mas não reconhecem a existência de determinações sociais na prática educativa.

Além disso, essas teorias concebem a marginalidade “como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio.” (SAVIANI, 1986, p. 19) Nesse sentido, a ação educativa é compreendida como único vetor de força determinante em sua relação com a sociedade, e funciona como instrumento homogeneizador, “que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 1986, p.8).

Durante este primeiro capítulo, faremos uma exposição de caráter histórico acerca do contexto de surgimento das pedagogias tradicional, nova e tecnicista, com o intuito de analisar como se deu a aplicação dessas perspectivas pedagógicas na estruturação do ensino de artes no contexto escolar brasileiro, durante os séculos XIX e XX.

2.1 A PEDAGOGIA TRADICIONAL E O CASO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS DORES

A pedagogia tradicional tem sua origem no contexto da constituição dos sistemas nacionais de ensino, realizada por diversos países europeus a partir do início do século XIX. A preocupação em tornar o ensino escolar universal, no contexto europeu, “inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 1986, p 9), e é decorrência das revoluções burguesas, que modificaram profundamente as formas de organização das forças produtivas da sociedade feudal. O direito de todos à educação decorre, então, “do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia.” (SAVIANI, 1986, p. 9)

Com a época moderna, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas no âmbito do feudalismo, acumulam-se recursos através das atividades mercantis, que deslocam a terra da condição de meio de produção principal. Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho. Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. (SAVIANI, 2011, p. 82).

No modelo feudal, anterior às revoluções burguesas, a educação letrada exercia importância secundária na sociedade, uma vez que a maior parte das pessoas garantiam sua sobrevivência trabalhando na terra de seus senhores, e portanto, educavam-se através desse trabalho. Só uma minoria da população tinha acesso à forma escolar da educação e as relações sociais encontravam-se determinadas pelo ambiente rural, lugar em que o natural predominava sobre o social.

Na época moderna “surgem as cidades como local determinante das relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 82), e o social passa a preponderar sobre o natural, a relação entre os indivíduos passa a se dar de maneira artificial, na forma de contratos sociais baseados no direito positivo. Portanto, se a organização da vida feudal, antes das revoluções burguesas, era determinada pela relação com a terra, na época moderna a vida passa a ser organizada de acordo com novos espaços, novas formas de trabalho, novas ferramentas e novos conhecimentos, relacionados com a vida nas cidades.

A burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Com o processo de urbanização e industrialização da época moderna, a educação escolar passa a exercer cada vez mais importância no desenvolvimento das forças produtivas e para a execução dos processos de trabalho, e “é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral.” (SAVIANI, 2011, p. 82).

A partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (SAVIANI, 2011, p. 83).

Nesse sentido, a concepção pedagógica tradicional concebe a educação como um dos instrumentos de ascensão do tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, com o intuito de “vencer a barreira da ignorância, (...) transformar os súditos em cidadãos, (...) em indivíduos livres, (...) ilustrados.” (SAVIANI, 1986, p. 10).

Na passagem da Idade Média para a época moderna, o desenvolvimento do conhecimento científico pode ser compreendido como parte de um processo revolucionário, já que foi fruto do movimento histórico de oposição às classes dominantes do clero e da nobreza feudal. No entanto, podemos dizer que esse mesmo saber sistematizado acaba por ganhar caráter reacionário à medida que a burguesia se consolida no poder. Segundo Saviani (1986, p. 45), quando a burguesia se torna classe dominante, ela “não tem outra saída senão negar a história” e seu movimento dialético, a fim de proteger seus interesses de classe. Nesse momento, os interesses da burguesia coincidem com “a perpetuação da sociedade”, e não com sua transformação.

Ainda para o autor (2011, p. 67), após a consolidação da burguesia enquanto classe dominante, a instrução ofertada pela escola básica, nos moldes da pedagogia tradicional, se dá de forma homeopática, uma vez que os trabalhadores passam a “receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital”. Sendo assim, eram transmitidos pela escola aqueles

conhecimentos estritamente necessários para o trabalho, privando da maioria das pessoas grande parte do conhecimento científico construído e sistematizado até então.

Portanto, nesse momento da história, a escola tem como função conferir à maioria da população competências básicas, como o domínio de códigos escritos e numéricos. Isso porque o trabalho exercido pela maioria da classe trabalhadora, no século XIX, só exigiu, “principalmente, trabalho simples, não qualificado, que não requeria qualquer iniciativa, nem inteligência, conhecimento ou habilidade do operador” (KRUPSKAYA, 2017, p. 36).

Esse é o motivo pelo qual a pedagoga e educadora russa Nadejda Krupskaya definiu, ainda no início do século XX, o tipo de escola estruturada na perspectiva tradicional como “escolas de ensino” (KRUPSKAYA, 2017, p. 37), em oposição às “escolas do trabalho” (KRUPSKAYA, 2017, p. 37)¹. Nessa perspectiva, escolas de ensino são aquelas consideradas livrescas, que transmitem os conhecimentos de modo mecânico e desconectados da vida, diferentemente das escolas do trabalho, que dão sentido aos conhecimentos transmitidos através de sua relação direta com a vida cotidiana e com os processos de trabalho produtivo.

A partir disso, podemos dizer que a estruturação dos sistemas nacionais de ensino no século XIX ocorreu em sintonia com os interesses da burguesia, uma vez que a escola tradicional visava, principalmente, “formar operários obedientes e cumpridores de deveres” (KRUSPSKAYA, 2017, p. 37).

Quando a classe burguesa se consolida no poder, seu interesse se volta para a acumulação de capital através da geração de excedentes. A materialização desse interesse se dá, justamente, através da exploração do trabalho das massas populares para a acumulação do capital.

Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso. (SAVIANI, 2011, p. 67).

¹ Fazemos referência ao texto de Krupskaya intitulado *Educação Pública e Democracia*, escrito em 1915 e publicado em 1917 pela Editora Vida e Conhecimento, na cidade de Petrogrado. Ver: N. K. KRUPSKAYA, *A Construção da Pedagogia Socialista*. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2017.

Segundo Saviani (1986, p. 10) a pedagogia tradicional identifica o fenômeno da marginalidade com a *ignorância*, e o indivíduo marginalizado da sociedade moderna é aquele que não é 'esclarecido' ou 'civilizado'. Além disso, o papel civilizatório da escola tem como artífice o professor, "o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos" (SAVIANI, 1986, p.10). A transmissão de conhecimento se dá, na escola tradicional, através do método expositivo, "cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart" (SAVIANI, 1986, p.47).

Esses cinco passos formais são: a preparação, a apresentação, a comparação-assimilação, a generalização, e por último, a aplicação. Segundo Saviani (1986, p. 48) essa organização do método expositivo corresponde "ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon".

A *preparação* é o momento de recapitulação de uma lição passada anteriormente pelo professor, já na *apresentação*, um novo conhecimento é colocado diante de quem estuda e na *assimilação* ocorre a comparação desse novo conhecimento com o conhecimento anteriormente adquirido. Para Saviani (1986, p. 48) "esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação", que trata de "identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos".

Os passos seguintes, da *generalização* e da *aplicação*, correspondem, respectivamente, à identificação, por parte do estudante, de todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; e à resolução de exercícios a partir do contato com exemplos novos, que irão demonstrar se o aluno assimilou ou não o conhecimento.

Percebe-se que na perspectiva da pedagogia tradicional os educandos não exercem nenhum papel na escolha dos conteúdos ou dos processos pedagógicos, cabe a eles apenas assimilar os conhecimentos transmitidos, de forma disciplinada. Não é relevante, também, para os métodos da pedagogia tradicional, levar em consideração a *relação* entre aluno e professor como parte importante no processo de ensino e aprendizagem, sendo o 'fracasso' ou 'sucesso' de quem estuda responsabilidade dos educandos, vistos como pessoas naturalmente *iguais* entre si, ou seja, que compartilham das mesmas capacidades, aprendem no mesmo ritmo e se interessam pelas mesmas coisas.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1986, p. 10).

A seguir, trataremos de mostrar como eram estruturadas as aulas de artes em uma escola de mulheres em Minas Gerais, aos moldes da pedagogia tradicional, durante o final do século XIX e início do século XX. Faremos essa exposição com base no artigo da professora e pesquisadora Roberta Maira de Melo Araújo intitulado *O Ensino de Artes em Uma Escola de Mulheres*, presente no livro *Ensino da Arte: memória e história*, organizado pela também professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa.

A leitura do texto de Araújo nos ajuda compreender de que forma a perspectiva pedagógica tradicional esteve presente na formação do ensino de artes brasileiro (mais especificamente, em Minas Gerais) durante o final do século XIX e início do século XX, quando a escola básica universal ainda não era uma realidade no país. Este texto propõe abordar os aspectos histórico-pedagógicos presentes no Colégio Nossa Senhora das Dores (CNSD), em Uberaba, “que coincidem com o ensino de arte de várias localidades brasileiras”. (ARAÚJO, 2014, p. 49).

É relevante considerar, de antemão, que a pedagogia tradicional é uma das concepções que baseiam o modo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, primeiro com o jesuitismo, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa) até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, quando “tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico.” (SAVIANI, 2011, p. 76).

O caso do CNSD pode ser enquadrado no tipo de pedagogia tradicional de influência católica, pois foi fundado no contexto “da disseminação de congregações religiosas” (ARAÚJO, 2014, p. 49) e de suas missões pelo mundo, como resposta à luta burguesa anticlerical e o “afastamento da Igreja de todos os centros de decisão, inclusive do ensino público de ensino” (ARAÚJO, 2014, p. 49) em países da Europa, especialmente na França e na Itália. As missões de congregações religiosas surgem, então, como resposta a um contexto de instabilidade no campo religioso europeu, e acabam por definir os aspectos pedagógicos e ideológicos que

atravessam, em um primeiro momento, o ensino em algumas escolas particulares brasileiras, como é o caso do CNSD.

Figura 1 - Alunas do CNSD na sala de aula. Registro da terceira parte do século XX.



Fonte: *Ensino da arte: memória e história*, 2014, p. 68.

Seis irmãs francesas dominicanas faziam parte da missão responsável por instalar na cidade mineira a primeira escola da Congregação no Brasil, o CNSD, um colégio particular destinado ao ensino de mulheres da elite uberabense. O estudo do ensino de artes nesse colégio considera o período de 1885 até 1973.

É importante ressaltar que o ensino escolar formal das mulheres brasileiras nessa época era ainda escasso e incipiente, estando disponível apenas às mulheres burguesas, que, “quando [...] ainda eram instruídas em conventos ou pequenos colégios [...] permaneciam em média três anos nestes estabelecimentos e saíam ainda meninas para se casarem” (ARAÚJO, 2014, p. 52). A criação de instituições

voltadas para a educação feminina altera esse costume e passa a oferecer um currículo que se aproximava dos ministrados aos meninos.

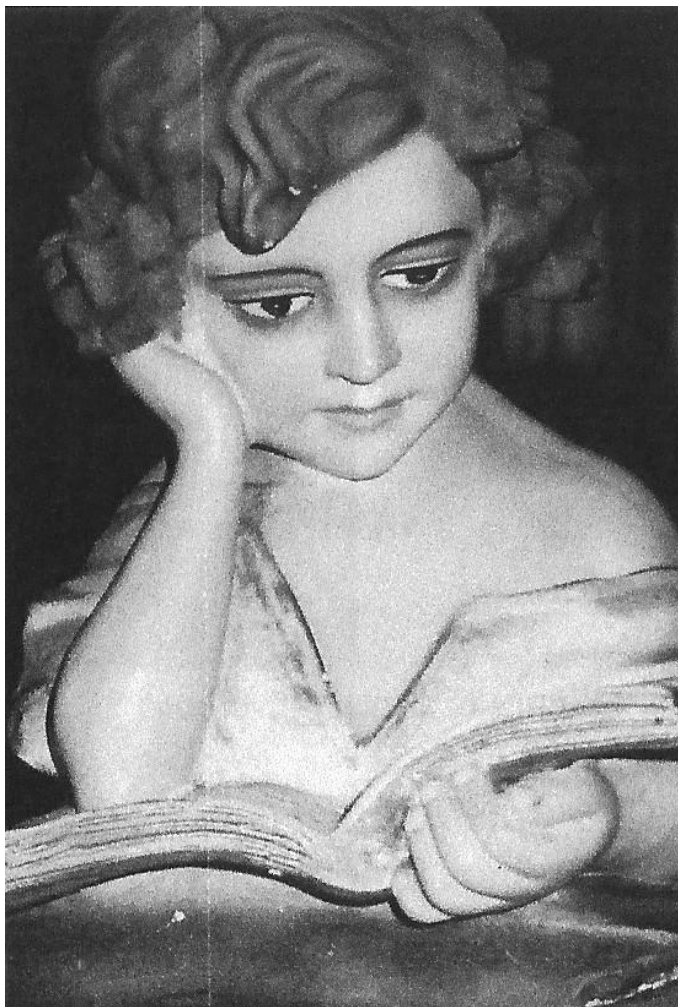
É nesse cenário que se insere o CNSD, que organiza o ensino de artes em cinco disciplinas: desenho, pintura, trabalhos manuais, canto orfeônico e piano. Em consonância com a escolha de Araújo, nos debruçaremos em expor apenas questões referentes às disciplinas de desenho, pintura e trabalhos manuais, por terem maior relação com o campo das Artes Visuais.

As aulas dessas disciplinas eram organizadas de acordo com os moldes neoclássicos, principalmente no ensino do desenho, baseado profundamente nas concepções artísticas, morais e educacionais trazidas pela Missão Artística Francesa em 1816. As aulas consistiam no exercício repetido de “cópia de estampas de artistas famosos, [...] ou de artistas célebres” (ARAÚJO, 2014, p. 54), bem como no desenho de observação de estatuetas de gesso trazidas da França. Os modelos a serem copiados pelas alunas eram escolhidos pelo professor e seguiam os princípios da metodologia apontada por Jean Amos Comenius em seu livro *Didática Magna*. Segundo Araújo, de acordo com os princípios elaborados por Comenius:

Acredita[-se] que o aluno [deve] fazer exercícios frequentes, trabalhar com segurança, com rapidez e sem cometer erros. Os exercícios eram a forma de criar o hábito da arte, pois se acreditava que só a prática fazia artistas. Segundo esta metodologia - a qual era utilizada nas aulas de desenho, pintura e trabalhos manuais de forma mecânica - o professor escolhia modelos para serem reproduzidos através de exercícios. A fixação se dava pela repetição e treinava-se o aprimoramento e a cópia. (ARAÚJO, 2014, p. 54).

As aulas de desenho no CNSD priorizavam “a cópia perfeita” (ARAÚJO, 2014, p. 56) dos modelos escolhidos e apresentados pelo professor, o que era reforçado, por exemplo, pelos concursos de desenho que aconteciam “praticamente uma vez por mês” (ARAÚJO, 2014, p. 56). A exigência pela cópia perfeita de estatuetas em gesso, vasos de porcelana, estampas e pinturas de ‘artistas de valor’, no contexto do CNSD, é outra característica pedagógico-metodológica que indica a inserção, de forma dura e rígida, dos valores estéticos europeus, sobretudo franceses, que seriam então apropriados pela elite uberabense.

Figura 2 - Modelo de gesso utilizado nas aulas de desenho do CNSD.



Fonte: *Ensino da arte: memória e história*, 2014, p. 57.

Figura 3 - Desenhos de alunas do CNSD.



Fonte: *Ensino da arte: memória e história*, 2014, p. 60-61.

Podemos perceber, a partir das imagens, que, nesse contexto, o ensino de artes encontrava-se profundamente submetido ao ensino do desenho - obrigatório no currículo do *CNSD* -, e o ensino do desenho, por sua vez, encontrava-se subordinado à linguagem da pintura nos padrões exigidos pelas expressões plásticas europeias do Neoclassicismo e do Romantismo². Essas produções artísticas atravessam a cultura brasileira após a Missão Artística Francesa de 1816 trazer ao Brasil “um sistema de ensino baseado na noção da Academia Francesa (1820)”. (ARAÚJO, 2014, p. 54).

Diferentemente do ensino do desenho para a classe de operários e de trabalhadores, que era considerado, no século XX, útil somente “para determinadas profissões” (ARAÚJO, 2014, p. 62), o ensino do desenho em colégios de elite era útil na medida em que “seria o exercício para *aprender arte*, e assim, conhecer os quadros dos ‘artistas de valor’” (ARAÚJO, 2014, p. 62). Essa situação é fruto do estabelecimento de uma série de hierarquizações no campo da arte e da cultura, próprias da concepção Neoclássica, que estabelece certas clivagens entre o que é desenho artístico e o que não é, o que é a arte de ‘valor’ e o que não é, o que é arte e o que é trabalho, quais são os gêneros artísticos de mais ou menos valor, etc.

Enquanto nos colégios de elite o ensino do desenho era útil em sua aproximação com a fruição estética, ou seja, como meio de conhecer aqueles ‘artistas de valor’; nos Liceus de Arte e Ofício, criados no século XIX com objetivos mais profissionalizantes, o ensino do desenho fazia parte da procura por formação técnica e mão de obra especializada, “consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria nacional” (FERRAZ e FUSARI, 2009 p. 43)

Além disso, a busca pela valorização dos ‘artistas célebres’ europeus mediante a exigência da cópia através do desenho nos colégios de elite, indica, no contexto histórico brasileiro do final do século XIX e início do século XX, a construção de uma ideia que separava as Belas Artes do desenho industrial/profissionalizante. Essa separação tem, evidentemente, um critério social, já que o ensino das Belas Artes estava destinado à elite e o ensino do desenho industrial estava destinado à classe operária.

² O Neoclassicismo e o Romantismo são dois movimentos artísticos do século XVIII, que podem ser caracterizados como maneiras dicotômicas de idealização da realidade: enquanto a estética neoclássica evoca um mundo sublime, objetivado e racional, a estética romântica advoga a existência do movimento forte e fugaz da subjetividade, em oposição ao racionalismo neoclássico.

Além disso, é relevante considerar que esse cenário foi concomitante com contexto da ‘abolição’ da escravatura e da defesa, por parte da classe dominante, de um projeto de ‘embranquecimento’ no país, que se deu no período de 1888 até 1930. A utilidade das aulas de trabalhos manuais no CNSD, por exemplo, estava diretamente relacionada com esse contexto, já que, segundo um anúncio divulgado na Gazeta Uberaba de 1901, essas aulas tinham por fim formar ‘boas mães de família’ ou ‘criadas’ e ‘servas’ que pudessem substituir ‘vantajosamente’ as mulheres negras escravizadas.³ Isso indica, entre outras coisas, que o ensino de arte no século XIX privilegiava as produções estéticas europeias como forma de endossar ou mascarar a ideologia europeia dominante no Brasil, de caráter colonizador e escravista.

Além disso, podemos dizer que a concepção de ensino de artes presente no CNSD é diferente daquela proposta pela Reforma Educacional Epiácio Pessoa de 1901, que defendia o estudo do “desenho geométrico” (BARBOSA, 2014, p. 9) e do “desenho industrial” (SILVA, 2019, p. 904). Esse modelo, diferente daquele proposto pela Missão Artística Francesa, foi fruto das mudanças sociais da época, e se inspirava na concepção de ensino voltado para o trabalho nas indústrias, idealizado por “intelectuais e políticos liberais” (SILVA, 2019, p. 904) estadunidenses e defendido no Brasil, especialmente pelo político Rui Barbosa.

Segundo a pesquisadora e educadora Ana Mae Barbosa (2015, p. 49), esse modelo de ensino preconizava o estudo do “alfabeto do desenho”, ou seja, das características dos diferentes tipos de linhas “verticais, horizontais, oblíquas, paralelas”, e propunha “exercícios geométricos progressivos” embasados na “crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação a fins industriais”.

Com isso, podemos perceber que o ensino de artes na perspectiva tradicional valoriza, por um lado, a transmissão de uma estética ‘civilizada’ e do ‘bom gosto’, representado uma das faces do projeto político e ideológico europeu de imposição cultural arbitrária dos padrões estéticos franceses em um contexto escravista e colonial. Além disso, nota-se, na estruturação do ensino destinado à elite do século XIX, a valorização do ensino da cópia de obras de arte, ornatos, estatuetas de

³ Ver o capítulo *Ensino da Arte em uma Escola de Mulheres*, presente em: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da Arte: Memória e História*. Editora Perspectiva, São Paulo, 2014, p. 65.

gesso, etc. Enquanto isso, o ensino de arte direcionado para a classe operária começava a se estruturar com forte caráter técnico e profissionalizante.

2.2 A PEDAGOGIA NOVA E O CASO DO *CLUB INFANTIL DE ARTE*

Percebemos, no subcapítulo anterior, que a pedagogia tradicional surge em um contexto histórico complexo, cheio de transformações e contradições. Vimos que os moldes escolares tradicionais surgem como pré-requisito para a consolidação da democracia burguesa e como expressão da hegemonia da classe dominante que acabara de se consolidar no poder.

A universalização do ensino aos moldes tradicionais, que se desenrola durante o século XIX, ocorre, então, como resposta ao processo de transformação da classe burguesa revolucionária em classe reacionária. Mesmo assim, Saviani considera que o surgimento da pedagogia tradicional - e da própria escola tradicional - “correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões”. (SAVIANI, 1986, p. 56)

No entanto, a partir do século XX, a participação política do operariado na democracia burguesa produz e acentua uma “contradição de interesses” (SAVIANI, 1986, p. 56), e a instrução das camadas populares, aos moldes da pedagogia tradicional, mostra-se cada vez mais incapaz de equalizar as desigualdades sociais ou de solucionar o problema da marginalidade educacional, como propunha fazer. A própria estrutura democrática burguesa no qual a escola estava amparada mostrou-se insuficiente no processo de equalização social por meio da participação política, porque esta não poderia satisfazer e representar por completo os interesses da classe trabalhadora. Sobre isso, Saviani explica que:

[...] na medida em que eles [o operariado, a classe trabalhadora] começavam a participar [do processo político], as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições não votavam bem, segunda a perspectiva das camadas dominantes quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes [na perspectiva dominante]. [...] Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores [na perspectiva dos dominados] eles não podiam escolher, uma vez que o esquema

partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. [...] ‘Ora, então essa escola não está funcionando bem’, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes. (SAVIANI, 1986, p. 56).

Na visão de Saviani, a conclusão de que a escola tradicional não estava funcionando bem, já que a participação política da classe trabalhadora não resultava na escolha dos melhores governantes (isto é, os melhores governantes na perspectiva da classe dominante) foi um dos motivos das críticas crescentes à essa concepção pedagógica. Além disso, a automação das indústrias e as transformações no modo de produção capitalista no século XX, passam a exigir um trabalho mais qualificado, e a escola aos moldes tradicionais se mostra ineficiente na formação desse ‘novo’ operariado. Sobre isso, Krupskaya explica que:

O século XX, com seu progresso técnico poderoso, colocou em primeiro lugar, com força extraordinária, uma nova tendência da tecnologia moderna: a ‘intelectualização’ do trabalho da máquina. (KRUPSKAYA, 2017, p. 37).

Todo esse cenário resulta, a partir do final do século XIX, no movimento teórico, político e pedagógico de reforma educacional conhecido como Escola Nova, que se opunha à perspectiva tradicional para a educação.

O movimento da Escola Nova surge na Inglaterra, ainda no final do século XIX, com a fundação da *Abbotsholme School* em 1889, pelo acadêmico e educador escocês Cecil Reddie, com o objetivo de ser uma escola de experiência para suas filosofias e teorias educacionais progressistas. A escola ficou conhecida como *The New School* - Escola Nova - e tinha como filosofia um ambiente informal e menos rígido, tinha as artes como temas centrais e também incluía habilidades práticas como criação de animais e carpintaria.

A preocupação com a reformulação do ensino em países europeus como Inglaterra e Alemanha decorre, justamente, da transformação do contexto industrial desses países no final do século XIX e início do século XX, quando “cresce a demanda por um operário multilateralmente desenvolvido e habilidoso, que pode rapidamente se adaptar a mudanças e aperfeiçoamentos constantes nas máquinas e processos de produção” (KRUPSKAYA, 2017, p. 37). Se antes o operariado exercia um trabalho padronizado, de forma a cumprir seus deveres obedientemente, agora ele passa a exercer um trabalho que requer criatividade, originalidade e iniciativa. Nesse contexto,

[...] os países capitalistas avançados estão começando a prestar mais atenção à produção de trabalhadores preparados multilateralmente para o trabalho: eles organizam escolas profissionais de todos os tipos. [...] Na medida em que cresce a demanda por trabalhadores qualificados, quer-se transformar o ensino técnico em ensino geral, e começam a uni-lo com o ensino básico, com a finalidade de reformar a escola pública. (KRUPSKAYA, 2017, p. 37).

Com isso, percebemos que a escola tradicional do início do século XIX mostrava-se insatisfatória também no que diz respeito a sua contribuição no processo produtivo industrial que vinha se modificando: era necessário reestruturar a escola pública de acordo com esse novo caráter de trabalho. De fato, essa reestruturação não parte das camadas populares, mas segue sendo obra das classes dominantes.

É interessante salientar que, já no início do século XX, na culminância do processo revolucionário russo, Krupskaya enfatiza que, desde seu surgimento na Alemanha, a Escola Nova representou o interesse burguês em consolidar sua hegemonia através do sistema educacional. A autora põe luz, por exemplo, sobre o fato de que a Escola Nova nasce originalmente destinada “aos filhos e herdeiros de líderes da indústria [...], [e] futuros proprietários de postos de liderança” (KRUPSKAYA *apud* VON KAPFF, 2017, p. 53). Para a autora, o objetivo das escolas novas era:

[...] atender às necessidades do Estado com camadas de funcionários administrativos superiores com iniciativa, inteligência e formação; atender às necessidades da burguesia por gestores capacitados nas empresas industriais. A necessidade de tal camada de elite é posta pelo rápido desenvolvimento do imperialismo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 54).

A Escola Nova surge, portanto, como resposta à demanda por um ensino voltado para o trabalho mais ‘intelectualizado’, que valorizasse as iniciativas e personalidades individuais, como forma de responder às necessidades do trabalho industrial no contexto imperialista. Se antes o ensino se voltava mais para a leitura, a escrita e a aritmética, agora era necessário que, desde cedo, as crianças aprendessem “a lidar com qualquer tipo de material e ferramentas; [...] a observar, pensar independentemente e agir” (KRUPSKAYA, 2017, p. 44).

O contexto das discussões acerca da valorização das diferenças, da personalidade e dos interesses de cada indivíduo é fruto, também, dos estudos da psicologia experimental e da psicopedagogia realizados no final do século XIX e

início do século XX. Tais estudos buscaram, entre outras coisas, explicar e entender como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas dos seres humanos, as características do intelecto, as personalidades humanas e as diferenças neuro-psíquicas existentes entre os indivíduos. No que se refere aos campos da educação e do ensino de arte, pesquisadores como John Dewey e Jean Piaget exerceram profunda influência sobre a reformulação dos métodos pedagógicos na concepção de uma pedagogia nova, inclusive no Brasil.

A pedagogia nova ganha corpo em solos brasileiros a partir da década de 1930, com a colaboração do educador Anísio Teixeira - fortemente inspirado pelo pensamento de John Dewey - e como resposta ao contexto de críticas à pedagogia tradicional, que se avolumavam progressivamente. O contexto pós anos 30 representou também o início da real universalização do ensino básico brasileiro⁴, como decorrência “da Revolução de 30, da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.” (SAVIANI, 2011, p. 94).

Para Saviani (1986, p. 11) a pedagogia nova, vista no contexto dos anos 30 como ‘progressista’, compreenderá o problema da marginalidade social, cultural e educacional de forma diferente da pedagogia tradicional, que reconhece o indivíduo marginalizado como aquele que não é ‘instruído’ ou ‘civilizado’. Para a pedagogia nova, “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 1986, p. 11). Nesse sentido, a integração na sociedade democrática burguesa não seria produzida por aqueles indivíduos ‘ilustrados’, como defendia a pedagogia tradicional, mas sim pelos indivíduos que se sentem aceitos pelo grupo, “e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 1986, p. 11).

Ainda na visão do autor, esse entendimento pressupõe compreender que os seres humanos não são essencialmente iguais (da forma que compreende a pedagogia tradicional) mas como seres essencialmente diferentes, com ritmos diferentes, interesses diferentes e estruturas psíquicas e biológicas diferentes. Essas

⁴ Historicamente, o Brasil tem uma defasagem em comparação com outros países no que se refere à universalização do ensino. Segundo Saviani (2011, p. 94), as discussões acerca da constituição de um sistema nacional de ensino básico no país só deram resultados no século XX, momento que “significou a tentativa de começar a formular uma legislação da educação em nível nacional”. Desde 1827, depois de promulgada a Constituição de 1824, falava-se, ainda que de forma incipiente, na criação de escolas populares - chamadas ‘escolas de primeiras letras’. Esse e outros projetos que se seguiram nunca resultaram, porém, em medidas efetivas. Só em 1946 é promulgada a primeira lei nacional relativa ao ensino básico e universal no Brasil, a Lei Orgânica do Ensino Primário.

diferenças passam a ser valorizadas e determinantes na formulação dos métodos e dos processos de ensino e aprendizagem.

Eis a 'grande descoberta': [os seres humanos] são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre [os seres humanos], quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. (SAVIANI, 1986, p. 12).

Além disso, a descoberta de novos aspectos das diferenças humanas faz crescer, no campo de intersecção entre a arte e psicopedagogia, o interesse no estudo do desenho e da expressão livre. Cresce a disposição pelo estudo dos desenhos das crianças, dos 'primitivos' e dos 'loucos', ou seja, daqueles considerados, no século XX, como excluídos ou marginalizados da sociedade 'civilizada' e 'moderna' ocidental'.

No que se refere ao âmbito do ensino de artes no Brasil do século XX, podemos perceber uma preocupação com a criação de novos métodos e processos de ensino ligados à 'livre expressão', que se deu, de forma mais notável em experiências educacionais de museus e nas Escolinhas de Arte⁵. É a partir de 1947 que "começam a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientadas por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifeste livremente sem a interferência do adulto" (BARBOSA, 2014, p. 5). Para a pesquisadora Maria de Paula Pinheiro:

A ideia da livre expressão esteve associada às tendências modernistas no campo da arte-educação e do Movimento da Escola Nova, que alterou o foco do processo educativo, antes centrado nos conteúdos e nos métodos transmissivos de ensino, para os interesses e necessidades dos alunos. No âmbito da educação em arte, a cópia de modelos e o treino de habilidades deu lugar à criatividade e ao desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança. (PINHEIRO, 2014, p. 14).

Podemos afirmar, então, que as experiências educacionais em ateliês se distanciam dos preceitos da pedagogia tradicional e têm profunda influência nas

⁵ A Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948 no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista Augusto Rodrigues, tendo se espalhado por outras regiões do Brasil. As Escolinhas ofereciam cursos de diferentes linguagens artísticas, destinados ao público infantil, e formação para arte educadores no Brasil e na América Latina, a partir da influência de Herbert Read, do movimento de arte educação estadunidense - o *Progressive Schools* - e do modernismo em Arte/Educação.

concepções modernistas. A negação da cópia de obras de arte através do desenho está em consonância, por exemplo, com a mentalidade modernista de recusa aos padrões estéticos vinculados à academia francesa e da valorização e criação de uma cultura nacional, e vai de encontro com a pedagogia nova porque esta passa a valorizar a expressividade autoral e espontânea dos alunos.

O texto de Rita Luciana Berti Bredariolli intitulado *A Liberdade como Método* - se debruça sobre a experiência do *Club Infantil de Arte*, um conjunto de cursos destinados a crianças de cinco a doze anos e fundado em 1948 no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Conhecer essa experiência nos ajuda a compreender a preocupação existente com a formulação de um método de ensino 'renovado', embasado em um conceito de liberdade 'orientada', através do contato com depoimentos e falas da educadora Suzana Rodrigues, criadora do *Club*. Nossa tentativa, neste momento, é elencar aproximações entre a experiência do *Club Infantil de Arte* e as proposições da pedagogia nova.

Segundo Bredariolli (2014, p. 209) a experiência no *Club Infantil de Arte* demonstra uma preocupação com o desenvolvimento e com a aprendizagem de características como "responsabilidade", o "autoconhecimento", "autonomia", capacidade de "reconhecimento do outro" e a facilidade com o "trabalho coletivo", através da criação de "histórias, modelagem de personagens, confecção de figurinos, desenhos para cenários, representação histórias, e desenho livre" (BREDARIOLLI, 2014, p. 209). O curso contava também com a produção de brinquedos e de teatro de bonecos, que era apresentado em praça pública.

A partir disso, podemos perceber a importância reservada aos interesses prévios das crianças na escolha das atividades, já que elas eram convidadas a produzir elementos previamente presentes em seu arcabouço cultural.

O papel do/a professor/a no *Club Infantil de Arte* era o de *orientador*. Diferente da pedagogia tradicional, que vê no professor o centro do processo de ensino e aprendizagem - aquele quem escolherá as atividades, os textos e que transmitirá os conhecimentos aos educandos de acordo com um método indutivo, sem considerar previamente seus diferentes interesses e personalidades - na perspectiva de Suzana Rodrigues o professor deveria "falar o mínimo possível, se ele puder ser mudo melhor" (BREDARIOLLI, 2014, p. 208).

Figura 4 - Teatro de Bonecos para crianças apresentado na Praça da República, 1948. No centro da foto estão Edmundo Monteiro e Suzana Rodrigues.



Fonte: MASP: Museu Laboratório - Projeto de Museu para cidade: 1947-1957, 2010, p. 50.

Figura 5 - Alunos do *Club Infantil de Arte*.



Fonte: *MASP: Museu Laboratório - Projeto de Museu para cidade: 1947-1957*, 2010, p. 49.

A fotografia acima mostra alunos/as do *Club Infantil de Arte* realizando um grande desenho coletivo que está fixado na parede. Esse ambiente é muito diferente de uma sala de aula aos moldes tradicionais, que é composta por fileiras de carteiras, cavaletes e paredes lisas. A figura do/a professor/a não aparece em cena, e podemos intuir que, diferente de uma sala tradicional, o/a professor/a não é o centro da atividade que está sendo proposta.

O processo de aprendizagem se daria, então, numa lógica de “descobrir-fazendo” (BREDARIOLLI, 2014, p. 213), aprender com o processo, aprender de forma autônoma e responsável. Distante da pedagogia tradicional e em concordância com a pedagogia nova, portanto, a experiência no *Club Infantil de Arte* demonstra um entendimento de educação que têm como centro a formulação de métodos e processos pedagógicos, isto é, se preocupa em buscar e propor a melhor maneira de se aprender algo. Nesse sentido, o importante não é somente aprender, mas “aprender a aprender” (SAVIANI, 1986, p. 13), fazendo valer a personalidade de quem aprende.

Ainda sim, nas atividades do *Club Infantil de Arte*, pode-se perceber uma preocupação com a escolha dos conteúdos a serem apreendidos, e da relação desse aprendizado com a convivência dos/das alunos/as e com as especificidades do campo da arte, principalmente a estética e a cultural. Essas atividades, portanto, não eram esvaziadas de sentido, e todo fazer tinha uma finalidade, seja aprender a trabalhar coletivamente, seja apreender as qualidades estéticas de uma obra de arte no museu. Algumas atividades valorizavam, assim, o contato com obras de arte do MASP e Suzana Rodrigues reconheceu o quanto:

[...] o *fazer* integrado ao *conhecer* gerava um genuíno interesse. Quanto um vermelho de Renoir podia ser apreendido por aquelas crianças que estavam sendo estimuladas a se expressar livremente. A convivência com obras de arte da maior expressão cultural ao invés de inibir propiciava o diálogo, a troca de ideias, enriquecia o processo criador. (BREDARIOLLI *apud* RODRIGUES, 2014 p. 213, grifos nossos).

Além disso, podemos perceber que o discurso de Suzana Rodrigues acerca das atividades propostas no *Club Infantil de Arte* indica, justamente, uma concepção pedagógica que considera a educação - enquanto mediada pela arte -, e a arte - enquanto mediada pela educação - como elementos determinantes na

transformação do indivíduo e da sociedade. De acordo com o depoimento de Suzana Rodrigues:

Por meio desta 'formação cultural com espírito de fraternidade' seria alcançada a 'elevação do espírito humano através dos tempos', proporcionando 'rápida e eficientemente', a formação de um adulto apto a integrar a vida em sociedade, o qual, pelo despertar de seu interesse por sua identidade cultural, seria levado a 'amar o mundo'. (BREDARIOLLI, 2014, p. 213).

Percebe-se que essa concepção de 'formação cultural' através da arte e da educação se aproxima, entre outras coisas, da crença da pedagogia nova no poder da educação - e, mais especificamente, da escola - "em sua função de equalização social" (SAVIANI, 1986 p. 11). No entanto, é importante perceber que esse discurso não considera, necessariamente, a existência de determinações e coerções sociais nas práticas educativas.

Mostra-se necessário, então, buscarmos entender como a estrutura da sociedade brasileira do início do século XX e os interesses de classe nela envolvidos interferiram nas discussões sobre a implementação da pedagogia nova nas instituições de ensino brasileiras.

Neste ponto, é relevante considerar que o discurso teórico e político da pedagogia nova estava, em sua gênese, ligado à reforma do ensino, à inserção desta concepção pedagógica no sistema de educação escolar, e tinha como lema "Escola para todos" (SAVIANI, 1986, p. 55). Do ponto de vista político é importante salientar também que, "nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, se pensava na escola como uma função explicitamente política" (SAVIANI, 1986, p. 55).

Porém, é necessário levar em conta que, na prática, a implantação do modelo escolanovista se deu, "primeiro, através de experiências restritas, depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares" (SAVIANI, 1986, p. 11). No caso específico do ensino de artes no Brasil, isso se evidencia no fato de que o ensino de artes de caráter 'renovado' esteve presente de forma mais contundente em núcleos de educação mais 'restritos' como as Escolinhas de Arte e os projetos de ateliê em museus, ficando de fora dos sistemas escolares públicos de caráter 'formal'.

Outra experiência educacional de caráter mais restrito e inspirada pela pedagogia nova é a criação, em 1958, de classes experimentais, que, segundo Ana

Mae Barbosa (2014, p. 6) tinham como tônica geral “a presença da arte nos currículos experimentais”. O interesse, por parte de arte-educadores, na inserção dos métodos novos nos sistema escolares nesse período, culminou na criação de uma lei federal em 1958 que “permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais” em algumas escolas brasileiras⁶, que visavam “investigar alternativas, experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo ministério da educação” (BARBOSA, 2014, p. 6).

Já que tratamos da experiência do *Club Infantil de Arte* em sua aproximação com as concepções novas para a educação, em seu caráter mais ‘restrito’ e ‘experimental’, nos resta tentar responder o seguinte questionamento: como a pedagogia nova e seus métodos se fizeram presentes nas aulas de artes dos sistemas escolares?

Para começar a responder essa questão, podemos considerar as colocações de Saviani sobre a presença da pedagogia nova no sistema de ensino ‘formal’. O autor enfatiza o fato de que o modelo de escola proposto pela pedagogia nova “não conseguiu [...] alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares” (SAVIANI, 1986, p. 13), isso porque a implementação dos ‘métodos novos’ dependia, entre outras coisas, da “sensível reformulação” (SAVIANI, 1986, p. 13) da organização escolar, que demandava, entre outras coisas, que as aulas se dessem com “pequenos grupos de alunos [...]; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc”. (SAVIANI, 1986, p. 13), e isso “implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional” (SAVIANI, 1986, p. 13), o que não se concretizou na realidade.

Também na visão de Saviani (1986, p. 14), o ‘fracasso’ na implementação dos métodos novos de forma organizada nos sistemas escolares não foi um mero ‘fracasso’, mas um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”, através do “aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1986, p. 57). Para demonstrar como isso se deu na realidade, Saviani explica que:

⁶ Ana Mae Barbosa faz um registro de algumas escolas brasileiras nas quais a arte esteve presente nos currículos e nas classes experimentais a partir de 1958, “que continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, [...], agora sob a designação de arte integrada ao currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas” Ver: BARBOSA, 2014, p. 6.

[...] o momento de 30, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista. (SAVIANI, 1986, p. 57).

Nessa linha de pensamento, a ascensão do escolanovismo, entendido como maior representante de uma visão 'progressista' e 'nova' para a educação a partir da década de 30 teria feito refluir, então, aqueles movimentos oriundos da organização da classe trabalhadora na luta por um ensino de qualidade para todos, e que vinha se desenrolando desde os anos 20, "década de grande tensão de grande agitação, de crise da hegemonia das oligarquias até então dominantes" (SAVIANI, 1986, p. 55).

A preocupação escolanovista em defender a escola como um instrumento de participação política se transfigura, então, a partir da década de 70, em uma preocupação puramente "técnica-pedagógica" (SAVIANI, 1986, p. 55). Isso significa que o problema da marginalidade social e educacional não seria enfrentado a partir de uma participação política efetiva das massas, mas dentro da própria escola, através da reformulação das técnicas pedagógicas. Sobre isso, Saviani defende que:

De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. [...] Passou-se do 'entusiasmo pela educação', quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o 'otimismo pedagógico', em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. (SAVIANI, 1986, p. 55).

Ainda de acordo com o autor (1986, p. 57), esse cenário resultou no rebaixamento do ensino e, conseqüentemente, suprimiu os processos de apropriação, por parte da classe trabalhadora, do conhecimento sistematizado e de tomada de consciência sobre seu lugar de exploração, beneficiando a recomposição da hegemonia da classe dominante, que se encontrava ameaçada pela ascensão de movimentos populares das décadas de 10 e de 20. Dessa forma, Saviani defende que:

Paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a 'Escola Nova' o agravou. Com efeito, ao enfatizar a 'qualidade de ensino' ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de 'mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante' (SAVIANI, 1986, p. 14).

No campo específico do ensino da arte, Bredariolli (2014, p 206-214) enfatiza que as práticas pedagógicas de "ideal libertário" adentram as escolas, nas décadas opressoras de 60 e 70, de forma "intencionalmente esvaziada de significado", num programa "de cunho tecnicista-profissionalizante". Ainda segundo a autora, isso faz com que a arte continue a ser compreendida em sua relação com "o condicionamento físico, higiênico, moral, e cívico da população", e não como um "instrumento de utopia" ou de transformação social.

Se em experiências mais 'restritas', como a do *Club Infantil de Arte*, a preocupação com a livre expressão e com o trato da liberdade resultaram em interessantes experiências educacionais, que permitiam, entre outras coisas, o aprendizado através do trabalho coletivo e da vinculação dos saberes com a vida dos/das estudantes; na escola, essas mesmas ideias acabam assumindo "as vestes do pejorativo *laissez-faire*, [...] na qual as crianças eram obrigadas a produzir por produzir, [...] gerando retrocesso e esvaziamento cultural" (BREDARIOLLI, 2014, p. 206).

Podemos dizer que o processo de esvaziamento e distorção dos métodos novos se deu, de maneira mais acentuada, no contexto da reforma de ensino instituída pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, que, além de impor como obrigatória a disciplina de Educação Artística nas escolas, foi responsável por produzir "o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares" (SAVIANI, 1986, p. 58) através da diluição e o afrouxamento do conteúdo de aprendizagem dessa população, proposto pela reformulação curricular de 1971⁷.

No subcapítulo seguinte, buscaremos compreender melhor como isso se deu no processo de inserção da arte nos currículos escolares, além de expor as características e o contexto de surgimento da concepção pedagógica tecnicista.

⁷ Segundo Saviani, (1986, p. 57-59) a lei nº 5.692/71, por conta de sua flexibilidade, foi responsável por propiciar o "aligeiramento do ensino destinado às camadas populares", uma vez que permitiu, por exemplo, a organização do conteúdo do 1º grau em seis ou quatro anos "naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos".

2.3 A PEDAGOGIA TECNICISTA E A DISCIPLINARIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE

Foi possível apreender, nos subcapítulos anteriores, que até a metade do século XX, no Brasil, o ensino de artes se deu, de forma mais extensiva e sistematizada, em espaços como escolas particulares, ateliês abertos de museus, Escolinhas de Arte, além de outras escolas⁸ e classes experimentais de caráter extracurricular.

Ana Mae Barbosa atenta para o fato de que por volta de 1969, “a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio (...)”, e no entanto, eram “raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte” (BARBOSA, 2014 p. 9).

O processo de inserção da arte no currículo das escolas públicas brasileiras de forma obrigatória se deu durante a Ditadura Militar/Empresarial, em 11 de agosto de 1971, por meio do Artigo 7º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692. Essa lei tornou obrigatória a inclusão de cinco novas disciplinas nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (LDB - Lei nº 5.692/1971, p. 3).

Antes de 1971 a arte esteve presente nos currículos das escolas públicas apenas de forma opcional no ensino médio, na forma de iniciação artística, a partir do estabelecimento proposto pelo artigo 38 da lei nº 4.024 de 1961:

Título VII – Da Educação de Grau Médio. Art. 38 – Na organização no ensino do grau médio, serão observadas as seguintes normas: [...] IV – Atividades complementares de iniciação de atividades artísticas (LDBEN – Lei no 4.024/1961).

Para compreendermos melhor como se deu o processo da inserção do ensino de arte na forma de ‘disciplina’ e sob uma ótica tecnicista, buscaremos entender o que é essa concepção pedagógica e de que maneira ela compreende a função da

⁸ Ana Mae Barbosa cita, como exemplo do fenômeno da arte como atividade extracurricular, a Escola *Brasileira de Arte* idealizada pela professora da rede pública Sebastiana Teixeira Carvalho. A escola foi fundada no fim da década de 20 e início da década de 30, e oferecia cursos gratuitos de música, desenho e pintura, para crianças das escolas públicas de oito a quatorze anos. Os cursos de desenho e pintura eram vinculados à estilização da fauna e flora brasileiras, seguindo o método *art nouveau* e se contrapunham ao método de cópia de estampas, aos moldes tradicionais franceses. Ver: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. 2. reimpr. da 1. ed. de 2008. Vários autores. - São Paulo: Perspectiva, 2014. - (Coleção Estudos), p. 2.

escola e do ensino de arte em sua relação com a sociedade, considerando seu contexto de surgimento.

Além disso, trataremos de investigar como a concepção pedagógico-metodológica de caráter tecnicista esteve presente na lei nº 5.692/71, no que se refere à disciplina Educação Artística e como ela foi implantada nas escolas. Para isso, teremos como fundamentação teórica Maria José Dozza Subtil, Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, Maria Ferreira de Rezende Fusari e Demerval Saviani, além da leitura e análise de um documento organizado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1978, no contexto da disciplinarização da Educação Artística.

Para Saviani (1986, p. 15) a pedagogia tecnicista articula-se, no Brasil, como decorrência de um cenário em que o “escolanovismo apresentava visíveis sinais de exaustão”, porque se revelou “ineficaz em face da questão da marginalidade”. Vimos que essa ‘ineficácia’ foi, por um lado, fruto de uma realidade material e orçamentária, já que a reformulação de uma nova estrutura escolar implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional; e que, por outro lado, foi consequência de uma realidade política, uma vez que a desvinculação do movimento escolanovista com os movimentos populares desembocou na formulação de um ensino adequado aos interesses dominantes. Nesse cenário, as escolas permanecem organizadas na forma tradicional enquanto a pedagogia nova se torna “dominante enquanto concepção teórica” (SAVIANI, 1986, p. 15))

Ainda para o autor, (SAVIANI, 1986, p. 15) o cenário de ineficácia da pedagogia nova em face da questão da marginalidade e, ao mesmo tempo, sua consolidação como concepção educacional dominante, fazem surgir, por um lado, tentativas de “desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire”, e, por outro lado, “a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo” o que “acaba por desembocar na *eficiência instrumental*”.

O interesse em agregar os objetivos dos métodos pedagógicos a uma ideia de eficiência instrumental têm relação direta com o contexto político e econômico brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Segundo Subtil (2012, p. 132) a sistematização de uma pedagogia tecnicista surge “em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil” a partir da década de 60. Os objetivos desenvolvimentistas, apregoados durante a ditadura

militar, estavam de acordo com o interesse da classe dominante em implementar o mercado de consumo e a industrialização “sob a hegemonia norte-americana, cujos técnicos impulsionaram e organizaram a reforma da educação brasileira” (SUBTIL, 2012, p. 132).

Compreende-se, então, que a pedagogia tecnicista “considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor.” (SUBTIL, 2012, p. 132) enquanto advoga a “reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo *objetivo e operacional*” (SAVIANI, 1986, p. 15). Sobre isso, Saviani argumenta que, na perspectiva tecnicista, a escola cumpriria sua função de equalização social na medida em que formasse “indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 1986, p. 17).

Nesse sentido, a pedagogia tecnicista, inspirada na organização do trabalho fabril, tem como propósito possibilitar, no âmbito escolar, o máximo de produtividade com o mínimo de dispêndio, de forma a “minimizar interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1986, p. 16). A organização ‘racional’ dos métodos pedagógicos está no centro da ação educativa tecnicista, “cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 1986, p. 17).

Portanto, diferentemente da pedagogia tradicional, que tinha como figura central o/a professor/a; e da pedagogia nova, que tinha como centralidade a iniciativa dos/das estudantes, o âmago da pedagogia tecnicista está na própria ‘técnica’ pedagógica, cuja organização independe dos interesses e das elaborações dos/das professores/as e dos/das estudantes, compreendidos como meros executores de um processo pré-estabelecido e determinado. Nesse contexto, “a dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso”. (FERRAZ e FUSARI, p. 52).

Neste ponto, é interessante considerarmos que entre a concepção escolanovista e tecnicista há uma diferença de entendimento sobre a centralidade do *processo* pedagógico na ação educativa, já que:

Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (SAVIANI, 1986, p. 17).

Ainda na visão tecnicista, o indivíduo marginalizado é visto como “incompetente (no sentido técnico da palavra)” (SAVIANI, 1986, p. 17). Ou seja, a marginalidade não será mais identificada com o ‘ignorante’ ou com o ‘rejeitado’, da forma que a pedagogia tradicional e nova compreendiam, respectivamente. O incompetente, então, passa a ser visto como aquele indivíduo incapaz de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e industrial do país, através de um trabalho eficiente e produtivo perante a sociedade; aquele que não foi ‘treinado’ para a “execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 1986, p. 18). Na perspectiva de Saviani, do ponto de vista pedagógico, isso significa que “se para a pedagogia tradicional a questão central é *aprender*, e para a pedagogia nova *aprender a aprender*, para a pedagogia tecnicista o que importa é *aprender a fazer*” (SAVIANI, 1986, p. 18).

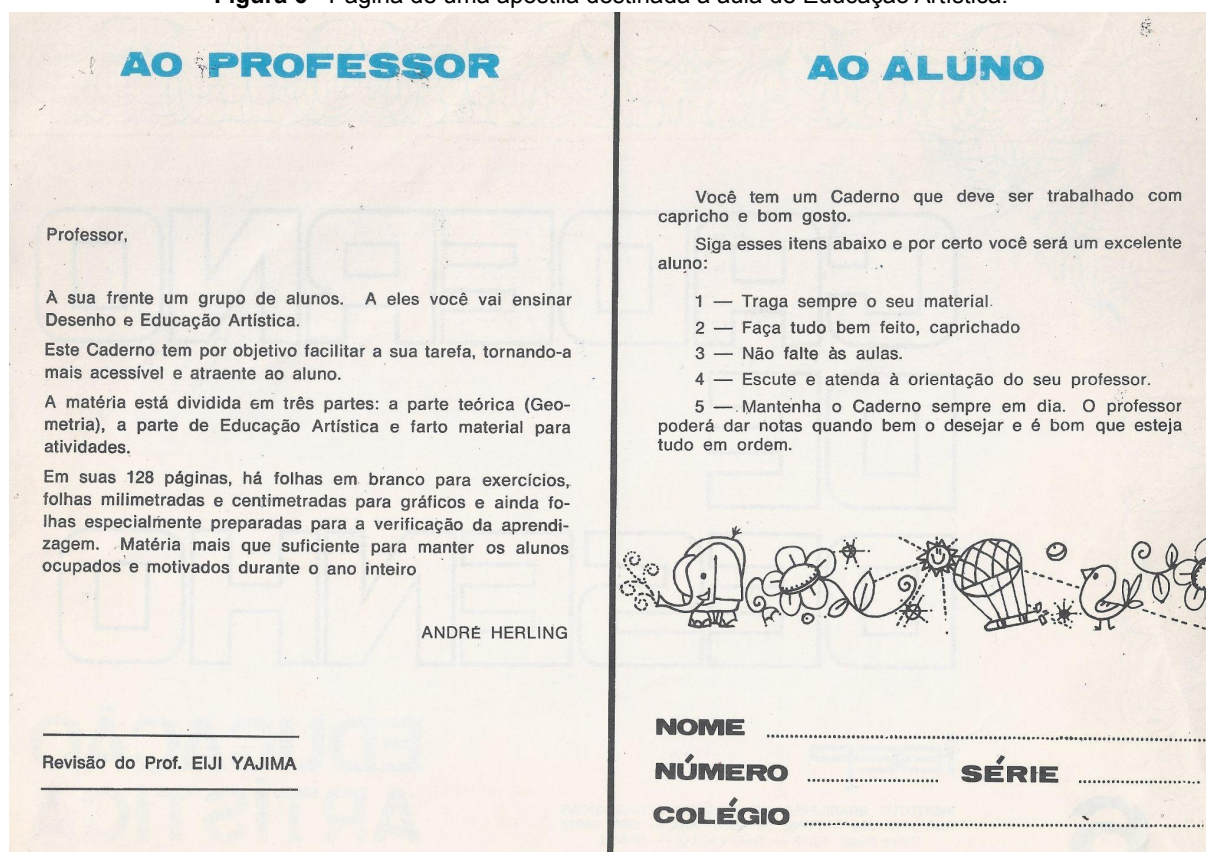
Ao adentrar as escolas, a pedagogia tecnicista se cruza, no cotidiano escolar, tanto com a presença das concepções da pedagogia tradicional, quanto com a influência da pedagogia nova. Esse cenário, segundo Saviani (1986, p. 18-19) “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente [inviabilizou] o trabalho pedagógico”.

No caso do ensino de artes, a mistura confusa e heterogênea entre os métodos novos, tradicionais e tecnicistas dificultou ainda mais o trabalho do professorado, que, nesse momento, passava por uma formação de licenciatura de curta duração - aligeirada para suprir o mais rápido possível o mercado com o profissional de educação artística. Além disso, esses profissionais enfrentavam o desafio de uma nova forma de ensino, baseada na polivalência entre as linguagens artísticas.

Para as autoras e pesquisadoras brasileiras Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz e Maria Ferreira de Rezende Fusari (2009, p. 51), no contexto da LDB nº 5.692 de 1971, a adesão dos professores às concepções pedagógicas tradicional e escolanovista é feita “sem questionamentos ou reflexões sobre o que seria melhor para o ensino de arte” e os professores passam a seguir “planejamentos, [...] propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares”. Nesse contexto, valoriza-se, nas aulas de arte, o processo em detrimento do produto ou do resultado, e incentiva-se:

[...] o 'saber construir' reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas por exemplo), ao mesmo tempo em que admitem o 'saber exprimir-se' espontaneísta, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformam em meras atividades. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 52).

Figura 6 - Página de uma apostila destinada à aula de Educação Artística.



Fonte HERLING, André. *Caderno de Desenho vol 6. Educação Artística. Exemplar do Professor*. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. s/d, p. 2.

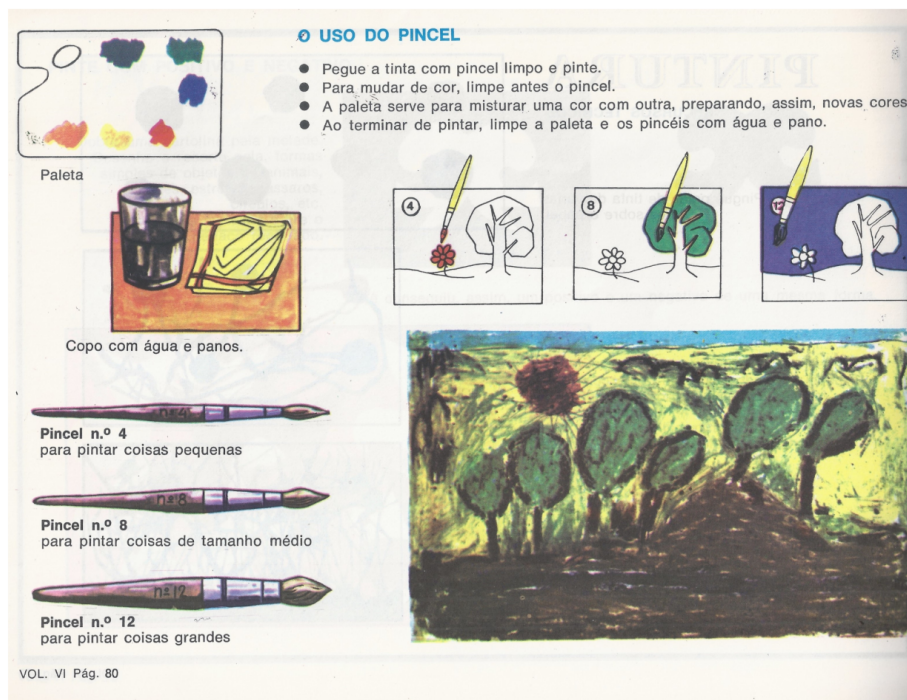
Na figura acima vemos a segunda página de uma apostila intitulada *Caderno de Desenho*, destinada às aulas de Educação Artística. No texto contido na imagem podemos perceber uma grande preocupação com a devida instrução para a realização das atividades propostas pela apostila, cujo objetivo é “facilitar” a tarefa do professor. Quando o texto de apresentação se refere ao conteúdo da apostila, a parte teórica se refere à geometria, à Educação Artística e às atividades práticas. É possível notar que o conteúdo é bastante confuso e pouco fundamentado. Além disso, percebemos que, quando dirigida ao aluno, a instrução da apostila é a de fazer tudo “bem feito, caprichado”, e manter o caderno “em ordem” para que o professor dê notas.

Figura 7 - Apostila destinada à aula de Educação Artística.



Fonte HERLING, André. *Caderno de Desenho vol 6. Educação Artística. Exemplar do Professor.* Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. s/d.

Figura 8 - Atividade de pintura proposta na apostila de Educação Artística.



Fonte HERLING, André. *Caderno de Desenho vol 6. Educação Artística. Exemplar do Professor.* Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. s/d, p. 80.

O conteúdo da apostila envolve, em sua maior parte, exercícios de desenho, especialmente de formas geométricas planas e sólidas. São 51 páginas destinadas a essa atividade. Outros exercícios de desenho envolvem a reprodução de letras e composições decorativas, desenho de sinais de trânsito e de cabeças humanas. Há também uma proposta para cada uma das atividades a seguir: modelagem com argila, feitura de bonecos de papel, decoração em couro, recorte, colagem e construção com palitos.

Nesta apostila encontram-se também quatro propostas de pintura: pintar círculos cromáticos, pintar com positivo e negativo, soprar tintas sobre um papel com um canudinho e pintar uma paisagem. Há uma atividade que envolve a interpretação e o contato com obras de arte, abordando 4 obras diferentes e duas delas não contam com uma ficha técnica.

A partir do contato com essa apostila, é possível perceber que o centro da ação educativa, na pedagogia tecnicista, está em aprender a fazer, independente do que será feito e porquê, afinal, o que vale é *fazer bem*, mediante parâmetros pré-determinados. Há portanto um vazio de sentido social do trabalho pedagógico, que acaba por empobrecer a atividade artística e desconsiderar a especificidade da arte e de seus conteúdos estéticos, históricos, culturais e sociológicos.

Esse cenário corrobora com aquilo analisado por Subtil (2012, p. 134), que enfatiza o fato de que, no contexto da transformação da arte em disciplina obrigatória pela lei nº 5.692, “o valor pedagógico da arte não está em seu conteúdo específico, mas à vinculação a um objetivo geral da lei, que é a *formação integral do aluno*, em especial como formação da *expressão criadora*.”

Buscaremos demonstrar como esse objetivo aparece, por exemplo, em um documento intitulado *O artigo 7º da lei 5.692/71 no ensino de 2º grau*, criado em 1978, sob o governo do presidente Ernesto Geisel, e elaborado pelo Departamento de Educação Média do Ministério da Educação e Cultura. Essa publicação se propõe a ser uma “ação de assistência técnica indireta” (MEC/INEP, 1978, p. 14) aos professores e escolas de 2º grau que ministravam as disciplinas de Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso, tendo sido elaborada por “especialistas” (MEC/INEP, 1978, p. 14) desses cinco componentes curriculares, a fim de evidenciar como eles “devem agir, no

currículo do ensino de 2º grau, para que se atinja o objetivo deste nível de ensino” (MEC/INEP, 1978, p. 14).

Na visão expressa nesse documento:

Firmar a Educação Artística como necessária, *numa escola com características profissionalizantes*, é assegurar o benefício ao sujeito mesmo, bem como vincular e [embasar] *a melhor resposta profissional*. Esta resposta, sendo *social*, preserva a integridade do homem e se reverte em benefício do desenvolvimento de um povo. (MEC/INEP, 1978, p. 62, grifos nossos).

Além disso, segundo o documento, a Educação Artística:

[...] permite novas leituras e novas formas de *expressar* o mundo, dimensionando o homem como um ser capaz de se modificar, na medida em que atua sobre uma realidade não mais estática e definitiva, mas com uma atitude transformadora e dinâmica, como sua própria natureza humana. (MEC/INEP, 1978, p. 61, grifos nossos).

Com a leitura desses trechos podemos notar que o desenvolvimento da ‘expressão criadora’ dos indivíduos estaria, portanto, a serviço da formação de ‘bons’ profissionais, independentemente de sua profissão. Com isso, podemos afirmar, em concordância com Subtil (2012, p. 127), que a arte, no período da Ditadura Militar/Empresarial precisou ser distanciada de sua característica histórica de contestação para assim “manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados” neste regime.

Sobre isso é relevante considerar que, no contexto da lei nº 5692 de 1971, a definição de um caráter profissionalizante para as escolas à partir da sétima série “foi uma maneira “de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da Ditadura Militar (1964 a 1983)” (BARBOSA, 1991, p. 10).

No documento proposto pelo Ministério da Educação e Cultura de 1978, está presente, também, uma sugestão de atividade, ou de “operacionalização” (MEC/INEP, 1978, p. 64) de objetivos ligados à disciplina de Educação Artística:

C - SUGESTÕES PARA OPERACIONALIZAÇÃO

1. Considerando o corpo, como agente do *auto-conhecimento* e conhecimento do mundo exterior, atua, ele mesmo como material, como manipulador da pesquisa e de procedimentos de relações com quaisquer materiais. Assim um bom domínio do corpo — por meio também da

expressão corporal - onde o aluno identificará o corpo como: FORMA — volume, peso, textura, espaço. SOM — ritmo, voz, pulsação, respiração. MOVIMENTO — andar, relaxar, deitar, saltar, concorrerá para que, ao necessitar de *técnicas* para outras formas de expressão, *ele o faça corretamente*. Terá o aluno, dentro do seu processo de criação, de descoberta e redescoberta, condições de adequar sua idéia ao material empregado e manipulação de técnicas: desenho, pintura, colagem, fotografia, gravuras (metal, madeira, pedra), escultura música modelagem teatro montagens (audiovisuais) cinema grupos instrumentais. (MEC/INEP, 1978, p. 64-65).

Essa proposta, de forma bastante vaga e sem explicar os conceitos que usa, valoriza o auto-conhecimento e a expressão corporal no trato com as ‘técnicas artísticas’ - presentes nessa proposta como atividades que devem ser realizadas ‘corretamente’.

Ainda de acordo com o documento, “é papel do professor [...] orientar o aluno no manuseio *correto* da técnica, como bem informar-lhe sobre seu uso em outras situações e temas” (MEC/INEP, 1978, p. 65). Voltando à valorização da ‘criatividade’ expressa no documento, percebemos que ela também será mediada pelo uso da técnica, e o professor “deve [considerá-la] como meio de explicitar as idéias criativas e que [ela] não deva [...] ocupar posição primeira” (MEC/INEP, 1978, p. 65).

Percebemos, a partir da análise dessa proposta, que, para a visão tecnicista, não é relevante explicitar a relevância social ou a historicidade do uso das diferentes ‘técnicas’ artísticas, encaradas como um mero *fazer*, que ocorre sem elaboração crítica e sem uma definição de sua relevância para a sociabilidade e para a resolução de problemas que fazem parte da vida cotidiana dos/das estudantes. O fazer artístico, então, se desvincula de suas esferas cultural, poética, histórica, política e social.

É interessante dar atenção também ao fato de que o documento proposto pelo MEC em 1978 demonstra certo distanciamento e desconhecimento da realidade das escolas brasileiras do período, uma vez que propõe que “o trabalho criativo não surge apenas nos ateliês, mas nos laboratórios, nas oficinas, nas fábricas, nas ruas” (MEC/INEP, 1978, p. 65), e incentiva o uso da tecnologia ao relacionar de maneira positiva o desenvolvimento tecnológico com o trabalho criador, através do trato com a elementos audiovisuais, com a eletricidade e com a carpintaria.

No entanto, como adverte Ana Mae Barbosa (2014, p. 10), a realidade material nas escolas não tornava possível o desenvolvimento de atividades como

essas, uma vez que “as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias” e “os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos.” Além disso, a autora enfatiza que a proposta de uma educação profissionalizante sob uma perspectiva técnica-científica, longe de contribuir para a equalização social, para a resolução do problema da desigualdade ou para o pleno desenvolvimento da nação, acabou por aprofundar o fosso entre elite e pobreza, pois:

[...] as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso, o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. (BARBOSA, 2014, p. 10).

Dessa forma, o modelo de escola proposto pela pedagogia tecnicista não foi capaz de equalizar o problema da marginalidade e acabou por agravá-lo, o que ocorreu também no caso da pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Além disso, o modelo de ensino de artes proposto sob uma perspectiva tecnicista produziu um cenário de esvaziamento, desvalorização e desentendimento acerca da especificidade da prática artística enquanto prática social.

Podemos dizer, portanto, que as três concepções e experiências pedagógicas abordadas neste capítulo foram determinantes para a formação estrutural do ensino de artes brasileiro, uma vez que ainda se fazem presentes nas experiências educacionais contemporâneas, ainda que nem sempre de maneira profícua. É importante notarmos que isso ocorre apesar da emergência posterior de teorias de caráter crítico e de caráter pós-crítico no campo educacional (tendo este último grupo de teorias fundamentado fortemente, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394 de 1996).

A perpetuação das teorias educacionais não-críticas no ensino de artes pode se refletir, por exemplo na falta de propósito estético e político de algumas atividades criativas; na hiper-valorização da expressão subjetiva em detrimento da elaboração crítica objetiva; na perpetuação da ideia de livre expressão como *laissez-faire*; na concepção de que o ensino de arte é relevante apenas em caráter profissionalizante; na esperança ingênua de que a escola e o ensino de arte são capazes de, sozinhos, gerarem transformações sociais amplas; e, ainda na ideia de que basta aprender de

forma correta as técnicas artísticas para se aprender arte, mesmo que elas estejam descoladas de seus contextos históricos, sociais e econômicos.

Isso ocorre porque a realidade material das escolas e do sistema político-econômico que as estruturam e as controlam, permanecem, rigorosamente, os mesmos, desde a consolidação da burguesia como classe dominante e da formação dos sistemas nacionais de ensino nos séculos XVIII e XIX. De certo, essa constatação requer maiores reflexões acerca da função social e política de nós educadores/as dentro das escolas, assim como demanda um levantamento das limitações e barreiras materiais e ideológicas com as quais nos defrontamos e que enfrentaremos em nossas práticas.

Conclui-se que as teorias educacionais não-críticas, de forte caráter ideológico, por terem sido criadas e reformuladas sempre de forma a responder aos interesses da burguesia e enfraquecer e desmobilizar os movimentos populares, não foram capazes de concretizar seus objetivos de equalização e de transformação social. Com isso, podemos dizer que a formulação das teorias educacionais não-críticas foram determinadas pela maneira que estavam organizadas as forças produtivas em diferentes fases do capitalismo, e que, além disso, responderam aos interesses daqueles que detêm os meios de produção nesse sistema.

Nesse sentido, podemos dizer que o surgimento da pedagogia tradicional, responde, no contexto da estruturação dos sistemas nacionais de ensino, ao interesse da burguesia de instruir operários aptos para serem explorados no contexto das Revoluções Burguesas e Industriais. Por sua vez, o surgimento da pedagogia nova, no contexto do pós-guerra, foi uma resposta à necessidade da classe dominante de formar um novo tipo de operário, mais 'intelectualizado', 'criativo' e dotado de 'iniciativa', como forma de adequação à modernização e automação das fábricas. Por fim, a pedagogia tecnicista, no contexto da Ditadura Militar/Empresarial brasileira, responde ao interesse da classe dominante ao objetivar, sobretudo, a formação de trabalhadores 'técnicos' aos moldes liberais estadunidenses, de modo que eles pudessem ter sua força de trabalho explorada em nome do 'desenvolvimento' do país.

A fim de perpetuar uma concepção 'redentora' da educação, as teorias educacionais não-críticas acabam por mascarar e reproduzir, justamente, a

realidade social e econômica que as determinou e que as formou.⁹ Essa realidade, determinante para o modo de funcionamento da escola, corresponde à divisão da sociedade em classes sociais que ocorre depois das Revoluções Burguesas e do processo de estruturação do modo de funcionamento da sociedade capitalista, embasado na acumulação de capital através do colonialismo, do racismo e da exploração do trabalho humano.

A tomada de consciência de que existem determinações sociais capazes de interferir nas práticas e teorias educacionais, leva, a partir dos anos 60, à formulação das teorias crítico-reprodutivistas, assim caracterizadas por Saviani (1986, p. 19). No capítulo seguinte faremos uma breve exposição dos fundamentos dessas teorias, buscando refletir como elas surgiram e como elas podem contribuir para uma análise crítica da realidade educacional no bojo das práticas de ensino de arte.

⁹ Isso não impossibilitou, porém, o surgimento de algumas experiências educacionais interessantes e contestadoras, que se propuseram a ser oposição e resistência a essa realidade. Essas experiências, no entanto, permaneceram isoladas e restritas, e acabaram por não determinar mudanças profundas na estrutura dos sistemas de ensino brasileiros.

3 AS TEORIAS EDUCACIONAIS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA A CRITICIDADE NO ENSINO DE ARTE

As teorias educacionais crítico-reprodutivistas, diferentemente daquelas não-críticas, compreendem a educação a partir dos seus condicionantes sociais. Segundo essas teorias, a forma como a educação é organizada seria, portanto, diretamente determinada pela sociedade. A sociedade, por sua vez, estruturada sobre o modo de produção capitalista, se encontra dividida em classes sociais. De acordo com a concepção crítico-reprodutivista, a escola não funcionaria como uma ferramenta de equalização social ou de resolução do problema da marginalidade, mas sim como um “instrumento de discriminação social” e como um “fator de marginalização” (SAVIANI, 1986, p. 7), que se dão através da reprodução do modo de produção capitalista.

Em consonância com Saviani (1986, p. 19-20), podemos dizer que essas teorias são críticas “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, e são reprodutivistas porque “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”. Correspondem a esse grupo as teorias elaboradas no final da década de 60 e início da década de 70, na França, por autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet.

O contexto dos anos 60 foi marcado por diversas manifestações populares, como os movimentos de contracultura, os movimentos pelos direitos civis e os movimentos pela independência das colônias europeias. Na visão de Saviani, esse agitado contexto foi determinante para o surgimento das teorias educacionais crítico-reprodutivistas na França, especialmente devido às consequências políticas produzidas pelo movimento de maio de 1968, uma manifestação política e cultural de estudantes franceses que defendiam a possibilidade de uma revolução social através de uma revolução cultural. Esse movimento ocorreu de forma mais acentuada na França, mas espalhou-se para outros países do mundo, inclusive o Brasil.

Porém, de acordo com Saviani (2011, p. 58), a resposta a esses movimentos, na França, se deu na imposição de uma ordem política “tecnocrático-autoritária”, e a intenção revolucionária não se concretiza. Isso também ocorre no Brasil,

acrescentando-se o componente militar. Na visão do autor, as teorias crítico-reprodutivistas nascem, portanto, do contexto de fracasso do movimento de maio de 1968 e colocam em evidência “a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural”.

No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim *determinado* pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. (SAVIANI, 2011, p. 58, grifo nosso).

Esse grupo de teorias educacionais têm como ponto de interesse, então, indicar como a escola pode *reproduzir* a sociedade como está organizada, e não se propõem a sistematizar ou sugerir técnicas, abordagens pedagógicas e curriculares que visem a superação dessa realidade, já que apenas “se empenham [...] em explicar o mecanismo da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 1986, p. 34).

Neste capítulo, abordaremos as características e proposições fundamentais de três teorias educacionais de caráter crítico-reprodutivista elencadas por Saviani como aquelas de maior repercussão e maior nível de elaboração: a teoria do sistema de ensino enquanto *violência simbólica*, a teoria da escola enquanto *aparelho ideológico de estado* e a teoria da *escola dualista*.

Para isso, teremos como fundamentação teórica a sistematização elaborada por Saviani, que corresponde à leitura do autor sobre as teorias educacionais crítico-reprodutivistas, além de textos de N. K. Krupskaya e do teórico cultural britânico-jamaicano Stuart Hall, que tratam sobre os conceitos de reprodução e ideologia nos campos da pedagogia e dos estudos culturais, em diferentes contextos históricos.

Objetivamos identificar como as teorias crítico-reprodutivistas compreendem o papel da educação no processo de reprodução da sociedade, e propor, ao final do capítulo, uma reflexão sobre a função da arte na escola, à luz da criticidade proposta por essas concepções educacionais.

3.1 ESCOLA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, assim denominada por Saviani (1986, p.20), está presente no livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975).

Essa concepção educacional toma como ponto de partida que toda e qualquer sociedade “estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos e classes” (SAVIANI, 1986, p. 22). Isso significa dizer que todas as sociedades estão e estiveram alicerçadas em um sistema de relações de dominação entre diferentes classes sociais ou grupos sociais (que possam ter existido naquelas sociedades sem classes sociais).

De acordo com a concepção teórica de Bourdieu e Passeron, a dominação de um grupo ou de uma classe sobre a outra se dá através da *força*, que se manifesta na forma de *violência material* e de *violência simbólica*. A violência material corresponde à dominação econômica, enquanto a violência simbólica corresponde à dominação cultural. Esses dois tipos de força se relacionam intimamente entre si, porque a violência material é reforçada através de sua conversão ao plano simbólico.

Segundo Saviani (1986, p. 22) esse processo produz e reproduz “o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita”. A dominação de uma classe sobre a outra é reconhecida e legitimada, pois, através da dissimulação de seu caráter de violência. Sendo assim:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU-PASSERON, 1975, p. 19).

Na leitura de Saviani (1986, p. 22), Bourdieu-Passeron compreendem o sistema escolar - junto à ação pedagógica institucionalizada que lhe é própria - como uma das formas de manifestação da violência simbólica, que também se dá através dos meios de comunicação de massa, da pregação religiosa, da moda, da

propaganda, da atividade artística e literária e através da educação familiar. A violência simbólica ocorre, sobretudo, na forma de inculcação ideológica.

Bourdieu e Passeron se debruçam em compreender como esse processo de inculcação se manifesta, especificamente, no caso do sistema escolar, através da ação pedagógica (AP), que se exerce através da autoridade pedagógica (AuP) e se realiza através do Trabalho Pedagógico (TP). Esse processo de inculcação ideológica se dá na “interiorização dos princípios de um arbitrário cultural”, através da imposição de princípios de uma cultura dominante, por meio do exercício de uma autoridade legítima, ou seja, de “um poder arbitrário de imposição” (BOURDIEU-PASSERON, 1975, p. 27). O trabalho pedagógico dentro dos sistemas escolares teria, portanto, como função principal, reproduzir a cultura dominante,

[...] contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (BOURDIEU-PASSERON, 1975, p. 20-21).

Nessa perspectiva, a reprodução da ideologia dominante dentro dos sistemas escolares ocorre devido a sua aparência de neutralidade, uma vez que não é encarada como arbitrária. Nesse cenário, tanto quem exerce o trabalho pedagógico quanto quem se submete a ele desconhece o caráter de arbitrariedade da ação educativa e sua “dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce” (BOURDIEU-PASSERON, 1975, p. 75).

Sendo assim, as teorias não-críticas para a educação podem ser consideradas ideológicas, uma vez que negam, de maneira arbitrária, as determinações objetivas existentes na relação entre a sociedade e o trabalho educativo. Dessa forma, essas concepções educacionais acabam por dissimular as condições materiais que levam ao problemas da marginalização ao mesmo tempo que defendem a escola como instrumento de ‘redenção’ dessa marginalidade.

Na concepção da teoria dos sistemas escolares enquanto violência simbólica, o fenômeno da marginalidade passa a ser entendido como parte da relação de dominação que *constitui* a sociedade, e “marginalizados são os grupos ou classes dominados” (SAVIANI, 1986, p. 24). Nesse cenário, a educação compõe não um fator de superação da marginalidade, mas um elemento que a reforça.

Na leitura de Saviani, Bourdieu e Passeron compreendem que o trabalho pedagógico não pode ocorrer de maneira a não reproduzir o arbitrário cultural

dominante, uma vez que “todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes” (SAVIANI, 1968, p. 25).

Toda tentativa de utilizá-la [a educação] como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. (SAVIANI, 1986, p. 5).

Sendo assim, na visão de Saviani (1986, p. 25), Bourdieu-Passeron compreendem a impossibilidade da luta de classes, uma vez que consideram que a ideologia e a cultura proletária não exercem um papel determinante na correlação de forças existentes nas práticas educativas. Compreender que essa luta está impossibilitada na escola significa dizer que a educação escolar pode funcionar apenas enquanto um instrumento *da* burguesia na dominação *do* proletariado. Dessa maneira, depreende-se que a escola somente pode funcionar como mecanismo de imposição arbitrária da ideologia e da cultura dominante, de forma a legitimar e reforçar a dominação política e econômica de uma classe sobre a outra.

3.2 A ESCOLA ENQUANTO UM APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

Em consonância com uma perspectiva materialista histórica da realidade, podemos dizer que a perpetuação das condições de produção da sociedade capitalista depende do mantimento da *reprodução* das forças produtivas e das *relações* de produção nela existentes.

No livro intitulado *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, de 1970, o autor franco-argelino Louis Althusser identifica que para que a reprodução das relações de produção seja mantida, no capitalismo, o Estado burguês se utiliza de Aparelhos Ideológicos e Repressivos.

Os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) correspondem ao governo, à polícia, ao exército, às prisões, etc; enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) se referem à religião, à escola, à família, à política, à cultura e etc. Esses aparelhos, tanto os repressivos quanto os ideológicos, existem para garantir a reprodução e perpetuação das relações de exploração capitalista. Sobre a diferença entre esses dois aparelhos, Saviani explica que:

A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto que, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. (SAVIANI, 1986, p. 26).

De acordo com Saviani (1986, p. 26), o conceito de Aparelho Ideológico de Estado de Althusser deriva da tese segundo a qual a ideologia, enquanto conjunto de valores, ideias e interesses, têm uma existência material, ou seja, se radica em práticas materiais, é regulada por rituais materiais e é definida por instituições materiais.

Podemos dizer, portanto, que as ideias existem em *ações*, e essas ações se concretizam na *linguagem* e no *comportamento social*, “os meios pelos quais se dá o registro material da ideologia, a modalidade de seu funcionamento” (HALL, 2003, p. 173). A ideologia, portanto, não é um ‘conjunto de ideias’ descolado da materialidade da sociedade, mas existe nas práticas e relações sociais concretas. Nesse sentido, a ideologia tem como função reproduzir as relações sociais de produção do capitalismo *por meio* de uma reprodução social e cultural - que engloba a veiculação de valores, ideias, signos, etc. Nesse sentido:

Althusser argumenta que cada vez mais nas formações sociais capitalistas, o trabalho não é reproduzido dentro das próprias relações sociais de produção, mas fora delas. Certamente, para ele não se trata apenas de uma reprodução biológica ou técnica, mas também de uma reprodução *social e cultural*. (HALL, 2003, p. 171, grifos nossos).

Nessa linha de pensamento, a escola, como um fenômeno superestrutural de reprodução social e cultural, constituiria “o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 1986, p. 27). Isso se daria através de processos de *inculcação ideológica*, em todas as estratificações da sociedade. Através da escola, todas as crianças estariam, portanto, subjugadas à imposição dos saberes práticos envolvidos na ideologia dominante, que, por ser ideologia, mascara seu caráter arbitrário e se impõe como representante da neutralidade.

De acordo com essa teoria crítico-reprodutivista, a inculcação dos saberes da ideologia dominante visa, principalmente, a formação dos operários, dos camponeses, dos pequeno-burgueses e dos próprios agentes de exploração, de repressão e de reprodução da ideologia. Os operários e camponeses seriam inseridos no processo produtivo através da escolarização básica; enquanto isso,

aqueles que avançam na escolarização acabariam por ocupar os “quadros-médios” (SAVIANI, 1986, p. 27), e aqueles que atingem “o vértice da pirâmide escolar” (SAVIANI, 1986, p. 27) ocupariam os postos de liderança nos Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado. Nesse sentido, Althusser argumenta que:

[...] é através da *aprendizagem* de alguns saberes práticos (...) envolvidos na *inculcação* massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1970, p. 66, grifos nossos).

Nesse ponto é interessante levar em conta que Saviani indica uma diferença entre a concepção de Bourdieu-Passeron e de Althusser referente à relação entre os sistema escolares e a luta de classes. Enquanto na teoria da escola como violência simbólica a luta de classes é praticamente negada, na visão de Althusser, os AIE são não apenas o “alvo, mas também o local da luta de classes” (ALTHUSSER, 1970 p. 49). Isso significa dizer também que a luta de classes nos AIE é um “aspecto” (ALTHUSSER, 1970 p. 119) da própria luta de classes, cuja existência transborda e ultrapassa os AIE.

Ainda na visão de Althusser sobre o funcionamento do AIE escolar, (1970, p. 67-68), “são raros” aqueles professores que se voltam contra a ideologia dominante, e mesmo quando o fazem, são incapazes de modificar a estrutura da escola e sua representação ideológica como instrumento de redenção da sociedade, concepção já tão profundamente naturalizada.

Por conta disso, Saviani considera que, no AIE escolar, (1986 p. 28) a luta de classes encontra-se “praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa”, e que ela resulta, nesse caso, “heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito”.

Nessa linha de pensamento, o autor britânico-jamaicano Stuart Hall considera, por exemplo, que a visão althusseriana não se propõe a compreender o campo contraditório da ideologia, ou seja, “sobre como a ideologia das classes dominadas é produzida e reproduzida, sobre as ideologias de resistência, de exclusão, de desvio etc.” (HALL, 2003, p. 173).

Se existe uma ideologia das classes dominadas, esta parece estar perfeitamente adaptada aos interesses e funções da classe dominante no modo capitalista de produção. Neste ponto, o estruturalismo althusseriano

torna-se vulnerável à acusação, que tem sido dirigida contra ele, de um sorrateiro funcionalismo marxista. A ideologia parece exercer a função que dela se demanda (qual seja, reproduzir a dominância da ideologia dominante), exerce-la com eficácia e continuar assim, sem encontrar quaisquer 'contra-tendências'. (HALL, 2003, p. 173).

Dessa forma, a teoria da escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado parece não propor saídas políticas ou pedagógicas para a superação da realidade escolar, mas caracteriza-se como uma espécie de *diagnóstico* do modo de funcionamento da escola enquanto um AIE. Nesse cenário, o ambiente escolar impõe os limites necessários para a perpetuação da ideologia dominante e para o recalçamento da ideologia dominada.

A escola, portanto, entendida na perspectiva crítico-reprodutivista de Althusser, permanece sendo um lugar que assegura a reprodução social e cultural de ideias e comportamentos que visam garantir a reprodução técnica, econômica e biológica das relações sociais de exploração capitalista.

3.3 ESCOLA DUALISTA E LUTA IDEOLÓGICA

A “teoria da escola dualista”, assim denominada por Saviani (1986, p. 29), foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet em 1971, no livro *A escola capitalista na França*. Essa teoria, no bojo das concepções crítico-reprodutivistas, considera que a escola está dividida em “duas grandes redes¹⁰, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1986, p. 29). Além disso, de forma análoga à concepção althusseriana, essa teoria também entende a escola como um aparelho ideológico capitalista, que funciona de acordo com a divisão da sociedade capitalista, contribuindo na reprodução das relações de produção, no quadro da luta de classes.

Para Saviani (1968, p. 31) a especificidade da teoria da escola dualista está no fato de que ela “admite a existência da ideologia do proletariado”, que pode ser enquadrada como um arcabouço de ideias, valores e ações que se manifestam, por exemplo, através da moral, da arte e da ciência, e que são favoráveis aos interesses da classe trabalhadora, especialmente no que se refere a suas intenções revolucionárias.

¹⁰ Essas duas grandes redes são denominadas por Saviani como: rede de escolarização secundária superior e rede de escolarização primária-profissional. Ver: SAVIANI, *Escola e Democracia*. 10.ed. - São Paulo, SP: Cortez Editora / Autores Associados, 1986, p. 29.

É importante considerar, porém, que na concepção dos dois autores franceses, a ideologia proletária teria sua origem e existência apenas *fora* da escola, ou seja, “nas massas operárias e em suas organizações” (SAVIANI, 1986, p. 31), uma vez que a escola seria um aparelho *pertencente* à classe burguesa, que serve tão somente aos seus interesses e à sua ideologia.

Segundo Baudelot e Establet (1971, p. 280), a escola, por ser um aparelho ideológico, é também um “instrumento da luta de classes ideológica”. A partir disso podemos dizer que, na visão dos autores, a luta ideológica difere da luta de classes propriamente dita, já que esta última se trava “brutalmente” (BAUDELOT e ESTABLET, 1971, p. 280) *fora* da escola, enquanto que a primeira se desenrola *dentro* da escola. Sobre o conceito de luta ideológica, Hall explica que:

Uma cadeia ideológica particular se torna um local de luta não apenas quando as pessoas tentam deslocá-la, rompe-la ou contestá-la, suplantando-a por um conjunto inteiramente novo de termos, mas também quando interrompem o campo ideológico e tentam transformar seus significados pela modificação ou rearticulação de suas associações, passando, por exemplo, do negativo para o positivo. (HALL, 2003, p. 193).

Na concepção de Baudelot e Establet, porém, a luta ideológica, em sua especificidade, seria conduzida *pelo* Estado burguês *através* da escola, por meio de práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa. Enquanto isso, a cadeia ideológica proletária acabaria por não assumir um local contundente de luta, ou seja, de tentativa de deslocamento, oposição ou contestação, uma vez que estaria presente na escola apenas “sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como *resistências*” (BAUDELOT e ESTABLET, 1971, p. 280). Sobre isso, Saviani conclui que:

[...] se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola *no* quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento *da* burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. (SAVIANI, 1986, p. 33).

Na concepção da teoria da escola dualista, a escola é compreendida, então, como palco de uma luta ideológica, que estaria sendo conduzida *pela* burguesia *contra* o proletariado. Nessa perspectiva, a ideologia proletária, ainda que disponha de uma força autônoma, encontra espaço na escola somente na forma de *alvo*, uma

vez que está “visada no horizonte” (BAUDELLOT-ESTABLET, 1971, p. 280) pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa, cujo objetivo é “impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (SAVIANI, 1986, p. 32) através de seu recalçamento. Dessa maneira, se a ideologia proletária sofre ataques no ambiente escolar, cabe a ela simplesmente *resistir* a esses ataques, pois sua forma autêntica de luta pode se dar somente *fora* da escola, nas culturas, nos movimentos e nas organizações populares.

Além disso, na leitura de Saviani sobre a relação da teoria de Baudelot e Establet com o problema da marginalidade, a escola não seria somente um fator de marginalização em relação à cultura proletária, como também relativamente à cultura burguesa, uma vez que a massa de operários recebe, na escola, na forma de inculcação, “apenas os subprodutos da própria cultura burguesa” (SAVIANI, 1986, p. 32). Sobre isso, o autor explica que:

Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalçá-la, [a escola força] os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social é *duplamente* um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 1986, p. 33, grifo nosso).

Nessa linha de pensamento, a escola, enquanto um fator de dupla marginalização, teria como função dificultar o acesso da classe trabalhadora tanto à integralidade da cultura ‘burguesa’ quanto à da cultura ‘proletária’. Nesse cenário, a classe trabalhadora seria incapaz de transformar a escola em um instrumento de luta que pudesse responder a seus interesses, e então, “por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil” (SAVIANI, 1986, p. 33).

Nesse ponto, é interessante considerar e analisar como o papel da luta ideológica no cenário da luta de classes foi compreendido por dois teóricos Russos no início do século XX, no contexto pós Revolução de Outubro de 1917, a fim de vislumbrar uma compreensão que difere daquela desenvolvida por Baudelot e Establet no contexto Francês da década de 60.

No texto intitulado *A ideologia proletária e a cultura proletária*, publicado em 1922, a autora russa Krupskaya tece uma análise crítica acerca de um artigo intitulado *Objetivos e tarefas da Cultura Proletária*, de autoria de V. F. Pletnev, um

dos líderes do movimento *Proletkult*¹¹. Para a autora, Pletnev expressa nesse artigo “pensamentos corretos [...] misturados com pensamentos errados” (KRUPSKAYA, 2017, p. 97). Um desses “pensamentos corretos” seria o de que “o mundo não pode ser vencido somente pelas armas e pela força, e que para ganhá-lo ideologicamente, é necessário superar a velha cultura burguesa, a antiga ideologia burguesa” (KRUPSKAYA, 2017, p. 99).

Na visão de Krupskaya, a questão proposta por esse pensamento se desenrola de maneira mais simples nos países onde o proletariado do início do século XX ainda permanecia uma classe oprimida, ou seja, nos locais que não passaram por um processo revolucionário. Nesses países, a luta ideológica, bem como o embate entre arte proletária/cultura proletária e arte burguesa/cultura burguesa eram considerados pela autora (2017, p. 99) como uns dos principais instrumentos de luta da classe trabalhadora, sendo bem-vindos, por exemplo, em países como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra. Em países que passaram por um processo revolucionário, como é o caso da Rússia, o papel da luta ideológica demonstra certa complexidade.

A luta ideológica, nesse cenário, é encarada como uma forma de difundir a ideologia do proletariado em um contexto pós-revolucionário. Nesse sentido, o proletariado precisaria, portanto, “utilizar todos os meios para conquistar também ideologicamente a influência para convencer os outros, para conseguir a aceitação geral de sua ideologia.” (KRUPSKAYA, 2017, p. 99). É possível perceber, portanto, a partir do contato com os textos, como, tanto na visão de Pletnev quanto na de Krupskaya, a luta ideológica, no contexto da luta de classes, cumpre papel importante na consolidação do processo revolucionário.

Além disso, é importante enfatizar que o deflagramento de uma luta ideológica não foi *responsável* pela eclosão da revolução na Rússia, que ocorreu graças à articulação complexa de uma série de fatores políticos e históricos, como por exemplo a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914.

Ainda segundo a autora russa (2017, p. 100-101), consolidado o processo de criação de uma nova sociedade após a revolução, não bastaria apenas criar-se uma “cultura nova”, de origem proletária, era preciso, para além disso, que o proletariado

¹¹ O *Proletkult* ou Cultura Proletária, era um movimento que propunha a eliminação dos caracteres burgueses da produção cultural pós-revolucionária.

entendesse “suas tarefas de classe” e que elaborasse para si “a consciência de classe”.

Krupskaya considera que Pletnev e o Proletkult ignoravam esse aspecto da questão, e o resultado disso teria representado uma “involuntária demagogia” (KRUPSKAYA, 2017, p. 101). Para a autora (2017, p. 101), portanto, não bastava que a cultura ou que uma obra de arte tivesse origem proletária, mas que ela estivesse “impregnada com a ideologia do proletariado”.

Com isso podemos perceber que, diferentemente do contexto que marcou o movimento de 1968 e os demais movimentos sociais do período, o contexto revolucionário Russo não defendia a possibilidade de uma revolução social através de uma revolução cultural, mas compreendia que a revolução cultural ocorre em função e como consequência de uma revolução social.

As teorias crítico-reprodutivistas das décadas de 60 e 70 constataram, justamente, que para compreender a impossibilidade de haver uma revolução social através de uma revolução cultural era preciso compreender como se reproduz a ideologia e as relações de produção na sociedade capitalista. A conclusão dos teóricos críticos-reprodutivistas encara a escola e a educação escolar, *invariavelmente*, enquanto um dos instrumentos de *reprodução* da sociedade. Nessa linha de pensamento, a escola não pode ser tomada como um instrumento a ser utilizado em favor de uma revolução social.

Após essa exposição das ideias crítico-reprodutivistas, a questão que permanece é a seguinte: como e sobre quais limitações a escola, organizada como um aparelho ideológico do Estado burguês, poderia ser utilizada como um instrumento de emancipação da classe trabalhadora? Essa é também a questão elencada por Saviani na elaboração de uma pedagogia que fosse crítica sem ser reprodutivista, ou seja, que assumisse as determinações da sociedade capitalista nos sistemas escolares, e que, ao mesmo tempo, considerasse a possibilidade da superação dessas determinações e as contradições imbuídas nesse processo.

As concepções crítico-reprodutivistas, no bojo das teorias educacionais analisadas por Saviani em *Escola e Democracia*, propõem importantes reflexões acerca da função da escola na sociedade capitalista, especialmente no contexto imposto pelo recrudescimento dos movimentos populares da década de 60 e 70.

Percebemos que essas teorias não oferecem instruções ou proposições pedagógicas e concebem a escola, invariavelmente, como um aparelho de

inculcação da ideologia burguesa e de suas práticas, a fim de reproduzir as relações sociais e econômicas de produção capitalista. Sobre isso, Saviani explica que:

O fato de as teorias que chamei de 'crítico-reprodutivistas' não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha em nossas muitas conversas sobre essas questões, trata-se de 'teorias sobre a educação' e não de 'teorias da educação'. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa. (SAVIANI, 2011, p. 115).

Dito isso, é interessante notarmos também que, nas décadas de 60 e 70, a questão da reprodução foi um ponto de interesse para alguns artistas da época, principalmente aqueles que tomaram o *apropriacionismo* e a *cópia* como um procedimento poético. As práticas de apropriação artística estiveram presentes no Brasil, por exemplo, no trabalho de artistas como Rubens Gerchman e Nelson Leirner. Através da prática de apropriação (ou da cópia), esses artistas abordaram em seus trabalhos o desmantelamento do estatuto de autoria e da valorização da individualidade - características tão caras à tradição artística europeia e liberal - em contraposição ao desenvolvimento do processo industrial fordista.

Figura 9 - Nelson Leirner. *Projeto Aula*, 1989. Vista parcial da instalação



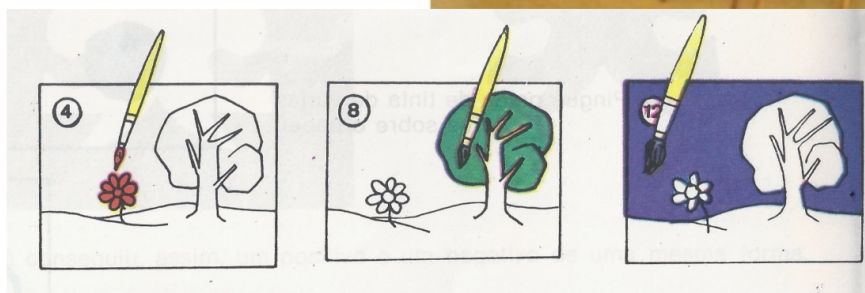
Fonte: SILVA, 2012, p. 177.

Figura 10 - Detalhe de desenho de uma aluna do CNDS.



Fonte: *Ensino da arte: memória e história*, 2014, p. 60.

Figura 11 - Colagem digital composta por: detalhes da instalação *Projeto Aula*, de Nelson Leirner, uma fotografia da Sala de Desenho do CNSD e um fragmento de um exercício de pintura proposto na disciplina de Educação Artística.



Fonte: Acervo pessoal.

Na instalação registrada nas imagens acima, intitulada *Projeto Aula*, Nelson Leirner convida artistas e não-artistas a fazerem desenhos de plantas e flores, que foram expostos em cavaletes na Galeria Luisa Strina na cidade de São Paulo. A instalação contou com 20 desenhos criados com canetas esferográficas e “segundo Leirner, cada desenho demorou pelo menos 40 horas para ser feito e consumiu de 15 a 20 canetas” (SILVA, 2012, p. 177).

Para além de tecer um comentário sobre a questão da autoria e do anonimato na criação artística, podemos interpretar a instalação de Leirner como um compêndio de alguns dos signos, das práticas e dos significados que o ensino da arte de influência pedagógica tradicional e tecnicista reproduzem ainda hoje nas escolas, como por exemplo, a valorização do fazer técnico, mecânico e maquinico em função do resultado e do produto.

Além disso, podemos relacionar a escolha do tema e das imagens de flores e plantas criadas nos desenhos dessa instalação com as estampas que eram copiadas e reproduzidas nas aulas de desenho do século XIX. Essa instalação, de 1989, inscreve a presença da reprodução das práticas de ensino tradicional e tecnicista no contexto da década de 80, e nos leva a questionar até quando esse *Projeto Aula* será estendido nas práticas pedagógicas contemporâneas. Para além de uma crítica à instituição arte, portanto, podemos considerar este trabalho também como uma crítica à instituição escolar.

De maneira análoga à concepção de reprodução das teorias educacionais crítico-reprodutivistas, podemos dizer que a arte apropriadista, ao reproduzir imagens e signos artísticos tomados como tradicionais ou canônicos, buscaram investigar e extrapolar aqueles *limites* impostos pela organização social e econômica capitalista, que visam impedir não somente a criação de novos signos e de novas categorias que sejam capazes de expressar o interesse pela transformação social, como também a veiculação, popularização e legitimação daqueles signos e práticas de contestação que já existem, enquanto manifestação concreta da ideologia proletária.

Consideramos, a partir da exposição teórica feita neste capítulo, que a questão da ideologia é muito cara ao campo do ensino da arte, uma vez a arte, como um arcabouço de produção social de signos, imagens e significações, é encarada, na concepção crítico-reprodutivista - especialmente na visão althusseriana - como um dos aparelhos ideológicos do Estado burguês. Se tanto a

arte quanto a escola podem ser considerados aparelhos ideológicos de posse da burguesia, a presença da arte na escola parece *potencializar* os efeitos de inculcação da ideologia dominante. Não obstante, se considerarmos que uma das formas de expressão concreta da ideologia se faz através da linguagem, podemos dizer que a arte é um dos campos no qual se trava a luta ideológica e a própria luta de classes.

Neste ponto, cabe a seguinte reflexão: de que maneiras a presença da arte na escola, enquanto *prática cultural, prática social e área do conhecimento*, pôde, em diferentes momentos da história, contribuir para a reprodução das relações sociais de produção no quadro da exploração capitalista? Essa pergunta inscreve a presença da criticidade no ensino de arte, uma vez que pode auxiliar na compreensão do papel do ensino da arte no quadro da reprodução da sociedade através da violência simbólica, da inculcação ideológica e da luta ideológica.

Com efeito, a veiculação e legitimação dos signos culturais dependem de como a produção cultural e artística é também determinada pelas relações de produção capitalista. No entanto, para além de uma visão reprodutivista podemos afirmar que as produções artísticas, bem como seus códigos e seus signos, em sua relação com a luta de classes, podem assumir tanto um caráter de contestação e de ameaça à ideologia dominante, quanto um caráter reacionário de manutenção das ideias e das práticas burguesas e pequeno-burguesas.

Isso pode ocorrer ainda que não haja correspondência direta entre a classe social e produção semiótica. Isso porque, os signos culturais, independentemente de sua origem de classe, são plurivalentes, ou seja, podem assumir uma série de significados, por vezes contraditórios. Sobre isso, o filósofo e linguista russo Valentin Volochinov chega a afirmar que “o signo é a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (HALL *apud* VOLOCHINOV, 2003, p. 231)

Podemos intuir que a reprodução da sociedade capitalista ocorre, de forma mais sistemática, através de práticas fundamentadas pelas teorias educacionais não-críticas, uma vez que elas dissimulam seu caráter ideológico ao assumir uma posição neutra frente ao conhecimento e redentora frente às contradições sociais.

Constatamos, no primeiro capítulo deste trabalho que as pedagogias tradicional, nova e tecnicista propuseram o ensino de arte, respectivamente, em seu papel civilizatório e de instrução do ‘bom gosto’ através da cópia; em sua possibilidade de redenção da sociedade através da livre expressão das

personalidades individuais; e em sua contribuição ao desenvolvimento social e econômico através do aprimoramento técnico.

Podemos perceber que a presença da arte no âmbito escolar pode funcionar como uma das formas de inculcação da ideologia dominante, apesar dos movimentos de contestação que o próprio campo da arte produziu em diferentes períodos da história. Não obstante, é possível notar que a própria ideologia burguesa se modificou de acordo com a realidade da organização das forças produtivas de cada período histórico estudado. Na contemporaneidade, o capitalismo encontra-se organizado pela gestão neoliberal, e isso nos leva a intuir que a ideologia dominante, transformada por essa nova realidade, ainda se faz presente nas escolas e no ensino de arte, porém, com uma nova roupagem.

Essa constatação pode indicar a necessidade de uma teoria da educação que seja crítica sem ser reprodutivista. A pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Saviani em 1970, se caracteriza como uma resposta crítica tanto com referência às teorias tradicionais quanto às teorias crítico reprodutivistas, e propõe a superação de ambas. No próximo capítulo faremos uma exposição sobre a origem, a contribuição e as características dessa teoria educacional em sua relação com o campo específico do ensino de arte.

4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

A pedagogia histórico-crítica (PH-C)¹² surge no final da década de 70, mais precisamente em 1979, como fruto do trabalho coletivo de pesquisadores da primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), composta por 11 doutorandos e coordenada por Demerval Saviani. Segundo Saviani (2011, p. 61) “o problema central desse grupo era a superação do crítico-reprodutivismo”, ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo. Além disso, a concepção histórico-crítica visava a superação das teorias não-críticas para a educação:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (SAVIANI, 2011, p. XV).

Fez parte do processo de sistematização dessa teoria para educação a formulação de teses dos/as pesquisadores/as membros do grupo, bem como da publicação, em 1983, do livro *Educação e Democracia*, de autoria de Saviani. Este texto foi largamente utilizado como fundamentação dos capítulos 1 e 2 deste trabalho de conclusão de curso, como forma de contextualizar o leitor acerca do caminho teórico construído por Saviani até a formulação da PH-C, propriamente dita.

No quadro das críticas às teoria educacionais não-críticas, é relevante considerarmos que a formulação de uma concepção pedagógica histórico-crítica nasce em um contexto de maior aceitação e popularização da pedagogia nova no Brasil, e da aceitação de certas “ideias dominantes nos meios educacionais” (SAVIANI, 1986, p. 63) que defendiam as virtudes da educação nova em detrimento da educação tradicional. Em *Escola e Democracia*, Saviani tece críticas a algumas dessas ‘ideias dominantes’, principalmente em seus textos *Escola e Democracia I - A Teoria da Curvatura da Vara* e *II - Para além da Teoria da Curvatura da Vara*.

¹² Escolhemos criar e utilizar a sigla PH-C para ‘pedagogia histórico-crítica’ para tornar o texto mais fluido e menos repetitivo, na falta de outras nomenclaturas que poderiam ser utilizadas em substituição.

As autoras Ferraz e Fusari enquadram a PH-C no bojo de uma “tendência realista-progressista” na educação (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 53), presente a partir dos anos 70/80 e responsável por desenhar “uma reformulação pedagógica que incorpora criticamente aspectos positivos das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e [...] pretende ser mais ‘realista e crítica’” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 54).

Em 1991 é publicado o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Como o título sugere, “esse livro constitui uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011, p. 2) e com sua elaboração pretendeu-se:

[...] revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto do ponto de vista dessa concepção educacional. (SAVIANI, 2011, p. 2).

Sendo assim, a PH-C é considerada como uma teoria educacional em construção, sendo possível a realização de re-aproximações acerca de suas propostas e de seus fundamentos. Além disso, essa teoria educacional, diferentemente das teorias crítico-reprodutivistas, objetiva a proposição de alternativas pedagógicas e objetiva viabilizar a configuração do sistema educacional em seu ponto de vista. Para isso, se propõe a refletir sobre a organização atual dos sistemas educacionais e sobre a possibilidade de sua transformação, vinculando teoria e prática educativa.

A PH-C tem como critério de cientificidade a “concepção dialética da ciência” (SAVIANI, 1986, p 77) e por isso, em seu surgimento, essa concepção educacional também foi chamada de “pedagogia dialética” (SAVIANI, 2011, p. 75), uma vez que está fundamentada na teoria “do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2011, p. 75). Essa nomenclatura, porém, não foi levada à cabo, e o autor deu “preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo - pedagogia dialética - vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações” (SAVIANI, 2011, p. 75). Essas interpretações consideravam, por exemplo, dialética com sinônimo de dialógico e incorriam numa “interpretação idealista” (SAVIANI, 2011, p. 75) do termo.

Essa teoria educacional também foi denominada como “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, pelo autor José Carlos Libâneo em 1987 e também em livros como *Metodologia do Ensino de Arte*, das autoras Ferraz e Fusari. Essa nomenclatura também não foi mantida. Segundo Saviani (2011, p. 64), a denominação “pedagogia dos conteúdos”, [...], tem dado margem à objeção de que a proposta se centra nos conteúdos e secundariza as formas e os processos”, e assim corria o risco de ser considerada simplesmente como uma pedagogia ‘conteudista’, o que não é o caso.

De acordo com Saviani (2011, p. XVI), a PH-C consegue “razoável difusão” na década de 80, “tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina”. Em 1990, com o início do processo de neoliberalização do Brasil após o ‘consenso de Washington’:

[...] promovem-se em diversos países - e o Brasil não foi exceção - reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011, p. XVI).

Após a década de 90, popularizam-se, portanto, aquelas teorias educacionais que Saviani denomina como sendo neoconservadoras, porém com roupagem ultra-avançada. O autor indica que essas concepções levam a cabo o ideal de que a saída para os problemas da marginalidade está na educação o que indicaria o ressurgimento de uma visão ingênua que inverte os termos do problema, ou seja, que considera a educação como uma determinante social e não como fenômeno determinado socialmente. Saviani indica também que o início dos anos 2000 foi marcado por “greves em quase todas as universidades públicas e em várias redes estaduais de educação básica” (SAVIANI, 2011, p. XVI), o que ajudou a evidenciar as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. A partir desse contexto, a necessidade e a relevância da PHC após os anos 2000 reside em:

[...] retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. (SAVIANI, 2011, p. XVI).

A PH-C, portanto, empenha-se em considerar os condicionantes sociais que definem os limites e as possibilidades de atuação no campo educacional - ao levar em conta a contribuição das teorias crítico-reprodutivistas - e, além disso, propõe um debate sobre a especificidade da educação e de sua intersecção com outros âmbitos sociais, como por exemplo o da política. Conhecer a especificidade da educação, enquanto uma prática social, além de evitar um esvaziamento de sentido quanto ao trabalho educativo, pode ser relevante para compreender-se a natureza do fenômeno educacional frente às relações de produção e de trabalho humano, além de auxiliar na definição de um horizonte político que vise a superação das relações de exploração na sociedade capitalista.

Visto isso, faremos, neste terceiro capítulo, uma exposição sobre a possível aplicabilidade da PH-C a no âmbito do ensino de arte. O capítulo está estruturado em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo faremos uma reflexão acerca da intersecção entre educação, dialética e prática social no ensino de arte.

No segundo subcapítulo faremos uma análise crítica de uma entrevista realizada com estudantes de uma escola pública de São Paulo, acerca da função da escola e das aulas de arte. Teremos como fundamentação teórica, além dos textos de Demerval Saviani, escritos dos/das autores/as Paolo Nosella, Guiomar Namó de Mello, Rosana Soares, Mércia Santana Mathias e Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

4.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO E DA ARTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica assume como caráter de cientificidade seu embasamento no método materialista histórico-dialético. Esse método, próprio das ciências sociais, foi desenvolvido pelo filósofo e economista Karl Marx no século XIX e se caracteriza como um instrumento científico, lógico e teórico de interpretação da realidade a partir da dialética, compreendida como o movimento contraditório da realidade, que vai além das dicotomias. Nessa perspectiva, considera-se que a realidade é, em si, contraditória, e o mesmo ocorre na compreensão da realidade educacional.

Além disso, a PH-C enfatiza a importância de compreender-se a *especificidade* da educação - ou seja, o que faz da educação *ser* educação - além

de evidenciar sua relação com a sociedade e com as *práticas sociais* dos grupos e dos indivíduos. Segundo Saviani, as teorias crítico reprodutivistas não foram capazes disso, uma vez que:

[...] captam de modo mecânico e unidirecional a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por *dissolver a especificidade da educação* e, por insuficiência dialética, eliminam as contradições do interior da escola, reduzindo-a a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta. (SAVIANI, 2011, p. 36, grifo nosso).

Dissolver a especificidade da educação seria, portanto, desconsiderar as contradições existentes no interior da escola, e, assim, escamotear a importância do fenômeno educativo em seu caráter dialético, ou seja, enquanto um movimento de transformação da realidade social.

Por isso, abordaremos as características que permitem delimitar o caráter específico da educação e da arte, como forma de indicar, por dentro da realidade educacional atual, as possibilidades de atuação pedagógica no ensino de arte. Posteriormente, trataremos sobre a importância de compreender-se o fenômeno educativo como uma prática social, de forma a indicar a aplicabilidade e o método da PH-C.

Acerca da especificidade da educação, Saviani joga luz sobre o fato de que, diferente dos outros animais, capazes de se adaptarem à realidade natural sem modificá-la, os seres humanos necessitam *produzir* continuamente sua própria existência por meio do *trabalho*, de forma a garantir sua subsistência. Nesse sentido, o autor defende que a educação, como fenômeno humano, é, ao mesmo tempo, uma “exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011 p. 12). Além disso, é importante mencionar que a própria institucionalização do trabalho pedagógico seria, “um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ou seja, apreende-se, através da educação, as formas de trabalho que visam garantir a produção dos meios para a subsistência humana, sendo a educação também um processo de trabalho necessário para a vida humana. Essa forma de trabalho, por sua vez, é de caráter *não-material*, pois trata da “produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura” (SAVIANI, 2011, p.12)

e envolver a produção e transmissão de “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes [e] habilidades” (SAVIANI, 2011, p.12).

Na perspectiva da PH-C, no trabalho pedagógico esses saberes não interessam “em si mesmos, como algo exterior [aos seres humanos]” (SAVIANI, 2011, p 13), mas “interessam enquanto é necessário que os [seres humanos] os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (SAVIANI, 2011, p 13). Sobre o entendimento de ‘segunda natureza’ Saviani explica que:

a natureza humana não é dada [ao ser humano], mas é por ele *produzida* sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de *produzir*, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é *produzida* histórica e coletivamente pelo conjunto dos [seres humanos]. (SAVIANI, 2011, p 13, grifos nossos).

Podemos afirmar, portanto, que a especificidade da educação reside em sua constituição enquanto um *trabalho não-material*, que visa *transmitir* às próximas gerações valores, ideias, hábitos, atitudes, conceitos e conhecimentos acumulados historicamente pelos seres humanos, de forma a garantir os meios para sua subsistência e para a *produção* da “humanidade em cada indivíduo singular” (SAVIANI, 2011, p.20). Nesse sentido, o objeto da educação estaria:

[...] por um lado, intimamente ligado com a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Na visão da PH-C, o critério para a escolha dos conteúdos a serem transmitidos para as próximas gerações passa pela identificação dos saberes que se firmaram historicamente enquanto fundamentais para a perpetuação da vida humana e para a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade histórica e coletivamente produzida. Segundo Saviani (2011, p. 14) é necessário, para isso, considerar que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, uma vez que “a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar”. A seleção dos conteúdos trata-se, portanto, da distinção entre:

[...] o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de 'clássico'. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Sendo assim, aquilo que é 'clássico' não se refere, necessariamente, ao que é 'tradicional', ou de 'bom gosto', mas sim àqueles saberes que se mantiveram, se perpetuaram e sobreviveram durante os tempos. Nesse sentido, o clássico pode ser também atual ou moderno, se a sobrevivência de tais saberes é tida como essencial para os grupos humanos. Nessa perspectiva, ao levar-se em conta a existência da luta de classes, faz-se necessário compreender se os conhecimentos transmitidos e apreendidos são capazes de auxiliar na expressão elaborada dos interesses da classe trabalhadora.

Tendo isso em vista, é possível questionar, por exemplo, no âmbito do ensino de arte, se, concretamente, é fundamental aos filhos e filhas dos/das trabalhadores/as aprender o 'alfabeto do desenho', aos moldes do ensino de desenho industrial do início do século XIX; ou se é socialmente e concretamente relevante, no século XXI, ensinar e aprender a cópia de desenhos ou de pinturas aos moldes tradicionais neoclássicos. Essas perguntas podem se desdobrar e outras questões podem surgir, de forma a auxiliar na construção contínua de uma prática de ensino de arte que se proponha crítica e histórica. Nesse sentido, em consonância com Saviani acredita-se que:

[...] para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? (SAVIANI, 2011, p. 65).

Com efeito, ao questionar a relevância da apropriação do conhecimento sistematizado por parte do/da aluno/a, é possível colocar em cheque a perpetuação da ideologia dominante e dar destaque aos interesses do/da estudante no processo de aprendizagem, e para isso, torna-se necessário distinguir esses estudantes enquanto indivíduos *empíricos*, aqueles "imediatamente [observáveis]" (SAVIANI, 2011, p. 71) e indivíduos *concretos*, aqueles que representam "uma síntese de inúmeras relações sociais" (SAVIANI, 2011, p. 71).

Uma vez compreendido que a prática educativa deve, necessariamente, levar em conta os interesses dos/das estudantes no processo pedagógico, faz-se necessário concernir quais interesses são esses, e discernir se eles se situam no campo da experiência imediata ou no campo da realidade social e concreta da qual esses estudantes fazem parte. Sendo assim, é necessário, na prática educativa, atentar-se para o fato de que:

[...] o aluno empírico tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata, que não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2011, p. 71).

O/a estudante em seu caráter concreto, portanto, detém de “interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2011, p. 71). Na visão do autor, o professor, dentro da prática pedagógica, se defronta com o indivíduo concreto, uma vez que:

[...] o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir. (SAVIANI, 2011, p. 71).

Além disso, no que se refere ao entendimento da especificidade da educação e da prática pedagógica faz-se necessário considerar que a educação detém uma dimensão política, que se expressa, por exemplo, no contato com escolhas e decisões que perpassam diferentes interesses, por vezes antagônicos. No texto *Onze teses sobre educação e política*, por exemplo, Saviani propõe compreender as relações entre política e educação, com o objetivo de compreender o que significa dizer, por exemplo, que ‘a educação é sempre um ato político’. Sobre isso, Saviani conclui que:

[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1986, p. 92).

Nessa perspectiva, a socialização do conhecimento sistematizado, além de representar uma dimensão da especificidade do trabalho pedagógico e da

educação, representaria também sua importância política. Isso porque, no entendimento de Saviani, a partir da socialização do saber sistematizado torna-se possível o reconhecimento, por parte da classe trabalhadora, da exploração a que está submetida, “[incitando-a] a se engajar na luta da libertação” (SAVIANI, 1986, p. 91).

Sendo assim, seria de interesse concreto da classe trabalhadora a “manifestação da verdade” (SAVIANI, 1986, p. 91) de sua exploração e das estruturas que a sustentam a partir da apropriação do saber sistematizado. Enquanto isso, a classe dominante não tem interesse na socialização do conhecimento, já que “isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes” (SAVIANI, 1986, p. 91).

No entanto, ao considerar, a partir da contribuição crítico-reprodutivista, que a escola se estrutura historicamente enquanto um instrumento de inculcação da ideologia burguesa, torna-se possível questionar se nos moldes escolares e pedagógicos atuais a transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado é suficientemente determinante para o processo de emancipação política dos indivíduos da classe trabalhadora.

Acerca desse questionamento, Saviani expõe como dois autores, Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello¹³, compreenderam a especificidade do trabalho pedagógico e de sua dimensão política no cenário educacional atual, e as contradições existentes na questão da apropriação do saber por meio da escola, tendo em vista a existência da ideologia e de interesses antagônicos em contato com esses saberes.

Na leitura de Saviani (2011, p. 48), Paolo considera que apostar na capacidade da classe trabalhadora de se apropriar do saber para colocá-lo em serviço de seus interesses não é suficiente, uma vez que o saber escolar - ou seja, o saber sistematizado presente na escola enquanto matéria ou disciplina -, estaria, em nossa sociedade, dominado pela burguesia, sendo necessário construir, através da organização dos professores e de um posicionamento crítico, um novo saber e novos processos pedagógicos, que estariam distante dos interesses da burguesia e

¹³ Os textos de Guiomar e Paolo analisados por Saviani são: MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. e NOSELLA, Paolo. *O compromisso político como horizonte da competência técnica*. Educação & Sociedade, Cortez/Cedes, n. 14, maio de 1983.

que emergiriam da própria cultura proletária. Enquanto isso, Saviani indica que Guiomar admite a dominação e controle da burguesia sobre o saber escolar, mas que “nem por isso cabe concluir que [esse saber] é intrinsecamente burguês” (SAVIANI, 2011, p. 48). Guiomar aposta, portanto:

[...] na capacidade da classe trabalhadora de, ao se apropriar do saber ‘burguês’, inverter-lhe o sinal, desarticulando-o dos interesses burgueses e colocando-o a serviço de seus interesses. (SAVIANI, 2011, p. 48).

Saviani (2011, p. 48), por sua vez, considera que através da apropriação do saber escolar pelos trabalhadores torna-se possível retirar desses saberes seus “caracteres burgueses” e lhes imprimir “os caracteres proletários”. Nesse entendimento, a cultura proletária não existe já pronta na realidade educacional, social e política brasileira, mas é algo que se deve construir com a ajuda da apropriação do saber sistematizado apreendido na escola. A construção de uma cultura proletária é encarada, portanto, como um processo ainda inacabado, não sendo possível, no momento histórico atual, a construção de um ‘novo saber’ puramente proletário, que não esteja contaminado pelos interesses burgueses e pelas determinações da sociedade capitalista

Como vimos nos capítulos anteriores, a educação se relaciona intimamente com a sociedade, e existem diferentes compreensões teóricas e ideológicas acerca dessa relação. Uma das preocupações da PH-C, ancorada na concepção dialética da realidade, é a de superar o entendimento dicotômico de que *ou* a educação determina a sociedade (como defendem as teorias não-críticas) *ou* a sociedade determina a educação (como defendem as teorias crítico-reprodutivistas).

É justamente neste ponto que se inscreve a contradição própria da prática educativa: como utilizar a educação como ferramenta de construção de uma nova sociedade e de superação do problema da marginalidade, se a própria sociedade determina objetivamente o fenômeno educativo? Saviani, antes de sistematizar as proposições da pedagogia histórico-crítica, indica a busca pela proposição de uma pedagogia que se afirmasse enquanto “revolucionária” (SAVIANI, 1989, p. 79). Em sua visão, uma pedagogia revolucionária “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1989, p. 79) da sociedade capitalista.

Uma concepção pedagógica revolucionária deve, para isso, ir além dos métodos e teorias de ensino tradicional, novas e tecnicista, e dialetizá-los de maneira crítica, considerando as limitações e as contribuições de cada uma dessas concepções educacionais na formulação de métodos que possam situar-se como históricos e críticos. Isso porque, de acordo com a PH-C:

A educação escolar deve assumir, por meio do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante. (FERRAZ e FUSARI, 2019, p. 55).

No texto *Para além dos métodos novos e tradicionais*, presente no livro *Educação e Democracia*, em busca de uma pedagogia que pudesse se caracterizar como revolucionária, Saviani sistematiza um método pedagógico que busca manter “a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 1996, p. 73), ou seja, que não implique na autonomização da pedagogia em relação ao meio social do qual faz parte. Tal método de ensino foi organizado em 5 passos, de forma que se assemelhasse aos esquemas metodológicos de Herbart - que representa a pedagogia tradicional - e de Dewey - representante da pedagogia nova. Os 5 passos de uma pedagogia revolucionária ou histórico-crítica propostos por Saviani se dividem entre o (1º passo) ou ponto de partida: *prática social sincrética*; o (2º passo): *problematização*; o (3º passo): *instrumentalização*; (4º passo): *catarse* e (5º passo) ou ponto de chegada: *prática social sintética*.

O método de ensino proposto por Saviani tem como ponto de partida, então, *uma prática social sincrética*. Essa prática social pode representar o próprio acontecimento da aula, ou seja, a transmissão do saber sistematizado, e portanto, é uma prática comum aos professores e alunos, que, entretanto, se posicionam em lugares diferentes nesta prática, “enquanto agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 1996, p. 73). Segundo o autor (1996, p. 73), essa diferença, do ponto de vista pedagógico, reside no fato de que “o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social”. Isso quer dizer que, no ponto de partida, os/as alunos/as detêm de uma compreensão sincrética da prática social, uma vez que:

[...] por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de

articulação da experiência pedagógica na prática social que participam” (SAVIANI, 1996, p. 73).

De acordo com essa visão, diferentemente dos/das alunos/as, o/a professor/a detém de um entendimento sintético da prática social, “porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social” (SAVIANI, 1986, p. 74). Porém, a síntese da qual detém o/a professor/a no ponto de partida ainda é precária, uma vez que:

[...] por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. (SAVIANI, 1986, p. 74).

Reconhecido o cenário posto no 1º passo, ou no ponto de partida, parte-se para o 2º passo, o da *problematização*, que diz respeito à identificação “dos principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 1986, p. 74), e, por conseguinte, a detecção de que conhecimentos é necessário dominar para a resolução de tais problemas e questões.

É interessante notarmos, nesse ponto, que a prática social perpassa todos os passos do método de ensino proposto, e a escolha dos conhecimentos - ou dos conteúdos - que devem ser assimilados e dominados pelos alunos passa pela *identificação de problemas* que surgem dentro da prática social, considerando os papéis e os níveis sincréticos e sintéticos de compreensão dos professores e dos/das alunos/as nesse processo.

Aquilo que aproxima o/a educador/a e /a estudante é o fato de que ambos são agentes sociais de uma prática específica (a prática pedagógica), e juntos, identificam os problemas a serem equacionados, considerando-se os diferentes níveis de compreensão que esses agentes assumem dentro da prática pedagógica. Isso nos leva ao 3º passo do método proposto, o da *instrumentalização*, que:

“não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor [...] (pedagogia tradicional) nem com a *coleta de dados* (pedagogia nova), ainda que por certo envolva a transmissão e assimilação de conhecimentos, podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados” (SAVIANI, 1986, p. 74).

Além disso, é importante ressaltar que a instrumentalização proposta pela PH-C não coincide com a eficiência instrumental proposta na pedagogia tecnicista. Isso porque, diferente da concepção tecnicista profissionalizante, a instrumentalização na PH-C propõe a apropriação dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1986, p. 74).

Portanto, segundo Saviani (1986, p. 75), a apropriação de tais instrumentos não deve ocorrer “em sentido tecnicista”, uma vez que se refere à apropriação das “ferramentas culturais necessárias à luta social que [as camadas populares] travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

O 4º passo, por sua vez, corresponde à *catarse*, “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1986, p. 75). Esse passo corresponde, então, a uma incorporação dos instrumentos culturais que foram dominados, agora “transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1986, p. 75).

Por fim, o 5º passo diz respeito à *prática social sintética*, ou ponto de chegada. Segundo Saviani (1986, p. 75) nesse passo a prática social passa por uma mudança qualitativa através da “*mediação da ação pedagógica*”, considerando que a alteração objetiva dessa prática “só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”. Neste passo, portanto, a prática social passa a ser entendida pelos/as alunos/as também de maneira sintética, e, além disso, “reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica” (SAVIANI, 1986, p. 75), considerando que a “elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 1986, p. 75).

A partir dessas considerações acerca do método proposto pela PH-C, temos como interesse considerar, a partir do materialismo histórico-dialético, as relações existentes entre arte e educação, considerando as especificidades de cada uma dessas áreas do conhecimento humano, para assim refletir criticamente sobre as implicações de seu encontro nas práticas de ensino de arte.

Em consonância com Rosana Soares em seu artigo *Contribuições do materialismo histórico dialético para o projeto em rede observatório da formação de professores de Artes Visuais*, consideramos que “tal delimitação se faz necessária

para que a convergência dos saberes seja potencializada no projeto emancipatório de formação dos sujeitos”. (SOARES, 2019, p. 269)

As autoras Mércia Santana Mathias e Luciana Cristina Salvatti Coutinho, em seu artigo intitulado *A arte sob a perspectiva do marxismo: uma atividade humana potencialmente humanizadora*, tratam da especificidade da arte a partir da obra do filósofo e teórico marxista austríaco Ernst Fischer, intitulada *A necessidade da arte*. Nesse artigo, as autoras concluem que:

[...] a arte deveria ser abordada em sua dimensão cultural, independentemente da forma de expressão utilizada. Sob a perspectiva do marxismo é possível observar as bases materiais da existência humana que corroboram o princípio de que a arte sempre esteve presente na histórica trajetória da existência humana, com diferentes sentidos. (MATHIAS e COUTINHO, 2019, p. 223).

Compreender a arte em sua dimensão cultural significa levar em conta que o mundo da cultura corresponde, na visão materialista histórica-dialética, ao mundo do trabalho. Nesse sentido, enquanto a especificidade da educação reside em sua categorização enquanto um trabalho humano não-material, o que garante especificidade à arte é sua categorização enquanto um trabalho humano de caráter ‘mágico’. Esse trabalho ‘mágico’ caracteriza-se pela mutação dos objetos e da natureza, de forma a transformar seus significados e suas formas. Sobre isso, Ernst Fischer explica que:

[O ser humano] se apodera da natureza transformando-a. O trabalho é a transformação da natureza. [O ser humano] também sonha com um *trabalho mágico* que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objetos e dar-lhes nova forma por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na *imaginação* àquilo que o trabalho significa na realidade. [O ser humano] é, por princípio, um mágico (FISCHER, 1959, p. 21, grifo nosso).

Nessa perspectiva, podemos dizer que todo trabalho humano tem uma dimensão mágica, mas que somente o trabalho artístico é dotado, de forma *primordial*, de um caráter ‘mágico’.

O sentido de ‘magia’ aqui exposto tem relação com o mundo da imagem e da imaginação, já que o próprio termo ‘imagem’ tem sua origem próxima à palavra ‘magia’¹⁴. Além disso, o entendimento de trabalho ‘mágico’ pode estar relacionado à

¹⁴ “O termo francês *magie* vem do grego *mageia* (de *magos*, *mage*): arte de produzir efeitos maravilhosos pelo emprego de meios sobrenaturais [...]” In.: NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. *Revista MANA*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.

“capacidade do ser humano antever as causas finais de fenômenos naturais” (MATHIAS e COUTINHO, 2019, p. 227), ou seja, de “sonhar com alternativas de explorar outros possíveis meios de atingir seus objetivos, atendendo as necessidades que se apresentam no cotidiano” (MATHIAS e COUTINHO, 2019, p. 228).

A partir disso, podemos dizer que todo trabalho humano tem uma dimensão mágica, mas que somente o trabalho artístico é dotado, de forma *primordial*, de um caráter ‘mágico’. Sobre a relação da magia com o trabalho humano, Mathias e Coutinho explicam que:

[...] a dimensão de artista pode abranger o pintor de paredes, arquiteto, marceneiro, escritor, etc. Portanto, mudam-se os instrumentos, as técnicas e os materiais em função de cada necessidade. [...] No percurso histórico, esta capacidade de ver-se como artista vai esvanecendo gradativamente, porquanto a arte passa a ser uma disciplina à parte, uma especialização, perdendo seu caráter de transversalidade. (MATHIAS e COUTINHO, 2019, p. 228).

Nesse ponto, é necessário levar em conta que as bases materiais da existência humana determinam as diferentes características e funções que a criação artística é capaz de assumir de acordo com o movimento histórico. A partir disso podemos dizer que a arte está profundamente ligada à sociedade e ao tempo histórico do qual faz parte. A arte, no decorrer do processo histórico, acaba perdendo gradativamente seu entendimento enquanto “coisa inerente a todos os seres humanos” (MATHIAS e COUTINHO, p. 228) e passa a ser compreendida, a partir do surgimento da propriedade privada e do consumo individual e privado, enquanto uma atividade específica e não transversal, separada, portanto, de todas os outros trabalhos que envolvem a transformação da natureza e dos objetos.

Sendo assim, na perspectiva do materialismo-dialético, a arte, em sua especificidade, pode ser entendida, em sua dimensão cultural, como um *trabalho* de caráter *mágico* e uma atividade comum a todos os seres humanos, não sendo, portanto, apenas uma ‘profissão’ específica de um grupo específico.

Além disso, a arte pode ser entendida enquanto resultado do contato dos seres humanos com a realidade material construída coletivamente e determinado

pelas formas de produção de dado período da história. Nesse sentido, segundo Mathias e Coutinho (2019, p. 223), “a arte é uma atividade potencialmente humana e humanizadora, outrora vivenciada coletivamente através de rituais relacionados à magia.” Ademais, na visão de Subtil:

[...] a especificidade da arte frente às demais disciplinas deve-se ao aporte das capacidades imaginativas, intuitivas e do intercurso da emoção na relação sujeito-objeto, mesmo não abdicando da técnica e da ciência. (SUBTIL, 2012, p. 129).

Compreende-se, portanto, que o entendimento acerca da especificidade da arte pode integrar o trabalho pedagógico de forma que tanto educadores quanto educandos, reconhecidos enquanto agentes sociais e históricos, se apropriem dos diferentes sentidos artísticos e diferentes instrumentos poéticos existentes.

Nesse entendimento, a apropriação dos saberes artísticos e culturais sistematizados historicamente pode possibilitar a expressão elaborada dos interesses coletivos e concretos frente aos determinantes sociais objetivos, de forma a potencializar a capacidade criadora de ideias e intuições inventivas, imaginativas, contestadoras e transformadoras.

O entendimento da especificidade da arte e da educação, numa concepção marxista e materialista histórica-dialética, não será esgotado neste trabalho de conclusão de curso, considerando a extensão e complexidade deste tema. Porém, a busca pela especificidade do ensino de arte sob a ótica da PH-C pode continuar sendo investigada com a ajuda de trabalhos teóricos como o da pesquisadora Juliana Oliveira Leitão, que realizou uma dissertação de mestrado acerca do tema, intitulada *A especificidade do ensino de arte na perspectiva histórico-crítica*.¹⁵

¹⁵ LEITÃO, Juliana Oliveira. *A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

4.2 POR QUE APRENDER ARTE NA ESCOLA? ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tendo como objetivo delimitar as problemáticas e as questões que envolvem o ensino de arte na escola, de acordo com uma visão histórico-crítica, foi realizada uma entrevista com alguns estudantes de uma escola pública da cidade de São Paulo. Essa entrevista aconteceu durante a realização do estágio de licenciatura em Artes Visuais, com enfoque nas práticas de ensino de arte. O estágio foi realizado na EMEF Caira Alayde Alvarenga Medea, localizada no bairro Morro Grande, Zona Norte de São Paulo, e consistiu na observação participativa das aulas de artes do Fundamental 1 (1º ao 5º anos) e do Fundamental 2 (6º ao 9º anos).

Participaram da entrevista aproximadamente 10 estudantes de 10 e 11 anos de idade, que estavam cursando o 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa entrevista, os estudantes foram questionados sobre suas impressões, crenças e saberes acerca da relevância do ensino de arte na escola e do próprio sentido da instituição escolar, enquanto eu mesma buscava sentido para as práticas que almejava construir no trabalho como educadora. Essa entrevista foi feita de maneira semi-estruturada, algumas perguntas eram pré-estabelecidas, enquanto outras surgiram durante a conversa com os/as estudantes.

Além disso, em paralelo à pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho de conclusão de curso, a observação das aulas de artes objetivou também identificar a presença ou não de práticas pedagógicas de caráter não-crítico, que se enquadrassem, portanto, nas concepções das pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

A partir da observação das aulas de artes percebeu-se a falta de elucidação dos motivos e da relevância social, política ou cultural dos temas e assuntos abordados durante as aulas. Além disso, notou-se a presença da mera execução mecânica de atividades e a falta de sentido de sua execução.

Sabe-se que esse clima de desmotivação e falta de sentido é fruto, entre outras coisas, da própria estrutura do sistema público de educação, que produz a exaustão física e psicológica de estudantes e professores/as, o que também inviabiliza a organização política desses grupos. Essa constatação acerca das aulas de arte no ambiente escolar foi pertinente para a pesquisa acerca da pedagogia histórico-crítica, uma vez que essa perspectiva educacional enfatiza a importância

de considerar a realidade educacional atual e os problemas postos pela prática pedagógica na escola.

Pesquisadora: Por que você vem à escola?

B., 11: *Pra estudar, porque eu sou obrigado.*

E., 11: *Para estudar.*

A.J., 11: *Para aprender coisas novas.*

L., 11: *Para estudar, para eu ter um futuro bom.*

R., 11: *Para estudar e aprender...? (em tom de pergunta)*

M.V., 11: *Para ser alguém na vida né? Porque se eu não vir para a escola eu não vou ter trabalho e não vou conseguir sobreviver sem trabalho.*

Pesquisadora: Você gosta de vir para a escola?

K., 11: *Sim, gosto, porque é meu futuro. Eu tenho sonhos... e quando eu crescer eles vão se realizar porque eu estou vindo para a escola, porque eu estudo.*

M., 11: *Sim, porque estudamos e aprendemos aqui.*

L.H., 11: *Gosto muito. Porque é muito legal e eu gosto de estudar.*

M.V., 11: *Gosto muito. Tem algumas pessoas aqui que são chatas, mas eu adoro essa escola. Gosto das lições de matemática e de artes, são minhas preferidas, porque são mais fáceis para mim.*

Pesquisadora: Para você, qual é a função da escola?

B., 11: *O aprendizado, para que um dia eu tenha a [minha] própria profissão, minha própria vida, para que um dia eu possa aprender como é o mundo lá fora, e aprender a ser independente.*

A.J., 11: *Ensinar aos alunos coisas novas.*

R., 11: *Aprender, também? (em tom de pergunta) não sei...*

K., 11: *Acho que... para ensinar os alunos a terem um propósito na vida.*

M., 11: *Ensinar para as crianças saber das coisas e ensinar para os outros.*

M.V., 11: *Ensinar às pessoas várias matérias. Ensinar a arte, ensinar como falar direito com o português, ensinar várias contas em matemática. Acho que essas coisas servem para você conseguir fazer uma faculdade e para saber alguma coisa, né?*

E., 11: *Para a gente começar a prestar atenção no nosso futuro, aprender a ler e escrever para falar melhor e não ter dificuldade no resto da vida.*

Pesquisadora: Você acha que a escola cumpre bem sua função?

M, 11: *Sim, ensina com os professores...*

B., 11: *Bem, é uma escola né... Melhor que umas e pior que outras. [...] Essa escola é boa, só que as escolas do Brasil inteiro não. Só a minha [escola] ser [sic] boa e o resto das escolas estão despencando... Certamente, 60% - passa em jornal, passa na televisão - de crianças do mundo, da minha idade, são analfabetas. Então, se elas [as escolas] estão exercendo seu papel direito, deixando 60% das pessoas não frequentarem as escolas, não é culpa da escola, mas dos pais, do próprio governo, da prefeitura de escola pública que não consegue nem dar dinheiro às escolas.*

E.: 11: *Depende dos professores e dos recursos para as pessoas aprenderem. Não é só porque a escola é de luxo que ela é boa, precisa também de professores e de alunos. Algumas escolas não recebem muito dinheiro da prefeitura.*

M. V, 11: *Mais ou menos, porque mesmo se ela [uma pessoa] tiver nota zero ela vai passar [de ano]. Isso aí na verdade não é nem da escola, é do governo. Porque o governo que não tá nem aí pra gente, eles podem deixar a gente tirar todas as notas zeros [sic], a gente pode passar todos os anos sem fazer nada, só indo pra escola. Isso acontece porque quanto mais pessoas não entendem as coisas, melhor pro governo, porque quando a pessoa não entende sobre cálculo, sobre contas, sobre coisas da vida, ela não vai saber que está sendo roubada pelo governo, e o governo vai conseguir ter mais dinheiro do que sempre [sic].*

Pesquisadora: *Você acha que a aula de artes também pode ajudar alguém saber quando está sendo roubado/a pelo governo ou a entender como o governo funciona?*

M.V., 11: *Eu acho que não. Porque artes é [sic] mais uma pintura, é uma coisa mais de história das artes, não fica muito de “ah o mundo real!”, ela é mais na [sic] própria matéria. A arte é mais fechada para ela mesma.*

Pesquisadora: *Por que aprender arte na escola?*

K, 11: *Para desenhar, fazer matemática nas artes...*

B., 11: *Ah, não sei, deu branco.*

A. J.: 11: *Não sei...*

L., 11: *Essa aí eu não sei responder.*

M, 11: *Acho que para saber pintar, fazer essas coisas [Em tom de pergunta], as obras de arte, talvez no futuro?...*

L.H.: 12: *Para termos uma cultura melhor. [Em tom de pergunta]*

M.V.: 11: *Para aprender a cultura da arte, como foi criada, todas as coisas que originam a arte, aprender a pintar do jeito certo, a fazer vários desenhos, e saber usar tinta. Para quem gosta de artes é legal, se você quiser fazer uma faculdade, você pode ser um desenhista, um artista, um animador... pode trabalhar na Disney.*

E. 11: *Porque na arte existe matemática, português, ciências... A arte está em tudo, em todas as matérias. Porque a arte é um modo para desenhar e estudar ao mesmo tempo, por isso que a gente estuda a arte na escola.*

Pesquisadora: A aula de artes tem importância na sua vida?

B., 11: *[Silêncio] Olha, como eu disse, sobre a independência... eu acho que as artes podem cair em muitas matérias, como por exemplo... Eu já te disse né? [me disse que quer exercer a profissão de cirurgião plástico], eu gostaria de fazer cirurgias, e para isso eu preciso fazer os marcos [sic] certos, e a professora ensina de uma forma geométrica certa [sic], com a régua... e até mesmo ser artista né, como você [a pesquisadora], ou ser uma professora de artes... Tem uma certa importância sim [a aula de artes], mas não é valorizado, não só pelo mundo mas pelos professores também.*

R., 11: *Sim, não sei porquê, mas sim.*

M, 11: *Mais ou menos, porque eu não sei muito desenhar.*

Pesquisadora: A arte é importante na sua vida? Como?

K, 11: *Acho que sim... Um pouco, porque é uma forma de se expressar e eu faço um rabisco para ficar um pouco mais calma.*

L.H., 12: *[É importante] tipo como um trabalho, porque eu vejo vários artistas pintando parede e eles dizem que ganham dinheiro com isso.*

M, 11: *Acho que não, porque eu não vou ser um pintor quando crescer. Acho que não vai servir muito bem.*

A partir da realização das entrevistas foi possível perceber que, geralmente, a presença e a relevância da arte na escola está justificada em sua relação com metas objetivas de profissionalização ou com a importância de sua dimensão 'subjetiva' enquanto 'expressão de sentimentos'. Assim, a arte é encarada enquanto uma dentre as várias profissões existentes, e passa a não interessar àqueles estudantes que almejam atuar em outras áreas profissionais. Além disso, percebe-se, no ambiente escolar, a presença de uma noção de arte enquanto 'expressão de sentimentos', ideia que, muitas vezes, acaba por distanciar a atividade artística da realidade material e histórica que a produziu. Por isso, foi possível escutar, durante

as conversas com estudantes, frases como ‘a arte não é importante para mim porque não vou ser um pintor’ ou ‘a arte é mais voltada para si mesma’.

Tais entendimentos podem acabar por diminuir a importância da arte, enquanto área do conhecimento, na resolução de questões e problemas cotidianos, colocados diante dos agentes da prática social e da prática pedagógica (professores/as e alunos/as).

Portanto, esse cenário pode indicar a necessidade de dialetizar o trabalho pedagógico e as teorias educacionais a partir de uma ótica histórico e crítica, de forma a desvencilhar, por exemplo, as dicotomias que se colocam acerca do ensino da arte, como a objetividade em contato com subjetividade, e a teoria em contato com a prática, etc. Dessa maneira, teoria educacional e prática de ensino, quando juntas, podem auxiliar na construção de caminhos de emancipação e criticidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho de conclusão de curso foi possível observar um recorte da história de ensino de arte no Brasil sob a ótica materialista histórica dialética, tendo como fundamentação teórica central textos de Demerval Saviani.

Percebemos que o entendimento das relações entre educação e sociedade, entre arte e educação e entre arte e sociedade podem auxiliar na compreensão de como se constituiu a realidade educacional brasileira e na construção de práticas de ensino de caráter histórico e crítico.

Além disso, nota-se que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria educacional que utiliza a *prática* como critério de verdade, ou seja, sua sistematização teórica depende da análise e vivência acerca da prática de professores e estudantes em dada realidade material. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática educacional deixa de ser meramente dicotômica, e ambas esferas se inter-relacionam, enquanto uma alimenta a outra.

A pedagogia histórico-crítica pode ser entendida, ademais, como uma teoria educacional crítica, porém, sem ser reprodutivista, uma vez que considera as determinações objetivas da sociedade na educação, mas leva em conta a presença do movimento dialético na prática educativa - concebida, por sua vez, enquanto uma prática social específica.

Compreendemos, além disso, que esse trabalho de conclusão de curso não esgota a temática estudada, mas faz parte de um processo de elaboração contínua e coletiva acerca das relações entre arte e educação numa perspectiva materialista histórica e dialética, visando a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Sendo assim, a partir da sistematização feita neste trabalho de conclusão de curso, outras pesquisas podem ser realizadas, como o histórico de contribuição dos movimentos populares que lutaram e lutam pelo acesso a um ensino de qualidade para a classe trabalhadora; as relações existentes entre arte, signos culturais e luta de classes; além do papel dos/as professores/as em organizações e movimentos coletivos.

Conclui-se, por fim, que o entendimento crítico e histórico da relação entre arte e educação pode possibilitar a construção de práticas sociais/pedagógicas que, ao invés de reproduzir acriticamente a ideologia dominante, visam construir

continuamente práticas pedagógicas que objetivam a emancipação popular e a compreensão geral das estruturas sociais e as ideologias que sustentam a reprodução do sistema de produção e de exploração capitalista.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fontes, 1970.

ARAÚJO, Roberta. O Ensino da Arte em uma Escola de Mulheres. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. 2. reimpr. da 1. ed. de 2008. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 49-73. (Coleção Estudos).

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. 2. reimpr. da 1. ed. de 2008. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Coleção Estudos).

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: Educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem do Ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação**. Ana Mae Barbosa, Vitória Amaral (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2019.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971.

BOURDIEU P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A Liberdade como Método: um projeto moderno em ação “pioneira” de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. 2. reimpr. da 1. ed. de 2008. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 197-16. (Coleção Estudos).

CANAS, Adriano Tomitão. **MASP: Museu Laboratório Projeto de museu para a cidade: 1947-1957**. Tese apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-17062010-092757/publico/Masp_Museu_laboratorio.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte - teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959. Tradução: Leandro Konder.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERLING, André. **Caderno de Desenho vol 6 - Educação Artística**. Exemplar do Professor. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. s/d, p. 2.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart (Orgs.). 1. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2017.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.2, n.2, Palmas/TO, jan/jun. 2014.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, livro 1., 1968.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. - 2. ed. - São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MATHIAS, Mércia Santana; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. A arte sob a perspectiva do marxismo: uma atividade humana potencialmente humanizadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 223-234, dez. 2019.

MEC/INEP. **O artigo 7º da lei 5.692/71 no ensino de 2º grau**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Médio, 1978.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

NOSELLA, Paolo. **O compromisso político como horizonte da competência técnica**. Educação & Sociedade, Cortez/Cedes, n. 14, maio de 1983.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Revista MANA**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, n. 14, n. 2, p. 456, 2008.

PINHEIRO, Maria de Paula. **Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo: tópicos modernos e contemporâneos**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 10.ed. São Paulo, SP: Cortez Editora / Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Nyanne do Nascimento. **Ensino de arte e disciplinarização da educação artística na educação brasileira**. IV Seminário de Educação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. "Educação Pública em Tempos de Reformas". p. 902-916. Dourados - MS, de 09 à 11 de Setembro de 2019.

SILVA, Vitor Marcelino da. **Desvios de linguagem: as contribuições de Rubens Gerchman e Nelson Leirner para a prática da apropriação de imagens na arte contemporânea no Brasil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.ppga.iarte.ufu.br/node/343>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SOARES, Rosana. Contribuições do materialismo histórico dialético para o projeto em rede observatório da formação de professores de Artes Visuais. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.3, p. 269-279, maio/ago. 2019.

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