

ENSINO DAS ARTES EM QUESTÃO: FORMAÇÃO HUMANA, ESCOLA PÚBLICA E ATUAÇÃO DOCENTE

Luciana Tosta¹

tosta.lu@gmail.com

Mariane Fernandes Catanzaro²

marianecatanzaro@yahoo.com.br

Monique Andries Nogueira³

moniqueandriesnogueira@gmail.com

395

RESUMO

O presente artigo trata da importância do Ensino de Artes para a formação humana, considerando desafios e problemas que emergem nos processos educativos, no contexto da escola pública. A partir da análise crítica de bibliografia, são postas em destaque algumas categorias centrais na organização de práticas educativas emancipatórias, em particular daquelas que se voltam para a construção do conhecimento artístico, tais como subjetividade e criatividade. No mesmo patamar, são assinalados conjuntos de questões que, embora não sejam exclusivas da docência no campo da Arte, integram o conjunto mais amplo de problemáticas que interferem na atuação do professor, no cenário de inúmeras tensões de naturezas diversas no qual se encontra a educação escolar pública, hoje, no Brasil. Os diálogos estabelecidos, além das diferentes referências teóricas vinculadas aos temas específicos, foram orientados pelo conceito de “emancipação” de Theodor Adorno, que traz em seu bojo a ideia de transformação da sociedade.

Palavras-chave: ensino de Artes; formação humana; emancipação; atuação docente.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância do Ensino das Artes na educação de crianças e adolescentes da Educação Básica sob o prisma das humanidades para a emancipação social, considerando desafios e tensões que emergem nos processos educativos, no contexto da escola pública. Ao pensarmos na formação humana dois aspectos são relevantes: as subjetividades de cada indivíduo e como estas se articulam com o ser-social, imerso na cultura. Em que medida

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Artes Cênicas (UNIRIO). Professora de Artes Cênicas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Graduada em Artes Cênicas.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação e Processos Formativos Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Artes Visuais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Graduada em Educação Artística com Habilitação em História da Arte.

³ Doutora em Educação (USP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

o contato com linguagens artísticas pode ser essencial nesta conjuntura? Como a criatividade e as expressões desta podem ser cruciais para a emancipação?

Faz-se necessário assinalar que, no nosso ponto de vista, as práticas educativas, ainda que sejam elaboradas no âmbito das escolas, são impactadas por questões sociais mais amplas que, por mecanismos político-administrativos de regulação/regulamentação, interferem tanto na organização do trabalho pedagógico escolar, quanto nos modos de fazer do professor.

Ao traçar um panorama da importância do jogo, e do elemento lúdico contido neste ao longo da História da humanidade, e compreendendo que estes são princípios básicos das práticas artísticas, tentaremos defender a hipótese de que uma educação voltada para as Artes pode ser relevante na medida em que os conteúdos e procedimentos desta se voltam para questões genuínas da constituição do humano, como o desenvolvimento da imaginação nos processos criadores, a relação entre racionalidade e sentimento, a possibilidade de reinventar a realidade posta e de reelaborar experiências de outrem com suas próprias e dessa mistura sair algo absolutamente novo e transgressor.

Neste contexto, discutiremos, no primeiro momento, sobre a importância das aulas de Artes na Educação Pública, cuja clientela é composta por alunos de baixo poder aquisitivo que vivem uma realidade opressora com pouca oportunidade de desenvolver seu senso crítico e uma consciência de mundo que os faça transformar a situação em que se encontram.

Em seguida, colocaremos em discussão alguns aspectos que nos parecem relevantes para o entendimento de que a formulação de práticas educativas emancipatórias passa pela compreensão dos desafios e problemas associados: às formas de estruturação da atuação docente e de organização dos sistemas de ensino; aos entraves e perspectivas relativos ao campo de atuação do professor; bem como, aos processos de formação continuada docente.

Entendemos que o objetivo principal da educação é a emancipação (ADORNO, 1985) e a partir desse conceito refletiremos sobre os problemas apontados. Tentaremos, desta forma, vislumbrar com esperança, uma mudança efetiva que transfigure o cenário desolador de desigualdade social em que as sociedades atuais se fundamentam.

As ideias levantadas e discutidas neste trabalho resultam de revisões críticas de bibliografias vinculadas aos temas específicos tratados (Ensino de Artes; Formação Humana; Práticas Educativas Emancipatórias; Atuação Docente), considerando como referências teóricas principais os seguintes autores: Ernst Fischer, Fayga Ostrower, Johan Huizinga, Lev Vygotsky e Theodor Adorno.

2 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTES PARA A FORMAÇÃO

HUMANA

As representações simbólicas acompanham o ser humano, como manifestações de seus sentimentos e tentativas de comunicação de fatos e ideias, desde a fase primitiva. Os “homens das cavernas”, como popularmente são conhecidas as pessoas deste tempo, se expressavam através de desenhos rupestres que mostravam fatos que provavelmente teriam acontecido, como rituais de caça por exemplo. Podemos imaginar que antes da linguagem estruturada os meios de comunicação se alicerçavam nas expressões corporais, nos sons, nas emoções, nas formas, nas cores, nos ritmos, na relação com o espaço e com os materiais. Tais elementos integram os fazeres artísticos.

O historiador Johan Huizinga traça um caminho, ao longo da História da humanidade, em que sinaliza “a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas formas fundamentais de vida social” (HUIZINGA, 2005, p.193). O escritor defende a hipótese de que o jogo é um fenômeno cultural, e este, como uma manifestação do espírito lúdico, perpetrou os rituais sagrados e até mesmo jurídicos, originou a poesia, constituiu a música e a dança.

A palavra *lúdico* vem do latim *ludus* que pode significar *brincadeira, jogo, divertimento*. Em português esta palavra é usada quando queremos também nos referir a algo que é criativo e tem prazer agregado. Podemos afirmar que as Artes possuem o elemento lúdico e que seus mais diversos procedimentos e fazeres se aproximam de um jogo. São comuns as teorias que defendem a ludicidade no meio escolar como uma maneira de melhorar a aprendizagem da criança e do jovem.

Para Huizinga o jogo tem um sentido determinado que “implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” e “um caráter profundamente estético”. Desta forma, excitação, tensão e alegria se fundem em uma realidade autônoma, que por sua vez mantém uma conexão - sem deixar de considerar sua completa liberdade - com a “vida habitual”; pois o que está “em jogo” é retirado do contexto em que vivemos. Segundo o autor, o jogo constitui as bases da civilização, pois é no mito e no culto que se originam as forças instintivas desta, como “o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a sabedoria e a ciência” (HUIZINGA, 2005, p.4-7).

Sobre o jogo de representações da criança, Huizinga assinala que ela se transporta de prazer, se supera acreditando plenamente no que está representando sem perder, contudo, o sentido da realidade, realizando assim uma aparência; neste processo surge algo que é caro às

Artes, e a vida, a imaginação.

Segundo Vygotsky (2009) existem dois impulsos fundamentais no comportamento humano, um deles é a atividade reprodutora, a imitação; o outro é o que combina e cria e que tem como princípio constituinte a imaginação. Esta nos faz projetar futuros e transformar o presente, a partir de reelaborações de experiências passadas. A imaginação emerge tanto nas personalidades isoladas quanto na coletividade e se apresenta nessa tese como base da ação criadora, manifestando-se na vida cultural e na criação artística, científica e técnica.

A criatividade se expressa na vida cotidiana em uma permanente invenção de novidades que, por menores que sejam, tem origem no processor criador e podem ser observadas desde a mais tenra infância. Os processos criadores se refletem nos jogos infantis em que as crianças reelaboram suas experiências vividas ao relacionar elementos antigos com novos, em combinações que constroem novas realidades; considerando as suas necessidades e seus afetos.

Ao destacar o papel do espírito lúdico e do jogo na vida dos seres humanos, desde os primórdios, e na gênese e manutenção da civilização, a questão que se tentará responder é: qual a relevância do Ensino das Artes para a formação humana?

Para Adorno (2000), a formação (*Bildung*⁴), significa a realização de uma consciência completa para a concretização da democracia e esta exigiria uma sociedade emancipada. Ou seja, por formação humana nos referimos à construção da personalidade do ponto de vista subjetivo e cultural, considerando como isso possibilitaria uma efetiva emancipação. Adorno se perguntava se a escola teria condições de assumir a tarefa de lidar com o empobrecimento das imagens, da linguagem e da expressão em geral.

Como podemos constatar na atualidade, o problema para este autor seria a incapacidade das pessoas de ter experiências⁵, pois o que vemos na educação é uma repetição do estereotipado; a isto devemos nos opor por ser nossa meta a transformação da realidade posta⁶. Para Adorno a educação para a experiência seria idêntica à educação para a fantasia.

Em Vygotsky (2005) o desenvolvimento da capacidade criadora é primordial para a psicologia infantil e para a pedagogia devido à sua importância para a maturação da criança, assim como para o seu desenvolvimento global. O autor mostra a sua complexidade em quatro

⁴ A *Bildung* é constituída por duas faces: a adaptação e a emancipação, esta última pressupõe um potencial de transformação da sociedade em favor dos ideais democráticos (ADORNO, 2000).

⁵ Para Adorno a realização da capacidade de experimentar consistiria muito essencialmente na consciência e na desmontagem dos mecanismos de repressão e dos esquemas que mutilam nas pessoas esta capacidade (ADORNO, 2000).

⁶ Por realidade posta nos referimos à grave crise social, humana e ambiental que estamos diante na atualidade.

aspectos fundamentais, que ligam a imaginação à realidade, e que fazem com que esta tenha uma função vitalmente necessária: 1. A imaginação se alimenta das experiências vividas; 2. A partir das narrativas de outros, o sujeito é capaz de imaginar o que não viu, ampliando as suas próprias experiências; 3. Trata-se de um aspecto mais íntimo da imaginação que se relaciona com o fator emocional, provoca sentimentos que, mesmo quando não correspondem com a realidade, são vividos e sentidos; 4. Acontece quando a imaginação cria algo totalmente novo, começando a existir realmente e a influenciar outros objetos. A inovação pode ser tanto um instrumento de trabalho quanto uma obra de Arte. Esta última segue uma lógica interna que pode influenciar a consciência social.

Ernst Fischer (2002) defende que a Arte é necessária, porém sua função não seria única, tampouco cristalizada, devido ao fato dela estar em permanente transformação em um mundo que também opera mudanças frequentes. A incompletude que nos rodeia como seres humanos, a eterna pergunta de qual seria o sentido da vida ou porque nossa existência não basta, faz com que nos sintamos atraídos, emocionados, envolvidos pelas ficções artísticas. Como humanos necessitamos nos relacionar com algo além de nós mesmos, desejamos absorver o mundo, tornar a nossa individualidade social.

Para Fischer: “A Arte é um meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 2002, p.13). O sujeito pode se aproximar da plenitude ao incorporar as experiências alheias e ao se identificar com a vida de outros, se apropriando daquilo que não é, mas tem possibilidade de ser.

O encontro de cada um com o que lhe é externo o nutre. Do ponto de vista do artista, este processo atua na criação da obra, juntamente com sua inspiração, seus sentimentos, suas experiências, e uma racionalidade que impõe escolhas, técnicas, procedimentos e regras. Tal racionalidade pode ter um potencial emancipador na medida em que provoque o artista, ou o observador da obra, a mudar a realidade.

O mesmo roteiro é seguido pelo aluno que se exercita em uma aula de Artes. Usando suas experiências, seus afetos, o que trouxe do meio e a sua inteligência para criar a partir dos modos operacionais da linguagem artística, seja teatro, dança, música, artes visuais, circo, literatura. Nessas criações, o aluno reelabora o mundo e pode abrir caminhos para que novos mundos emerjam.

Na mesma lógica de Vygotsky, Fischer (2002) reflete sobre a ligação entre sentimento e razão, que a criação artística requer, e defende - como é nosso entendimento de uma aula de Artes na Educação Pública - a necessidade de esclarecer sobre os mecanismos de alienação que

lucram com a dicotomia entre o sentir e o pensar. O poder da obra de Arte de atravessar o tempo mantendo um fascínio sobre nós se daria devido a um *momento de humanidade* que esta produz e afeta o que nos é mais íntimo e genuíno; o desejo de conhecer e mudar o mundo e de ter contato com o elemento mágico/estético/sensível.

A Arte traz na memória as marcas do tempo e abre a possibilidade de um diálogo entre diferentes épocas. Mais uma vez das experiências passadas surgem às reinvenções de nós mesmos e isso pode alterar a nossa relação com o mundo; trazendo a emancipação no sentido dado por Adorno (2000), ou seja, a transformação social.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Considerando que o jogo, motivado pelo elemento lúdico, acompanha o desenvolvimento humano e das sociedades desde o início do processo civilizatório, e que a imaginação é um elemento necessário para que este se constitua, assim como acontece nos processos criadores, podemos nos perguntar: em que medida o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das habilidades socioemocionais, assim como a criação individual e coletiva, são importantes para a educação pública?

O espírito lúdico é acionado em uma aula de Artes devido às particularidades desta, que se aproximam do jogo. Este possui características dialéticas como a liberdade e a ordem, a tensão e o alívio; é uma evasão da vida real por um tempo limitado em uma atividade com orientação própria, é inquietante e divertido ao mesmo tempo (HUIZINGA, 2005). Tais aspectos também são mobilizados nas práticas artísticas.

O desenvolvimento da criatividade é um dos principais objetivos de uma aula de Artes. Ostrower (2014) defende que a motivação humana por criar é uma necessidade inerente ao sujeito e estaria presente, desde as primeiras culturas, na capacidade de relacionar, ordenar, configurar e significar. O ser humano seria impelido a tentar compreender a vida, se comunicar com outros seres humanos e crescer coerentemente, criando e ordenando *formas*, depois avaliando o sentido dado a estas. A autora ressalta que, ao ter consciência de si mesmo dentro do agir somado a fatores de sensibilidade e culturais, o indivíduo impõe intencionalidade a sua ação; somente diante deste contexto faz sentido falar em criação. Parte da sensibilidade permanece vinculada ao inconsciente, a outra parte, a nossa percepção - que funciona como elaboração mental das sensações - chega ao consciente de forma organizada. A percepção

permite que o sujeito apreenda o mundo, o compreenda e o articule a partir de sua sensibilidade. Desta forma o indivíduo age dentro de uma cultura, que orienta o ser sensível, ao mesmo tempo em que a produz; pois a cultura também orienta o ser consciente (OSTROWER, 2014).

Seguindo este raciocínio a criatividade seria a própria sensibilidade, pois esta se transforma ao se vincular ao ser consciente na ação intencional e cultural, tornando-se “ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo”, isso ocorre devido à “integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais”, assim “o criativo do homem se daria ao nível do sensível” (2014, p.17).

Outros aspectos que devemos considerar nos processos de criação são a memória e as associações. A primeira atua na ordenação das vivências passadas, na imaginação e na expressão em linguagens simbólicas. A memória se conecta ao passado-presente-futuro por conteúdos afetivos e estados de ânimo de acordo com o contexto das experiências do indivíduo; isto pode nos levar a refletir sobre o papel relevante da afetividade na aprendizagem. Portanto, no âmago da memória existe uma abertura a novas configurações e associações. Em relação a esta última, Ostrower pontua o quanto há coerência no associar, que mobiliza nosso interior imaginativo fazendo com que a gente pense e aja por hipóteses. As associações dariam amplitude à imaginação ao manipularmos objetos, eventos e atuações no nível mental. Estes conteúdos, frutos da imaginação, da (re)elaboração de vivências em diferente contextos e tempos são ordenados em formas simbólicas⁷ convertendo nossa expressão subjetiva em comunicação objetivada.

O que está em questão neste artigo são as formas de expressão artísticas que articulam todo este conhecimento para se manifestar. Estamos tentando pensar na hipótese de que em uma aula de Artes existam dinâmicas próprias, que podem desenvolver o potencial criador que, como vimos, está presente tanto na constituição humana quanto na maneira como os indivíduos se organizam em grupos sociais e sistematizam os saberes compartilhados.

Sobre a Arte na infância, Vygotsky levanta alguns dados que mostram a importância das diferentes linguagens para o desenvolvimento infantil. A literatura, por exemplo, serviria para aprofundar a vida afetiva da criança, ajudando-a a ultrapassar “a estreita e íngreme garganta do desenvolvimento de sua imaginação criadora” e contribuiria para o domínio da linguagem, este “complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, os

⁷ “Formas simbólicas são configurações de uma matéria física ou psíquica (configurações artísticas ou não artísticas, científicas, técnicas, comportamentais) em que se encontram articulados aspectos *espaciais e temporais*. (...) Na maneira de se corresponderem o DESENVOLVIMENTO FORMAL e QUALIDADES VIVENCIAIS, concretiza-se o conteúdo expressivo da forma simbólica” (OSTROWER, 2014, p. 25).

seus sentimentos, o mundo interior do homem” (VYGOTSKY, 2009, p.85).

Por sua vez o teatro seria a forma de Arte que mais proporcionaria o diálogo entre a criação artística e as experiências pessoais vividas, permitindo que a criança, e o jovem, criem situações e ambientes que não experimentaram na vida real, mas que lhes proporcionam improvisar emoções e vivenciar em ações o que pensam, sentem e observam do mundo. Vygostky refere-se ao desenho como tendo um significativo valor cultural que permite ao jovem aprofundar seus sentimentos e “expressar imagens que não teriam podido de outro modo chegar à sua consciência”; e sinaliza uma característica, também importante de ser observada em relação às outras linguagens artísticas, o conhecimento técnico (2009, p.106).

E como o que foi dito se reflete na Educação Pública?

Em primeiro lugar precisamos falar da clientela que frequenta a escola pública no Brasil. A maior parte dos alunos pertence a famílias de baixa renda ou mesmo dependentes das políticas públicas como, por exemplo, a bolsa família. São afrodescendentes, como boa parte do povo brasileiro, devido à nossa História de mais de trezentos anos de escravidão dos negros africanos. Portanto, sofrem com o racismo e, por morarem em áreas favelizadas, estão expostos a variados tipos de violência como a do tráfico, a da milícia e a doméstica. Não nos referimos somente às agressões físicas ou psicológicas; mas também à violência do sistema capitalista que segue o Deus da economia e negligencia a vida das minorias, dos mais pobres, do deficiente; que nega a História muitas vezes para justificar suas barbáries.

Esta clientela tem pouco acesso aos bens culturais como museus, teatros, cinemas, variados tipos de música, e, em boa parte das vezes, convive entre pessoas que tiveram pouco estudo; ou por não terem frequentado a escola ou mesmo por terem tido uma educação de baixa qualidade e pouco crítica. Sabemos que uma educação crítica é necessária para qualquer classe social, até porque aqueles que são abastados e têm mais oportunidades de acesso aos bens culturais, precisam construir uma consciência de que a igualdade é um direito que precisa ser respeitado em uma sociedade democrática.

Contudo, quando nos referimos à escola pública e ao papel social das pessoas que a frequentam, deparamos com injustiças históricas que precisam ser repensadas e sanadas. Adorno sinaliza que “o gesto de tudo esquecer e perdoar” vem justo daqueles que praticaram a injustiça e não de quem a sofreu (ADORNO, 2000, p.28), sendo assim o movimento de esclarecimento precisa vir das bases de uma educação popular que prime pela emancipação.

Apesar de acreditar que a educação deveria se ocupar de formar a pessoa concomitantemente para a individualidade e para a sua função social, o pensamento adorniano constata que ambos objetivos podem não ser conciliáveis e afirma que a educação deveria

trabalhar sobre essas fissuras, elevando-as à consciência, ao invés de maquiá-las e de sustentar os ideais de totalidade. Ao compreender os conteúdos, as técnicas, as afetividades e a abertura às utopias que permeiam uma aula de Artes, podemos afirmar a presença de um potencial emancipador na medida em que esta possibilita a (re)eleboração, a (re)invenção, a criação e a reflexão de novas maneiras de estar no mundo e agir sobre ele, transformando-o para o bem de todos.

4 ATUAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA

403

Para refletir acerca da atuação docente como prática emancipatória, duas ordens de questões distintas, porém complementares, são relevantes, para nós: a primeira ordem diz respeito às atribuições da função docente e condições de exercício da profissão de magistério, no limiar entre determinações postas por regulamentações e formas de regulação vigentes, num contexto educacional em particular; a segunda ordem, refere-se a escolhas e aos modos de fazer que se constituem nos âmbitos da formulação e da efetivação da prática educativa. Na interface entre esses grupos de questões, assinalamos, ainda, um terceiro conjunto de problemáticas implicadas na atuação docente, o qual nos parece tão importante quanto os outros dois destacados. Ou seja, o grupo de aspectos essenciais que emergem dos debates sobre formação docente continuada.

Neste tópico, portanto, procuramos apontar e discutir, ainda que brevemente, alguns nexos existentes entre essas três ordens de questões implicadas entre si: trabalho docente; práticas educativas; e formação continuada do professor. Desde já, fica exposta a nossa ideia central: a relação entre regulamentações, mecanismos de regulação do trabalho docente, formulação e desenvolvimento do trabalho pedagógico, entremeada pela formação continuada do professor, é determinante na condução das práticas educativas emancipatórias. Acreditamos que o planejamento dessas práticas depende de uma sólida compreensão do quadro geral no qual se encontram implicadas essas ordens de questões. Cabe ressaltar que estamos refletindo sobre um contexto educacional que é parte da totalidade de um sistema político-administrativo federal, constituído sob as formas de organização do capitalismo na sua fase atual⁸.

⁸ Devemos estar atentos ao fato de que os ajustes realizados nas relações de trabalho nesse campo vinculam-se, a partir da década de 1990, na América Latina (assim como no Brasil), tanto aos ajustes da política educacional propostos por organismos internacionais, quanto a mudanças mais complexas na própria reestruturação das relações de trabalho, em geral, decorrentes das mudanças econômicas implicadas com a instauração do “novo” padrão de acumulação do capital (BOOM, 2004).

Nesse panorama, defendemos que os estudos sobre a atuação docente devem considerar que o conjunto de atividades que compõem, hoje, aquilo que chamamos de atuação do professor, expressa decisões, escolhas e disputas atreladas a mudanças recentes no caráter atribuído à educação escolar e, portanto, a mudanças na organização da ação educativa. Ao olhar para a atividade do professor, tendo como referência o conceito de “emancipação” (ADORNO, 1995), advogamos que a construção de práticas educativas emancipatórias está diretamente relacionada à *consciência* que o professor tem a respeito da situação profissional na qual se encontra a categoria docente em um determinado contexto político-administrativo. Para tanto, faz-se necessário o entendimento acerca das regulamentações que tratam da organização do trabalho pedagógico num dado sistema de ensino, assim como de certos mecanismos locais de regulação da prática educativa estabelecidos no âmbito escolar.

O sentido que atribuímos à *consciência*, portanto, é o de um estado de compreensão ampliada em que são reconhecidos e decodificados os diferentes aspectos que constituem a ação educativa, considerando os grupos de problemáticas assinalados acima. Partimos do princípio de que consciência docente está diretamente relacionada ao domínio de nexos que, embora possam ser encarados como não imediatamente ligados ao exercício da prática educativa, revelam um *esquematismo* orientado pela racionalidade operante do sistema educacional que se projeta, por meios diversos, sobre o campo da atuação do professor.

Para nós, há um modelo de racionalidade estruturante, cujas bases se fincam na esteira das estratégias condicionantes da “indústria cultural” (ADORNO, 1985) que, por procedimentos autoajustados de acordo com os interesses do mercado (e do *bloco histórico*⁹ que, estando no poder, controla o sistema financeiro), define, impacta e esquematiza as atribuições dos sistemas de ensino. Quando Adorno afirma, em diálogo com o pensamento kantiano, que “o esquematismo é o primeiro serviço prestado” pela indústria “ao cliente”, o frankfurtiano está chamando atenção para o poder de prefixação do comportamento social do qual tem domínio as agências do capital (1995, p. 103).

Nesse cenário, atuam diversos mecanismos em diferentes esferas da sociedade, com o objetivo único de universalizar padrões e submeter as múltiplas subjetividades a um conceito único demarcado por ajustes estimulados pela lógica desenvolvimentista dos países industrializados, em nome do crescimento econômico. Os efeitos dessa lógica, no curso do século XX e no avanço dessas primeiras décadas do século XXI, tem se revelado alarmantes

⁹ Coutinho, afirma que “bloco histórico” (um conceito cunhado por Antonio Gramsci) é formado pelas estruturas e superestruturas que compõem o Estado. Para Gramsci (apud Coutinho, 2011, p.187), “o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”.

em todos os níveis sociais (sem falar nos impactos ao meio natural). Chegamos a um ponto fundamental para a nossa reflexão: a necessidade de manter, em estado elevado, tanto a produção, quanto o consumo (base do capitalismo), demandou, nesse período histórico, estruturas e organizações capazes de constituírem valores homogeneizantes e hegemônicos de identidade com o capital. Nessa perspectiva, os seres humanos, suas ideias, suas vidas, foram tomados como investimentos indispensáveis à preservação do sistema de mercado internacional.

As repercussões desse “projeto” (cujo desenho vem sofrendo alterações na forma, mas não no objetivo de acumulação, grosso modo, desde a vertente inicial do liberalismo econômico até as práticas instituídas pela versão mais atual do neoliberalismo) no campo da educação afetaram tanto os sistemas de ensino, redefinindo parâmetros e propriedades para as escolas públicas, quanto os profissionais de educação, de maneira geral, e o trabalhador docente, em particular, como revelam estudos sobre o tema (DUARTE, 2011). Dentre as diversas medidas que incidiram sobre o trabalho docente, um grupo, particularmente, deve ser destacado no escopo desta análise: o das medidas que atacaram os sentidos de regulação¹⁰ racional da atuação do professor.

Eis, aqui, um nó a ser desatado nessa complexa trama (sistema de produção – campo educacional – professor – prática educativa), isto é, aquele que diz respeito à consciência (ou a ausência de) do amplo espectro de intencionalidades que consubstanciam as orientações/políticas voltadas para a atuação docente. Neste ponto, entra no debate a segunda ordem de questões que desejamos ressaltar, na qual estão envolvidos os aspectos referentes aos saberes e experiências dos professores. Vale lembrar que a reflexão sobre tal ordem, como apontado acima, está situada (em função da metodologia que empregamos na presente análise) na intersecção entre as problemáticas vinculadas à profissão docente no atual momento (de acordo com o exposto) e a dimensão da formação docente continuada.

É importante assinalar que a natureza do trabalho do professor impõe a necessidade desse profissional estar em constante processo formativo. Estando ou não envolvido com alguma modalidade de sistematização de estudos acadêmicos ou teóricos, a formação contínua desse profissional se dá no curso da sua prática, por força da natureza dessa atividade laboral, bastante diversa e peculiar.

¹⁰ De acordo com Barroso (2006, p. 13), a regulação profissional pode ser entendida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade”.

Entre reformas pedagógicas, exigências de conhecimentos em diferentes campos (área de atuação, cultura geral, didática, currículo, sistema escolar, novas tecnologias da comunicação, gestão de turma, relações humanas etc.) e competências variadas, os professores interagem com uma intensa carga de saberes e experiências “que representam condicionantes diversos” para a sua atuação (TARDIF, 2014, p. 49). Esse conjunto de saberes que, por necessidade, vão sendo atualizados e adquiridos na prática, é denominado, por Tardif (2014), de “saberes experienciais”. A complexa fusão dos “saberes experienciais” (construídos no cotidiano dos enfrentamentos da docência) com os saberes disciplinares (pertinentes ao conhecimento da área de atuação do professor) pode ser vista como uma pintura, cujos elementos se articulam, incorporando a própria moldura, a qual (nesse caso em que o quadro é a educação pública) se constitui pelo campo político-administrativo atravessado por questões sociais mais amplas (como já frisamos).

Entremeios, o problema da autonomia entre em debate. Como compreender esse emaranhado de problemáticas que atravessam e, ao mesmo tempo, constituem a prática educativa, tendo como princípio formativo a busca pela emancipação intelectual, sem considerar a necessária condição de autonomia do pensamento docente?

Estamos nos referindo à autonomia¹¹ conquistada por processos de construção de conhecimentos e acúmulo de experiências que possibilitam, além de outras competências e habilidades necessárias ao exercício da prática educativa, a identificação dos mecanismos de controle e tutela dirigidos à atuação do professor com o objetivo de controle do trabalho pedagógico (organizado tanto no âmbito escolar, quanto no nível das tomadas de decisão individuais de cada professor), articulado por um sistema de dispositivos diversos que atuam no contrafluxo da prática emancipatória. Pensamos na autonomia na perspectiva de uma condição que pressupõe ruptura com a *menoridade* ou a *tutela* intelectual.

Adorno destaca que, ao definir “a menoridade ou tutela”, Kant define também “a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-incupável quando a causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento” (1995, p. 169). Nesse debate, a condição de emancipado e de ser capaz de provocar a

¹¹ Sabemos que o tema da autonomia do trabalhador demanda aprofundamento. No entanto, por hora, dada a impossibilidade de esmiuçarmos esse debate, o que nos distanciaria do nosso objeto, registramos a seguinte compreensão: a autonomia pode ser definida, grosso modo, como situação historicamente estabelecida ou como condição coletivamente construída na qual o trabalhador encontra meios para pensar e exercer atividades diversas, de maneira que suas percepções, seus sentimentos, suas emoções e seus conhecimentos sejam respeitados e valorizados nos espaços onde atuam. Para tanto, são necessários, de antemão, capacidade de observação, interpretação e compreensão da realidade por parte dos atores envolvidos em determinada atividade.

emancipação de outrem, num sistema de “produção” de pessoas, cuja “missão específica é desacostumá-las da subjetividade” (ADORNO, 1985, p. 119), nos parece estar diretamente relacionada à construção sistemática, ou melhor, à reconstrução do conhecimento profissional realizada a partir de processos de “reflexão prática e deliberativa”, na forma como define Nóvoa (2014).

Frente a isso, não podemos ignorar que conhecer e refletir sobre a frenética superficialidade que se impõe às práticas escolares e destitui de sentidos e significados o trabalho do professor inclui uma sólida e contínua formação teórica, além do envolvimento com a experiência educativa. A busca pela compreensão aprofundada sobre a dinâmica de apropriação da escola e do trabalho do professor pelo sistema de “produção” que visa à pasteurização do comportamento social, individual e coletivo, para fins de fortalecimento da “indústria cultural”, passa pela construção do pensamento dialético. Afinal, “dialética revela, antes, toda a imagem como escrita. Ela ensina a ler dos traços da primeira a confissão de sua falsidade, a qual tira dela o seu poder e adéqua-a à verdade” (ADORNO e HORKHEIMER apud DUARTE, 2002, p.33).

Diante desse emaranhado de conflituosas questões, alcançar a prática educativa emancipatória, no sentido de provocar a formação crítica e a superação da menoridade intelectual dos indivíduos, é uma ação cujo início está na reação ao controle do pensamento que, extraordinariamente, vem se perpetuando no campo da educação através do aperfeiçoamento e da atualização permanentes de justificativas múltiplas que podem ser traduzidas em diferentes discursos, mas que, em essência, mantém-se como recurso de dominação intelectual.

4 CONCLUSÕES

Em uma aula de Artes existe uma abertura às experiências projetadas, ou seja, que não oferecem riscos. Assim, mobiliza pensamentos, sentimentos, expressões e criações na reformulação de vivências passadas e reconfigurações destas no novo. O conteúdo que coloca “em jogo” é retirado dos contextos vividos pelos alunos e também pelos professores. É visível a presença do elemento vivo e pulsante nestas reelaborações. O desenvolvimento de questões socioemocionais, que são organizadas pela racionalidade, é valorizado no trabalho com as Artes, assim como a possibilidade de criar o novo, sem precedentes, que pode contribuir para um melhor viver em sociedade. Tanto a ordenação quanto o estímulo à imaginação são

fundamentais para maturação da criança e do jovem. O contato com a “magia” presente na Arte, nos aproxima da plenitude, objetivo almejado pela matéria humana.

A criação é uma necessidade do sujeito de expressar sentimentos e ideias para outros e assim, compartilhar saberes e experiências, ampliando limites e podendo possibilitar a emancipação. As criações são produtos da relação entre a consciência (razão) e a sensibilidade (sentimentos) no sujeito inserido na cultura. Assim, a imaginação e a criatividade são funções naturalmente emancipadoras, pois são capazes de transformar o que está posto em uma nova situação.

Finalmente, para que o ensino de Artes seja emancipatório, entendemos ser fundamental que o professor tenha consciência dos limites e potencialidades da sua atuação, considerando os desafios que se apresentam ao exercício da docência, hoje, incluindo modos de estar e fazer na escola pública, hoje, atravessada por problemáticas mais amplas que extrapolam o campo educacional, mas nele atuam e, por meios diversos, incidem sobre a organização da ação educativa.

TEACHING OF THE ARTS IN QUESTION: HUMAN TRAINING, PUBLIC SCHOOL AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This paper discusses the importance of Arts teaching for human development, considering the challenges and problems that arise in educational processes in the context of public schools. Based on the critical analysis of the literature, we highlight some basic categories of organization of emancipatory educational practices, particularly those aimed at the construction of artistic knowledge, such as subjectivity and creativity. We also present a set of questions that, although are not exclusive to the field of Arts, they integrate a broader set of problems that interfere with the teacher's performance, in the scenario of innumerable tensions of different natures in which the public school education finds itself today in Brazil. The established dialogues, in addition to the different theoretical references linked to the themes, were inspired in Theodor Adorno's concept of "emancipation", which describes in its core the idea of society transformation.

Keywords: Arts teaching; human development; emancipation; teaching practice.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2.ed. - Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Oliveira, Dalila Andrade e Duarte, Adriana (orgs). Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011, vol. 1, p. 161-182.

DUARTE, R. A. P. **Adorno/Horkheimer & A Dialética do esclarecimento**. Rodrigo Duarte. Rio de Janeiro: Zhar, 2002.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. 9.ed. - Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 5.ed. - São Paulo: Perspectiva, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação”. In: **O ofício de professor/;** história, perspectivas e desafios internacionais / Maurice Tardif, Claude Lessar; tradução de Lucy Magalhães. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30.ed. - Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Rio de Janeiro: Relógio D'Água Editores, 2009.

Recebido em 15 de abril de 2020. Aprovado em 05 de setembro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.