



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara - SP

JOSÉ VITOR FERNANDES BERTIZOLI

**FORMAÇÃO CULTURAL E ARTE/EDUCAÇÃO: análise das
proposições pedagógicas paulistas na perspectiva da
Teoria Crítica**



**ARARAQUARA – S.P.
2017**

JOSÉ VITOR FERNANDES BERTIZOLI

**FORMAÇÃO CULTURAL E ARTE/EDUCAÇÃO: análise das
proposições pedagógicas paulistas na perspectiva da
Teoria Crítica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade. Sob orientação do Prof. Dr. Ari Fernando Maia.

**ARARAQUARA – S.P.
2017**

Bertizoli, José Vitor Fernandes
FORMAÇÃO CULTURAL E ARTE/EDUCAÇÃO: análise das
proposições pedagógicas paulistas na perspectiva da
Teoria Crítica / José Vitor Fernandes Bertizoli – 2017
113 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Arte/educação. 2. Formação Cultural. 3. Teoria
Crítica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSÉ VITOR FERNANDES BERTIZOLI

**FORMAÇÃO CULTURAL E ARTE/EDUCAÇÃO: análise das
proposições pedagógicas paulistas na perspectiva da
Teoria Crítica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade. Sob orientação do Prof. Dr. Ari Fernando Maia.

Data da defesa: 02/02/2017

Local: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara/SP

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara/SP

Membro titular: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara/SP

Membro titular: Profa. Dra. Sueli Soares Dos Santos Batista
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - SP
Faculdade de Tecnologia de Jundiaí/SP

Dedico este trabalho àqueles que ainda julgam ser causa digna a constante luta por um processo educativo que humanize e promova a emancipação dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Disse o poeta Mário Quintana, imbuído de sua simplicidade e sabedoria características, pequeno poema que me chegou aos ouvidos. O título: *Pergunta Errada*.

*Se eu acredito em Deus? Mas que valor poderia ter minha resposta,
afirmativa ou não? O que importa é saber se Deus acredita em mim.*

(QUINTANA, 2006, p.367)

Por acreditar na dúvida constante, que se converte em afirmação, mais do que verdadeira, vejo Deus nas pessoas e me esforço para que ele, por meio delas, acredite em mim. Por isso, sou muito grato a muito tantos que cruzaram meu caminho nesses anos de vida. Agradeço muito a Josie e a Maluzinha, minhas amadas meninas, por entenderem, principalmente na reta final deste trabalho, as tantas exclamações de minha parte: Agora não posso! Estou ocupado! Preciso terminar! Depois! Só um minutinho! Já estou indo! Vocês fazem parte da minha vida, e sou muito grato por tê-las ao meu lado nessa caminhada. Resta-me exclamar agora que: Amo vocês! Sou imensamente grato aos meus pais, Anísio e Lídia, pois em suas simplicidades me ensinaram a ser o que sou hoje. A importância de se trilhar um caminho honesto e de sempre batalhar por meus sonhos, até que se convertessem em realidade.

Agradeço a todos os mestres e mestras que estão em mim, que deixaram algo de si ao longo de toda a minha formação acadêmica. Em especial ao Prof. Ari por ter me oportunizado a experiência que hoje se materializa nesta dissertação; por suas orientações e ensinamentos tão valiosos. À Profa. Juliana, que ao longo do tempo se converteu em colega de trabalho na construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru, muito me ensinando; por suas colaborações no exame de qualificação e finalização desta pesquisa. À Profa. Sueli pela disponibilidade em participar presencialmente do exame de qualificação, apresentando sugestões riquíssimas para a conclusão do texto. A todos os colegas

da pós-graduação que dividiram comigo suas dúvidas e descobertas enquanto esperávamos na fila do café, na cantina do câmpus.

À Secretaria Municipal da Educação de Bauru, na pessoa da Profa. Vera Casério e Fernanda Bechara Fantin, por oportunizar minhas dispensas semanais, entendendo minhas ausências. A todos os meus amigos do Departamento Pedagógico pela acolhida e pelas realizações conjuntas nesses últimos anos, em especial à Yaeko por dividir comigo sua sabedoria e justiça oriental, aos parceiros Rita, Kátia, Sara e Fábio com quem pude contar em todas as ocasiões. Realmente cinco é um número muito significativo! A Meire pela companhia nas viagens filosóficas até Araraquara. Enfim, a todos os integrantes do DPPPE que muito me ensinaram e compartilharam comigo. Aos meus companheiros arte/educadores do sistema municipal de ensino de Bauru, por dividirem comigo a esperança de sempre melhorar o ensino de arte nas escolas municipais. A todos os educadores, professores ou não, que comigo trabalharam por tantas escolas pelas quais passei e a todos os alunos que possibilitaram a mim a contínua formação enquanto profissional e ser humano.

Aos meus amigos pessoais por todas as vivências, alegrias e tristezas compartilhadas, em especial à Karen e ao Dariel, que se revelaram, em tão pouco tempo, grandes amigos e compartilharam meu correr contra o tempo, dados os prazos.

Um grande abraço a todos vocês. Gratidão!

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as proposições pedagógicas trazidas no material didático da área de arte, para professores e alunos encaminhados às unidades escolares da rede pública estadual paulista, sob a perspectiva da Teoria Crítica. Discutiu-se, como é proposto, o ensino da área na educação básica, etapa fundamental, particularmente na rede pública estadual de São Paulo e em consequente as implicações, ou possibilidades, desta para a formação cultural dos estudantes. Foi analisada uma situação de aprendizagem em artes visuais colocada ao sexto ano do ensino fundamental, que aborda a tridimensionalidade como elemento estético, que segundo a proposta tem como finalidade abordar a relação entre forma e conteúdo na linguagem artística em questão. Pautado no referencial teórico, buscou-se apontar elementos da cultura afirmativa presentes no material, em seguida tornar evidentes aspectos identitários aos da indústria cultural em um processo de semiformação. Buscou-se também imprimir certo caráter propositivo à análise, objetivando ampliar a tensão entre o que é posto pelo sistema de ensino e o que poderia figurar no material. A hipótese de que a facilitação exacerbada de acesso à obra artística e a fragilidade pedagógica do material, caracterizado por proposições simplistas, que não ultrapassam o senso comum, concorrem para o contrário daquilo que se pretende no processo formativo educacional, ou seja, uma formação integral com vistas à emancipação, resistindo à razão instrumental, à reificação e à regressão dos sentidos. São apresentadas evidências com o intuito de comprovar o esperado, visto a forma como é conduzido, via orientações pedagógicas, o ensino dos conteúdos artísticos. A arte, que deveria ser ponto central da proposição pedagógica, se insere como mero exemplo empírico. Outro dado que merece destaque é a caracterização do material como instrumento de controle do trabalho docente visto não permitir autoria no processo de ensino e aprendizagem, impondo ao professor o papel de mero executor.

Palavras chave: Arte/educação. Formação cultural. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This term paper intends to analyze the pedagogical propositions brought in the didactic material of the art area, for teachers and students sent to the school units of the São Paulo state public network under the perspective of Critical Theory. It was discussed, as it is proposed, the teaching of the area in basic education, fundamental stage, particularly in the state public network of São Paulo and consequently the implications, or possibilities, of this for the cultural formation of students. It was analyzed a situation of learning in the visual arts placed in the sixth year of elementary school, which deals with three - dimensionality as an aesthetic element, which according to the proposal aims to address the relationship between form and content in the artistic language in question. Guided by the theoretical framework, we sought to point out elements of affirmative culture present in the material, then make evident aspects of identity in the cultural industry in a semiformation process. It was also tried to impress certain propositional character to the analysis, aiming to amplify the tension between what is put by the system of education and what could appear in the material. The hypothesis that the exacerbated facilitation of access to the artistic work and the pedagogical fragility of the material, characterized by simplistic propositions that do not go beyond common sense, run contrary to what is intended in the educational formation process, that is, an integral formation with a view to emancipation, resisting instrumental reason, reification and regression of the senses. Evidence is presented in order to prove what is expected, given the way in which the teaching of artistic content is conducted through pedagogical guidelines. Art, which should be the central point of the pedagogical proposition, is inserted as a mere empirical example. Another fact worth mentioning is the characterization of the material as an instrument of control of teaching work, since it does not allow authorship in the teaching and learning process, imposing on the teacher the role of mere performer.

Keywords: Art / education. Cultural training. Critical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CULTURA, ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	15
1.1 Sobre a Cultura Afirmativa.....	15
1.1.1 A Indústria Cultural.....	21
1.1.2 Sociedade do Espetáculo.....	25
1.2 Estética e Formação Cultural.....	28
1.2.1 Teoria Estética Adorniana: a obra de arte como enigma.....	28
1.2.2 Formação Cultural (<i>Bildung</i>) e a Semiformação (<i>Halbbildung</i>).....	33
2 FORMAÇÃO CULTURAL E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	37
2.1 Arte/educação nas Escolas Brasileiras: caminhos percorridos.....	38
2.2 Legislação e Parâmetros Legais ao Ensino de Arte nas Escolas.....	43
2.3 São Paulo Faz Escola: o currículo oficial paulista.....	46
2.3.1 Os Cadernos de Arte e Suas Proposições Pedagógicas.....	48
3 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS.	52
3.1 Proposições Pedagógicas e o Caráter Afirmativo da Cultura	52
3.2 Proposições Pedagógicas, Indústria Cultural e Semiformação.....	56
3.3 Análise da Situação de Aprendizagem.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXO A – Mapa dos territórios da arte.....	85
ANEXO B – Caderno do professor.....	87
ANEXO C – Caderno do aluno.....	99

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a importância da formação integral do ser humano no âmbito escolar. Atualmente na lei que rege a educação nacional em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, encontramos em seu art. 2º, referindo-se aos princípios e fins da educação nacional, o dever do oferecimento desta com a finalidade do desenvolvimento pleno do educando. A educação escolar vem recebendo, ao longo do tempo, uma crescente demanda de proposições e é vista, por parcela significativa da sociedade, como um meio profícuo de transformação social. Questiona-se, no entanto, se tais demandas devem, ou não, ser incorporadas pelas instituições escolares considerando que frequentemente os processos e objetivos educacionais são subvertidos dadas as contradições existentes no âmbito da instituição.

Acredita-se que numa proposta de educação de caráter integral, como a apresentada na política educacional do nosso país, estejam inseridos os conhecimentos estéticos e culturais desenvolvidos e acumulados pelo homem ao longo de sua história, assim como a reflexão frente às criações culturais dos tempos passados e contemporâneo. Nesse sentido, pensar as relações e/ou as possibilidades de experiências estéticas e o desenvolvimento do humano emancipado devem perpassar pelas preocupações pedagógicas dos educadores.

Formalmente, as escolas possuem, na sua estrutura curricular, um rol de disciplinas que podem sofrer pequenas variações dadas às especificidades dos sistemas de ensino visto conforme disciplina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Dentre as disciplinas que compõem a base nacional comum figura a área de arte, sob a seguinte orientação:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do

ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos¹ (BRASIL, 1996).

A disciplina arte configura-se, nos diversos sistemas educacionais existentes no país, como a área que tem por responsabilidade promover a formação cultural dos estudantes, nesse sentido delimitou-se que, no âmbito da educação escolar, será temática dessa pesquisa a relação entre a formação cultural e a arte/educação².

O trabalho ora apresentado é pesquisa de base empírica com caráter qualitativo. Segundo Neves (1996) a pesquisa qualitativa, oriunda da Antropologia e da Sociologia, vem sendo bastante utilizada pela área de ciências humanas nas últimas décadas, principalmente por investigadores ligados à Educação e à Psicologia. A pesquisa qualitativa

“[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Todavia ela assume diversas definições, pois compreende um conjunto de técnicas de pesquisa que “[...] visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.” (NEVES, 1996, p. 1).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), as pesquisas qualitativas têm, como característica, grande variedade de procedimentos ou instrumentos de

¹ O parágrafo apresenta redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 que versa sobre a reformulação do Ensino Médio no Brasil. Vale lembrar que a proposta sugere, conforme se percebe no texto, a supressão da obrigatoriedade da arte na etapa educacional em questão.

² Ao longo da implantação da arte na educação escolar algumas nomenclaturas distintas foram utilizadas. Oficialmente temos a implantação da “educação artística” no currículo escolar pela LDB 5.692/71, depois é apontado na LDB 9.394/96 o “ensino de arte”, marcado pelo movimento denominado de “arte-educação” (que será tratado em capítulo posterior), porém as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/98), então em vigência, mantém a nomenclatura anterior fazendo com que essa permaneça em uso nas unidades escolares. Por solicitação da Federação dos Arte Educadores do Brasil o Conselho Nacional de Educação apresentou parecer favorável pela mudança, (Resolução CNE/CEB nº 22/2005) passando a denominar a área como “artes”. Desde então, é comum o professor dessa área do conhecimento ser denominado ou se autodenominar arte-educador. Contemporaneamente muitos escritos da área apresentam a nomenclatura arte/educação, seguindo justificativa apresentada por Ana Mae Barbosa em sua obra: *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias Internacionais*. “[...] uso as expressões ensino da Arte e Arte/Educação como equivalentes. Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação de uma linguista, a Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa “pertencer a” (BARBOSA, 2010, p. 21).

coleta de dados e aponta-nos que, dentre outros, a análise de documentos é bastante significativa a esse tipo de trabalho. Nesse sentido, selecionou-se tal instrumento como via para a coleta de dados.

Ao longo do primeiro capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa – proposições pedagógicas e situações de aprendizagem constantes no material didático da área de arte da rede estadual de ensino de São Paulo. Buscou-se apresentar conceitos basilares da Teoria Crítica da Sociedade – Marcuse, Adorno e Debord – no tocante às questões relacionadas à formação cultural, assim como as contradições e as configurações históricas entre cultura e sociedade, bem como os seus reflexos no processo educativo.

O capítulo segundo teve, como principal característica, a apresentação do panorama geral, quanto ao ensino da área de arte em nosso país, até a indicação pontual de como se configuram as proposições dessa área de conhecimento no âmbito da rede pública estadual de ensino de São Paulo. Ao percorrer tal trajeto, do geral (nacional) para o particular (estadual paulista) chegou-se aos materiais didáticos indicados, atualmente, para o uso em todas as unidades escolares dessa rede. Explicita-se aqui o objeto da pesquisa, que são as proposições pedagógicas apresentadas no material da área de arte para a rede pública estadual paulista, nesse sentido buscou-se refletir de forma crítica quanto as possibilidades formativas com vistas à emancipação humana considerando as mediações propostas por este. Foi tomada como modelo para a análise a situação de aprendizagem, da linguagem das artes visuais³, apresentada para o primeiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental. Entendeu-se que, considerando as características de não aprofundamento, assim como a ausência de diacronismo na disposição dos conteúdos, uma situação de aprendizagem seria capaz de apresentar as principais características do material. O modelo representando o todo.

A análise do material indicado anteriormente compõe o terceiro capítulo, este por sua vez foi subdividido em três momentos. No primeiro momento realizou-se reflexão quanto aos elementos da cultura afirmativa presentes no material, em

³ O material didático, para o período bimestral, é composto por quatro situações de aprendizagem, sendo: uma em artes visuais, uma em teatro, uma em dança e uma em música. Isso se dá para atender o que está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que aborda as quatro linguagens descritas como conteúdos da área de arte. Uma apresentação mais atenta da estrutura do material será apresentada na parte final do segundo capítulo. A linguagem das Artes Visuais foi eleita por se tratar da área de conhecimento de formação inicial do pesquisador, acredita-se que tal aspecto potencializa a análise dos conteúdos, visto que a reflexão será qualificada ao ponto em que se apresentem argumentos históricos e estruturantes mais aprofundados.

seguida buscaram-se tornar evidentes aspectos identitários aos da indústria cultural num processo de semiformação e por último apresenta-se um olhar mais aprofundado diante da situação de aprendizagem tomada por referência. Perpassaram pelo texto reflexões acerca do caráter enigmático da arte, bem como as relações entre forma e conteúdo, ambos presentes nas elaborações estéticas de Adorno (2003). Objetivou-se também, na tentativa de aprofundar as reflexões no tocante ao fazer pedagógico, imprimir um caráter propositivo estabelecendo uma tensão entre o que está posto e possibilidades com finalidade contrária ao já estabelecido.

A questão colocada à pesquisa foi: as proposições pedagógicas, presentes no material didático da área de arte para a rede pública estadual paulista, colaboram para o processo de formação cultural dos estudantes, tendo em vista a emancipação destes?

Tinha-se como hipótese inicial, o entendimento de que propor a formação cultural, na área de arte, para todo o estado de São Paulo, tendo como instrumento de orientação uma apostila única, que apresenta passo a passo o caminho a ser percorrido por professores e estudantes, não possibilitaria a promoção de um processo educativo tendo em vista a emancipação dos envolvidos. O que se confirmou após análise de tal material.

Quando se entende a escola como espaço privilegiado para a transmissão da cultura acumulada historicamente e para a formação crítica e sensível dos seres humanos espera-se que este cumpra com o papel de formar as gerações vindouras para a liberdade e autonomia de pensamento

No processo didático estabelecido na rede pública estadual paulista, via materiais de orientação, os conteúdos da cultura – no caso específico, as obras de arte visuais – são convertidos em temáticas, ou tomam o posicionamento de “exemplo” para determinada proposição. Então, buscou-se identificar as potencialidades de ampliação ou redução do caráter enigmático da obra artística. Nas palavras de Loureiro (2006, p. 4-5):

No ato de *dizer* alguma coisa, a obra de arte também *desdiz*, o que, de certa maneira, dá a tonalidade do enigma sob a perspectiva da linguagem. De imediato, no imaginário social, o conceito de enigma tende a ser confundido com questão e charada (cuja resposta seria definida *a priori*), ou mesmo com a noção de algo não-racional e, portanto, misterioso. Todavia, a condição enigmática das obras de arte não consiste naquilo que é

irracional, mas sim, em sua racionalidade. O enigma não está na intenção do artista, mas naquilo que a obra expressa: a própria história.

A questão que se coloca é como a exacerbada “facilitação” na recepção da arte, bem como o esvaziamento de conteúdos e contextualização, vão ao encontro de estabelecer certa relação ou experiência estética (formativa) entre os estudantes/espectadores e as obras de arte. Há o entendimento de que nas obras de arte verdadeiras encontramos um conteúdo de verdade que não está totalmente acessível, mas que deve ser almejado.

Sob este aspecto, o caráter enigmático das obras não é o seu ponto último, mas toda a obra autêntica propõe igualmente a solução do seu enigma insolúvel. Na instância suprema, as obras de arte são enigmáticas, não segundo a sua composição, mas segundo o respectivo conteúdo de verdade. (ADORNO, 2003a, p.148).

Nesse sentido, o processo pedagógico, para a arte/educação, deveria ser estruturado tendo em vista a promoção do encontro entre aprendiz e obra por meio de questões instigantes, que tivessem como objetivo não a facilitação, mas talvez a abertura para um processo de diálogo entre os envolvidos. Assim, possivelmente, seria explorada a potencialidade formativa da arte na direção da emancipação, bem como no combate da alienação e semiformação presentes nos produtos da indústria cultural.

“A ditadura perfeita terá as aparências da democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravatura onde, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor à sua escravidão”.

Aldous Huxley

1. CULTURA, ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

Este capítulo tem como propósito abordar as contradições entre civilização e cultura, bem como, indicar as mudanças na qualidade da ideologia da cultura como processo histórico. O texto aborda as reflexões de Marcuse referentes à Cultura Afirmativa, como se estabeleceu historicamente o distanciamento entre o espiritual e o material, em seguida apresenta as elaborações teórico-filosóficas de Adorno e Horkheimer sobre o que ficou conhecido como Indústria Cultural, bem como as transformações causadas pelas produções massificadas na subjetividade dos seres humanos. São evidenciados os aspectos mercantis os quais se subverteram as produções culturais e a intensificação de tal processo alinhada a lógica do capital. O processo de intensificação da alienação da grande massa, no tocante a sua formação intelectual e autônoma em contato com as produções artísticas, são abordadas sob a perspectiva de Guy Debord. Objetiva-se com essa discussão teórica estabelecer os alicerces para a realização da análise pretendida por esta pesquisa.

1.1 Sobre a Cultura Afirmativa

Muitas são as definições elaboradas historicamente buscando abarcar o termo cultura, o que se vê, no entanto, é que no transcorrer dessas elaborações, a cultura e também a arte vão sendo apresentadas e pensadas sob a tutela de interesses externos à finalidade da elevação do espírito e da emancipação humana. Considerando a sociedade capitalista em que estamos inseridos, deve-se atentar quanto ao caráter de mercadoria que permeia todas as relações e produções humanas no presente contexto. A cultura então assume nesse esteio posição ambígua, visto que, ao mesmo tempo em que pode ser encarada como expressão do estado de alienação, que numa análise crítica, passa a colaborar para o processo emancipatório do homem, muitas vezes de forma oposta lhe é imposta a função de disfarce ou justificativa da ordem estabelecida, nesse sentido emerge de tais produções o caráter ideológico. No esteio das discussões acerca da cultura, Hebert Marcuse escreve na década de 1930 o ensaio “Sobre o caráter afirmativo da cultura”

que em suma versa sobre as relações comprometedoras entre a alta cultura e a ideologia burguesa.

Marcuse traça um paralelo entre o mundo antigo e o mundo moderno, apresentando como a filosofia antiga – Platão e Aristóteles – pensava as relações entre a verdade, a vida e o lugar da arte na sociedade. Segundo o autor, era vigente na Grécia antiga, uma dicotomia social entre aqueles que se encarregavam do necessário à sobrevivência daqueles que se ocupavam com as questões intelectuais e a fruição estética. Havia, então, hierarquização dos conhecimentos desprendidos pelos homens, um primeiro de caráter superior, filosófico, sem fim exterior a ele próprio e o segundo de caráter pragmático, inferior, orientado ao cotidiano e a permanência e existência do ser humano na terra.

A separação entre o útil e necessário do belo e da fruição constituiu o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da “cultura”. (MARCUSE, 1997, p. 90).

Essa separação deixa latente, segundo Marcuse (1997), “a ordem perversa das condições materiais da vida” ao passo em que garantir a permanência geral da humanidade não tangencia a felicidade e a liberdade de toda a sociedade. A polarização entre ócio e trabalho, bem e mal, razão e sensibilidade é sensível na filosofia aristotélica. A razão, melhor parte da alma humana, deveria dominar o estar no mundo, garantindo o alcance do belo e do bom distante da *práxis* e da vida material.

“Para a teoria antiga, a valorização superior das verdades que vão além do necessário incluía também o socialmente “elevado”: trata-se das verdades localizadas nos setores socialmente dominantes” (MARCUSE, 1997, p. 92). É a partir da pretensão de que a teoria pura, como primeira ciência, era apropriada para uma elite e vedada à totalidade da sociedade que se configura, ou se forma, o conceito de cultura. Aristóteles, em sua filosofia, não mascarava o fato de que tudo o que ultrapassava as necessidades à garantia da vida material era considerado supérfluo, caracterizava tais “luxos” como verdades, bens e felicidades supremas distanciadas por um abismo daquilo tido como necessário.

A teoria antiga afirmara de boa consciência que a maioria dos homens são obrigados a despender sua existência com a provisão das necessidades vitais, enquanto uma pequena parcela se dedica ao prazer e à verdade. Por menos que tenha se modificado a situação, a boa consciência desapareceu. (MARCUSE, 1997, p. 94).

Refere-se, o autor, nessa passagem do texto, à época burguesa na qual modificações decisivas entre o necessário e o belo surgem. A boa consciência, a dicotomia social declarada, cede espaço à universalização de valores, às relações, aos direitos, à liberdade, a partir da ideia de indivíduo. Porém, na prática, o que se reproduz no âmbito cultural é a separação, já existente no campo da *práxis*, entre produto e produtor. No cerne dessa ideologia, os seres, anteriormente desprovidos das verdades e belezas espirituais, teriam condições de tê-las, visto o caráter de universalidade, segundo Marcuse (1997), a cultura fornece alma à civilização.

Antes de adentrarmos ao conceito de cultura afirmativa explicitado por Hebert Marcuse, é importante esclarecer, conforme o próprio afirma, que existem inúmeras tentativas para se definir cultura, citando duas delas. A definição de cultura como a unidade da produção material e espiritual, e outra que retira o mundo espiritual do todo social, dessa forma, porém, a cultura é elevada a uma falsa universalidade, jogando o espiritual contra o material. Essa segunda definição é que será designada como cultura afirmativa. Segundo Marcuse (1997, p. 95-96):

Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação a civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar aquela realidade de fato.

A cultura afirmativa, ao mesmo tempo em que apresenta a “pseudo” universalidade de acesso aos bens espirituais, fato buscado pela burguesia em ascensão, apresenta essas realizações simbólicas como um ideal, ou perfeição abstrata. Esse ideal abstrato transcende as barreiras do esforço para a manutenção da vida, deixa-se então a predestinação apontada por Aristóteles no sentido de individualizar as possibilidades de alcance daquilo que ultrapassa o estar no mundo. O campo do bom, do belo e do verdadeiro.

Esse novo posicionamento da cultura vem ao encontro dos objetivos político-ideológicos colocados pela classe burguesa. A igualdade abstrata dos indivíduos vai ser alcançada ao ponto em que no plano objetivo as desigualdades se intensificam.

A validade universal da mesma seria imediatamente suprimida, uma vez que na produção capitalista a igualdade abstrata dos indivíduos se realiza como desigualdade concreta: só uma pequena parte dos homens dispõe do poder de compra necessário para adquirir as mercadorias exigidas para assegurar a felicidade. (MARCUSE, 1997, p. 97).

Possuindo as possibilidades financeiras, trajetória já cursada pela nova classe, bastava a esses o alcance da igualdade abstrata. Esse posicionamento, junto a cultura afirmativa, garante respostas certas aos questionamentos dos contrários a realidade concreta vivida pela maioria da população, visto que a igualdade apresentada se pautava pelo abstrato/ideal como possibilidade a todos. Essa contradição, travestida como ideal de progresso social, entre objetivo e subjetivo, real e abstrato, garantia inclusive o papel de dominação da classe burguesa.

Porém o idealismo burguês não é somente uma ideologia: ele expressa também uma situação verdadeira. Não contém só a legitimação da forma vigente da existência, mas também a dor causada por seu estado; não só a tranquilidade em face do que existe, mas também a recordação daquilo que poderia existir. (MARCUSE, 1997, p. 99).

A resignação frente ao cotidiano surge ao ponto em que o idealismo burguês expressava por meio da contraposição drástica a realidade vivida pela maioria da população. Isso é evidenciado, segundo Marcuse (1997, p. 99), quando afirma que “nesse exagero se encontra a verdade superior: que um mundo como este não pode ser modificado por isso ou aquilo, mas unicamente mediante seu desaparecimento”. Assim como na arte há um distanciamento das figuras ideais, a filosofia vai deixando de lado o idealismo, que não via no materialismo burguês a finalidade da humanidade, dando lugar à filosofia materialista que apontava a possibilidade da felicidade na luta pela realização histórica do homem.

A cultura é tida, então, como uma força interior que pode atingir o exterior – interno para o externo. Isso traria um caráter humano ao homem, tendo em vista o enobrecimento deste, no entanto, sem modificar a ordem material da vida. Nesse sentido devemos apresentar a ideia de pessoa, tomada como referência, aquela que

encontra o seu maior grau de realização, nas palavras de Marcuse (1997), na efetivação de uma comunidade livre e racional, onde todos os membros possuem igualdade no tocante as possibilidades de desenvolvimento.

Colocado o caráter enobrecedor do humano, no âmbito da cultura, e que é tido como algo ideal a se alcançar pela sociedade, temos então, a arte como via de fruição. “A unidade representada pela arte, o puro caráter humano de suas pessoas é irreal; constitui o oposto do que ocorre na realidade social efetiva” (MARCUSE, 1997, p. 102). Na irrealidade dessa arte ideal reside os anseios mais significativos do homem frente a uma objetividade ruim.

Fica claro, frente ao descrito, a adversidade entre cultura e civilização. Tradicionalmente na Escola de Frankfurt, é conferido significado distinto dos antropólogos ao que se tem como cultura. Enquanto na Antropologia considera-se cultura o conjunto de práticas, hábitos e modos de vida; os frankfurtianos, seguindo a tradição alemã de associar cultura a *kultur*, identificam o termo como: arte, filosofia, literatura e música, ou seja, as expressões da subjetividade humana. Portanto, na visão alemã e conseqüentemente dos autores da Teoria Crítica, cultura é associada à dimensão espiritual e civilização associada aos aspectos da materialidade e objetividade da existência humana. Vale evidenciar, que para tais autores, tomando como referência Marcuse, apesar de entenderem a existência de um momento de verdade na separação entre cultura e civilização, visto que a primeira tem a capacidade de expressar anseios humanos legítimos, são críticos a tal dicotomia.

No âmbito da cultura afirmativa, há de se destacar a celebração da alma, visto que o reino da cultura “é essencialmente o reino da alma” (Marcuse, 1997, p.103) ela é apresentada como a substância propriamente dita do indivíduo que no campo da práxis burguesa e sua razão abstrata não conseguem lidar. O que pode ser alcançado pela ideologia burguesa é o espírito que se contrapõe – na cultura afirmativa – de forma incisiva à alma. Ao espírito se relaciona o eu como sujeito independente, racional, do pensamento e a alma às paixões, aquilo que é interior, inacessível, aquilo que não encontra espaço na materialidade do mundo. E se a alma apresenta-se como “lugar” inacessível, livre, espaço em que reside o bom, o belo e o verdadeiro almeçados pelos homens em suas individualidades, de nada tem a ver com o corpo físico, assim pode existir uma boa alma num corpo ruim e vice versa.

“A liberdade da alma foi utilizada para desculpar miséria, martírio e servidão” (Marcuse, 1997, p. 108), assim a existência terrena se submete ideologicamente à economia capitalista, mas a alma transcende o valor econômico e justifica a “pseudo” igualdade entre os indivíduos constituintes da sociedade.

Em seu desenvolvimento, a cultura afirmativa subordina os sentidos humanos à alma, quando essa se torna âmbito decisivo da vida, com o intuito de controlar os grupos insatisfeitos.

A interiorização da fruição por meio da alma se tornaria uma das tarefas decisivas da educação cultural. Na medida em que os sentidos seriam internalizados nos acontecimentos da alma, eles deveriam ser domados e transfigurados. Da conexão entre os sentidos (*Sinnlichkeit*) e a alma seria gerada a ideia burguesa do amor. (MARCUSE, 1997, p. 110).

O amor burguês traz consigo a busca pela constante felicidade terrena, a superação do isolamento e exige a exclusividade – princípio individualista da sociedade burguesa. Ao mesmo tempo em que esse amor, juntamente com a amizade, se adequa aos princípios dessa sociedade, tais sentimentos apresentam-se como os dois únicos aspectos, ligados à alma, que se realizam efetivamente no âmbito objetivo.

Assim como a alma está para a vida efetiva, objetiva; a cultura afirmativa está para a sociedade burguesa, no campo do ideal, do sublime, do inalcançável, mas ao mesmo tempo, de forma contraditória, disponível a todos no campo do tangível. Essa seria então a apresentação mais declarada da ideologia burguesa no campo da cultura, a intensificação das contradições entre objetivo e subjetivo, ausência de liberdade exterior e superação da liberdade interior. Alcançou de forma efetiva seu papel de preparação ideológica do Estado autoritário, atuando na alma, por meio da propaganda cultural “[...] uma espécie de ópio que pelo qual se disfarça o perigo e se desperta uma enganosa consciência de ordem” (MARCUSE, 1997, p. 125).

E justamente porque a alma vive além da economia, a economia consegue se impor tão facilmente a ela. A alma adquire seu valor justamente pela sua característica de não se sujeitar à lei do valor. O indivíduo provido de alma se submete mais facilmente, se curva mais humildemente ao destino, obedece mais à autoridade. (MARCUSE, 1997, p.125).

Ao final de seu ensaio sobre o caráter afirmativo da cultura Marcuse alerta sobre a impossibilidade de se demolir a cultura em geral, no que se refere a

superação efetiva da cultura afirmativa. Essa cultura, que de certa forma reproduz uma postura já tomada no mundo antigo, firmou como sendo a visão ou a idealização de uma vida que não se apresentava como possível no âmbito objetivo e esse caminhar histórico fez com que nos acostumássemos com essa dicotomização entre ideal e real “A necessidade de que se precisa numa certa medida matar a vida, para ter acesso a bens com valor próprio” (MARCUSE, 1997, p 127-128).

Sua superação não eliminará a individualidade junto com a eliminação da cultura, mas realizará efetivamente a individualidade. E “uma vez que nos encontramos de alguma forma felizes, não podemos fazer nada que não seja promover cultura”. (MARCUSE, 1997, p.130-131).

Posicionando-se de forma pragmática, a cultura não apresenta nenhuma utilidade. Essa separação entre cultura e civilização cobra seu preço e a sociedade, cada vez mais escrava na busca dos meios para a sua subsistência, deixa de lado tudo aquilo que não lhe traz resultado imediato. As perdas nesse sentido são irreparáveis.

1.1.1 A Indústria Cultural

Em 1936 Walter Benjamin publica em francês, na revista do Instituto de Pesquisas Sociais, a primeira versão do texto intitulado “A Obra de Arte na Era de sua reprodutibilidade Técnica”. Benjamin aponta para os, cada vez mais acelerados, processos e possibilidades de reprodução das obras de arte. Anteriormente objetos únicos, agora as produções artísticas podem ser editadas e replicadas inúmeras vezes. A essa situação coloca-se a crítica do autor, visto que é removido do objeto artístico aquilo que lhe era específico, ou seja, a partir de sua reprodução, a obra de arte perde sua “aura”. Essa reprodutibilidade infinita faz com que a obra de arte ganhe maior espaço na sociedade, porém à custa da perda de sua essencial qualidade. Nas palavras do autor, aura pode ser definida como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Autenticidade e unicidade são os elementos constituintes da aura da obra artística, que lhe conferem autoridade. Enquanto o segundo remete ao

transcendental, pois apresenta algo ligado a suas tradições ancestrais de caráter ritualístico e/ou teológico, garantindo-lhe qualidade única; a primeira está ligada aos aspectos físico-materiais, enquanto objetivação que carrega a essência da obra, expressando de forma latente as questões de tempo e espaço que a permeiam.

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica de reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (BENJAMIN, 1994, p. 168-169).

No contexto capitalista, a obra de arte aurática com sua autenticidade e unicidade, abre espaço para a obra pós-aurática que contrariamente à primeira tem como características marcantes a transitoriedade e a produção seriada.

Aliada à possibilidade da reprodução da obra de arte, vê-se, ao longo do século XX, o estabelecimento da industrialização da cultura, a lógica da produção industrial domina o fazer cultural. Em meados da década de 1940, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer publicam “A dialética do esclarecimento” na qual apontam a perda da ideia humanista da razão que levaria a suprema individualidade do homem presente no iluminismo. A arte, canal primordial para o desenvolvimento dessa razão humanista, não mais seria capaz de realizá-lo. Adorno e Horkheimer ampliam em suas análises o estado ambíguo e contraditório no qual a arte é subjugada na sociedade capitalista, pois além de assumirem as ideias trazidas anteriormente por Benjamin, da obra de arte pós-aurática, fruto da reprodutibilidade técnica, apontam para as novas características atribuídas a essas produções, tais como, potencial comercial, capacidade de distração, total falta de crítica, etc. Se num primeiro momento, a elaboração e a distribuição das produções culturais, por meio do mercado do capital, possibilitou certa autonomia dessas obras, visto que historicamente sempre estiveram relegada aos mecenas, sejam patronos individuais ou a própria igreja, com a intensificação da “mercantilização” da arte, esta “renega a sua própria autonomia incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, que lhe confere o encanto da novidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 147).

Numa análise geral as artes passam a ser apenas mais um produto dentre tantos outros existentes no mercado capitalista, assumem agora papel totalmente distinto daquele historicamente apresentado, intensificando o processo de reificação do homem com vistas à intensificação da razão instrumental.

A teoria da reificação [...] descreve o modo pelo qual, sob o capitalismo, as formas tradicionais mais antigas da atividade humana são instrumentalmente reorganizadas ou "taylorizadas", analiticamente fragmentadas e reconstruídas, segundo vários modelos racionais de eficiência e essencialmente reestruturadas com base em uma diferenciação entre meios e fins. Trata-se de uma ideia paradoxal, que não pode ser adequadamente apreciada até que se entenda em que medida a separação meios/fins efetivamente isola ou suspende os próprios fins, daí o valor estratégico desse termo da Escola de Frankfurt, "instrumentalização", que significativamente coloca em primeiro plano a organização dos meios em si mesmos, contra qualquer uso ou valor particular que se atribua à sua prática. (JAMESON, 1994, p.2).

Há a intensificação do distanciamento entre a alta cultura e a grande população, apesar de estarem entre nós, seja em festivais de música eletroacústica, seja em exposições pós-modernas, a arte, que indistintamente, deveria apresentar inspirações grandiosas, torna-se para as massas mera mercadoria. As produções culturais, no mercado capitalista, são um dos pilares do sistema de dominação para o desenvolvimento e manutenção dos modelos político e econômico vigentes.

Adorno, ao apontar o poder alienante da indústria cultural, ao analisar a produção americana, vislumbra a tendência de massificação total, regressão dos sentidos e reificação do homem, processo este fruto da organização da sociedade nos moldes capitalistas. O entretenimento puro e repetitivo exclui a possibilidade da crítica e da percepção da negatividade frente à realidade vivida, são um refúgio para a dura concretude.

A indústria cultural surge como resposta à queda do idealismo da razão iluminista, a globalização coloca-se como ideia de progresso e desenvolvimento, assim, cada vez mais, vemos as identidades locais darem lugar ao "comum" e massificado, vamos nos tornando aos poucos um grande coletivo homogeneizado com pseudos gostos e valores. Os produtos de fácil digestão inviabilizam o pensamento crítico e principalmente as posturas individualizadas.

[...] os consumidores se transformam em escravos dóceis; os que em setor algum se sujeitam a outros, neste setor conseguem abdicar de sua vontade, deixando-se enganar totalmente [...] à renúncia à individualidade que se

amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem [...] (ADORNO, 2000, p. 80).

Para Adorno e Horkheimer a indústria cultural é uma máquina de disseminar conformidade, a massificação se dá pela imposição da ideologia dominante sobre a grande massa. Nas palavras dos autores “a produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125). A lógica do mercado, que agora é também a lógica da cultura, ou mais especificamente da indústria cultural, retirou a autonomia da manifestação artística, o não servir para nada abre espaço para a finalidade premeditada, para o divertimento em prol da alienação e faz com que a obra perca sua dimensão estética.

Tal denominação [Indústria Cultural] evoca a ideia, intencionalmente polêmica, de que a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressaram tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções mais recônditos, para se tornar mais um campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público (DUARTE, 2007, p. 9).

E como negar algo que me é necessário? Gostos e necessidades são produzidas pelo mercado no intento de arrebanhar cada vez mais consumidores, a novidade na cultura massiva é a não-novidade. As fórmulas de sucesso, garantias certeiras de lucro e satisfação, promovem a realização individual - que nunca foi tão coletiva – e faz as vezes de produto de sucesso que garante ao produtor o retorno farto de recursos financeiros. Essa assertividade, no que se refere à finalidade, agregada a total falta ou diluição do estilo, numa preferência coletiva retroalimenta o mercado da cultura e atrofia qualquer possibilidade de reflexão. “O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Em linhas gerais podemos afirmar que a indústria cultural tem a potencialidade de subverter as grandes inspirações da arte em produtos que massificam, atrofiam o pensamento crítico e não permitem espaço à individualidade. Com o avanço dessa modalidade de produção, as manifestações artístico-culturais vão cada vez mais convergindo aos anúncios publicitários, essa convergência é tida como o novo estilo de se produzir arte.

Aquilo que se poderia chamar o valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca, em lugar do prazer estético penetra a ideia de tomar parte e estar em dia, em lugar da compreensão, ganha-se prestígio. O consumidor torna-se álibi da indústria de divertimento a cujas instituições ele não se pode subtrair. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120).

Mais uma vez fica clara a posição de convivência que se coloca a grande massa frente ao que lhes é apresentado, haja vista a potencialidade da indústria cultural ou do divertimento. Convivência essa, premeditada e articuladamente, produzida na coletividade dos espectadores. A promessa que nunca se cumpre presente no entretenimento, que ocupa o curto tempo livre existente, fecha o circuito da alienação. Na falsa ideia ou ilusão de potência e liberdade frente aos bens culturais massivos, o que o sujeito cada vez mais experimenta é a impotência e a conversão de sua intelectualidade em ilusória pseudo-atividade.

1.1.2 Sociedade do Espetáculo

Sob a perspectiva crítica da análise cultural e num processo de intensificação da alienação da grande massa, no tocante a sua formação intelectual e autônoma em contato com as produções artísticas, abordamos as reflexões de Guy Debord. O autor amplia a discussão no que se refere à separação entre o homem e o mundo que habita dado tamanho grau de alienação nesse processo de produção ao tempo em que tudo, inclusive sua vida, torna-se mercadoria. Aquilo de espiritual que já fora convertido em produto pela indústria cultural intensifica-se na direção do espetacular e também ao revés o processo material depende cada vez mais de se revestir de estímulos estéticos chamativos e sensacionais, estes fazendo às vezes de invólucro ou embalagem do produto em si. Tudo aquilo que era diretamente vivido pelo homem afasta-se de tal maneira dele que se torna representação e essa representação ou espetáculo passa a ser acumulado como capital. Segundo o aforismo 34 “O espetáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 2003, p. 20). O espetáculo que se tornou não parte, mas o todo de nossas vivências diárias, reafirma de forma imperativa e incessante a separação

entre o homem e o mundo produzido por si, ao mesmo tempo em que coloca-se como verniz que veda a real percepção das relações humanas.

A intensificação da acumulação do capital, o poder de uns poucos sobre muitos, ultrapassa a materialidade e atinge a cultura, a mercantilização do pensamento sob o poderio de uma ideologia capaz de fazer negar a vida real, convertendo-a em representação.

O espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta na plenitude a essência de qualquer sistema ideológico: o empobrecimento, a submissão e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, «a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem». O «novo *poderio* do embuste» que se concentrou aí tem a sua base na produção onde surge «com a massa crescente de objetos... um novo domínio de seres estranhos aos quais o homem se submete». É grau supremo duma expansão que necessariamente se coloca contra a vida. «A necessidade de dinheiro é, portanto a verdadeira necessidade produzida pela economia política, e a única necessidade que ela produz» (*Manuscritos econômico-filosóficos*). O espetáculo estende por toda a vida social o princípio que Hegel, na *Realphilosophie* de Jena, concebe quanto ao dinheiro; é «a vida do que está morto movendo-se em si própria». (DEBORD, 2003, p. 135).

A falsa representação da vida real levada às últimas consequências no plano da produção cultural. O processo industrial de produção passa a também dominar o processo ou trabalho intelectual, sendo assim, o produtor de cultura/intelectualidade passa a produzir capital. O intelectual, que fora distinto da reprodução material da vida terrena, sob a autoridade do capital, torna-se um produto, com o objetivo principal (concreto) de potencializar a alienação e separação entre homem e vida. Isso se torna explícito, por exemplo, em certas profissões que convertem saberes, técnicas e aspectos estéticos a bens materiais em escala industrial de produção – a ideia do invólucro – tais como *designers* e artistas gráficos ou visuais.

A espetacularização de nossas vidas se dá diante da fetichização existente nos relacionamentos, seja com outros seres humanos, seja com a materialidade da vida, assim como em relações aos bens e produções da esfera intelectual. Esse importante conceito marxista – fetiche – rege nossa vida contemporânea de ignorância frente aos processos de produção, seja dos bens materiais ou intelectuais. Segundo Marx (1982), o fetiche da mercadoria “não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (p. 71).

O fetiche da mercadoria, que se estende para as relações humanas e da intelectualidade, ou do âmbito cultural, vai ser o elemento chave para o desenvolvimento da sociedade do espetáculo. As artes e as criações intelectuais passam a ser adequadas e exploradas pelo modo de produção industrial atingindo grau elevadíssimo de elaboração do capitalismo que se converte em espetáculo.

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário — o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna. (DEBORD, 2003, p. 10 -11).

O espetáculo proclama a aceitação passiva “o que aparece é bom, o que é bom aparece” Debord (2003, p.12), a negação visível da vida que se tornou visível, a conversão, de forma fetichizada, da realidade em algo superior.

O controle social, por via da espetacularização, culmina na regressão dos sentidos e na produção de uma idiotização que, convertida em imagem, extrapola as vias sensíveis e causa resignação. Aqui se explicita então um movimento dialético, visto que os sentidos humanos são formados pelo contato com o mundo audível, imagético, etc. assim sendo, o filme forma o olho, a música forma o ouvido e assim por diante. Adorno e Horkheimer (1985) ao se referirem à fuga do cotidiano por via do divertimento, já apontavam o favorecimento à resignação, lugar este onde a grande massa buscava se esquecer.

Atingimos então o ápice da acumulação do capital, que convertido em imagem, assim como foi descrito no tocante a indústria cultural, se retroalimenta num processo de “(des)educação” para a regressão dos sentidos e a idiotização das massas. O processo de reificação do homem segue seu percurso agora mais ligado a ideias abstradas – espetaculares – do que relacionado à materialidade objetivada entre nós.

Com essa mercantilização universal de nosso mundo objetivo, os conhecidos relatos sobre a direção-para-o-outro do consumo habitual contemporâneo e a sexualização de nossos objetos e atividades são

também dados: o novo carro da moda é essencialmente uma imagem que outras pessoas devem ter de nós e consumimos, menos a coisa em si, mas sua ideia abstrata, aberta a todos os investimentos libidinais engenhosamente reunidos para nós pela propaganda. (JAMESON, 1994, p. 4).

Em tempos onde mais do que ser e, até mesmo, ter, o que se revela como realmente importante é o parecer ser, os objetos materiais oferecidos em grande escala pela publicidade promovem as condições favoráveis ao “empoderamento” e à visibilidade na sociedade do espetáculo. A ostentação de uma etiqueta, de um carro de última geração, possibilita o poder necessário àquele que já não encontra sentido em nada, se não no ardiloso jogo proposto pelo capital; de forma pacífica cada um assume sua devida posição no tabuleiro.

1.2 Estética e Formação Cultural

Serão abordados, adiante, aspectos significativos da filosofia estética adorniana ao mesmo tempo em que se evidencia a intrínseca ligação do autor com as manifestações artísticas desde a sua mais precípua formação. A arte verdadeira é abordada como manifestação expressiva humana que possibilita a sobrevivência da estética frente ao fetichismo hegemônico da indústria cultural e o vislumbrar da possibilidade de resistência à reificação presente na sociedade administrada e racional. Dando continuidade ao texto apresentar-se-á os conceitos de formação e semiformação elaborados por Adorno, assim como, as possibilidades formativas via as manifestações artísticas e culturais genuínas.

1.2.1 Teoria Estética Adorniana: a obra de arte como enigma

Fruto de um meio social e intelectual extremamente propício à formação crítica e estética Theodor W. Adorno, filho de uma cantora lírica e sobrinho de uma pianista, iniciou seus estudos musicais muito cedo. Ao mesmo tempo, consta de sua biografia, estudos realizados aos sábados sobre a filosofia de Kant – Crítica da Razão Pura - sob a orientação de Siegfried Kracauer, que era especialista no tema e amigo de sua família. Mais tarde, paralelo a sua formação acadêmica, estuda

composição em Viena fazendo parte do círculo musical de vanguarda do qual pertencia Arnold Schoenberg. "Estudei filosofia e música. Em vez de me decidir por uma, sempre tive a impressão de que perseguia a mesma coisa em ambas" (ADORNO, 2002, p. 9). Filosofia e arte se entrecruzam na formação de Adorno desde sua infância e evidentemente são refletidas decisivamente na elaboração de seus escritos no campo da estética (JAY, 1988). Publicada postumamente, a Teoria Estética, segundo alguns comentadores, é uma obra inacabada, apresentada em texto corrido, sem divisão em capítulos, traz denso conteúdo teórico, assim como o restante da produção intelectual adorniana.

O esclarecimento iluminista é criticado pelo autor, visto a regressão conseguida como resultado daquilo que fora projetado como caminho a emancipação do homem. A indústria cultural intensificou a separação e impossibilitou veementemente o processo de individuação do homem submetendo-o a ideias universalizadoras e totalitárias, culminando num processo de idiotização humana ou de desumanização.

A autonomia que ela [arte] adquiriu, após se ter desembaraçado da função cultural e dos seus duplicados, vivia da ideia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana" (ADORNO, 2003a, p. 11).

A razão pura promoveu o revés daquilo que propagava como ideal, inseriu a arte como aparato disseminador da ideologia dominante.

Tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo, e até mesmo o seu direito a existência. A perda do que se poderia fazer de modo não refletido ou sem problemas não é compensada pela infinidade manifesta do que se tornou possível e que se propõe a reflexão. (ADORNO, 2003a, p. 11).

O texto é iniciado de forma pessimista, ou poderíamos dizer extremamente realista, frente à sociedade de consumo que se desenvolvia a pleno vapor. O pessimismo é apontado por muitos como característica, não só dos escritos de Adorno, mas de todos os teóricos frankfurtianos, como nos referenda Pucci (2001, p. 1-2) "Uma das pechas lançadas contra os frankfurtianos clássicos, particularmente contra Adorno, é a de serem eles autores pessimistas, construtores de becos sem saída, amantes das coisas negativas e melancólicas". De fato, há em sua obra, a

carga do pessimismo que lhe é conferido, exatamente ao considerar a coerção, censura e controle, existentes em sociedades autoritárias, e ao mesmo tempo, nas ditas sociedades democráticas, o reinado do capital que determinava o pensar de seu povo - via ideologia da indústria cultural. Vale aqui considerar que o pessimismo de tais autores é também metódico ao ponto em que para estes não podemos vislumbrar, nesse mundo, alguma reconciliação completa, algo já consumado e realizado inteira e perfeitamente. Nesse sentido se faz necessário manter sempre a via crítica, a visada negativa. Tal perspectiva é a essência do assumido pessimismo.

Entretanto, por meio de sua teoria estética, Adorno explicita o papel formativo da experiência estética para o alcance da emancipação do homem, o autor credita à arte a possibilidade de mediação com a realidade social na qual foi elaborada, assim sendo, gozando de certa autonomia, apresenta-se como negação e possibilidade de reflexão crítica. Vemos então, diferente do anunciado no início do texto, certa postura esperançosa frente à realidade.

[...] é na separação refletida entre ambos os pólos que se dá a possibilidade de uma redenção da natureza. O sujeito que recordar sua porção de natureza poderia, com efeito, desembaraçar-se do destino imposto pelo esclarecimento, que o obriga a voltar-se contra ela com violência. (ALVES JUNIOR, 2003, p.159).

A obra artística seria então, capaz de possibilitar um vislumbre do mundo falso sem disfarces, da dor e da vertigem que são produzidas quando esse mundo inconciliado e mau é olhado sem máscaras. A arte expressa sem meias palavras à violência, a memória dos vencidos ou a esperança do melhor, imagens do que é inconciliado, do mundo que não permite aos homens o usufruto de uma vida boa.

Com razão, busca-se o aspecto reconciliador das obras de arte na sua unidade, no fato de elas, segundo o antigo *topos*, curarem as feridas com a lança que as infligiu [...] nas obras de arte, o espírito já não é o velho inimigo da natureza. Suaviza-se até se reconciliar. (ADORNO, 2003a, p.155).

Via as suas características de não-identidade e de não-imediatez, que revela sua autonomia, a arte verdadeira, segundo Adorno, encarna a possibilidade de sobrevivência da estética frente ao fetichismo hegemônico da indústria cultural.

A arte se dirige ao não-idêntico [...]. A autonomia da arte, questão fundamental da Teoria Estética, é a afirmação deste não-idêntico [...]. A obra autônoma é o não-idêntico da sociedade e seus processos internos

[...]. O que a arte autônoma provoca na sociedade é o impacto de sua não identidade com ela. Neste sentido, ela aponta para uma verdade não-intencional, uma verdade não ditada pela lógica da consciência do sujeito, possibilitada pela “autoconsciência inconsciente da arte da sua participação no que lhe é contrário”. (TIBURI, 1995, p. 122).

É exatamente pelo fato de ocupar o polo oposto àquele dos produtos da indústria cultural, que as obras artísticas modernas provocam o impacto da não-identificação. A incompreensão é presente na arte moderna, o estranhamento frente à obra oferece ao espectador a resistência necessária, a não compreensão plena do que é apresentado. Seja o conhecedor e partidário da modernidade, seja o cidadão comum, pouco afeito as questões estéticas, nas palavras de Adorno, não percebem-na verdadeiramente visto que às obras modernas pertence uma “dimensão de enigma insuperável” (FREITAS, 2008, p.35). A arte não pertence às leis da racionalidade tradicional. Ao ponto que se deve considerar também o revés, a recusa pelo espectador dada a sua compreensão do que lhe é apresentado, a sua proximidade tão latente que, imerso no contexto torna sua apreciação dificultada.

Mas o que faz a arte contemporânea tão "difícil"? Justamente o que ela tem de mais simples: a proximidade com nosso tempo. Diante dela, há pouca ou nenhuma perspectiva histórica. Por outro lado, se a apreciação é prejudicada, é nas obras contemporâneas que a relação entre vida e arte é mais forte. (COSTA, 2004).

A autora em questão trata a produção visual de arte na contemporaneidade como “A arte da proximidade” quando justifica sua reflexão frente a população que classifica as exposições contemporâneas de artes visuais como indecifráveis e de difícil acesso. A justificativa elaborada pela autora é o excesso de proximidade e não o contrário. Assim Adorno o faz ao referir-se a música de Schoenberg, a dissonância que parece não ser compreendida, na verdade, torna-se fator que denuncia a condição do sujeito/espectador e o repete de tal produção artística.

O medo que, hoje como ontem difundem Schoenberg e Webern não procede da sua incompreensibilidade, mas precisamente por serem demasiadamente bem compreendidos. A sua música dá forma àquela angústia, àquele pavor, àquela visão clara do estado catastrófico ao qual os outros só podem escapar regredindo. (ADORNO, 2000, p. 105).

Num processo relacional entre homem e objeto artístico, a racionalidade apresenta-se como necessária para a *mímesis*, porém não se restringe a esta, ao

ponto em que são também requeridas certas forças subjetivas que possibilitam essa abertura, à aceitação da convivência com o diferente, à produção de uma experiência intelectual. A imitação da obra é apontada por Adorno como a saída à insuficiência dos elementos necessários à compreensão artística.

[...] a mimesis da obra de arte, de forma bastante paradoxal, é sua *semelhança consigo mesma*, o que significa dizer que ela não tem identidade apreendida de forma abstrata, o que faz com que o sujeito precise conformar-se, na sua singularidade, ao movimento interno da obra de arte. Isso é o *contrário* do que ocorre na indústria cultural, que imita o sujeito, mostrando-lhe aquilo que ele já percebe em si mesmo, na vida cotidiana. Na arte moderna, o sujeito tem que imitar o que é substancialmente diferente daquilo que ele espera – o que é tarefa difícil e depende de um conjunto de forças subjetivas que normalmente não são colocadas em jogo na atitude passiva no cotidiano, e são virtualmente abandonadas na indústria cultural. (FREITAS, 2008, p. 36).

A manifestação artística genuína, como força contrária ao anestesiante sensível propagado pela produção massiva de cultura desestabiliza o homem no sentido de buscar o novo frente aos seus olhos. Torna-se, portanto, resistência à irracionalidade presente na razão pura.

A arte é refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado. [...] a arte representa a verdade numa dupla acepção: conserva a imagem do seu objetivo obstruído pela racionalidade e convence o estado de coisas existentes da sua irracionalidade, da sua absurdidade. (ADORNO, 2003a, p.68).

Eis o caráter enigmático da arte verdadeira proclamado, ao mesmo tempo em que objetivamente, na sua estrutura, a obra de arte, não permite o acesso ao seu conteúdo de verdade – visto a racionalidade em que estamos imersos – é exatamente fazendo uso da razão que podemos almejar esse contato. Ao desavisado a arte, frente à racionalidade, não passa de absurdo.

1.2.2 Formação Cultural (*Bildung*) e a Semiformação (*Halbbildung*)

Se numa análise desprovida de crítica pode parecer absurdo tratar das possibilidades formativas da educação, visto que estas deveriam ser seu fim, sob a perspectiva da Teoria Crítica há muito que se ponderar. Assim como já foi explanado anteriormente o processo de esvaziamento difundido via indústria cultural, bem como, os aspectos nocivos e ideológicos da cultura afirmativa afetaram a constituição da individualidade do homem, assim como continuam – de forma cada vez mais aguda - a inviabilizar a possibilidade formativa. A educação escolar, tratando-se da especificidade desta pesquisa, encontra-se sabidamente em estado latente de descaracterização. Vale ressaltar, antes de adentrarmos aos conceitos elaborados por Adorno, que o contexto em que o autor elaborou seus ensaios era demasiadamente diferente do encontrado atualmente.

Segundo Adorno (2003b, p. 2) formação cultural (*bildung*) trata-se da apropriação do âmbito cultural pelo lado de sua apropriação subjetiva, “*bildung*” é o termo alemão utilizado para se definir cultura, reportando-se às transformações do âmbito da subjetividade humana em um processo de formação, nesse sentido é utilizado nas traduções para a língua portuguesa como equivalente de formação cultural. No polo contrário à formação cultural, encontra-se aquilo que foi definido pelo autor como semicultura ou semiformação (*halbbildung*) “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” Adorno (2003b, p 15), a “coisificação” do espiritual. A semiformação deve ser entendida como a negação da formação, a impossibilidade da concretização do processo de transformação da subjetividade, está ligada a uma relação alienada, falseada com o âmbito da cultura. Deve-se atentar para que “o prefixo semi, para ele [Adorno], não é metade do caminho para se atingir o todo, é antes um impeditivo difícilimo de se transpor.” (PUCCI, 2001, p. 06).

Enquanto a formação cultural, na tradição filosófica alemã, está relacionada a autonomia e a emancipação do homem, a semiformação estabelece o revés desse ideal, ou seja, acomodação, alienação e dominação.

[...] a semiformação carrega a debilidade em relação ao tempo, o enfraquecimento da memória. Aprisionada nos limites da vivência, a semiformação acomete a relação do sujeito com o mundo e brutaliza a consciência, por ser um incentivo a não-reflexão. (LOUREIRO, 2006, p. 179).

Já o processo formativo, por sua vez, é entendido sob dois aspectos, a saber: a adaptação e a crítica. A tensão entre esses dois momentos é o que pode possibilitar o livre agir, a postura emancipada do ser, a verdadeira formação cultural “[...] está ancorada nestes dois conceitos, ao mesmo tempo: liberdade do sujeito e adaptação. A liberdade significa autonomia enquanto que adaptação é conformar-se com o que é dito e exigido” (CORREIA, 2016, p. 119).

E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem. (ADORNO, 2003b, p. 3-4).

Porém, para o autor quando essas categorias se tornam fixas, isolando-se de forma cristalizada, no transcorrer da nossa história, abre-se espaço para o avanço das situações de regressão e dominação. Com a conversão da produção simbólica em mercadoria, pela lógica do capital, consolidam-se as bases em que se constitui o processo de semiformação. “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2003b, p. 6).

Não escapam dessa lógica, evidentemente, as instituições escolares, nesse sentido retomamos ao início de nossa explanação nessa seção, em que são questionados o caráter e as possibilidades formativas do ambiente pedagógico formal. Os sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, adaptam-se à lógica do mercado e se equiparam ao que é produzido ou determinado por este.

Apesar de Adorno considerar, em seu ensaio “Teoria da Semiformação”, ineficientes as tentativas pedagógicas para se remediar tal situação ao longo de sua produção intelectual, o autor vislumbra um porvir pelo resgate do processo educacional. Nas palavras de Loureiro (2006, p. 187):

Apesar de suas limitações, Adorno acredita na contribuição da educação escolar nesse processo, uma educação para o esclarecimento e para a emancipação. Se a saída do esclarecimento é a autoconsciência daquilo em que ele se transformou, Adorno indica que o exercício de elaborar o passado deve resistir à onipotência da instrumentalização da própria razão à medida que zela pelo seu potencial crítico em relação à realidade e a si mesma.

Adorno (1995) nos alerta para o fato de que “[...] o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência” (p.148). Buscar não o esclarecimento, mas a real experiência formativa, apresenta-se como possibilidade de resistência crítica à ordem estabelecida. A educação escolar, bem organizada e pautada nesse pressuposto, pode vir a contribuir para tanto. O contrário também pode se estabelecer, inclusive de forma muito mais facilitada, visto que basta aos educadores manterem a passividade, não vislumbrando possibilidades de mudança.

Nas palavras de Maar (2003, p. 473):

[...] é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva.

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

Carlos Drummond de Andrade

2. FORMAÇÃO CULTURAL E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Este segundo capítulo tem o principal objetivo de discutir como se dá a formação cultural na educação escolar formal brasileira, especificamente falando no âmbito da, hoje identificada, disciplina arte. O texto está dividido em três seções distintas que buscam apresentar um panorama do desenvolvimento histórico e da consolidação, no tocante à legislação e parâmetros de ensino atuais. Assim sendo, apresentamos, na primeira seção, um olhar ampliado diante dos caminhos percorridos pelo ensino de arte no nosso país, desde a colonização portuguesa até os dias de hoje. Na segunda seção, nos atemos às questões legais e aos parâmetros de ensino vigentes. Para tanto, analisamos os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394 (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A última parte do texto apresenta o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a área de arte que integra a grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como o Projeto São Paulo Faz Escola que deu origem à estrutura curricular paulista.

Partindo de diretrizes gerais para a particularidade da arte/educação proposta no estado de São Paulo, aliada às marcas deixadas pelo desenvolvimento histórico, pretende-se enunciar a discussão sobre os materiais didáticos, bem como as proposições pedagógicas encaminhadas às escolas pertencentes ao sistema estadual paulista público de ensino, que, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, conta com mais de 4 milhões de alunos, mais de 5 mil escolas e aproximadamente 250 mil educadores⁴. Os expressivos números colocam a rede de ensino paulista como a maior de todo o país, justificando assim a análise desta, visto que muito daquilo que propõe reverbera nacionalmente no âmbito educacional.

⁴ Dados obtidos por meio do site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Base Censo Escolar 2014 <<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>> acesso em 18/06/2016 às 17h24.

2.1 Arte/educação nas Escolas Brasileiras: caminhos percorridos

Analisando brevemente a história da introdução da arte no currículo escolar básico podemos traçar paralelos e entender os motivos pelos quais, ainda hoje, a disciplina não se firmou de maneira consistente junto às demais áreas de conhecimento presentes na escola. Esse traçado histórico de forma diacrônica permite-nos, também, ampliar o grau de conscientização no que se refere às grandes transformações e caminhos percorridos.

Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir na análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger, "necessariamente tem que ser histórica", porque a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional. (BARBOSA, 2002, p. 39).

Vale ressaltar que o intento deste texto é discutir os caminhos percorridos pela arte/educação concernente à educação formal (ensino infantil, fundamental e médio), visto que, não fosse esse o recorte escolhido, deveríamos nos valer de um olhar antropológico para compreender como se davam os processos de transmissão cultural e artística dos indígenas, habitantes primeiros de nossa terra.

Segundo Martins; Picosque e Guerra (1998), desde seu descobrimento, o Brasil recebe influências culturais de diversos países do mundo que contribuíram para o nosso povoamento. Dentro dessas influências citam a *Missão Artística Francesa*, trazida em 1816 por Dom João VI, que tinha como um dos objetivos a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, efetivada em 1826, a qual após a proclamação da república passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. Esta é tida como a primeira instituição de formação artística em território brasileiro, inaugurando assim o ensino da arte/educação no nosso país. Apesar de o Barroco brasileiro estar vivendo um momento de explosão, o Neoclassicismo, trazido pelos franceses, foi tomado como o estilo das elites, como aquilo que havia de mais moderno. A apropriação de tal estilo artístico por parte da elite brasileira faz com que este adquira uma conotação de luxo, se tornando distante da grande população, pois tudo o que fugia a esses padrões era desvalorizado. A partir dessa época, temos uma arte/educação pautada pelo desenho de observação no qual era característico o autoritarismo, a cópia fiel de modelos clássicos europeus, não deixando grande margem à criação.

Até 1870 pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante. (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 8).

O arte/educação na escola formal, na maior parte de sua história, não esteve em consonância com a produção artística, isso denuncia o distanciamento das instituições educativas da sociedade. Por muito tempo o desenho, com o caráter pragmático, de preparação para o trabalho, imperou como figura central na educação no campo das artes. Este deveria servir à ciência e à produção industrial. Essa tendência utilitária da criação gráfica estende-se por anos e é incorporada pelos currículos escolares. Na década de 1920, com a eclosão do modernismo brasileiro, tal postura – pragmática – passa a ser questionada no meio artístico, porém no âmbito educacional ainda as práticas tecnicistas perduram.

Na década de 1940, surge o que ficou historicamente conhecido como Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, uma iniciativa de caráter inovador e alheio à formalidade do sistema educacional, em que se almejava possibilitar a liberação da expressão infantil, ao mesmo tempo em que se promoviam formações para professores, leigos e demais interessados no processo de arte/educação.

Escolinha de Arte do Brasil (EAB), assim passou a ser chamado e reconhecido o espaço, onde as crianças se encontravam para realização de atividades com professores que no início supriam todas as necessidades financeiras (materiais principalmente) em nome da experiência vivenciada. Essas atividades para Augusto Rodrigues deveriam ser realizadas de forma que liberasse a criança através do desenho, da pintura, e cada vez mais interessado em perceber a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor (a)/aluno(a), a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso. (LIMA, 2012, p. 457-458).

As Escolinhas de Arte do Brasil, por meio de um dos seus idealizadores, o educador Anísio Teixeira, sedimenta na educação brasileira as ideias de John Dewey. Além do desenho, a música aparece como parte do currículo escolar, limitando-se a aulas de solfejo, canto orfeônico, memorização de hinos pátrios e algumas músicas folclóricas, projeto esse que teve como autor o músico e

compositor Heitor Villa-Lobos, quando da instituição do projeto de canto orfeônico nas escolas no governo de Getúlio Vargas.

No transcorrer da história, surgem também outras disciplinas que diziam ter ligação com as artes como: artes domésticas, trabalhos manuais e artes industriais, nas quais meninos e meninas desenvolviam atividades separadas destinadas especificamente para cada sexo.

Com a influência do movimento denominado Escola Nova, o ensino de arte passa a ser dirigido como regravava sua filosofia, ou seja, centrado no aluno, o papel do professor é oportunizar que esses se expressassem de forma espontânea. “Sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 31). Com isso passa a ser valorizada a criatividade do aluno como máxima no ensino de arte, porém, muitas vezes, refletia numa prática extremamente espontaneísta sem reflexão sobre os resultados obtidos. Se por um lado houve um grande avanço no que se refere ao respeito desprendido pelo fazer infantil e a liberdade no ato de criar, não se buscavam pessoas que entendessem e refletissem a arte, mas o que se proporcionava eram situações nas quais a criança podia experimentar a linguagem plástica, sem nenhuma intervenção do professor.

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 28).

A partir de 1970, foi criada a Educação Artística – não como componente, mas sim como atividade educativa/cultural – na qual deveriam ser abordados os seguintes conteúdos: música, teatro, dança e artes plásticas por um só professor que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente. Polivalência esta que, a rigor, é exigida até os dias de hoje.

Mesmo com sua institucionalização, a arte/educação durante sua trajetória foi recebendo uma série de desvios que a comprometia, tais como ser confundida com: lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, preenchimento de desenhos mimeografados, confecção de decoração e presentinhos para datas comemorativas. Isso refletia, de certa forma, profissionais mal preparados, que não sabiam como nem o que desenvolver com seus alunos. À época, os professores que ministravam

essas aulas ou não eram habilitados, ou egressos da licenciatura curta em Educação Artística, curso criado para responder a demanda de professores com duração média de dois anos.

A então denominada Educação Artística chega à década de 1980 sem rumo, completamente isolada e desqualificada no âmbito educacional como resultado de seu processo histórico, que muito contribuiu para tanto. A falta de embasamento teórico e metodológico, que sustentasse a área, era sentida pelos profissionais da arte/educação.

A partir dos anos 80, acreditando em um papel específico que a escola tem com relação a mudanças nas ações sociais e culturais, educadores brasileiros mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar para essa realidade. Conscientizam-se de como a escola se configura no presente, com vistas a transformá-la rumo ao futuro. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 33).

É nesse período que se intensifica a organização real da área nos diversos níveis de ensino. A arte/educação passa a ser objeto de reflexão de professores, universitários e artistas. Vários fatores contribuíram para tanto, sendo o principal a possível eliminação da área do currículo escolar quando do início da reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dado o descrédito que atingira.

A Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa, docente da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), aparece então como uma das precursoras na luta pela implementação da área de arte na educação, enquanto disciplina, com fundamentação e metodologia própria. Defendendo a arte/educação como epistemologia da arte⁵, Barbosa apresenta olhar abrangente para o ensino da área calcada em uma visão de educação para liberdade. Com objetivo central de formar fruidores de arte, seres que pudessem entender, ou ao menos que fossem aguçados a refletir sobre a produção que lhes era apresentada, traz para a educação formal a

⁵ [...] conceito de arte/educação como epistemologia da arte e/ou arte/educação como um intermediário entre arte e público. A ideia é que arte/educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. Outra ideia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte. (BARBOSA, 1989, p. 176).

denominada Proposta Triangular de Ensino da Arte⁶, esta idealizada e colocada em prática no setor educativo do Museu de Arte Contemporânea da USP, do qual foi diretora.

Hoje, tal abordagem de ensino, tornou-se bastante difundida entre os professores da área, visto que, em síntese, sua proposta central é traduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de arte – documento editado pelo Ministério da Educação. Assim, decorridas algumas décadas, a arte permanece na estrutura curricular oficial brasileira, porém, hoje não mais com o nome de educação artística, e sim arte. Segundo o PCN de arte: “São características desse novo marco curricular (...) incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 1998, p.29).

Assim, a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. (MARTINS et al., 1998, p. 13).

Ainda segundo Martins et al. (1998) tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e seu ensino significa articular três campos conceituais: A criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade. Segundo o PCN-Arte (1998) três campos conceituais devem ser trabalhados, sendo: produção, fruição e reflexão. Produção no sentido que é característica da disciplina o trabalho prático, independente da linguagem abordada (teatro, música, dança ou artes visuais), através do ensino de técnicas específicas de criação artística. Fruição no tocante ao perceber a obra, ou seja, utilizar sensibilidade para tomar contato com esta e finalmente a reflexão, no intuito de fazer com que o aluno entenda o contexto no qual a obra foi concebida e possa traçar relações com seu meio.

É característica da área, na atualidade, buscar cada vez mais profissionais que entendam os meandros da arte/educação, todas as influências sofridas, tanto no que diz respeito à diversidade cultural brasileira, bem como as tendências

⁶ Esta proposta, difundida e orientada por Ana Mae Barbosa (...) tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “história da arte”. Este trabalho foi desenvolvido e pesquisado no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 35).

pedagógicas que afetaram, de maneira profunda, o ensino-aprendizagem. Tal postura coloca-se como desafio a todos. Nesse sentido, releva-se a importância de tal pesquisa na direção da ampliação das discussões teóricas que contribuam para a formação tanto de futuros professores como de seus alunos.

No tocante à consolidação da arte no meio educacional, vê-se que, apesar do longo caminho percorrido, com a constante luta da classe intelectual, seja de pesquisadores acadêmicos da área, seja de professores da rede básica e entidades de classe, ainda há muito que se percorrer para que esta se consolide junto às demais disciplinas existentes no currículo oficial.

2.2 Legislação e Parâmetros Legais ao Ensino da Arte nas Escolas

A legislação vigente que apresenta as diretrizes para a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Elaborada em uma conjuntura política bastante diferente de sua antecessora a lei nº 5.692/71, essa segunda elaborada no âmbito da ditadura militar brasileira ao tempo em que a primeira tem como marca a abertura política que culminou no processo de redemocratização do país no final da década de 1980. De acordo com Mazzante (2005, p. 74):

Em 1987, a Assembleia Nacional Constituinte procurou articular os diferentes setores sociais em debates legais, pelos quais a educação nacional torna-se alvo de preocupação constitucional.

Com esse novo momento político, professores e entidades de classe são chamados à participação acerca da construção das novas diretrizes educacionais, intento que se conclui transcorridos oito anos de trabalho, em 1996. Em seu artigo 1º, a LDB 9.394 já aponta que as manifestações culturais fazem parte dos processos formativos, a saber:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Assim como em seu artigo inicial, o documento reconhece o papel da dinâmica cultural e das características regionais e locais para a elaboração de parte diversificada que deverá compor o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL. Lei 9.394, 1996, art. 26).

No que se refere à arte/educação, a nova legislação apresenta alguns pontos significativos, dentre eles podemos destacar dois pontos: a nova nomenclatura assumida, passando de educação artística para arte; deixa de ser uma atividade pedagógica e passa a ser caracterizada como área de conhecimento, assim como as demais disciplinas. Isso significa que, pelo menos no campo legal, não há diferenças entre a área em questão e os demais componentes do currículo escolar. Essas alterações são fruto do engajamento dos professores da área que se articularam por meio de associações estaduais e da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, que a partir das novas diretrizes passam a modificar questões ligadas à formação de professores, currículos, etc. Sendo assim, após diversas modificações realizadas ao longo de quase duas décadas de vigência, no parágrafo 6º do artigo 26, da LDB 9.394, que trata da composição dos currículos da Educação Básica, encontramos a seguinte redação:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Recentemente tal parágrafo recebeu uma complementação no que diz respeito a um maior delineamento das expressões artística que deverão ser trabalhadas em sala de aula por meio da lei 13.278 de 2 de maio de 2016 “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Ainda na LDB 9.394, encontramos as seguintes menções referentes à arte e à cultura. Quanto aos princípios e fins da educação nacional, são apontados como premissas no Art. 3º a “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” (BRASIL, 1996), imprimindo o caráter de liberdade e democracia no processo de formação cultural. Destarte no Art. 32, dessa mesma lei, quando são apresentados os meios para se alcançar o objetivo geral do ensino fundamental – formação básica do cidadão – encontramos a “II - a

compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” (BRASIL, 1996). Arte e cultura, notadamente, ocupam na legislação espaços significativos frente à formação e humanização dos homens, sendo colocada como tarefa da escola mesmo em suas etapas iniciais.

Além dos trechos já apontados, encontramos menções quanto às práticas culturais, que englobam fazeres artísticos, das etnias que deram origem à formação do povo brasileiro. Nesse sentido, tratando-se diretamente do ensino de arte, é apresentado pela redação da lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual altera o parágrafo 2º do Art. 26-A da LDB, a seguinte diretriz:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Outro documento estruturante da educação nacional é o que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Tais normativas são fruto do empenho do Conselho Nacional da Educação com a participação de diferentes setores organizados da sociedade civil que foram objetivadas em volume bastante denso no ano de 2013.

O documento, além de apresentar diretrizes curriculares gerais para a educação básica, traz atualizações e adequações frente aos direcionamentos dados aos diversos segmentos do ensino através da legislação vigente. Sendo assim, o documento visa

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p.8)

Analisando o material verificamos que, pertinente à pesquisa em curso, este não apresenta demais contribuições a nossa reflexão se não aquelas já apresentadas aqui quando do estudo da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, nesse sentido considerando a especificidade da rede estadual, apresentamos a seguir as normativas da rede estadual paulista.

2.3 São Paulo Faz Escola: o currículo oficial paulista

O currículo oficial da rede estadual paulista vigente teve sua implementação no ano letivo de 2008, enquanto parte do corpo docente da rede pública oficial estadual, narramos aqui nosso conhecimento empírico frente a tal projeto referenciado, evidentemente, por registros encontrados nos materiais distribuídos a época para as unidades de ensino e nos portais oficiais. O então governador do estado José Serra, ao assumir a administração, nomeia para dirigir a pasta da educação Maria Helena Guimarães de Castro. Apesar das últimas administrações terem sido do mesmo partido político a secretária assume a gestão educacional apontando uma série de falhas e graves problemas estruturais nas escolas paulistas. Em seu primeiro ano de administração traça uma série de modificações estruturais no sistema público estadual de ensino, dentre eles a adoção de um currículo único. O projeto de reformulação curricular paulista, assim como do sistema de avaliação institucional - SARESP, recebe o nome de São Paulo Faz Escola e tem como coordenadora Maria Inês Fini. De acordo com a página oficial da Secretaria da Educação de São Paulo

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2016)

O ano letivo de 2008 foi iniciado com videoconferências com a coordenadora do projeto e com a secretária de estado da educação, as quais estimulavam os professores a se entusiasmarem com o novo currículo oficial que em breve seria implementado. A primeira ação efetiva do projeto foi o envio para as unidades escolares de material didático especial em formato de jornal que tinham como objetivo preparar os alunos para os demais materiais que seriam efetivados em breve. Tais materiais foram utilizados pelas escolas num período de recuperação de conteúdos, ou de forma propedêutica ao novo programa curricular, por 42 dois dias atingindo aproximadamente 3,6 milhões de alunos.

Antes de iniciar o programa curricular, todos os estudantes matriculados da 5ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio terão aulas de recuperação durante 42 dias letivos. No início das aulas, dia 18 de fevereiro, receberão o Jornal do Aluno São Paulo Faz Escola, em que constam as atividades a serem desenvolvidas em todas as disciplinas. Já os professores receberão uma publicação em formato de revista, com orientações sobre como explorar a nova proposta. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008)

Juntamente com os jornais, foram enviadas revistas/manuais de orientação ao trabalho dos professores durante esse período. Segundo a coordenação do projeto, a escolha do formato – jornal – se justificava, pois seria mais chamativo durante o processo de ensino “a linguagem é semelhante à dos jornais brasileiros, o projeto gráfico ajuda na aprendizagem e tem atrativos para prender a atenção dos jovens.” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008) ao tempo em que as revistas dos professores foram classificadas como “*um guia seguro* para o professor desenvolver os exercícios propostos no jornal” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008).

A proposta de recuperação, segundo as coordenadoras, tinha como principais objetivos preparar os alunos para o novo currículo e recuperar competências solicitadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) que apresentavam números bastante preocupantes.

Terminados os dias de recuperação, as escolas receberam os novos materiais didáticos propostos. Tratava-se de cadernos brochura nas versões aluno, professor e gestor que cotidianamente passaram a ser conhecidos como “caderninhos”. Divididos por volumes e áreas de conhecimento, os materiais dos alunos eram consumíveis – tais como cartilhas com lacunas em branco para as respostas – ao tempo em que os dos professores além de apresentarem orientações e sugestões didáticas, contavam com algumas referências para aprofundamento e estudo. Os cadernos dos gestores traziam orientações quanto à elaboração da documentação pedagógica e demais rotinas escolares e serviam como suporte para a supervisão da efetiva implementação do material por parte dos professores.

Alguns dos problemas iniciais enfrentados pelas escolas foram a demora na entrega dos cadernos e números insuficientes para o atendimento de todos os alunos. Alguns materiais também continham erros conceituais e gráficos, fato este que alcançou a grande mídia e que, coincidentemente ou não, culminou com o afastamento da secretária de estado da educação Maria Helena Guimarães de Castro. Esta, por sua vez, foi substituída por Paulo Renato Souza que deu continuidade ao projeto.

Em 2010, a proposta passa a ser currículo oficial da rede estadual de São Paulo e continua vigente até os dias de hoje. Os conteúdos e materiais sofreram poucas alterações, sendo a mais significativa delas uma questão de ordem estrutural/gráfica. Os cadernos que antes totalizavam quatro ao ano, sendo um por bimestre, agora se apresentam no formato semestral, sendo dois por ano. Apesar de estes serem organizados por semestre, a estrutura organizacional das escolas se divide por bimestres, sendo dois por semestre. Contudo mesmo mudando a quantidade de volumes os conteúdos continuam os mesmos e os professores continuam trabalhando da mesma forma que anteriormente.

2.3.1 Os Cadernos de Arte e suas proposições pedagógicas

O currículo de arte e conseqüentemente os “caderninhos” da área foram organizados por Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino e Sayonara Pereira.

Apresentam, segundo o texto oficial, uma proposta estruturada numa cartografia (ANEXO A) que traz um mapeamento de territórios artísticos “[...] propondo, a partir deles e em conexão entre eles, conceitos e conteúdos geradores de processos educativos [...]” (SÃO PAULO, 2010, p.143). Abarcando a arte como produto cultural, as autoras, de forma poética, sugerem um mapa que, por sua vez, foi inspirado na obra de arte *“Estudo para superfície e linha”* de Iole de Freitas, em que são apresentados os seguintes territórios da arte e cultura: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural e saberes estéticos e culturais. O intento é o de que o professor transite e articule diferentes campos e saberes da área artística, tal posicionamento explicita o referencial teórico utilizado, a teoria dos Rizomas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, além de teóricos brasileiros da arte, estética e arte/educação. O conceito rizomático apresenta-se, então, como metodologia na elaboração/estruturação do documento curricular. Considerando ser o objeto desta pesquisa, as proposições pedagógicas presentes no cadernos, não aprofundaremos as discussões acerca desta questão.

Os conteúdos foram distribuídos de forma que nas séries do ensino fundamental, são apresentados por bimestre, dois territórios, sendo um o primeiro foco principal e o segundo de caráter introdutório, já que se tornará foco principal no

bimestre subsequente. No ensino médio, são apresentados três territórios por bimestre, sendo sempre um o foco principal, em que, segundo o texto oficial, o jovem é colocado no papel de produtor cultural frente a sua realidade.

Como orientação metodológica geral, no que diz respeito a abordagem dos conteúdos junto aos alunos, a proposta apresenta a articulação entre: criação/produção em arte, fruição estética e reflexão. Eixos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de arte.

Os cadernos do aluno da área de arte apresentam a seguinte estrutura básica por bimestre:

- Ação expressiva – uma proposta inicial que serve como disparadora para os conteúdos que serão abordados ao longo do período, bem como para a sondagem de conhecimentos prévios e experiências vividas em aulas dos anos anteriores. De acordo com o material, o objetivo é “gerar uma primeira conversa-sondagem sobre o conceito” (SÃO PAULO, 2014b, p.12).
- Situações de aprendizagem – sempre uma para cada linguagem/expressão artística (artes visuais, música, dança e teatro). São apresentadas obras de arte, textos curtos e algumas atividades que têm como objetivo apresentar os conceitos e conteúdos elencados para o período/bimestre. O encaminhamento final da situação de aprendizagem fica a cargo de uma seção intitulada “Você aprendeu?” onde é reapresentada a questão inicial novamente para que o aluno relate aquilo que “ficou” da conversa.
- Nutrição estética: momento em que o professor apresenta as possíveis relações entre os conteúdos de cada uma das linguagens/expressões artísticas.

Já a versão para os professores traz, no início de cada caderno, uma síntese teórica da proposta curricular da área de arte, orientações de como conduzir cada uma das situações de aprendizagem dispostas no caderno do aluno, orientações para avaliação e ao final recursos, indicações de livros, sites e demais materiais de consulta para o estudo e aprofundamento sobre o tema por parte do docente, um pequeno glossário com a definição de termos utilizados na publicação e para

finalizar, pequenas sínteses biográficas sobre os artistas utilizados como referência no material.

Buscou-se realizar um levantamento histórico com vistas à ampliação do olhar frente ao desenvolvimento da área de conhecimento em questão, nas escolas brasileiras, e especificamente na rede estadual pública de São Paulo. Percebe-se nesse esteio, considerando o disposto ao longo do texto, a forma como são elaboradas e implementadas as políticas educacionais em nosso país. O caráter afirmativo da cultura está presente na forma como são impostas as “reformas” e como se caracteriza a distinção entre a esfera da “cultura escolar” e a esfera da “vida” dos estudantes. Os professores colocados como mero executores daquilo que é apresentado, seja pelo poder central, seja pelos sistemas de ensino.

A área de arte, na maioria das vezes colocada como verniz no âmbito educacional, como se sua simples presença garantisse aos estudantes participarem/apropriarem-se de tal manifestação expressiva, o que se percebe ao longo da implementação da arte/educação no currículo brasileiro é uma sucessão de desencontros que fortalecem um caráter instrumental de formação. Diferentemente do que se propõe sob a perspectiva da teoria crítica.

A arte, sob um olhar crítico, se insere como um conhecimento ou saber que escapa às amarras da instrumentalização, voltada para a auto conservação. Ocupa lugar privilegiado, sob sua característica enigmática, como possibilidade de elevação espiritual na busca do seu conteúdo de verdade “Em Adorno, estética e arte são formas de conhecimento e requerem a companhia da filosofia, da autorreflexão crítica para desencantar o enigma na busca pelo conteúdo de verdade da obra de arte” (LOUREIRO, 2006, p.10).

A seguir, ao longo da análise do material, objeto desta pesquisa, buscou-se evidenciar tais discrepâncias no tocante ao enunciado no discurso legal e as mediações propostas ao fazer educativo das escolas paulistas.

*“A arte, enquanto essencialmente espiritual, não pode ser puramente intuitiva.
Deve também ser pensada: ela própria pensa”.*

T. W. Adorno

3 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

São apresentadas a seguir as análises e interpretações realizadas diante às proposições pedagógicas presentes no material didático da rede estadual de ensino de São Paulo, objeto da pesquisa. Pautando-se no aporte teórico selecionado, o capítulo foi subdividido em três momentos. Inicialmente pretendeu-se uma reflexão quanto aos elementos da cultura afirmativa, em seguida buscou-se tornar evidentes aspectos identitários aos da indústria cultural num processo de semiformação e na terceira parte foi analisada a situação de aprendizagem, tomada por referência, que é a apresentada para o primeiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental. Ao se tratar de proposições em arte/educação, perpassaram o texto reflexões acerca do caráter enigmático da arte, bem como as relações entre forma e conteúdo, ambas presentes nas elaborações estéticas de T. W. Adorno. Ao longo da análise realizada, objetivou-se também, na tentativa de aprofundar as reflexões frente ao fazer pedagógico, imprimir um caráter propositivo. Ou seja, ao mesmo tempo em que foram identificadas lacunas, o caminho escolhido para torná-las ainda mais latentes, para além dos apontamentos teóricos, foi estabelecer uma tensão entre o que está posto e o vislumbre de uma possibilidade com finalidade contrária ao já estabelecido.

3.1 Proposições Pedagógicas e o Caráter Afirmativo da Cultura

Ao longo do segundo capítulo foram apresentados dados referentes às dimensões da rede estadual pública de São Paulo e à implementação do projeto São Paulo Faz Escola, o qual teve como premissa equacionar e estabelecer padrões de qualidade. Nas palavras dos responsáveis pelo programa, que culminou nas elaborações pedagógicas distribuídas para todas as unidades escolares, “visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2016). O fato que se coloca é o de garantir conhecimento àqueles que antes não o detinham, sejam eles alunos ou professores. No caso específico dessa pesquisa, garantir que a arte chegue a toda população escolar. Os percursos formativos e as relações estabelecidas entre conteúdos, temáticas e objetivações artísticas são determinados

pelos manuais enviados a professores e alunos, não se observa preocupação quanto às singularidades regionais no âmbito cultural, abrindo assim fortes precedentes para simplificações no entendimento daquilo que é posto como conteúdo. Embora, por vezes, os conteúdos artísticos apontados sejam fruto de elaborações estéticas significativas na cultura de nosso país, a generalização promove o direcionamento de uma dada cultura, ou objeto artístico, a um sujeito abstrato, independente de seu posicionamento referente à classe social e econômica, por exemplo. Segundo Marcuse (1997, p. 95):

A verdade de um juízo filosófico, a bondade de uma ação moral, a beleza de uma obra de arte devem afetar a todos, se referir a todos, comprometer a todos. Independente de sexo e de origem, sem referência à sua posição no processo produtivo, esses indivíduos precisam se subordinar aos valores culturais. Precisam assumi-los em sua vida, facultando-lhes permear e transfigurar sua existência. A “cultura” fornece alma à “cultura”.

O autor denuncia o caráter idealista da chamada cultura afirmativa, no tocante à universalidade de sua apropriação, com o objetivo de possibilitar a todos algo que historicamente lhe foi renegado, porém que continua inatingível no campo material. Frente aos manuais utilizados nas escolas paulistas, verifica-se a intensificação do distanciamento entre a arte e a vida, fato também identificado e denunciado por Ferraz e Siqueira (1987), visto que são abordados conteúdos e expressões artísticas que são significativas nas regiões metropolitanas, mas que podem não fazer sentido algum para dados espaços geográficos.

Em um país como o nosso onde, além das diferenças regionais, encontramos diversas formas de organização social, econômica e cultural, torna-se impossível, ou pelo menos inviável, o estabelecimento de “fórmulas” para os cursos de Educação Artística. O ARTE-Educador terá de avaliar o desenvolvimento emocional, social, intelectual do aluno com o qual irá interagir para propiciar atividades que o levem a decodificar crítica e criativamente mundo ao seu redor, além de ajudá-lo a tornar-se um produtor de cultura. (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987, p.11).

É evidente que o conhecimento de produções e realizações culturais diversas, distantes e próximas, são fundamentais para o crescimento intelectual de todos. Porém não se observa tal postura bilateral. Será que os alunos do interior do estado se identificam com tais produções? Será que manifestações da cultura popular do interior de São Paulo não contribuiriam para a formação cultural de crianças e jovens residentes na capital? O material promove a ampliação da formação cultural ou

sugere a sobreposição de uma dada manifestação de cultura em detrimento de outra?

Torna-se evidente a utilização da cultura enquanto ideologia, visto que se afirma certa realidade ao tempo em que se oculta às desigualdades existentes. Assim como à época burguesa, em que a cultura afirmativa respondia às necessidades do indivíduo isolado “com a característica humanitária universal; à miséria do corpo, com a beleza da alma; à servidão exterior, com a liberdade interior; ao egoísmo brutal, com o mundo virtuoso do dever” (MARCUSE, 1997, p.98). O estabelecimento, ou o empoderamento dado, a um conjunto de materiais didático na direção da melhoria do ensino, sem ao menos modificar as condições concretas existentes nas unidades escolares ou mesmo as condições de trabalho dos docentes apresenta-se como mero vislumbre de algo que jamais será atingido.

Longe de se alcançar um caráter emancipador por meio da formação oferecida, nas palavras de Maar (2003, p. 462):

A cultura tematizada no presente já não seria apreendida como ideal emancipadora, mas real conservadora ou “afirmativa”. Como resultado, legitimaria a sociedade imperante, que reconstrói como “cópia” ordenada de modo estritamente afirmativo.

Trata-se então de seu revés, ou seja, a continuidade e aceitação, por parte da classe trabalhadora, presente na rede pública de ensino, da lógica estabelecida, porém com a sensação “afirmativa” de avanço e apropriação daquilo que antes lhe era renegado. Essa artificialidade proposta inviabiliza a experiência formativa, ao tempo em que faz com que se estabeleça um caráter coletivo, no qual todos se tornam um na busca incessante por afirmar certa identidade. Isso reifica a sensibilidade humana e impossibilita a identificação do outro e o alcance de uma verdadeira individualidade.

Propagar um caráter hegemônico de arte e cultura, que por vezes não tem relação alguma com os alunos, possivelmente não seja o caminho mais significativo no sentido da formação cultural desses. Então, estaria a se corroborar com a ideia de, ao menos, uma maior proximidade entre o âmbito da cultura e o da auto conservação. A separação entre cultura e civilização cobra seu preço e as perdas nesse sentido são irreparáveis. Não pode-se ser ingênuos em pensar que uma formação cultural nesse modelo promoveria a ampliação da crítica e da autonomia,

porém ao revés, tomando-a como referência, encontra-se alguns elementos que podem servir como indicadores, possibilidades de ampliação cultural.

A suspensão da realidade objetiva é fundamental ao desenvolvimento da abstração humana. A cultura não tem utilidade no esteio do pragmatismo cotidiano, mas tem ampla capacidade de formação do intelecto e da individualidade e, por conseguinte uma possível transformação da realidade. Pode-se então, citar Marcuse em *Eros e Civilização*, quando, ao apresentar o pensamento de Schiller, aponta a necessidade da “libertação do homem das condições sociais inumanas” (MARCUSE, 1999, p.167).

Liberdade da dominação e exploração violentas e, pelo contrário, configurada de acordo com o impulso lúdico, a natureza também ficaria liberta de sua própria brutalidade e apta a exibir a riqueza de suas formas não-intencionadas, que expressam a “vida interior” de seus objetos. E uma correspondente mudança ocorreria no mundo subjetivo. (MARCUSE, 1999, p. 168-169).

É evidente, então, que não se propõe os caminhos tomados pela cultura afirmativa, visto inclusive toda a crítica elaborada ao longo desta análise, mas tem-se o entendimento de que, num movimento intelectual dialético, pode-se encontrar nesse momento histórico possibilidades a serem investidas e superadas em nossa contemporaneidade.

A separação pretendida entre o espiritual e material, entre a arte apresentada nos materiais didáticos e a vida dos estudantes pode, contrariamente ao pretendido na arte/educação, afastar ainda mais o espectador/aluno da produção cultural abordada. A forma como as proposições didáticas são organizadas promovem o contato simplista entre fruidor e obra, como se a segunda não fizesse parte de uma estrutura maior da qual o primeiro também faz parte. Encontrar não um meio termo, mas uma forma propositiva na tensão entre aquilo que está “em mim” e aquilo que “está na obra” talvez seja uma possibilidade formativa. Trabalhar no campo do conhecido e reconhecível por parte do estudante em contraposição ou justaposição daquilo que foi produzido no campo do ideal, numa esfera distante do aprendiz.

Como exemplo, pode-se citar Franz Weissmann, autor da obra tomada como objeto de estudo das proposições pedagógicas no material didático analisado nesta pesquisa. Esse autor é reconhecido pelos alunos? Será que a obra construtivista do artista se projeta nas vidas dos milhares de alunos que se confrontam com sua

fotografia no material didático? Isso não é proposto pelo material de forma significativa em nenhum momento. A obra torna-se mero exemplo de uma qualidade objetiva: ser bidimensional ou tridimensional. Muito além de ser plana ou não, de ocupar espaço ou não no ambiente, a escultura apresentada no material didático, que tem reconhecido valor na arte brasileira, traz em si uma carga de vida e sensibilidade que não é, em momento algum, tematizada na proposição pedagógica. Essa relação viva entre arte e fruidor pode ser sintetizada nas palavras de Didi-Huberman (1998, p.95):

Então compreendemos que a mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente [...] Por mais minimal que seja, é uma *imagem dialética*: portadora de uma latência e de uma energética. Sob esse aspecto, ela exige de nós que dialetizemos nossa própria postura diante dela, que dialetizemos o que vemos nela com o que pode, de repente – de um *pano* - nos olhar nela. Ou seja, exige que pensemos o que agarramos dela face ao que nela nos “agarra” – face ao que nela nos deixa, em realidade, despojados.

Não se preconiza aqui a reconciliação total entre arte e vida, mas, como foi dito, a promoção da tensão entre essas, ou seja, a instauração de um momento de sinceridade entre obra e espectador, entre conteúdo e estudante. Talvez resida aí o início da possibilidade formativa no campo da arte, a porta de entrada para a apropriação significativa daquilo produzido ao longo de nossa história, tendo em vista a humanização e sensibilização.

3.2 Proposições Pedagógicas, Indústria Cultura e Semiformação

Um dos primeiros aspectos significativos, que se faz necessário trazer à reflexão, é o da massificação no sentido da implementação de um mesmo material para todo o estado de São Paulo, principalmente considerando que o projeto [São Paulo Faz Escola] não apresenta apenas uma sequência e/ou organização de conteúdos a serem ensinados, mas sim estabelece um conjunto de materiais que impossibilitam a criação e “autoria didática” por parte dos professores da rede pública de ensino. Tal situação, como já foi apontada anteriormente, abre margem a simplificações e generalizações, bem como ao entendimento de uma pressuposição da semiformação dos trabalhadores da educação.

A pressuposição da semiformação de todos os professores e a intensificação do processo de alienação de sua função docente se concretiza na adoção dos manuais. Esses colocados aos docentes como facilitadores do ensino-aprendizagem passam a controlar a atividade desses profissionais, colocando-os em posição secundária de meros “aplicadores” das situações de aprendizagem. Se a semiformação é presumida no tocante ao profissional do magistério, esta é, por sua vez, potencializada nos alunos, destino final de tal processo.

A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional. (ADORNO, 2003b, p. 15).

Nessa racionalização, que é descabida no processo educacional, tanto mais numa proposição de educar no campo do sensível, encontra como resultado, de acordo com o pressuposto teórico dessa pesquisa, o seu revés. Por mais que em determinados momentos seja apontada a liberdade do professor em adotar ou não as proposições colocadas nos materiais, estes, como já apontamos anteriormente, passaram a ser utilizados como meio de controle daquilo que vinha sendo apresentados aos alunos. Ferraz e Siqueira (1987) já tornavam públicas suas preocupações com o uso de livros didáticos no campo do ensino das artes na obra: *Arte-educação, vivência, experiencição ou livro didático?*

Se o trabalho com ARTE-Educação é um processo dinâmico, uma articulação do fluxo da experiência sensível e é um desdobrar de aptidões interiores, propiciando experiências perceptivas, é difícil imaginar um tipo de livro didático que possa atender a esses objetivos. Como é possível um mesmo livro ser utilizado em diversos centros urbanos, periferias das grandes cidades, zonas rurais sem se levar em consideração que estas variações conduzem naturalmente a vivências diferenciadas? (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987, p. 41)

Vale contextualizar que à época havia grande preocupação por parte dos pesquisadores da área quanto à permanência, ou não, das artes no currículo. Denunciavam que os tais livros didáticos eram culpados pela não realização de trabalho qualitativo no ambiente escolar. E após mais de três décadas estamos, ainda, refletindo sobre o efeito nocivo desse mesmo expediente no campo da arte/educação. Valendo-nos de breve digressão, é importante constar que a mesma equipe que assumiu a implementação das apostilas na rede pública estadual

paulista, hoje se encontra no comando do Ministério da Educação onde, ao proporem a reforma do Ensino Médio, via medida provisória, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, retirando a obrigatoriedade do ensino da arte nessa etapa da educação básica, circunscrevendo-a apenas à Educação infantil e Ensino Fundamental e são também responsáveis pela versão final da Base Comum Curricular Nacional, que pautará a elaboração de currículos e o ensino escolar em todo o país, documento ainda indefinido.

Também ligado à questão do controle do trabalho educativo no âmbito escolar, merece destaque o posicionamento da secretária da educação do estado de São Paulo à época da implantação da nova proposta curricular na carta de apresentação do texto.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Já no início da primeira versão do currículo paulista, fica declarado o posicionamento de centralização das questões referentes à formação escolar. A liberdade, conseguida as duras penas na luta por uma sociedade democrática, parece ser ponto negativo para a formação dos seres humanos na visão da administração do sistema educacional, sendo então necessária a intervenção por parte do poder centralizador que institui conteúdos e métodos a serem aplicados de forma impositiva. É evidente, porém, que não se deve considerar como posicionamento coerente a total ausência de orientação para o processo educativo, visto que, dada a amplitude e poder da mídia, o caráter mercantil ao qual a cultura se subverte, a precarização da atividade docente, etc.; a orientação de pontos importantes para a formação cultural e constituição da individualidade dos escolares é fundamental. A questão colocada é o caráter impositivo em todos os aspectos do ensino: currículo (elaborado de forma vertical), a escolha das referências artístico-visuais e manuais com orientações passo a passo de como proceder em sala de aula. Nessa exacerbação do controle do processo educativo e do trabalho docente, o professor torna-se apenas uma engrenagem no processo de “produção” da educação, ao tempo em que o aluno é o cliente.

O uso de apostilas no âmbito da educação pública, por vezes justificadas como investimentos no âmbito escolar, pode ser encarado como a “fetichização do fetichizado”; trazer para o sistema público de ensino os manuais, costumeiramente adotados pelos sistemas privados, como se esses fossem os responsáveis pela melhora do nível de qualidade formativa dos alunos. Na verdade verifica-se a intensificação da semiformação, segundo Adorno (2003b, p. 17):

[...] a semiformação assenta-se parasitariamente no “*cultural lag*”. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da Formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática.

Tal processo de controle e, por conseguinte, de alienação e semiformação no âmbito educacional, se retroalimenta visto que a geração atual educada nesses moldes terá essa referência para a educação dos que estão por vir, mais uma vez aproximando o ato educativo do modo de operar do mercado de consumo.

Fica impressa nas proposições pedagógicas e de forma geral na proposta curricular, caráter pragmático quando são intensificados discursos, tais como: formação para as “demandas contemporâneas”, para a “adequação ao mundo do trabalho”. Tais aspectos desmascaram o caráter pretendido de semiformação, para a sociedade administrada, alijando os jovens da formação cultural. Nesse sentido, o conhecimento abstrato, a produção cultural e intelectual humana, que deveriam fazer as vezes de agente potencializador de humanização e emancipação, visto que apresentam condensado de experiências e objetivações humanas, são convertidas em material para adequação às demandas existentes na sociedade contemporânea. Cabe-nos, também, pensar do que se trata o educar na contemporaneidade. Ou, ampliando tal ponto de observação, o que vem a ser uma postura contemporânea? Não no sentido denotativo que diz respeito ao conviver em um tempo comum, mas o de fazer parte das práticas de transformação de seu tempo. Nessa direção, sob uma perspectiva crítica, adequação e resposta as demandas não deveriam fazer parte de objetivos educacionais, segundo Adorno (1995, p. 129)

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.

Agamben (2009) provoca-nos ao afirmar que a contemporaneidade é uma relação singular com o tempo em um constante movimento de dissociação e anacronismo.

Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p.59).

Há necessidade de desajustarmos-nos do nosso tempo para que possamos nos colocar de maneira crítica à nossa realidade objetiva. Agamben continua com suas reflexões acerca de nosso tempo denunciando uma possível atitude ingênua em relação ao que nos é posto. Segundo o autor:

[...] o contemporâneo – deve manter fixo o olhar no seu tempo. Mas o que vê quem vê o seu tempo, o sorriso demente do seu século? Neste ponto gostaria de lhes propor uma segunda definição da contemporaneidade: contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. (AGAMBEN, 2009, p. 62).

A fruição da arte no que diz respeito ao seu caráter enigmático, corroborando a *bildung*, como tratado no início desse trabalho, busca exatamente o revés. No desencontro e na não dissolução completa das características e conteúdos presentes na obra artística reside a possibilidade formativa, nas palavras de Adorno (1995 p.148-149)

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Incorpora-se a essa visão pragmática e, por que não, tecnicista⁷ de educação a escolha, por parte dos autores, em se apontar, não objetivos aos conteúdos, mas

⁷ Segundo Libâneo “a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (1985, p. 2). Na construção teórica de tal autor a *Pedagogia Tecnicista* faz parte da Tendência Idealista Liberal que tem as características supracitadas. O tecnicismo no campo pedagógico, ou a Pedagogia Tecnicista, tem como principais marcas a formação com vistas à adaptação ao sistema produtivo, racionalização do ensino, ênfase no fazer sem aprofundamento ou questionamento, assume o conhecimento de forma objetiva e neutra, etc. Sobre o ensino de arte nessa perspectiva pode-se afirmar que “O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada

sim habilidades que devem ser desenvolvidas, que no meio educacional, mesmo não estando explícitas nas proposições em análise, sempre tiveram como companhia a competência. Não é incomum encontrar nos planos de ensino de professores, ou mesmo em projeto políticos pedagógicos de unidades escolares os objetivos de ensino substituídos por competências e habilidades a serem desenvolvidas. Uma lista de determinadas atitudes que devem, pelo menos de forma pressuposta, ser alcançadas pelos alunos ao final do processo de forma “competente”. Mais uma vez tornando explícito o caráter utilitário impresso ao processo educacional, uma vez que não se propõe a experiência formativa profunda frente aos conteúdos, mas sim o alcance de habilidades exigidas na atualidade, lendo-se atualidade como, adequação às necessidades contemporâneas do mercado de trabalho na lógica mercantil.

3.3 Análise da Situação de Aprendizagem “A Tridimensionalidade como Elemento Estético”

Foi tomada como referência de análise a situação de aprendizagem apresentada para o primeiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental (ANEXOS B e C). As situações de aprendizagem pensadas para períodos bimestrais trazem conteúdos, habilidades e proposições pedagógicas para as artes visuais, para a dança, para a música e para o teatro, nesse sentido ressaltamos que, serão apresentadas aqui apenas aqueles relacionados às artes visuais, foco desta pesquisa. Foi realizada a análise de uma situação de aprendizagem, visto que, ao se relacionar com o material percebeu-se que uma única análise seria capaz de suscitar momentos de reflexão, visto que este expressa a totalidade da proposta pedagógica. Não há caráter de aprofundamento, nem mesmo de diacronia no que se refere aos conteúdos apresentados, nesse sentido pode-se afirmar que o modelo expressa o todo. Além disso, as proposições pedagógicas seguem o mesmo padrão, o diálogo entre alunos e o conteúdo se dá sempre da mesma forma. O plano da massificação no campo pedagógico, onde não há indivíduos, mas sim “um todo” que precisa ser ainda mais homogeneizado, escancarando o aspecto opressor no

fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 41).

processo educacional, nas palavras de Adorno “Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva” (1995, p. 154).

De acordo com o documento oficial, para a situação de aprendizagem tomada por referência para análise são apontados como conteúdos: a tridimensionalidade nas linguagens artísticas e a diferenciação entre o espaço bi e o tridimensional, no que se refere à cartografia elaborada pelos autores, mapa conceitual geral do currículo, o conteúdo da tridimensionalidade está inserido entre o estudo da forma-conteúdo e das linguagens artísticas, nesse sentido podemos já lançar mão das elaborações teórico-estéticas de Adorno, quanto à classificação em que se insere tais conteúdos, a saber, a relação dialética entre forma e conteúdo.

Tudo o que aparece na obra de arte é virtualmente conteúdo tal como forma, ao passo que esta permanece, no entanto, o meio de definição do que aparece e o conteúdo permanece o que se define a si mesmo. Tanto quanto a estética se concentrou num conceito mais enérgico de forma, procurou legitimamente, contra a concepção pré-artística da arte, o elemento especificamente estético apenas na forma e nas suas modificações enquanto mudanças do comportamento do sujeito estético; para a concepção da história da arte como história do espírito isto era axiomático. Mas o que promete reforçar o sujeito no sentido da emancipação enfraquece-o ao mesmo tempo mediante a sua dissociação. (ADORNO, 2003a, p. 167)

Percebe-se o nível de complexidade no que se refere à abordagem de tal relação, que evidentemente, de forma pedagógica, pode ser pensado para o sexto ano do ensino fundamental. A questão que se coloca é como isso foi abordado em um material que tem como característica marcante a simplificação do processo de ensino.

São apresentadas como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao final do bimestre:

Estabelecer diferenciações entre o espaço bi e o tridimensional; Reconhecer e interpretar a linguagem tridimensional em produções artísticas; e operar com a tridimensionalidade na criação de ideias na linguagem da Arte (SÃO PAULO, 2010, p. 155)

Pela análise dos objetivos, ou melhor, habilidades, colocadas à situação de aprendizagem, verifica-se que existe ênfase no identificar com a finalidade de diferenciar uma qualidade da outra. Ações um tanto quanto mecânicas, porém em seguida aponta-se o vislumbre da criação usando a qualidade da

tridimensionalidade, aqui sim poderia residir a possibilidade de se abordar as relações dialéticas entre forma e conteúdo. Seja por meio de propostas de leitura de obras de artes diversas, seja na elaboração de trabalhos artísticos tendo as questões colocadas como motivação. Porém o que se observou não foi isso, como será relatado logo a seguir.

A avaliação de sondagem, que tem como propósito verificar os conhecimentos prévios dos alunos, no caso da situação de aprendizagem em questão traz as seguintes orientações: É enunciada no caderno do professor (ANEXO B) a seguinte proposta “uma conversa sobre tridimensionalidade” ao tempo em que é colocado o seguinte questionamento para o docente “O que os alunos conhecem sobre a tridimensionalidade como elemento estético?”, para a problematização são apresentadas algumas fotografias (duas esculturas, duas cenas de espetáculos de dança, duas cenas de uma mesma peça teatral, porém com cenários distintos e dois trechos – recortes – de uma partitura musical). Com base nas diferentes imagens é proposto no caderno do aluno que em grupo, estes, conversem tendo como roteiro algumas questões. As quais, um tanto quanto vagas:

O que mais chama atenção de vocês em todas as imagens a seguir?
Para você, estas obras fotografadas são tridimensionais ou bidimensionais?
Qual a diferença entre os dois fragmentos de partitura? O que mudou nas imagens de um exemplo para o outro? (SÃO PAULO, 2014b, p.12).

Porém, de acordo com o material, o objetivo é “gerar uma primeira conversa-sondagem sobre o conceito” (SÃO PAULO, 2014b, p.12). Assim sendo, esperava-se que tais conceitos, bem como, uma análise e/ou aproximação mais sensível entre os alunos e as obras apresentadas fossem intensificadas ao longo da situação de aprendizagem que será apresentada a seguir. Até o momento, aos alunos, o que foi apresentado como possibilidade formativa, foi uma conversa sobre fotografias de obras ou manifestações artísticas. Não houve contextualização ou discussão sobre conceitos da área ou possíveis intenções no que se refere a um maior entendimento das questões estéticas.

A situação de aprendizagem (ANEXO C) apresenta duas proposições pedagógicas no que se refere à temática, a primeira delas tem como título a questão: “O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?”

A situação de aprendizagem é iniciada com uma sessão nomeada como “Ação Expressiva” na qual são apresentadas três questões/provocações iniciais:

O que faz um plano bidimensional virar tridimensional? Para encontrar uma resposta, use uma folha de papel sulfite. Trabalhe apenas com as mãos para fazer uma escultura com a folha de papel.

Você e seus colegas terão muitas esculturas para olhar, depois que todos da sala realizarem a experiência. Você sabe dizer quais delas nasceram de papel amassado, dobrado ou cortado?

Vamos fazer o contrário: transformar o tridimensional em bidimensional. Que tal fazer uma das esculturas virar desenho no espaço a seguir? (SÃO PAULO, 2014a, p. 11).

Sem apresentar os conceitos, nem mesmo obras de arte, o material retoma o assunto – tridimensionalidade – já abordado na sondagem/diagnóstico, solicitando aos alunos que, utilizando uma folha de sulfite, façam uma escultura. Entende-se que a proposição é a de que o aluno seja capaz de, a partir do que já foi conversado anteriormente e experimentando essa atividade manual, reconhecer procedimentos objetivando transformar um plano bidimensional (folha de papel) em algo tridimensional (papel amassado, dobrado ou modelado). No material de orientação para o docente encontramos os seguintes encaminhamentos:

Ao iniciarem o fazer que está encaminhado no Caderno do Aluno, o que vemos? Os alunos amassam o papel ou o dobram? Como o deixam “em pé”? Apresentam composições figurativas ou abstratas? A leitura das esculturas produzidas com papéis – amassados, dobrados, cortados – evidencia as escolhas de cada um para fazer a escultura ficar em pé. Podemos estimulá-los a perceber melhor os diferentes aspectos da tridimensionalidade como elemento expressivo observando, por exemplo, os espaços cheios e vazios, condensados ou não, além das relações entre superfície e profundidade, espaço aberto/fechado, espaço interior/exterior. (SÃO PAULO, 2014b, p. 18).

Se o sistema de ensino estadual parte da pressuposta semiformação do seu corpo docente, quando da implementação de cadernos com passos a serem seguidos no processo de ensino-aprendizagem, é um tanto quanto contraditório prever que alunos, inseridos no sexto ano do ensino fundamental, crianças que estão em processo formativo, tragam conhecimentos prévios que os tornem capazes de analisar e avaliar obras e manifestações artísticas diversas e que a partir dessa análise transformem materiais com intencionalidade. Isso tudo sem a intervenção do professor, apenas com a apresentação de provocações. Eis o exemplo claro do processo semiformal ao qual são expostos os alunos do sistema público de

ensino, muito distante daquela formação cultural com fins à autonomia destes, que é apontada na proposta curricular e na legislação vigente. Assim sendo, a formação cultural “agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 1996, p. 389).

No relato de pesquisa, que tinha como foco os domínios dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa Vilela (2015), ao analisar vídeos de situações reais, ocorridas em salas de aula de ensino fundamental e médio nos apresenta as seguintes constatações sobre atividades realizadas em grupo pelos alunos:

Tarefas “em grupo” distorcem a atividade didática que deveria estimular a busca autônoma de conhecimento, a discussão e troca de informações e ideias. Elas promovem a divisão de tarefas para encurtar o tempo de dedicação de cada aluno, os trabalhos apresentados em classe evidenciam partes desconexas, informações erradas que o professor não corrige. (VILELA, 2015, p.106)

É evidente que se trata de relato de determinada situação, que pode ser conduzida de forma diferenciada em outras unidades de ensino, porém da forma como se apresentam as proposições pedagógicas na rede paulista de ensino, questões mecânicas e sem embasamento ou esclarecimentos conceituais, entende-se que, via de regra, os resultados de tal proposição não se dão de outra forma na maioria das salas de aula.

Logo em seguida, se propõe que o aluno faça o caminho contrário, ou seja, do tridimensional para o bidimensional, para tanto a sugestão é para que o professor solicite aos alunos que registrem por meio do desenho a “escultura” elaborada por eles em outra folha de papel. O material segue com uma nova sugestão/atividade, muito parecida com a anterior, a proposta em tela é a de que, utilizando folhas em branco, existentes no próprio material didático, o aluno crie volumes por meio de corte e dobras e ao final ilumine o trabalho com uma lanterna para perceberem de forma assertiva superfície e profundidade nos efeitos de luz e sombra. Aqui são totalmente desconsideradas as condições estruturais das Unidades Escolares, nesse nos valem de nosso conhecimento empírico, classes superlotadas e que raramente apresentam a existência sequer de cortinas para controlar a incidência de luminosidade no ambiente.

Entendemos que, desde a sondagem até o término da primeira proposição aos alunos apenas foram oferecidas atividades superficiais, sem relação direta com obras de arte, ou ao menos uma análise abordando os aspectos estéticos existentes nesta, mesmo que por meio de reproduções ou projeções via equipamento de multimídia. A primeira proposição se apresenta como uma continuidade da sondagem e não oferece elementos com vistas à instrumentalização dos discentes, resumindo-se a um mero “tatear” à questão proposta, ao tempo em que, aos despercebidos, está se ensinando a arte da escultura no ambiente escolar, está se promovendo a formação estética dos jovens aprendizes. Não há, até o momento, ensino de técnica artística nem ao menos um momento de experimentação e manipulação de ferramentas e materiais com os quais comumente se elaboram esculturas. Assim fica implícita a ideia de que tudo é arte e se faz arte com qualquer coisa, um verdadeiro desserviço à formação cultural crítica. Nas palavras de Adorno “o problema maior é julgar-se esclarecido sem o ser, sem se dar conta de sua própria condição” (1995, p. 14). Serão esses, estudantes, que terão a ideia de que conhecem o que é a arte da escultura, sem sequer ter tido contato com tal expressão artística.

No momento seguinte da situação de aprendizagem (ANEXO C), quando é apresentada a segunda proposição, que é intitulada: O que você pensa sobre artes visuais? Identifica-se, no caderno do aluno, duas fotografias da escultura *Grande Flor Tropical* do artista plástico Franz Weismann, sendo que cada uma delas apresenta um ângulo diferente da mesma obra (Fotografia 1 e Fotografia 2). Logo após, as duas imagens, encontram-se três questões “O que você percebe dessa escultura?; O artista usou cinco chapas de aço para fazer essa escultura. Como você imagina que ele trabalhou com essas chapas? De forma bidimensional ou tridimensional?; Que relações você faz entre essa obra e a escultura que você criou?” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18). No caderno do professor (ANEXO B) a orientação é a de que depois da conversa inicial – Proposição I – será possível aprofundar conceitos relacionados à situação de aprendizagem.

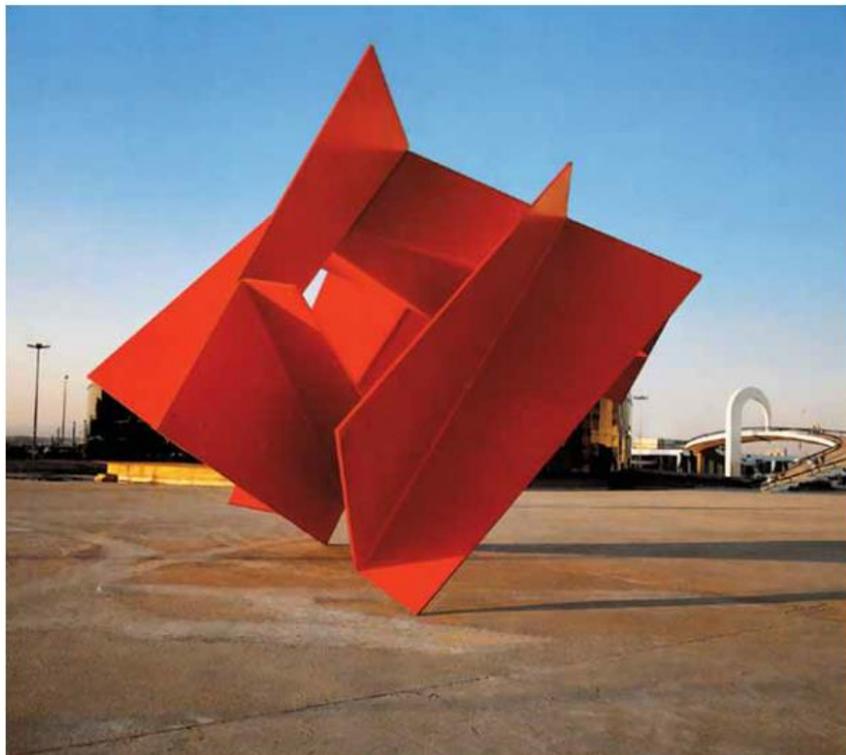
Fotografia 1 – Escultura Grande Flor Tropical (vista1)



© Fundação Memorial da América Latina
Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.

Fonte: SÃO PAULO (2014a, p. 16)

Fotografia 1 – Escultura Grande Flor Tropical (vista2)



© Fundação Memorial da América Latina
Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.

Fonte: SÃO PAULO (2014a, p. 17)

De forma bastante sucinta é expresso ao docente que a obra de arte em questão foi realizada a partir de dobras e cortes em cinco chapas de aço soldadas, formando assim pétalas geométricas. Sugere-se, ainda, que conforme os alunos respondam às questões sobre as fotografias seja elaborado, pelo professor, um grande mapa síntese como os apontamentos feitos pela classe referentes ao que foi estudado.

Percebe-se o enfoque na forma, na objetividade, na obra enquanto construção concreta, e mesmo assim de forma bastante incipiente, mas em momento algum se pensa às relações entre essa forma e o conteúdo, ou essa forma que também é conteúdo, e que num processo pedagógico deveria estar presente. Talvez aqui pudesse residir a oportunidade para se alcançar a última habilidade apresentada ao conteúdo, a saber, “operar com a tridimensionalidade na criação de ideias na linguagem da Arte” (SÃO PAULO, 2010, p. 155). Operar com as ideias, trazer para a objetividade da obra aquilo que está implícito, aquilo de “mágico”, aquilo que comunica é particular a manifestação artística.

Essa é a particularidade da obra de arte, pela sua linguagem expressa um conteúdo que, ao mesmo tempo em que aparece, revela um ser-a-mais, ou seja, o concreto, na consideração para além do evidente. Mas esse além não é algo anexado de fora, mas conteúdo intrínseco que precisa ser disponibilizado à consciência. (FARINON, 2012, p. 15)

O conteúdo intrínseco da obra artística não é trazido à consciência. As contribuições da estética da arte para o real processo de formação cultural não se realizam, no sentido em que ficam apenas “pretendidos” no discurso, ao tempo em que as proposições pedagógicas oferecem um arremedo, um processo raso e falseado de apreensão do conteúdo.

O encaminhamento final da situação de aprendizagem fica a cargo de uma seção intitulada “Você aprendeu?” na qual é reapresentada a questão inicial: O que faz um plano bidimensional virar tridimensional? Assim é encerrada a proposta de se tratar a relação forma-conteúdo abordando a tridimensionalidade nas artes visuais.

Como esse direcionamento, fica óbvia a impossibilidade de se alcançar a formação no sentido da emancipação. No entendimento da expressão artística como conteúdo singular da produção humana capaz de nos afetar sensivelmente e possibilitar nossa constituição enquanto indivíduos. Ao longo da análise do material apresentado aos professores, pautando-se no referencial teórico escolhido,

colocamo-nos em posição crítica frente aos encaminhamentos dados ao sistema público estadual de ensino, mas que, infelizmente, pode-se ampliar a praticamente todo o processo educacional da atualidade. Nesse sentido compartilha-se das afirmações trazidas por Bandeira e Oliveira (2012, p. 226)

[...] este sistema educacional que hoje forma indivíduos, tanto no aspecto cognitivo, quanto afetivo, para submeterem-se passivamente ao processo de semiformação que impele ao conformismo e à falsa ideia de felicidade obtida pelos bens de consumo.

Fica impresso nas proposições pedagógicas, como já se afirmou anteriormente, traço evidente de uma formação pragmática de viés pedagógico tecnicista. Coloca-se como objetivo, que na oportunidade se intitula de habilidade a ser alcançada, a capacidade de distinguir a qualidade da bidimensionalidade em relação à tridimensionalidade, porém, não se pode esquecer que tal conteúdo está sendo discutido na perspectiva de se ensinar arte, ou ver arte, aos discentes, fato este que suscita alguns questionamentos. Em que momento se tratou das relações entre forma e conteúdo na obra de arte tomada como referência? As questões sinestésicas quanto às cores e formas, mesmo que analisadas por meio de fotografias, foram evocadas durante a leitura e fruição feitas pelos grupos de escolares? O caráter singular, encontrado pelo artista, de transformar a matéria e trazer reflexão ou prazer estético aos passantes do ambiente onde a escultura está instalada foi colocado em pauta? Percebe-se que não se avança do mero reconhecimento de uma das qualidades intrínsecas à obra analisada em detrimento do estudo e análise da essência daquilo que traz qualidade estética e artística às chapas de aço utilizadas. Segundo Adorno “A forma contradiz a concepção da obra como algo de imediato” (2003a, p. 165), é nessa contradição que reside a crítica, afinal, se a análise se encerra em suas qualidades físicas, de forma superficial, qual a diferença entre, escolher como objeto de análise a escultura de Weismann e um cata-vento feito com uma folha de lata? Ou um carrinho elaborado com uma lata de legumes em conversa vazia? De certo, para alguns dos estudantes tais opções se tornariam mais chamativas, visto a forma como é conduzida, ou proposta a mediação entre espectadores e obra de arte.

No transcorrer de toda a proposição pedagógica, a obra *Grande Flor Tropical* de Franz Weismann figura como objeto de apreciação e análise. Quando não era o

centro da proposta – nas primeiras atividades de sensibilização e discussão com os alunos – a obra esteve presente indiretamente, pois as atividades sugeridas apontavam a necessidade de cortar e dobrar o papel para se conseguir transformar o plano bi em tridimensional. Assim como fez o autor na elaboração da escultura em questão, ou seja, mesmo antes de apresentá-la por meio de imagens, o processo pelo qual a obra foi constituída já estava sob discussão.

Oriundo da tradição construtivista, Franz Weissmann apresenta-se como um dos mais clássicos artistas que produziram no nosso país nesse estilo. Nascido na Áustria, mais precisamente em *Knittefeld*, em 1911, vem para o Brasil com seus familiares quando tinha apenas dez anos de idade. Fixa residência, inicialmente, no norte do Paraná e em seguida em São Paulo, quando, ao frequentar exposições de artes plásticas, toma gosto pela área. Em 1932, sua família transfere-se para o Rio de Janeiro onde Franz matricula-se no curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas-Artes e posteriormente se transfere para o curso de arte até quando abandona a graduação em 1941 por não se adaptar à academia, nesse período convive com artistas como Francisco Bolonha, Iberê Camargo, etc.

Em 1945 vai para Belo Horizonte, onde faz sua primeira exposição individual. Convidado por Guignard, então fundador da Escola do Parque – primeira escola de arte moderna de Belo Horizonte, Weissmann passa a orientar ateliês de desenho, modelagem e escultura na instituição. Tem sua escultura recusada na I Bienal de São Paulo, mas participa da segunda edição do evento período de grande desenvolvimento na sua identidade artística. Compõe o Grupo “Frente” com outros artistas que entrariam para a história da arte brasileira, em 1956 deixa de lecionar na Escola Parque e se muda para o Rio de Janeiro. No final da década 1950 e início da de 1960, recebe vários prêmios importantes e realiza diversas mostras individuais e coletivas. Entre 1961 e 1965 vive na Espanha e realiza exposições pela Europa, retorna ao Brasil e já estabelecido como escultor realiza diversas mostras individuais, coletivas, temáticas e retrospectivas. Ao longo de sua carreira participou diversas vezes da Bienal Internacional de São Paulo, Bienal do Mercosul e Bienal de Veneza, além de ter sido responsável pela instalação de diversas obras públicas. Faleceu em de 18 de julho de 2005 no Rio de Janeiro (SALZSTEIN, 2001).

Dentre as obras públicas criadas por Weissmann está a Grande Flor Tropical, utilizada no material didático como referência para abordar o conteúdo tridimensionalidade como elemento estético. A obra está instalada no Memorial da

América Latina em São Paulo, foi produzida em 1989, tem as seguintes dimensões 700 X 650 X 650 cm. Trata-se de chapas de aço dobradas, soldadas e coloridas com a cor vermelha. O artista produziu a obra especialmente para o local a convite de Oscar Niemeyer, autor do projeto do edifício. A Grande Flor Tropical faz parte de um conjunto de obras:

[...] nas quais planos de cantoneiras de ferro pintado se aglomeram em ritmo acelerado, evocando uma imagem dinâmica do quadrado, em uma sucessão expressionista de dobras e angulosidades, a cor alternando-se vertiginosamente entre tons graves e agudos (SALZSTEIN, 2001, p.24).

Ainda sobre a presença da cor das monumentais obras de arte em pleno passeio público a autora situa a importância dessa na intensificação expressiva das esculturas de Weissmann.

Especialmente a partir dos anos 80, ela [cor] assomava nas esculturas cada vez mais como elemento autônomo e capaz de subordinar a organização de todos os outros elementos formais. Vale dizer, a cor irradiava uma aura de virtualidades para além do arcabouço formal da obra, ademais fortalecendo o veio expressivo que sempre irrigou a matriz construtiva de Weissmann, porque infundia suas esculturas com uma variedade de matizes emocionais que iam da contenção do preto à contundência dos vermelhos e amarelos [...] (SALZSTEIN, 2001, p.44-46).

Tais aspectos estéticos, ligados à produção artística do autor em questão ficam de fora da análise pretendida pela proposição pedagógica. Entende-se que essas singularidades são fundamentais para se almejar o encontro com o conteúdo contido na obra artística. Segundo Adorno (2003a, p.49), “o conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico”. Na relação entre forma e conteúdo encontra-se o enigma e na exigência da resolução deste residem o vislumbro da emancipação e a justificativa da estética.

O conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica. Isto, e nada mais, é que justifica a estética. Enquanto que nenhuma obra de arte fica absorvida em determinações racionalistas nem no que por ela é julgado, todas se dirigem, no entanto, em virtude da indigência do seu caráter enigmático, à razão interpretativa. (ADORNO, 2003a, p. 149).

O trato racional, dado aos encaminhamentos didáticos, ao longo das proposições pedagógicas, inviabiliza, mesmo que no simples almejar, o encontro do

espectador/aprendiz com o conteúdo de verdade enigmático existente na obra artística, que culminaria num processo formativo. As simplificações promovem o mero reconhecimento de aspectos técnicos que constituem a obra.

A Grande Flor Tropical circunscreve-se na produção contemporânea, num espaço aberto, de livre acesso ao público, característica importante na produção de Weissmann “Gosto muito de trabalhar para espaços urbanos. Galeria é um mal necessário” (SALZSTEIN apud WEISSMANN, 2001, p. 59). Existem aspectos importantes que, entende-se, passaram despercebidos quando da abordagem da arte na proposta para o ensino da rede pública estadual paulista. Tais como a tensão existente na intervenção da paisagem urbana, o debruçar-se nas características específicas da expressão escultórica e as relações semânticas entre título e obra.

A tridimensionalidade, enquanto elemento estético nas artes visuais, se objetiva, prioritariamente, por meio da escultura, haja vista a “Grande Flor Tropical”, tomada como objeto de análise. Segundo Canton (2004), ao refletir sobre o tridimensional em nosso tempo; a presença deste elemento se justifica por meio de organizações formais apoiadas no cruzamento entre tempo e espaço. Especificamente tratando-se da escultura a autora a define como

[...] a forma de arte que se estende pelo espaço, que ganha corpo e relevo, que ocupa ruas, campo, praças, museus. E para se fazer uma escultura, pode-se usar uma enorme variedade de materiais. Dá para moldar o barro, derreter o bronze, cavar a madeira, utilizar plástico, pano, ferro, borracha. Até o corpo humano! (CANTON, 2004, p. 6).

As citações apresentadas são de uma obra direcionada ao público infanto-juvenil, na qual a autora não se furta à reflexão de tais questões fundamentais ao estudo da tridimensionalidade e da escultura no plano da produção artística humana. Krauss (1998) traz à reflexão o conceito de escultura, argumentando:

[...] a escultura é um meio situado de modo peculiar na junção entre quietude e movimento, tempo parado e tempo que transcorre. Dessa tensão que define a real condição da escultura, deriva seu enorme poder expressivo (p. 6).

Weissmann insere em sua produção tais preocupações, bem como as relações existentes entre obra – espaço – espectador/transeunte, em suas palavras:

Foi sempre minha preocupação [...] não o ver [o público] simplesmente de fora, como um objeto de adorno, mas como problema espacial. Sempre imagino minhas esculturas em dimensões monumentais, transitáveis, mais não habitáveis. [...] Meu espaço deve funcionar tanto de fora para dentro como de dentro para fora. (SALZSTEIN, 2001, p. 66).

Entende-se que a proposta do artista é, ao mesmo tempo, apresentar soluções estéticas e construtivas no campo das artes visuais, transformando planos bidimensionais em tridimensionais; e colocar um “problema” espacial ao espectador/transeunte, que na relação com a obra encontra a possibilidade de estabelecimento da experiência estética. Mais do que simples passagem de algo plano para um volume que ocupa espaço no ambiente, a expressão escultórica tem grande poder expressivo e sob análise mais atenta não se verificou a exploração de tais características nas proposições pedagógicas.

Eis a possibilidade de se explorar as características de não-identidade e de não-imediatez, que revela a autonomia da arte verdadeira as quais, segundo Adorno, encarnam a possibilidade de sobrevivência da estética frente ao fetichismo da indústria cultural.

Não se estabeleceu, por exemplo, pelo menos não foi sugerido em nenhum momento, que se proporcionasse contato direto com alguma escultura local, caso existisse tal possibilidade, visto que a proposta pedagógica tem abrangência estadual. Mesmo realizando a leitura da obra de arte em questão por meio de fotografias, os questionamentos colocados aos alunos não ultrapassam a barreira da opinião pessoal, não há embasamento teórico ou proposição de reflexão mais atenta, tornando assim o momento educativo superficial. Adorno chama-nos a atenção para o fato de que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” (1995, p.9) visto que a escolarização está também inserida no âmbito da sociedade administrada.

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas. A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais, conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado se curvou à imposição dessas lutas históricas. Mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. (PUCCI, 2001, p. 7).

Um claro exemplo das reflexões trazidas por Pucci (2001), as reformas realizadas no estado de São Paulo com a implantação de um novo currículo e os cadernos dos professores e dos alunos nos últimos anos. A arte, considerando o material analisado, toma posição de simulacro e não transcende ao já estabelecido. A obra de um artista conceitualmente importante para o panorama das artes visuais no Brasil se circunscreve no material pedagógico como mero verniz que, ao mesmo tempo, traz “brilho” e suposta credibilidade ao material, considerando o trato didático-pedagógico dado, mas age como fonte de semiformação e inviabiliza o seu revés na direção da intensificação da subserviência pretendida pela sociedade contemporânea regida pela lógica do capital.

A obra de arte contemporânea, que para muitos é considerada de difícil acesso intelectual, em vez de ser problematizada e tematizada enquanto concretização da intelectualidade e inventividade humana – que objetiva dramas, incertezas e aspirações do homem – é facilitada, via material didático e suas proposições pedagógicas, não de forma a tornar nítida a proximidade desta como o nosso tempo e nossas vivências, mas de forma a apresentar algo digerido a tal ponto que os estudantes sequer percebem a possibilidade de ingeri-la. O que poderia ser um prato apetitoso, que suscita a vontade de degustá-lo com todos os meios sinestésicos é processado e enlatado de forma a ser engolido sem mastigar, de pesar no estômago sem nutrir.

Não se explora a relação entre arte e vida que é tão latente na produção contemporânea. No caso específico: o que faz uma flor em meio ao concreto tão marcante da metrópole? Como pode ser uma flor, que tem como marcas a delicadeza e organicidade, chapas grossas e angulosas de metal? A flor tropical da metrópole se constitui na artificialidade da produção humana? Ou o espaço existente para a natureza, em meio ao concreto cinza, é só o da flor de metal? Um metal que mesmo sendo frio e rígido traz a vivacidade e o calor do vermelho?

Com as proposições pedagógicas colocadas pelo material e com o direcionamento dado por este ao ensino da arte, com certeza se conseguirá belos reconhecedores de bi e tridimensionalidade; bons amassadores e dobradores de papel, mas dificilmente se alcançará seres um pouco mais conscientes de suas condições na sociedade, ou do espaço em que vivem, homens e mulheres que

tenham para si a grandeza da produção artística de sua cultura, de forma a serem modificados e constituídos enquanto indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho analisar as proposições pedagógicas trazidas no material didático, da área de arte, para a rede pública estadual paulista, sob a perspectiva da Teoria Crítica. Ao mesmo tempo em que se buscou uma aproximação entre tais elaborações teóricas e o campo educacional, mais especificamente da arte/educação inserida na educação formal, evidenciou-se os latentes desafios existentes no campo educacional que almeje a formação cultural emancipada dos estudantes. A estrutura educacional da atualidade não escapa a lógica do capital e converte-se em locais de intensificação de semiformação, alienação e adaptação. De acordo com Adorno, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (2003b, p. 27), nesse sentido ter como objetivo a formação cultural verdadeira no âmbito da educação escolar perpassa pela tomada de consciência (crítica) frente ao estabelecido. Acredita-se ter realizado substancial contribuição analisando proposições pedagógicas utilizadas pelo maior sistema de ensino público de nosso país.

As manifestações da arte, que tanto potencial tem a oferecer para a formação humana, no que se refere à constituição de sua individualidade e ao desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, no esteio da indústria cultural, veem-se sufocadas em meio a “produtos estéticos” que visam ao mero entretenimento das massas e por vezes sucumbem a essa lógica. A escola, enquanto local privilegiado de disseminação de cultura e principal fonte de formação em nossa sociedade, muitas vezes renega sua função precípua e promove o contrário, “[...] ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície.” (PUCCI, 1997, p. 3).

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa comprovou-se, frente às análises realizadas, que a hipótese inicial de que a facilitação exacerbada de acesso à obra artística, bem como a visível fragilidade pedagógica do material didático inviabilizariam a possibilidade da realização de um momento de experiência estética formativa. As proposições pedagógicas reforçam apenas uma visão superficial e falseada do que vem a ser a arte enquanto manifestação genuinamente humana.

Apoiado num viés afirmativo de formação cultural, a apostila apresenta relevantes produções artísticas brasileiras, porém as coloca como mero exemplo no que se refere aos conteúdos artísticos escolares. Universalização, generalização e um falso acesso ou democratização da formação cultural ficam latentes, considerando a forma como se manejam as situações de aprendizagem. A arte, da forma como é apresentada, é relegada a uma posição de “momento de descanso” das seriedades apresentadas pelas áreas de conhecimento tidas como importantes no currículo escolar, marcadamente pragmático.

O que se propõe é a resistência, o posicionamento reflexivo e crítico com vistas à contestação. Não podemos nos furtar a dizer: isso torna-se cada vez mais difícil, visto que os mecanismos de alienação e semiformação se intensificam e se retroalimentam constantemente, por vezes, ocasionando a regressão dos sentidos humanos.

Ao refletir sobre a formação cultural na sociedade administrada, Adorno observa que ao invés de uma plena potencialização dos sentidos humanos, tem ocorrido uma regressão fundada em uma semiformação na qual a experiência do sujeito é substituída por um momento informativo, fugaz e isolado, que logo é suplantado pelo consumo de outras informações. O viver se fragmenta nesses instantes de consumo desconexos. (LOUREIRO, 2006, p. 179)

Manter o posicionamento crítico vislumbrando a superação, segundo Adorno, requer “[...] romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (1995, p. 27). Tal orientação possibilita o vislumbrar da arte/educação crítica, que promova a experiência estética no âmbito das escolas no sentido da formação cultural (*Bildung*).

Acredita-se que a presente pesquisa, que se debruçou sobre as proposições pedagógicas contidas no material didático, apenas apresenta um pequeno aspecto crítico no modo contemporâneo de se fazer educação em nosso país, que tem como marca o uso de livros e manuais didáticos como referenciais muito presentes nas salas de aula. Vislumbra-se que uma possibilidade importante de análise, que agregaria muitíssimo valor aos estudos aqui iniciados, seria uma análise crítica acerca dos currículos escolares sob a perspectiva da Teoria Crítica.

No que se refere à formação cultural, ficamos com a alternativa deixada por Adorno, quanto à possibilidade de resistência à semicultura:

[...] é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades. Não se quer a volta do passado e nem se abranda a crítica a ele. Nada sucede hoje ao espírito objetivo que não estivesse já inscrito nele desde os tempos mais liberais ou que, pelo menos, não exija o cumprimento de velhas promessas. O que agora se denuncia no domínio da formação cultural não se pode ler em nenhum outro lugar a não ser em sua antiga figura, que, como sempre, também é ideológica. (ADORNO, 2003b, p. 10).

Há de se resgatar o papel autônomo do professor enquanto propositor do desenvolvimento de seus alunos. Àquele profissional capaz de promover a verdadeira experiência formativa com vistas à emancipação a partir do momento em que os estudantes se apropriam das elaborações intelectuais das gerações passadas. Tomando como base tais pressupostos acredita-se ser capaz o avanço da educação escolar, e no caso específico em tela, a ampliação e melhora da qualidade da arte/educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

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

_____. Teoria da semicultura. In: **Educação e Sociedade**, nº 56, ano XVII, pp. 388-411, 1996.

_____. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

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

_____. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2003a.

_____. **Teoria da Semiformação**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2003b.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES JUNIOR, D. G. **Depois de Auschwitz: a questão do antissemitismo em Theodor W. Adorno**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BANDEIRA, B. S; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, vol. 35, n. 2, p. 225-232, mai./ago. 2012.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.3, n.7, p. 170-182, set./dez. 1989.

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; COUTINHO, R. G. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em 30 set. 2016.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 21 jun. 2016.

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

_____. **Lei 13278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 21 jun. 2016.

CANTON, K. **Escultura aventura**. São Paulo: DCL, 2004.

CORREIA, F. C. Theodor Adorno e o problema da (semi)formação. **Kínesis**, Marília, vol. VIII, n. 16, p. 110-126, jul. 2016.

COSTA, C. T. **Caminho das pedras: a arte da proximidade**, 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u933.shtml>. Acesso em 21 jul. 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e eBooks Brasil, 2003.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DUARTE, R. A. P. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FARINON, M. J. O Projeto Estético-filosófico em Adorno: articulações entre os conceitos de concreto, aproximação e construção. **Veritas**, Porto Alegre, vol. 57, n. 3, p. 8-31, set./dez. 2012.

FERRAZ, M. H. C. T.; SIQUEIRA, I. S. P. **Arte-educação vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Recuperação estudantil terá jornal do aluno e revista para professor**. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=90789>. 2008. Acesso em: 17 ago.2016.

JAMESON, F. Reificação e utopia na cultura de massa. In. **Crítica Marxista**. São Paulo, Brasiliense, v.1, n.1, 1994, p.1-25.

JAY, M. **As ideias de Adorno**. São Paulo: Cultrix, 1988.

KRAUSS, R. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

LIMA, S. P. F. **Escolinhas de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos**. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. ISSN 2175-8212. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf> Acesso em 20 jun. 2016.

LOUREIRO, R. **Filosofia e educação: elementos de estética em Adorno**. Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências (2. : 2006 : Santa Maria, RS) Anais [recurso eletrônico] / II Seminário Nacional de Filosofia e Educação : Confluências, 27 a 29 de setembro de 2006. – Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006.

MAAR, L. W. Adorno, Semiformação e educação. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, p. 459-476, 2003.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In. **Cultura e Sociedade** - Vol. 1. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A dimensão estética**. Trad. Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, K. **O Capital**. Trad. Régis Barbosa; Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e históricas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 9-29.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 1, nº 3, 2ª sem., 1996.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Soares; OLIVEIRA, Newton Ramos. Filosofia negativa e educação: Adorno. **Filosofia, Sociedade e Educação**, v. 1, p. 163-191, 1997.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em 28 out. 2016.

QUINTANA, M. **Caderno H**. São Paulo: Globo, 2006.

SALZSTEIN, S. **Franz Weissmann**. São Paulo: Cosac & Naify , 2001.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do estado de São Paulo: Arte**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

_____. **Proposta Curricular do estado de São Paulo: Arte**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010.

_____. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do aluno (arte)**. Ensino fundamental – anos finais 5ª série/6º ano – Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014a.

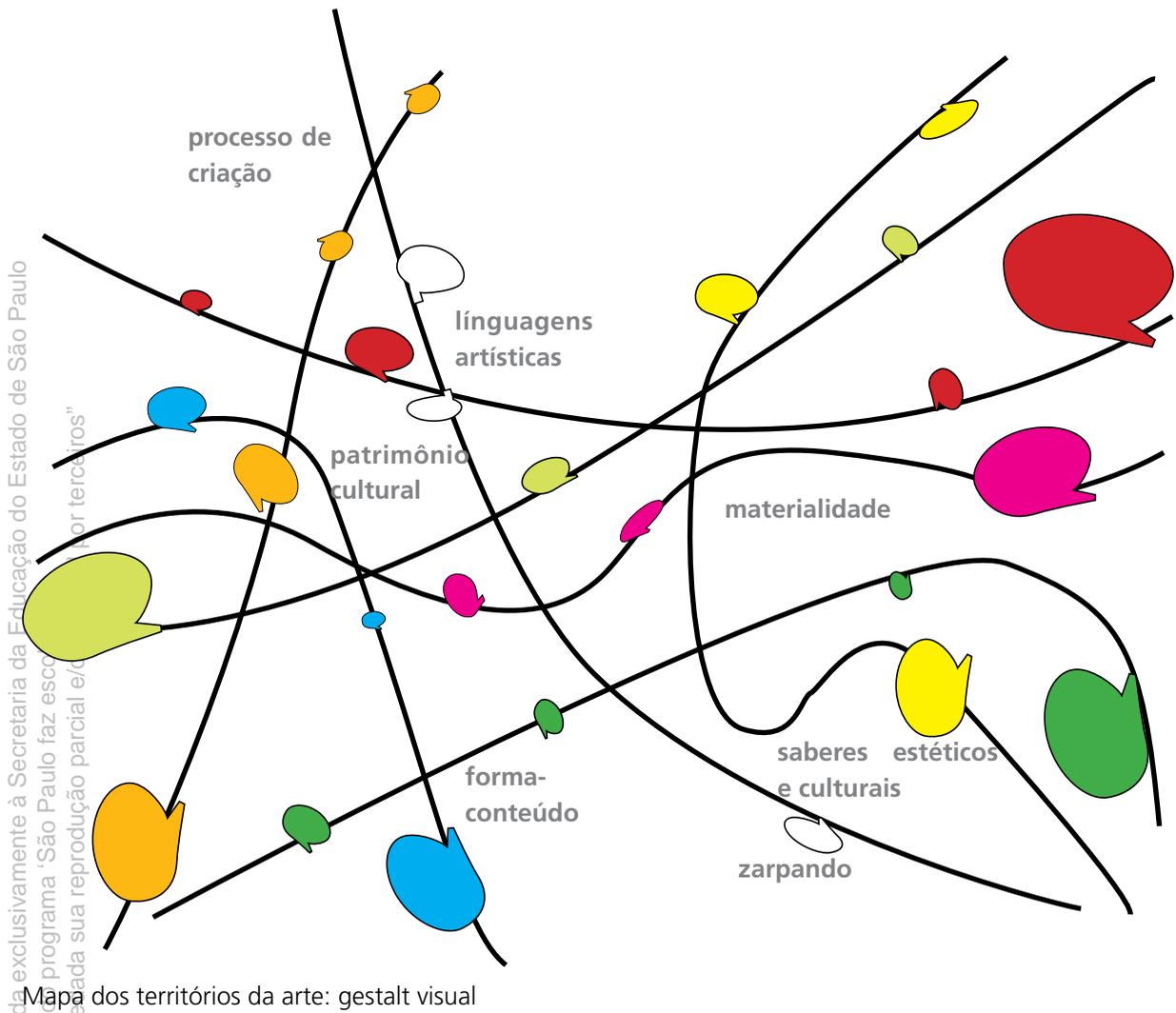
_____. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do professor (arte)**. Ensino fundamental – anos finais 5ª série/6º ano – Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Unificação do Currículo escolar: professores e alunos contam com material focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

TIBURI, M. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno.** Porto Alegre: EDIPUCRS: 1995.

VILELA, R. T. V. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa. In MAIA, Ari F; ZUIN, Antônio A. S; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (orgs.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos.** São Paulo: Nankin, 2015.

ANEXO A
MAPA DOS TERRITÓRIOS DA ARTE



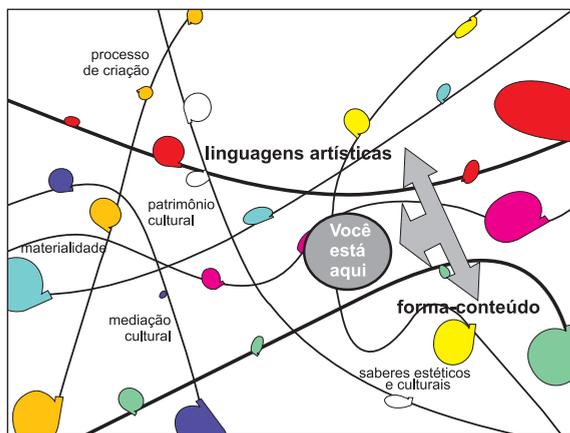
Iole de Freitas. *Estudo para superfície e linha*. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil (Rio de Janeiro, RJ). Polícarbonato e aço inox, 4,2 X 30,0 x 10, 6m.

ANEXO B
CADERNO DO PROFESSOR

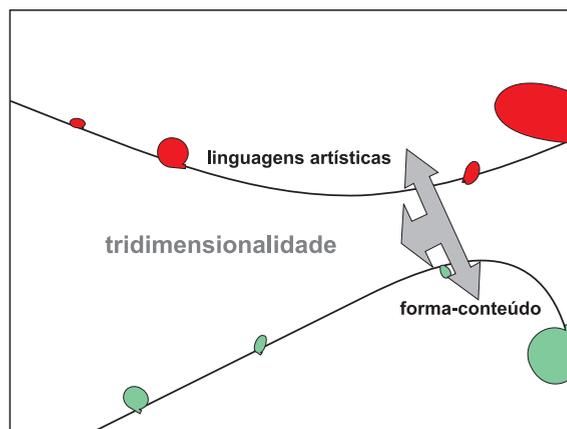
A TRIDIMENSIONALIDADE COMO ELEMENTO ESTÉTICO

No mundo contemporâneo, a tecnologia transforma nosso cotidiano, colocando-nos cada vez mais próximos de universos tridimensionais. O impresso cede lugar ao eletrônico, o papel cede lugar à tela do computador, o bidimensional cede lugar ao tridimensional. Com a tecnologia da computação gráfica, a tridimensionalidade chega às telas do cinema e da TV, criando universos digitais anteriormente inimagináveis, povoados de criaturas “líquidas”, ambientes inusitados e seres imaginários, sem esquecer a construção dos jogos eletrônicos, que permitem a navegação em surpreendentes ambientes tridimensionais. Não há como negar que crianças e jovens dos tempos atuais convivem cada vez mais com imagens que tendem a perder a bidimensionalidade em proveito da tridimensionalidade, potencializando novos hábitos de percepção.

Com a intenção de redimensionar a atenção de professores e aprendizes sobre a arte é que focalizamos a tridimensionalidade como estudo nos territórios de forma-conteúdo e linguagens artísticas.

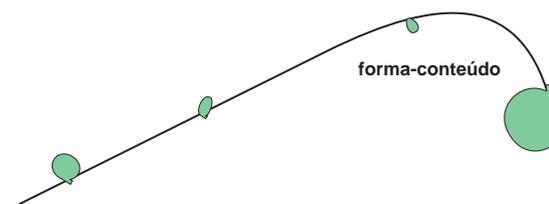


Conhecimentos priorizados



Temas e conteúdos

A tridimensionalidade como elemento estético no território de forma-conteúdo



Forma-conteúdo. Onde se vê a forma, lá está o conteúdo. Para Pareyson^a, “o conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo”. Um exemplo simples para nos ajudar a entender esse conceito tão amplo: uma das esculturas de bronze de Francisco Stockinger apresentadas na sondagem é de um casal se abraçando – essa é a forma da escultura, o que vemos e descrevemos. O conteúdo poderia ser entendido, entre outras possibilidades de leitura, como sendo o amor, o acalanto, o amparo no desespero.

^a PAREYSON, Luigi. *Problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Investigar a relação entre o tridimensional, o espaço, a forma e o conteúdo de uma obra de arte possibilita a potencialização da percepção e da imaginação dos aprendizes. Trabalharemos os seguintes conteúdos:

- ▶ diferenciação entre os espaços bi e tridimensional;
- ▶ formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores;
- ▶ forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase no eixo vertical (altura), horizontal (largura) e sagital (profundidade);
- ▶ o som no espaço: melodia-ritmo.

A tridimensionalidade nas linguagens artísticas



Linguagens artísticas. O estudo das linguagens artísticas que se manifestam de forma tridimensional favorece a construção de um pensamento estético a partir de elos construídos na relação com o espaço e o corpo, tanto para o produtor quanto para o leitor das práticas artísticas, com base nas investigações sobre a tridimensionalidade presente nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Competências e habilidades

- ▶ Estabelecer diferenciações entre os espaços bi e tridimensional;
- ▶ reconhecer e interpretar a tridimensionalidade em produções artísticas;
- ▶ operar com a tridimensionalidade na criação de ideias nas linguagens da arte.

PROPOSIÇÃO PARA SONDAGEM UMA CONVERSA SOBRE A TRIDIMENSIONALIDADE

O que os alunos conhecem sobre a tridimensionalidade como elemento estético?

Movendo a apreciação

Para gerar uma primeira conversa-sondagem sobre o conceito tridimensionalidade, sugerimos, inicialmente, a leitura de algumas imagens de obras de arte. Certamente, são imagens que ajudarão na percepção da tridimensionalidade e que podem, também, despertar outros aspectos potenciais, pelas múltiplas leituras próprias do universo da arte. Porém, é por meio de problematizações que este assunto pode ser focalizado.



Para esta leitura, inicialmente propõe-se aos alunos que se dividam em grupos para conversar sobre as problematizações que estão no Caderno do Aluno:

- ▶ O que mais chama a atenção de vocês em todas as imagens a seguir?
- ▶ Para vocês, estas obras fotografadas são tridimensionais ou bidimensionais?
- ▶ Olhem atentamente a obra de Stockinger, os dançarinos do grupo Terpsí e os da São Paulo Companhia de Dança. Em grupo, experimentem repetir a posição dos corpos reproduzida em cada imagem. Como cada um deles ocupa o espaço? Como eles se relacionam no espaço?
- ▶ Daniela Thomas e José Dias criaram cenários diferentes para a mesma peça: *O avaro*, de Molière. Vocês acham que os dois trabalham com a tridimensionalidade, inventando cenários? Por quê?
- ▶ Qual a diferença entre os dois fragmentos de partitura? O que mudou nas imagens de um exemplo para o outro?

Talvez o que chame mais a atenção de seus alunos seja a figura humana presente em quase todas as obras (mesmo na partitura, pois o título é *O professor*). Somente na escultura abstrata de Weissmann ela não aparece.

Na repetição das posições das figuras humanas com o corpo, seus alunos percebem que, em cada imagem, há um modo de lidar com o espaço? Percebem, em cada imagem – seja escultura ou cenário, seja o corpo dançando ou uma partitura –, como os elementos estão dispostos no espaço? Eles notam um cuidado especial na disposição dos dançarinos no palco ou das esculturas, que formam uma composição?

Os espaçamentos entre as formas humanas geram ritmos diversos ao nosso olhar, os espaços cheios e vazios, condensados ou não, com valorizações dos eixos vertical (altura) e horizontal (largura) nos dançarinos etc.

E o que podem dizer das demais imagens? O que conseguem identificar dos espaços cênicos criados por Daniela Thomas e por José Dias? Há diferenças entre os cenários que foram feitos para o mesmo texto dramático. Um, mais realista; outro, mais despojado. Os cenários estão num palco italiano. Os alunos conhecem esta relação palco-plateia?

E o que eles dizem dos fragmentos das partituras? Reconhecer a diferença entre estes fragmentos pode ser sutil. O que os alunos conhecem da notação convencional da música? Caso haja interesse em saber mais sobre as partituras, você pode chamar a atenção sobre a verticalidade e a horizontalidade, a melodia e a harmonia/acordes.

Foi possível perceber a horizontalidade?

O Professor

Amilson Godoy e Celso Viáfara

© G4 Editora

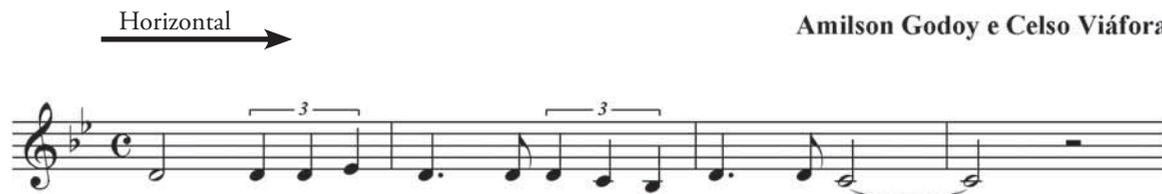


Figura 3 – Amilson Godoy e Celso Viáfara. O professor. Partitura (trechos). In: CD-ROM *Educação musical para crianças, jovens e adultos* – TONS sistema de Educação Musical. São Paulo: G4, 2005-2007.

No espaço sonoro, a **melodia**, que é uma sequência sucessiva de notas diferentes, apresenta um sentido horizontal, pois cada nota vai

soando numa linha de tempo que pode ser representada graficamente. Neste outro trecho da partitura, foi possível perceber a verticalidade?

Figura 4 – Amilson Godoy e Celso Viáfara. O professor. Partitura (trechos). In: CD-ROM *Educação musical para crianças, jovens e adultos* – TONS sistema de Educação Musical. São Paulo: G4, 2005-2007.

Com boas problematizações, os alunos podem perceber nesses fragmentos que os elementos fundamentais que definem boa parte do repertório da música ocidental são: melodia, ritmo e harmonia. São estes três elementos que criam o campo espacial sonoro nessa música.

- As imagens da “Apreciação” fazem lembrar algo que você já viu ou experimentou nas aulas de Arte?

A conversa, com base nas respostas, oferece maior compreensão sobre seus alunos: o vocabulário utilizado, o nível de atenção despertado, a participação na leitura e na proposta de realizar com seus próprios corpos a tridimensionalidade das imagens, seus repertórios sobre o assunto. Esses dados ajudam no desenvolvimento das Situações de Aprendizagem para ampliar o modo de perceber, pensar e imaginar a tridimensionalidade.



A questão maior nesta sondagem é trazer à tona o vocabulário e a percepção dos alunos sobre a tridimensionalidade, pois a conceituação será posterior. Em continuidade, peça que escrevam um resumo sobre “O que ficou da conversa?”. Então, na seção “O que penso sobre arte?”, encaminhe uma reflexão a partir da seguinte pergunta:

© Romulo Fialdini

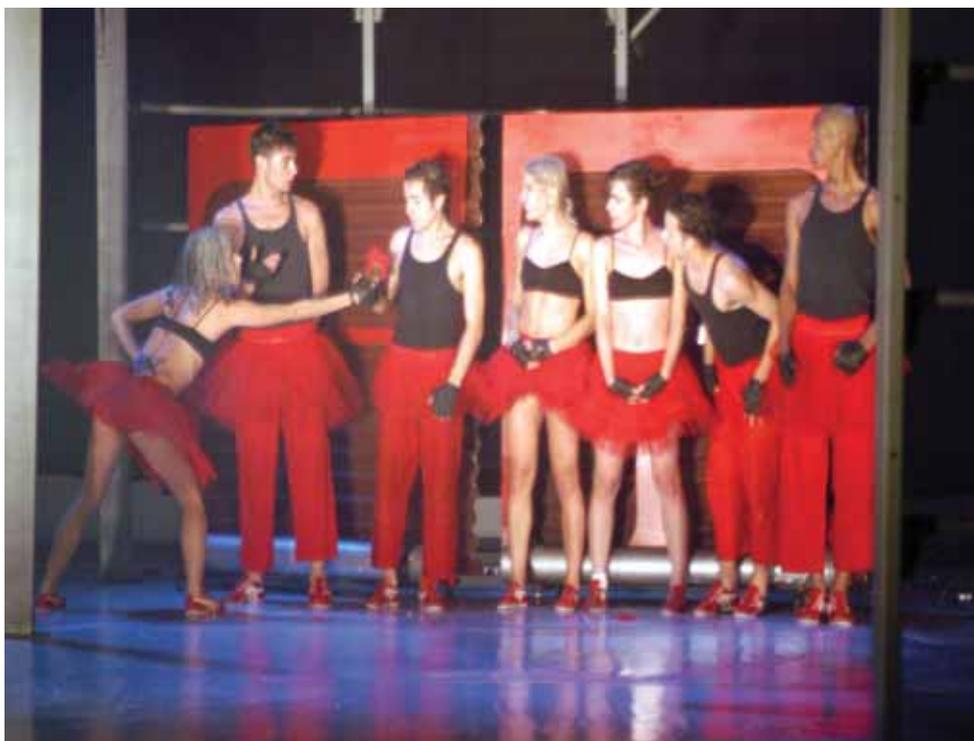


Figura 5 – Francisco Stockinger. Série *Gabirus*, 1996. Esculturas. Bronze, várias alturas entre 151 × 41 × 25 cm e 95 × 40 × 39 cm.

© Fundação Memorial da América Latina



Figura 6 – Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.



© Claudio Etges

Figura 7 – **Terpsí Teatro de Dança.** *E la nave no va II*, 2003. Coreografia: Carlota Albuquerque.



© Silvia Machado

Figura 8 – **São Paulo Companhia de Dança.** *Grand Pas de Deux*, de *O Quebra-Nozes*, de Marius Petipa (1818-1910) e Lev Ivanov (1834-1901), remontagem Tatiana Leskova, com Luiza Lopes e Diego de Paula, 2012.

© J.F. Diorio/Agência Estado



Figura 9 – Daniela Thomas. *O avaro*, 2007. Cenário. São Paulo (SP).

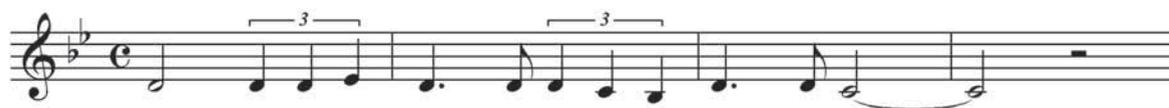
© José Dias



Figura 10 – José Dias. *O avaro*, 1999. Cenário. Rio de Janeiro (RJ).

O Professor

Amilson Godoy e Celso Viáfara



O Professor

Amilson Godoy e Celso Viáfara

Figuras 11 e 12 – Amilson Godoy e Celso Viáfara. O professor. Partitura (trechos). In: CD-ROM *Educação musical para crianças, jovens e adultos* – TONS sistema de Educação Musical. São Paulo: G4, 2005-2007.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

ARTES VISUAIS

Proposição I – Ação expressiva: O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?



Para abordar a tridimensionalidade como elemento estético no território da forma-conteúdo, focalizando as artes visuais, vamos vivenciar ações que possam trabalhar a diferenciação entre os espaços bi e tridimensional, espaço e volume, pedindo que cada aluno pegue uma folha de papel. Depois que cada aluno estiver com a sua, perguntamos:

- O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?

Certamente, as respostas ou mesmo as perguntas que virão já são indícios de suas hipóteses sobre a diferenciação entre a bi e a tridimensionalidade.

Ao iniciarem o fazer que está encaminhado no Caderno do Aluno, o que vemos? Os alunos amassam o papel ou o dobram? Como o deixam “em pé”? Apresentam composições figurativas ou abstratas? A leitura das esculturas produzidas com papéis – amassados, dobrados, cortados – evidencia as escolhas de cada um para fazer a escultura ficar em pé. Podemos estimulá-los a perceber melhor os diferentes aspectos da tridimensionalidade como elemento expressivo observando, por exemplo, os espaços cheios e vazios, condensados ou não, além das relações entre superfície e profundidade, espaço aberto/fechado, espaço interior/exterior.

Em continuidade, podemos propor aos alunos o desenho de suas esculturas para transformar o que é tridimensional em bidimensional.

Como o tridimensional foi registrado por eles? O que importa não é o desenho em perspectiva, mas sim a presença gráfica do volume.

A conversa sobre essas produções pode provocar a repetição da experiência. Outras esculturas podem ser criadas.

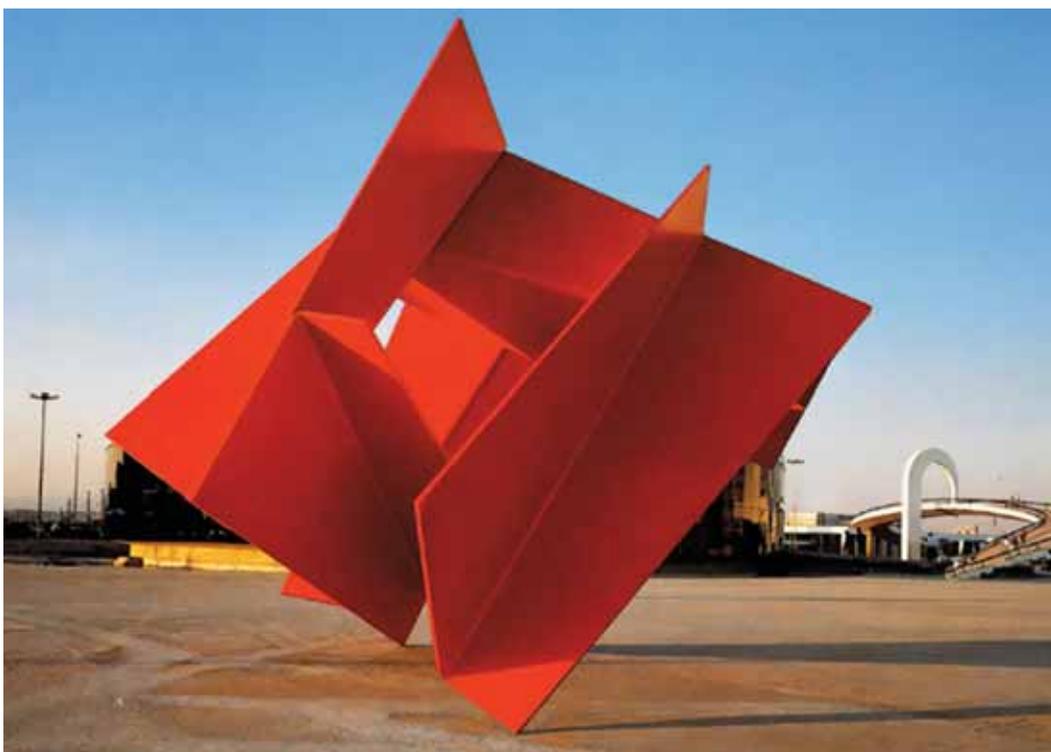
Faça também uma encomenda a ser concretizada no próprio Caderno do Aluno. Proponha que eles criem uma forma tridimensional fazendo cortes e dobras na própria folha em branco disponível nas páginas 13 e 14 e usando as páginas 12 e 15 como suporte. Feitas as esculturas, é interessante utilizar lanternas para iluminá-las, deixando que os alunos percebam, nos efeitos de luz e sombra, as relações entre a superfície e a profundidade, entre os espaços cheios e os vazios, internos e externos, abertos e fechados.

Proposição II – O que você pensa sobre artes visuais?

Depois desta conversa sobre as esculturas, será possível aprofundar os conceitos e conectá-los a outros, como o volume e o espaço bidimensional, os cortes e as dobras, os efeitos de luz e sombra, a superfície, a profundidade. No Caderno do Aluno, a seção “O que penso sobre arte?” propõe voltar a olhar a obra *Grande flor tropical*, do artista Franz Weissmann, apresentada agora sob dois ângulos diferentes. Esta obra foi construída a partir de dobraduras angulares (paralelas ou diagonais) em cinco chapas de aço soldadas, formando geométricas pétalas estreitas e alargadas – triangulares, quadradas, retangulares e trapezoides.



© Fundação Memorial da América Latina



© Fundação Memorial da América Latina

Figuras 13 e 14 – Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.



Algumas perguntas estão propostas para orientar o olhar dos alunos sobre esta obra:

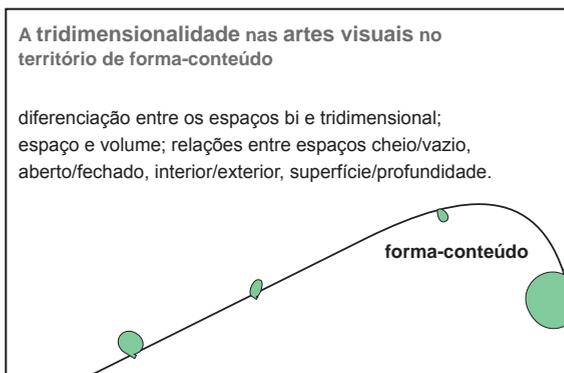
- ▶ O que você percebe dessa escultura?
- ▶ O artista usou cinco chapas de aço para fazer essa escultura. Como você imagina que ele trabalhou com essas chapas? De forma bidimensional ou tridimensional?
- ▶ Que relações você faz entre essa obra e a escultura que você criou?



Um grande mapa feito por você na lousa com base nas respostas dos alunos pode ser uma forma de sistematizar o que foi estudado sobre a tridimensionalidade em artes visuais, em especial com

a retomada da pergunta que abriu esta Situação de Aprendizagem e que aparece na seção “Você aprendeu?” do Caderno do Aluno:

- ▶ O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 TEATRO

Proposição I – Movendo a apreciação

Proponha novamente a leitura das fotos dos cenários que Daniela Thomas e José Dias criaram para a peça *O avaro*, de Molière. As imagens registram um fragmento de tempo-espaço do espetáculo e, possivelmente, reforçam o formato do que o teatro representa para os alunos: um edifício teatral, onde há um espaço com cenografia e atores num palco italiano. Problematizar esse formato, aproximando mais os alunos da cena contemporânea e abrindo a investigação sobre a relação entre espaço cênico e ator, é o foco desta proposição. Ou seja, para que um espaço comum, como a sala de aula ou o pátio, passe a ser um espaço cênico, basta que uma ação teatral aconteça nesse espaço. Se um ator sai do palco e faz uma cena com um espectador, esse local, que antes era plateia,

passa a ser o espaço cênico, “o espaço onde acontece a cena”.



Para isso, a seguinte pauta do olhar consta no Caderno do Aluno, na seção “Apreciação”:

- ▶ Olhando as imagens, onde você imagina que está a plateia?
- ▶ Será que esses espetáculos aconteceram em uma sala de teatro ou na rua?
- ▶ Será que teatro pode ser feito em qualquer lugar?
- ▶ Será possível também fazer teatro sem cenografia?
- ▶ O que faz com que um lugar seja um espaço cênico?

ANEXO C
CADERNO DO ALUNO

TEMA:

A TRIDIMENSIONALIDADE COMO ELEMENTO ESTÉTICO



APRECIÇÃO

Para começar suas descobertas sobre a tridimensionalidade na arte, você vai conversar com seus colegas sobre algumas imagens apresentadas a seguir:

- O que mais chama a atenção de vocês em todas as imagens?
- Para vocês, estas obras fotografadas são tridimensionais ou bidimensionais?
- Olhem atentamente as obras de Stockinger, os dançarinos do grupo Terpsí e os da São Paulo Companhia de Dança. Em grupo, experimentem repetir a posição dos corpos reproduzida em cada imagem. Como cada um deles ocupa o espaço? Como eles se relacionam no espaço?
- Daniela Thomas e José Dias criaram cenários diferentes para a mesma peça: *O avaro*, de Molière. Vocês acham que os dois trabalham com a tridimensionalidade, inventando cenários? Por quê?
- Qual a diferença entre os dois fragmentos de partitura? O que mudou nas imagens de um exemplo para o outro?

© Romulo Fialdini



Francisco Stockinger. Série *Gabirus*, 1996. Esculturas. Bronze, várias alturas entre 151 × 41 x 25 cm e 95 × 40 × 39 cm.

© Fundação Memorial da América Latina



Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.



© Claudio Erges

Terpsí Teatro de Dança. *E la nave no va II*, 2003. Coreografia: Carlota Albuquerque.



© Sílvia Machado

São Paulo Companhia de Dança. *Grand Pas de Deux*, de *O Quebra-Nozes*, de Marius Petipa (1818-1910) e Lev Ivanov (1834-1901), remontagem Tatiana Leskova, com Luiza Lopes e Diego de Paula, 2012.

© J.F. Diorio/Agência Estado



Daniella Thomas. *O avaro*, 2007. Cenário. São Paulo (SP).

© José Dias



José Dias. *O avaro*, 1999. Cenário. Rio de Janeiro (RJ).

O Professor

Amilson Godoy e Celso Viáfora

© G4 Editora



O Professor

Amilson Godoy e Celso Viáfora

© G4 Editora

Amilson Godoy e Celso Viáfora. O professor. Partitura (trechos). In: CD-ROM *Educação musical para crianças, jovens e adultos* – TONS Sistema de Educação Musical. São Paulo: G4, 2005-2007.



O que ficou da conversa?



O QUE PENSO SOBRE ARTE?



Uma pergunta para você conversar sobre a tridimensionalidade: As imagens da Apreciação fazem lembrar algo que você já viu ou experimentou nas aulas de Arte?



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

ARTES VISUAIS



AÇÃO EXPRESSIVA

- O que faz um plano bidimensional virar tridimensional? Para encontrar uma resposta, use uma folha de papel sulfite. Trabalhe apenas com as mãos para fazer uma escultura com a folha de papel.
- Você e seus colegas terão muitas esculturas para olhar, depois que todos da sala realizarem a experiência. Você sabe dizer quais delas nasceram de papel amassado, dobrado ou cortado?
- Vamos fazer o contrário: transformar o tridimensional em bidimensional. Que tal fazer uma das esculturas virar desenho no espaço a seguir?

- Para continuar essa investigação, aguarde a encomenda do seu professor.



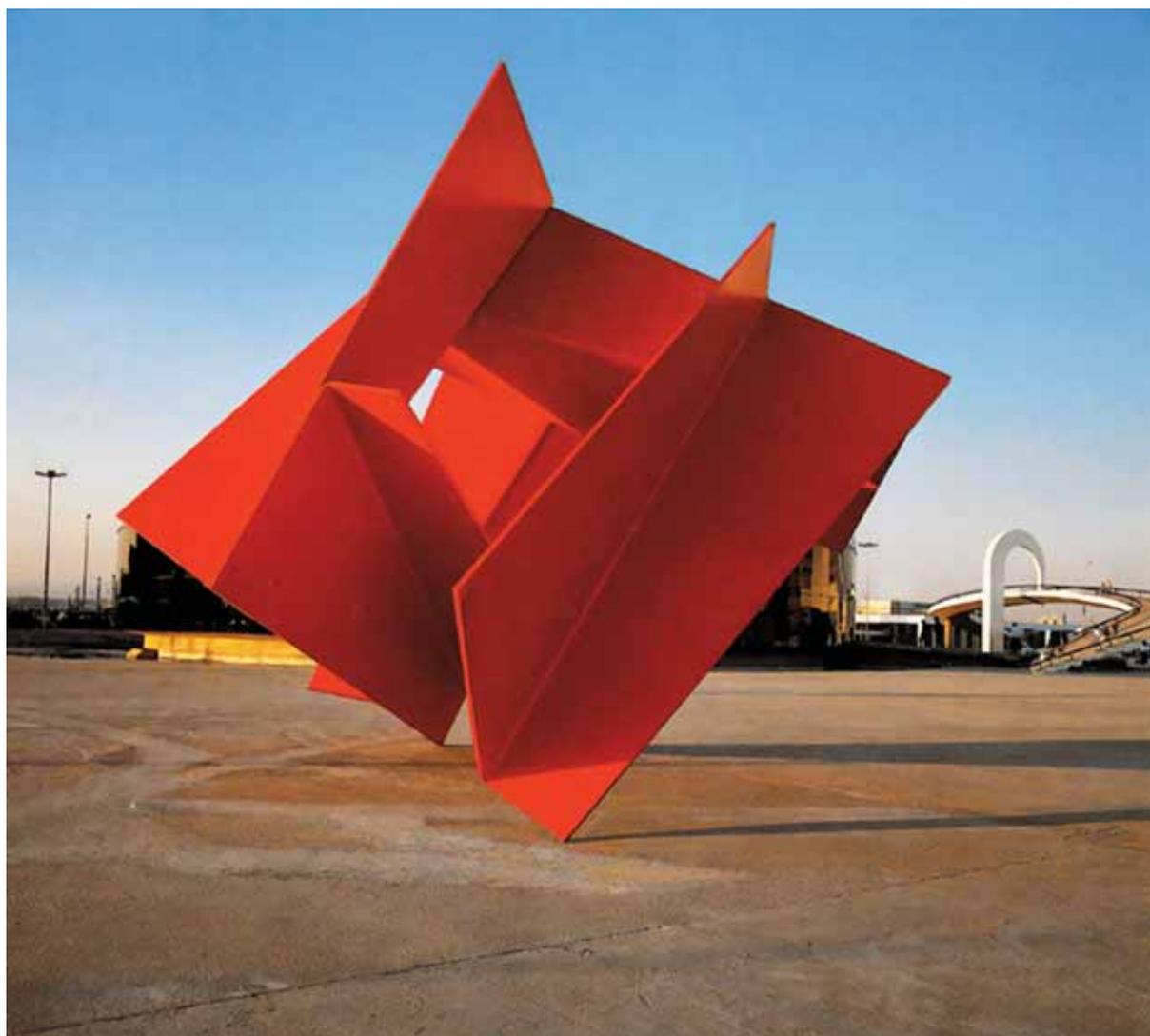
O QUE PENSO SOBRE ARTE?



Olhe novamente a obra *Grande flor tropical*, do artista Franz Weissmann. Agora, ela aparece fotografada de dois ângulos diferentes.



Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.



© Fundação Memorial da América Latina

Franz Weissmann. *Grande flor tropical*, 1989. Escultura. Chapa de aço SAC-50 e tinta poliuretânica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Cívica, Memorial da América Latina, SP.

- O que você percebe dessa escultura?

- O artista usou cinco chapas de aço para fazer essa escultura. Como você imagina que ele trabalhou com essas chapas? De forma bidimensional ou tridimensional?

- Que relações você faz entre essa obra e a escultura que você criou?



VOCÊ APRENDEU?



O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?
