

CÂNDIDA ALAYDE DE CARVALHO BITTENCOURT

**A FORMAÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL DOS ARTE-EDUCADORES À
LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PUC-PR

Curitiba

2002

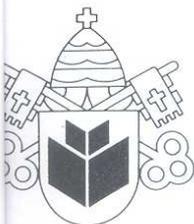
CÂNDIDA ALAYDE DE CARVALHO BITTENCOURT

**A FORMAÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL DOS ARTE-EDUCADORES À
LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.º Dr.º Peri Mesquida.

CURITIBA

2002



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 259

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“A FORMAÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL DOS ARTE-EDUCADORES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA”**, apresentada por **Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt**, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Peri Mesquida	
Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella	
Prof. Dr. Bortolo Valle	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Peri Mesquida	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Bortolo Valle	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Lillian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico a quem, com carinho, soube compartilhar os momentos desta conquista:
meu esposo Francisco.

AGRADECIMENTOS

A Peri Mesquida, pelo carinho, incentivo, apoio e competência sempre presente.

Aos meus pais, Pedro e Enice, pela disponibilidade e preocupação nas mais diversas ocasiões.

Aos meus filhos, Felipe, Francine e Vitória, que na busca de seus próprios sonhos, me incentivaram a procurar meus ideais.

Aos professores, pela contribuição na realização dessa jornada.

Aos queridos amigos e colegas, meu muito obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	v
RESUMO.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUÇÃO.....	01
1 O ESTADO DA ARTE DA ARTE-EDUCAÇÃO.....	10
2 RESGATANDO A HISTÓRIA DA HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL.....	22
3 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO QUE FUNDAMENTA AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE ARTE, À LUZ DA TEORIA CRÍTICA.....	49
3.1 AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE ARTE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EMBAP- Escola de Música e Belas Artes do Paraná

FAP- Faculdade de Artes do Paraná

UFPR- Universidade Federal do Paraná

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa “A Formação Filosófico-Educacional do Arte-Educador à Luz da Teoria Crítica”, tem como objetivo principal analisar criticamente a formação filosófico-educacional do arte-educador, à luz da teoria crítica, mais especificamente das categorias críticas de Adorno e Horkheimer, em particular, a semi-cultura, ação comunicativa e indústria cultural, bem como, identificar a concepção filosófico-educacional que norteou a formação dos arte-educadores no curso de artes(1992 a 2000), da Universidade Federal do Paraná, na Faculdade de Artes do Paraná e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná e investigar se a filosofia da educação, na formação do arte-educador trabalha a concepção de “totalidade” em relação à arte, considerando-a como expressão criadora e em suas relações sociais, políticas e econômicas. Como a pesquisa se baseou na teoria crítica, o método usado foi o dialético. A motivação para a realização da pesquisa foi a vivência de pesquisadora/educadora que se propôs a investigar como se efetiva a formação do arte-educador e qual o referencial político-filosófico e pedagógico que fundamenta a formação universitária dos futuros arte-educadores. Dentro deste contexto foi constatado que o ensino artístico nas três instituições de ensino citadas acima, apresentam uma formação uniforme, que sugere a hegemonia de uma classe dominante preocupada em manter o “status quo”, e que, ao ignorar as transformações ocorridas no âmbito sócio-político-econômico-cultural e educacional, contribui para a formação de uma “massa acrítica”, sem visão da realidade social, política e educacional. Essa “alienação”, condiciona a formação de futuros arte-educadores reprodutores da realidade, tal como ela se apresenta, impedindo que se forme um arte-educador emancipado-emancipador.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación “La Formación Filosófica-Educacional del Arte-Educador, La Luz de la Teoría Crítica” tiene como principal finalidad analizar críticamente la formación filosófica educacional del arte-educador la luz de la teoría crítica, mas directamente de las categorías críticas de Adorno e Horkheimer en particular la sub-cultura, acción comunicativa e industria de la cultura, bien como identificar el concepto filosófico-educacional que desafía la formación de los arte-educadores del curso de Artes(1992 a 2000), de la Universidad Federal de Paraná, Facultad de Artes de Paraná y en la Escuela de Música y Bellas Artes de Paraná y por eso mismo investigar si, la filosofía de la educación en la formación del arte-educador trabaja los conceptos de “totalidad” com relación a la arte, considerandola como una expresión criadora y en sus relaciones sociales, políticas y económicas.Mas como la investigación tuvo como base la teoría crítica, el método que se uso para esto fue el dialogo.El motivo o razón, para que esta investigación sea realizada fue la experiencia de vida, como investigadora/profesora que se propuso la investigación de, cómo se llega a la verdadera formación del arte-educador, y cuál es la referencia política, filosófica y pedagógica que concretiza la formación universitaria de los futuros arte-educadores.Dentro de esta busca se destaca que el enseño artístico en las tres instituciones de enseño nombradas anteriormente presentan una formación igual, lo que determina y confirma la inposición de grupos dominantes preocupados en mantener el “status quo” y que al ignorar las transformaciones ocurridas dentro de los límites socio-político, económico, cultural y educacional ayuda para la formación de un “grupo acritico” sin visión de la realidad social, política y de educación.Esta “alienación” ayuda para la formación de futuros arte-educadores reproductores de la realidad igual como se presenta, impidiendo que se crie un arte-educador librepensador.

INTRODUÇÃO

A história moderna do mundo ocidental tem mostrado a importância da educação escolar, usada como instrumento de manutenção e apologia do “status quo” ou como um agente das transformações de que a sociedade necessita.

Para Adorno, a educação tem que estar associada à idéia de emancipação do homem e “produção de uma consciência verdadeira”(ADORNO, 2000, p.141). A citação abaixo aparece em dois textos de Adorno com modificações: em alemão, “*Erziehung zur Muendigkeit*” , ou *Educação para a maioridade* (1971,p.107), ou em ADORNO (2000).

(...) concebo como sendo educação (...) não a assim chamada moldagem de seres humanos, porque não temos direito algum de moldar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão do saber, cuja característica de coisa morta, reificada, já foi suficientemente explicitada; e sim a produção de uma consciência verdadeira (“*richtiges bewusstsein*”). Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (...). (ADORNO, 2000, p.141 e 142).

O texto de Adorno do qual acabamos de citar um trecho, nos remete a uma reflexão sobre a concepção de mundo que permeou o século XX e que influenciou as práticas educativas. Acreditamos que Adorno e também Horkheimer nos auxiliarão nesta reflexão.

A sociedade ocidental no século XX, segundo Adorno e Horkheimer, teve como característica a “Produção de Massa”, na qual o homem era visto como uma peça de uma “máquina”, o Estado que, usando a força do poder econômico e político, provocava a divisão, a separação e a fragmentação.

A educação, nessa sociedade, amparada por concepções de mundo conservadoras, alimenta práticas educativas fundadas na memorização e na repetição, o que favorecia a manutenção do *status quo*.

A transformação da “razão iluminista e emancipatória”¹ em “razão instrumental”, na sociedade capitalista avançada, demonstra a dimensão técnica preponderando sobre a dimensão humana.

Essa inversão de valores, ou seja, a “mercadoria se humaniza”, e o “ser humano se coisifica”, é própria da sociedade capitalista que se vale da ideologia tecnocrática, legado do positivismo.

O positivismo, ao “amputar” o conhecimento crítico, ignora o valor da consciência histórica e, conseqüentemente, reduz o pensamento crítico. Para HORKHEIMER, é “como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção” (2000,p.30). É como se o próprio pensamento estivesse sujeito ao controle técnico, não tivesse significado próprio, em suma , se instrumentalizasse.

Dessa maneira, o legado epistemológico da teoria crítica é importante no sentido de revelar e romper as estruturas de dominação existente no mundo ocidental. De acordo com MARCUSE

Uma vez que o Universo estabelecido do discurso é aquele de um mundo não livre,o pensamento dialético é necessariamente destrutivo, e qualquer libertação que ele possa trazer é libertação em pensamento, em teoria. No entanto, o divórcio do pensamento e da ação, da teoria e da prática, é, ele mesmo parte de um mundo não-livre. Nenhum pensamento e nenhuma teoria podem desfazê-lo; mas a teoria pode ajudar a preparar o terreno para sua possível reunificação, e a habilidade do pensamento para desenvolver uma lógica e uma linguagem de contradição é um pré-requisito para essa tarefa.(1988,p.293).

¹ Para Adorno, o “ iluminismo tem como finalidade libertar os homens do medo, tornando-os senhores e liberando o mundo da magia e do mito, e admitindo-se que essa finalidade pode ser atingida por meio da ciência e da tecnologia, tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e a técnica. Mas ao invés disso, liberto do medo mágico, o homem tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação técnica” (ADORNO, 1996, p. 8).

A teoria crítica² possibilitaria ação e transformação social. Adorno e Horkheimer, ao elaborarem a teoria crítica, que, em 1941, com a *Dialética do Esclarecimento*, passa de uma teoria crítica geral para uma teoria crítica da sociedade, receberam influência de Kant e Hegel.

(...) os frankfurtianos se preocuparam sobremaneira em recuperar as raízes hegelianas do pensamento de Marx... Assumiram a dimensão filosófica do marxismo como tarefa de revigorar a teoria marxista, de revitalizá-la.(...) Kant ajudou Horkheimer a avançar mais na sensibilidade frente à importância da individualidade e fortaleceu sua convicção nos elementos ativos presentes na Razão Emancipadora (...).(PUCCI, 1995, p.18).

A razão iluminista tinha como finalidade a emancipação e a libertação do homem. No texto “O que é Esclarecimento”, Kant afirma:

Esclarecimento (Aufklaerung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a sua incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.(KANT, 1985, p.100)

Kant, herdeiro e, de certa forma, crítico de Galileu, Bacon e Descartes com a Razão, a Ciência e a Tecnologia pensava em libertar o homem de uma visão de mundo medieval e inserí-lo no iluminismo, projeto de modernidade, elaborou uma análise interpretativa do “esclarecimento” que servirá de ponto de partida para ADORNO e HORKHEIMER. Estes analisam o conceito de iluminismo da seguinte maneira:

² A Teoria Crítica, desenvolvida pelos filósofos da chamada “Escola de Frankfurt”, principalmente Adorno e Horkheimer, se caracterizou sobretudo, como um conjunto de investigações interdisciplinares que pensou radicalmente o significado de emancipação humana.

“Desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal” (1991, p.3).

A burguesia, como classe dominante, ao impor seu domínio às outras classes sociais usa paradoxalmente a Razão, que emancipa e liberta, como instrumento de dominação do mundo.

Dessa forma a Razão, pensada originalmente como elemento de libertação, passa a ser uma Razão instrumental, isto é, se coloca a serviço dos interesses de uma classe que deseja se tornar hegemônica. De objeto de consciência, a Razão advém instrumento de um projeto de conservação de uma classe no poder.

HORKHEIMER e ADORNO no texto “Conceito de Iluminismo”, resumem os elementos, que constituem a Razão Instrumental:

O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento da plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria razão se tornou mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange. Ela serve de ferramenta universal que se presta à fabricação de todas as outras, rigidamente dirigida para fins, tão fatal como o manipular calculado com exatidão na produção material, cujo resultado para os homens escapa a qualquer computação. Realizou-se finalmente sua velha ambição, a ser puro órgão dos fins. (1991 p.22).

Percebemos, portanto, que a Razão Iluminista, colocada a serviço de uma concepção social de mundo, que valoriza a técnica em detrimento da formação da consciência humana, leva-nos a compreender a natureza numa perspectiva matemática, para dominá-la e explorá-la e, com isso, dominar outros homens.

A Razão Iluminista Emancipatória é substituída pela Razão Instrumental.

GIROUX, citando texto de HABERMAS, esclarece que:

(...) A espontaneidade da esperança, a arte de assumir uma posição, a experiência de relevância ou indiferença, e, acima de tudo, a resposta ao sofrimento e à opressão, o desejo de autonomia adulta, a vontade de emancipação, e a felicidade da descoberta de sua própria identidade - tudo isso é eliminado para todo o sempre do interesse compulsório da Razão (Theory and Practice, 1973, in GIROUX, 1986, p.27).

Resgatar a Razão Emancipatória se constituiu em um desafio que os teóricos da Escola de Frankfurt se propuseram, utilizando como arma a (teoria) crítica.³

A teoria crítica da sociedade analisa as relações políticas, históricas, psicológicas e culturais a partir de uma visão global e crítica da sociedade contemporânea, tendo como base a realidade da economia capitalista.

Procura, através da Razão Iluminista, emancipada e convertida em Razão Crítica, interpretar a sociedade e oferecer elementos teóricos que contribuam para libertar o homem da ignorância buscando a transformação da sociedade.

HORKHEIMER, em *Teoria tradicional e teoria crítica* (1991, p.70), parodiando a 11ª tese de Marx sobre Feuerbach (“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo; o que importa é transformá-lo”), esclarece: “a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber. Ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”.

O presente trabalho se propõe analisar criticamente a formação filosófico-educacional do arte-educador à luz da teoria crítica, em particular das categorias críticas de Adorno e Horkheimer.

A escolha do tema deve-se ao fato da pesquisadora ser formada em artes plásticas e história da arte, atuar como educadora no campo artístico há treze

³ A chamada Escola de Frankfurt, tinha como tônica o “pensamento”, mas ao mesmo tempo “entendendo-a em sua dimensão crítica e como perspectiva aberta” (ADORNO, 1996, p.5).

anos nas redes públicas estaduais e particulares do ensino médio e superior e conviver, ao longo da vida profissional com arte-educadores envolvidos na formação de artistas e professores. Perguntamo-nos constantemente:

- Será que os arte-educadores têm consciência da teoria que alimenta a sua prática pedagógica e que influencia a formação dos futuros arte-educadores?

Ao propor esta pesquisa, a intenção é de analisar criticamente a realidade da formação filosófica e educacional do arte-educador, na Universidade Federal do Paraná, na Faculdade de Artes do Paraná e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, por meio da teoria crítica e descrever a relação estreita que existe entre a educação, a arte e o contexto social, político e econômico no qual elas são difundidas e do qual se apropriam.

Acreditamos que as mudanças sociais, políticas e econômicas que assolam o mundo contemporâneo são acompanhadas, quase sempre, tardiamente, por mudanças educacionais. Pensando na teoria crítica da sociedade e fazendo um corte para a educação, formulamos o seguinte problema de pesquisa:

Os arte-educadores fazem o nexos entre a sua formação universitária, a sua prática pedagógica/profissional e a concepção de mundo que fundamenta sua ação teórico-prática, isto é, sua prática docente?

Esta pergunta central leva-nos a outra questão:

Qual concepção filosófica fundamentou a prática pedagógica dos educadores dos arte-educadores, no período de 1992 à 2000, nos cursos de Artes da Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Artes do Paraná e Escola de Música e Belas Artes do Paraná?

A partir dessas indagações, propomos os seguintes objetivos, a serem alcançados:

a) Analisar criticamente a realidade da formação filosófico-educacional do arte-educador, à luz da teoria crítica, em particular das categorias críticas de Adorno e Horkheimer.

b) Identificar as concepções filosófico-educacionais, que norteiam a formação dos arte-educadores no curso de artes da Universidade Federal do Paraná, da Faculdade de Artes do Paraná e Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

c) Investigar se a formação universitária do arte-educador corresponde às exigências da “sociedade contemporânea de massas” ou de uma “sociedade produtora de conhecimento”.

d) Investigar se a filosofia da educação, na formação do arte-educador trabalha a concepção de “totalidade” em relação à arte, considerando-a como expressão criadora e em suas relações sociais, políticas e econômicas.

Para responder às perguntas de pesquisa e procurar atingir os objetivos propostos, é fundamental lançar mão de uma metodologia apropriada, que oriente a pesquisa e indique o caminho a seguir.

Na medida em que o referencial teórico, que fundamenta a nossa pesquisa, se baseia na teoria crítica, o método de leitura dos dados será o

dialético, utilizando, em particular, três categorias da dialética: movimento, crítica e totalidade (KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, 1989).

A pesquisa de campo pretende ser de cunho qualitativo, na linha de ANDRÉ, pois esta: “se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente)” defendendo uma visão total dos fenômenos, isto é, “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Inicialmente, será feita uma pesquisa bibliográfica sobre a teoria crítica da sociedade, em particular a partir de Adorno e Horkheimer, ambos pertencentes à Escola de Frankfurt, e em Habermas, discípulo de Adorno, sobre as implicações do pensamento crítico na formação do arte-educador.

No decorrer, a pesquisa prevê o levantamento de dados sobre a formação filosófico-educacional dos arte-educadores nas instituições de ensino superior Universidade Federal do Paraná , Faculdade de Artes do Paraná e Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Propomos, assim uma investigação científica fundada “na observação participante, na entrevista intensiva e na análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.28) que vem ao encontro da pesquisa etnográfica em educação.

A pesquisa de campo terá a participação da pesquisadora junto aos sujeitos para:

- Observar e analisar criticamente a realidade da formação filosófico-educacional dos arte-educadores nas instituições de ensino superior Universidade Federal do Paraná , Faculdade de Artes do Paraná e Escola de Música e Belas Artes do Paraná;

- Consultar, através das ementas, conteúdo programático, metodologia, sistema de avaliação e bibliografia, como se efetiva essa formação e qual o referencial político, filosófico e pedagógico que fundamenta a formação universitária dos futuros arte-educadores.

1 O ESTADO DA ARTE DA ARTE-EDUCAÇÃO

A razão da escolha do tema “A formação filosófico-educacional do arte-educador à luz da teoria crítica” deve-se ao fato de que vivemos em uma sociedade científica e tecnológica desenvolvida que estimula o consumismo desenfreado, por meio do poder econômico-político e que se notabiliza pela destruição da criatividade.

Acreditamos, portanto, que é oportuno investigar qual concepção de mundo fundamenta a formação acadêmica do arte-educador nas escolas superiores de arte, investigar, ainda, qual a formação filosófica desse profissional e para que tipo de sociedade se forma: para a sociedade massificante de consumo ou para a sociedade de produção de conhecimento? É necessário, também, verificar se a filosofia da educação que embasa a prática pedagógica dos educadores que atuam com a formação dos arte-educadores, trabalha a concepção de totalidade em relação à arte, considerando-a como expressão criadora, e em suas relações sociais, econômicas e políticas.

Acreditamos, também, que a escola tem o compromisso de *“ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (grifo nosso)”* (LIBÂNEO, 1994, p.8).

Dessa forma é fundamental que se faça um questionamento sobre a realidade da formação filosófico-educacional do arte-educador à luz da teoria crítica.

Várias publicações de autores brasileiros e estrangeiros analisam o desenvolvimento da arte em vários campos de conhecimento.

O livro *História Geral da Arte no Brasil* (1983), organizado por Walter ZANINI, “tem por objetivo contribuir para o conhecimento ordenado da história da arte no Brasil”(p. 14). Começa com a arte do período pré-colonial, passando pela arte índia, pelo barroco, neoclassicismo, modernismo, e abrange também, a arquitetura contemporânea, fotografia, desenho industrial, comunicação visual e artesanato. Sendo, um dos primeiros livros de história geral da arte no Brasil, Zanini expõe que “importava conduzir o trabalho com método que permitisse levar sempre em conta o fenômeno artístico no conjunto de causas que o geram na sociedade e não descurando dos problemas no estado atual de seu desenvolvimento” (p.14). O capítulo, “A arte no período pré-colonial”, de Ulpiano Bezerra, expõe os problemas enfrentados pela pesquisa arqueológica, trazendo uma base para o estudo dessa cultura e situando a produção artística dessa época. O capítulo, “Arte índia”, de Darcy Ribeiro é o fruto da convivência direta do antropólogo com a cultura tribal. “Maneirismo, Barroco e Rococó”, capítulo de Benedito Lima de Toledo, do século XVI ao início do século XIX analisa a arte colonial, dando ênfase a Minas Gerais e a obra de Antônio Francisco Lisboa. José Luís Mota Menezes e José Roberto Teixeira Leite escreveram sobre “O Século XVI e o Brasil Holandês”, com estudos de mapas feitos pelos holandeses para reconstituição do território nordestino e as principais construções, e também os artistas relacionados ao governo de Maurício de Nassau. O capítulo, “O século XIX e a Transição e Início do Século XX” trata da diferença entre a produção artística do Brasil rural e a absorção dos movimentos de arte europeus; o Neoclassicismo, o Romantismo e o Realismo fazem parte desse capítulo. O capítulo, “A Arte Contemporânea Brasileira” coube a Walter Zanini. O último capítulo do volume II trata da arte-educação, com texto de Ana Mae Barbosa, mostrando a forte influência estrangeira no ensino da arte.

História da Arte Brasileira, (1975), de Pietro Maria BARDI, como o livro anterior, *História Geral da Arte no Brasil*, organizado por Walter ZANINI, conta

com fotografias de excelente qualidade. Em relação ao texto o próprio autor afirma que resolveu escrever “os lineamentos gerais da história da arte brasileira, dentro de uma preocupação mais de divulgação que de erudição” (p.7). Tarefa fundamental de quem tenta escrever a história artística de um determinado povo é que além de organizar os fatos relevantes, ou seja, fazer um inventário diacrônico, o historiador não pode excluir e/ou fragmentar o registro e crítica de arte, e colocar a sua visão de mundo.

Arte para quê? de Aracy AMARAL (1987), traz a preocupação com uma história social da arte no Brasil, dos anos 1930-1970 e mostra as indagações do artista brasileiro sobre a função social de sua produção; como colocar sua obra a serviço de mudanças sociais. Aracy Amaral deixa claro que há três períodos onde essa participação emerge da obra do artista: do início dos anos 30 até fins de 35; de meados da Segunda Guerra Mundial até 56; do início ao fim dos anos 60. Influem nessa conscientização, segundo Amaral, as agitações sociais do governo de Getúlio Vargas, os muralistas mexicanos como Siqueiros, Rivera e Orozco, as Bienais e Clubes de Gravura e a participação do Brasil no conflito mundial.

Por que Arte-Educação (1991), de João Francisco DUARTE JR, é uma pequena síntese que apresenta idéias básicas sobre arte, educação e cultura em linguagem acessível: “sua finalidade é servir de ponto de partida para reflexões mais profundas”(p.9). Para o autor a arte-educação, apesar de existir na lei, através da 5.692/71, está relegada a ser mera disciplina “decorativa” nos currículos, sendo usada para impor valores e modelos alheios ao educando.

Lúcia SANTAELLA, ao escrever *(Arte) & (Cultura) equívocos do elitismo*, 1995, tenta desvendar os equívocos no que diz respeito ao elitismo da criação artística, com questões referentes à produção artística, cultura popular e meios de comunicação de massa. Para a autora, o desprezo pela dimensão estética em obras artísticas dirigidas ao povo, (populares) , revela um profundo

desconhecimento quanto ao potencial da função político-social das criações artísticas, como também, um desprezo pelo próprio povo, como se a este o estético não fizesse falta.

História da Arte: Fundamentos Semióticos de Elaine CARAMELLA, não adota o clássico procedimento de ordem cronológica dos fatos “para aderir aos cortes sincrônicos; de uma lógica causal e linear, parte-se para a aventura de uma lógica relacional onde a História da Arte adere à irreversibilidade da história, mais interdisciplinar do que disciplinar, mais ciência na medida em que acrescenta o valor artístico. Uma História da Arte onde o semiótico interfere como predicativo da história e da própria arte”...(1998,p.12 e 13).

A autora revela que aquilo que a tradição entende por arte desloca-se adquirindo caracteres diversos. “A saturação de uma obra na outra, de um material em outra linguagem, de um procedimento noutra código e/ou linguagem, permite vislumbrar que são os novos códigos e linguagens que constituem, como já afirmamos anteriormente, aquilo que a tradição entende por arte” (p.194).

Arte na Educação Escolar de Maria Rezende FUSARI e Maria Heloísa FERRAZ, é uma obra que procura contribuir para que o educador em arte possa organizar, na escola, um trabalho com fundamentação em metodologia do ensino da arte. Segundo as autoras:

“Na primeira parte, discorremos sobre a presença da arte no currículo escolar, revendo sua inserção histórica, as nomenclaturas e conceituações por que vem passando. Na segunda parte, discutimos as características e bases para um saber arte e saber ser professor de arte. Na terceira parte, apresentamos uma proposta de curso com ênfase nas Artes Visuais, Teoria da Arte e História da Arte no Brasil, que são conhecimentos básicos para estudantes das escolas de nível médio” (1992,p.11).

As autoras enfatizam o estudo, da produção e da História da Arte por meio do fazer artístico, da apreciação estética e da comunicação na sociedade.

Metodologia do Ensino de Arte, das mesmas autoras, busca dar seguimento às premissas estabelecidas no livro anterior, *Arte na Educação Escolar*, ou seja é necessário que o professor de arte se aprimore continuamente, cada vez mais, para intermediar a formação artística e estética dos alunos. O livro destina-se à formação de professores, sendo que o principal objetivo desta obra “é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola de 2º grau, tanto através da formação do professor que exerce suas atividades nesse nível de ensino, quanto daquele que atuará nas séries iniciais do ensino fundamental” (1993, p.9).

Fusari e Ferraz, afirmam que, para atender as séries iniciais “procuramos introduzir neste livro os estudos acerca do desenvolvimento expressivo e representacional da criança, seu envolvimento com o meio ambiente e suas relações com o mundo das artes” (1993, p.12). As autoras explicam que “se o professorado souber observar os componentes fantasiosos e imaginativos das invenções artísticas das crianças, ajudando-as a desenvolvê-las, ele estará trabalhando também uma parcela considerável de sua própria sensibilidade estética e até aprimorando suas habilidades perceptivas, analíticas e críticas” (1993,p.12).

O autor Jorge COLI, em *O Que é Arte*, seleciona o objeto artístico, apresenta-o e tenta compreendê-lo. Mostra o objeto artístico que, às vezes, transcende o tempo e o espaço; e que sempre terá valor artístico, obras que possuem como que uma “essência” artística, um valor intrínseco e imanente que lhe garante o “ser” obra de arte. Coli manifesta preocupação com a sobrevivência do objeto artístico que pode sofrer desgaste natural com o passar do tempo, envelhecer e desaparecer. Para ele “as artes não são imutáveis” (1981, p.80). Segundo Coli:

Abandonamos uma perspectiva histórica, tanto no que concerne à noção de arte (o que significaria fazer uma história da estética), quanto à própria evolução dos objetos artísticos (o que significaria fazer uma história da arte). Também não nos preocupamos com uma crítica do gosto, ou com uma história da crítica. Nossa abordagem visou sempre à relação espectador-obra (1981,p.131).

Arnold HAUSER, com *História Social da Arte e da Literatura*, 1994, reúne, com espírito crítico, aspectos da sociologia da arte, da música e da literatura. Hauser usa Marx, Engels, Lukács e Lênin e consegue unir as descobertas destes às suas próprias observações, fazendo um livro que promove a reflexão crítica e suscita uma nova visão sobre a arte.

Teorias da Arte, também de HAUSER, “ocupa-se da metodologia da história e, portanto, de problemas sobre o pensamento histórico; investiga o que a história científica da arte pode realizar, quais os seus recursos e quais as suas limitações” (1973,p.7). Contém “reflexões filosóficas sobre história, mas não uma filosofia da história no sentido de um esquema teórico de história universal, nem uma lógica do processo histórico, nem mesmo uma profecia histórica; não haverá nenhuma tentativa para deduzir o processo histórico a partir de qualquer idéia superior, nem mesmo condensar todas as coisas passadas e futuras num esquema unitário” (p.7). Segundo Hauser,

A minha opinião sobre a natureza do processo histórico, no qual a arte se encontra envolvida, permanece inalterável, especialmente a minha convicção de que o método sociológico é tão indispensável na história da arte como na história de outras criações espirituais da humanidade. Sinto-me, porém, perfeitamente consciente das limitações do método sociológico. O princípio condutor, tanto do meu livro anterior como deste, pode ser formulado, muito simplesmente, nos seguintes termos: em história, tudo é realização de indivíduos; os indivíduos encontram-se sempre numa determinada posição definida no tempo e no espaço; o seu comportamento é produto tanto das suas capacidades inatas como da sua posição. Isto é, de fato, o núcleo da concepção dialética dos acontecimentos históricos. (1973,p.8).

No livro anterior, *História Social da Arte e da Literatura*, Hauser expõe claramente os pressupostos filosóficos da sua concepção de história da arte, neste, *Teorias da Arte* deixa que o leitor ponha à prova estas concepções, à luz das suas próprias experiências sobre arte e história.

A *História da Arte*, de GOMBRICH, destina-se a uma primeira orientação nesse fascinante campo das artes. Gombrich explica sua finalidade, ao escrever o livro.

Ao contar a história da arte uma vez mais em linguagem simples, ela deve capacitar o leitor a ver até que ponto é coesa e ajudá-lo em sua apreciação, não tanto por descrições empolgadas, mas fornecendo-lhe, outrossim, algumas indicações quanto às prováveis intenções do artista. Este método deve, pelo menos, ajudar a dissipar as causas mais freqüentes de equívocos e incompreensões, e a frustrar uma espécie de crítica que não atinge a finalidade de uma obra de arte. Além de tudo isso, o livro tem um objetivo algo mais ambicioso. Propõe-se situar as obras que discute em seu contexto histórico e conduzir assim a uma compreensão dos propósitos artísticos do mestre.(1985,p.2).

Gombrich tenta mostrar como cada obra de arte está relacionada, por imitação ou contradição, com o que se passou antes e que os artistas tentam superar a geração anterior a eles e que essa superação ou progresso numa direção acarreta perdas de outro lado.

Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica, de GOMBRICH, 1986, mostra, através de um exame profundo, que os princípios que serviram até o presente momento para fundamentar a história, a crítica e a apreciação da arte precisam ser revistos. Gombrich faz um reexame dos conceitos de imitação da natureza e função da tradição, do problema da abstração, da validade da perspectiva e da expressão. A questão central dos livros de Gombrich situa-se nos mecanismos da visão, ou explicando melhor, ele mostra as obras artísticas desvendando as descobertas pictóricas, ou seja, estabelece uma distinção entre “ver” e “conhecer”.

Herbert READ, em *A Educação pela Arte* apresenta uma tese que segundo o autor não é nada original. Foi explicitamente formulada por Platão há muitos séculos.

Uma das curiosidades da história da filosofia é o fato de uma das noções mais acarinhadas deste grande homem nunca ter sido seriamente considerada por qualquer dos seus seguidores, sendo apenas Schiller uma exceção. Os intelectuais têm jogado com a sua tese como com um brinquedo: reconheceram a sua beleza, a sua lógica, a sua perfeição; mas nem por um instante consideraram a sua exeqüibilidade. Trataram o ideal mais apaixonado de Platão como um paradoxo inútil, que só pode ser compreendido no contexto de uma civilização perdida. **A tese é: a arte deve ser a base da educação.**(grifo nosso).(READ, 1982,p.13).

Read afirma que a tese defendida por Platão tem sido mal compreendida, porque durante séculos as pessoas não conseguiram perceber o que ele entendia por Arte e, ainda porque tem existido uma incerteza sobre o objetivo da educação. Afirma, ainda, que sobre a natureza da arte, “não implica” pontos de vista , “nem elementos transcendentais, sejam eles quais forem: traz a arte para o mundo dos fenômenos naturais e, em certos aspectos, submete-a a avaliações nas quais se baseiam as leis científicas” (1976, p.14). Em relação à educação, explica que existem pelo menos duas possibilidades irreconciliáveis: “uma que o homem deve ser educado para chegar a ser o que é; a outra, que deveria ser educado para chegar a ser o que não é” (1976, p.14).

Read, em seu livro dedica um capítulo ao objetivo da educação, a definição de arte, arte das crianças, método de educação natural, professor, arte na universidade e sobre a revolução necessária.

Educação Artística luxo ou necessidade? de Louis PORCHER, compõe um painel onde são estudadas todas as atividades expressivas: poesia, desenho, música, dança, teatro e audiovisuais. Porcher explica que raras vezes a cultura estética alimenta a reflexão dos pedagogos, e que quando isso acontece, na

maioria das vezes, se dá de uma forma isolada, o que contribui para sustentar a falsa idéia de que o mundo da arte é hermeticamente fechado.

Para Porcher:

Como em todos os setores da pedagogia, particularmente no nível da escola primária, seria uma estupidez separarmos aqui a teoria da prática. Será preciso repetir ainda que não se pode conceber uma sem a outra? Mais do que em qualquer outro campo, no domínio da cultura estética a verdadeira fecundidade da escola passa pela atividade dos alunos. Eis porque foram incluídas em cada capítulo deste livro, e para cada um dos respectivos autores, duas partes que se completam mutuamente: uma reflexão analítica destinada a situar o problema, nas suas condições reais, dentro do processo educacional; e uma abordagem de ordem mais prática, que fornece exemplos, na maioria das vezes extraídos de trabalhos já realizados, outras vezes apresentados em forma de propostas. (PORCHER, 1982, p. 11).

Porcher revela que se recusou a fornecer receitas, e que seu objetivo seria que cada leitor deveria achar no livro uma fonte específica de auxílio, que ele poderia usar em função de suas próprias necessidades. Para o autor o “livro todo é animado por um mesmo espírito; espírito este que decorre tanto da escolha dos autores como da visão comum através da qual eles encaram as relações entre a escola, a sociedade e a arte” (p. 12).

Fayga OSTROWER, em *Universos da Arte*, relata um curso de arte ministrado para os operários de uma fábrica, durante sete meses, sobre os princípios básicos da linguagem visual e da análise crítica. Fayga organizou as aulas, interligando explicações teóricas e exercícios práticos, acompanhando cada explicação teórica com análise de obras de arte e com dados sobre os artistas e as épocas históricas abordadas, ou seja, contextualizando. A obra de Ostrower é importante para professores de arte, pois amplia a visão sobre a arte e sobre os processos de criação artística, além de focar o problema da arte em relação às culturas em que surgem determinadas formas expressivas. Segundo Ostrower,

iniciamos o curso com alguns exercícios de composição para demonstrar certos aspectos expressivos do movimento visual nas imagens. Correspondem aos capítulos III e IV. O capítulo V, Intuição, surgiu a partir de perguntas dos operários sobre a compreensão e interpretação de obras de arte. Nele estão sendo abordados os processos de criação artística, assim como problemas de percepção, de conhecimentos e significados. A parte teórica a seguir introduz os vários elementos que constituem o “vocabulário” visual e que configuram a estrutura do espaço nas imagens: Linha, Superfície, Volume, Luz e Cor; capítulos VI a X. Passamos depois a problemas de composição: Semelhanças e Contrastes, Tensão Espacial e Ritmos, Proporções, capítulos XI, XII e XIII, para chegarmos ao objetivo principal do curso, que é a apreciação estilística das obras de arte. Esse tema corresponde aos três últimos capítulos, Arte Pré-histórica, Corrente Estilística e Arte Contemporânea. (1996,p.17 e 18).

Estética: Teoria da Formatividade de Luigi PAREYSON é um dos clássicos dentro do campo da Estética. O livro propõe uma concepção de arte como “formatividade” ou seja, a questão artística se funda essencialmente no “fazer” de tal forma que, enquanto se faz a obra de arte, inventa-se o “modo de fazer”. Segundo Pareyson,

a teoria estética proposta neste livro toma como ponto de partida a experiência estética para voltar novamente a ela, segundo a supracitada idéia da filosofia como baseada na inseparabilidade de experiência e reflexão, e por isso aberta a sempre novos aportes e sempre novos desenvolvimentos. Ela nasceu de um contato vivo com a experiência estética assim como resulta tanto da atividade dos artistas, estudados tanto em seu trabalho em ato como nas suas preciosas reflexões e declarações a esse propósito, como da atividade dos leitores e intérpretes e críticos de arte, como também ainda da atitude dos produtores e contempladores da beleza onde quer que se encontre, ou na esfera natural ou na prática e intelectual...A estética proposta neste livro não é portanto uma *metafísica da arte*, mas uma *análise da experiência estética*: não uma definição da arte considerada abstratamente em si mesma, mas um estudo do homem enquanto autor da arte e no fazer arte. Em síntese, reflexão filosófica sobre a experiência estética e no intuito de problematizá-la no seu conjunto, de mostrar-lhe a possibilidade, estabelecer-lhe o âmbito e os limites, esclarecer-lhe o significado humano e desenvolver-lhe a carga de universalidade.(PAREYSON, 1993, p.11).

Isso mostra o caráter sistemático e aberto desta teoria. Pareyson é um filósofo da arte, e, como ele próprio definira, a filosofia da arte é toda a filosofia voltada para a especulação teórica sobre arte.

Virgil ALDRICH, ao escrever *Filosofia da Arte*, 1976, objetiva orientar o leitor no entendimento do fenômeno artístico como expressão e como representação, ou seja, como expressão de sentimentos e emoções, e como tradução material desse “sentimento do belo” nas artes.

Aldrich divide seu livro em quatro partes: a primeira, filosófica, mostra a importância do estudo teórico da experiência estética como primeiro passo até chegar ao exame das artes, o segundo e terceiro capítulo dedicam-se à explicação da Obra de Arte, sua natureza, seu significado individual e social, seus temas, materiais e formas. O quarto capítulo refere-se à lógica da discussão sobre arte com a descrição, interpretação e avaliação da arte.

Compreender a Arte: Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo, de Michel PARSONS, é um daqueles livros “que não se enquadram facilmente numa categoria acadêmica definida. Aborda questões de psicologia, sociologia, filosofia, arte e educação, mas não pertence claramente a nenhuma destas disciplinas. Possui, no entanto, uma certa unidade, conferida pelo tema que foca, ou seja, o modo como as pessoas compreendem a arte” (1992,p.13).

Como as pessoas compreendem a arte? Para Parsons, essa pergunta ainda não foi bem explicada, sendo que a abordagem cognitiva, adotada pela psicologia, nas duas últimas décadas, “não foi suficientemente longe, antes de mais devido a certos pressupostos limitativos e não explicitados acerca do conhecimento e do que significa compreender a arte” (p.13).

Um dos pressupostos de que o autor se valeu é que deve haver na arte algo digno de ser compreendido. Na linha de pensadores como Piaget (para o desenvolvimento cognitivo) e Kohlberg (para o desenvolvimento moral), o autor desenvolve uma teoria baseada na noção de estádios de desenvolvimento. Para Parsons, “Kohlberg descreveu seis estádios de desenvolvimento moral; eu apenas consegui discernir cinco no campo da arte” (p.14).

Em relação ao caráter pedagógico de seu livro Parsons explica que

De um modo geral, sabemos menos sobre o ensino da arte do que sobre o ensino de qualquer outra disciplina escolar. Daqui resulta que na nossa sociedade a maioria das pessoas tem da arte uma compreensão muito mais imperfeita do que da ciência ou da moral. Tenho esperança de que uma teoria do desenvolvimento estético nos ajude a formular mais claramente quer os objetivos quer as estratégias pedagógicas da educação artística a todos os níveis.(1992,p.15).

As diversas obras citadas acima, envolvem várias categorias do estudo das artes como História da Arte, Sociologia da Arte, Psicologia da Arte, Arte e Cultura, Estética da Arte, Metodologia do Ensino da Arte e Arte-Educação. As diferentes abordagens, com objetivos variados não se detiveram em analisar a arte através das categorias críticas dos filósofos da Escola de Frankfurt, que é o objetivo do presente trabalho.

O próximo capítulo se baseia num resgate sobre o processo histórico que marcou o ensino artístico brasileiro, tentando evidenciar as influências recebidas, e entender o processo histórico que levou a marginalização da arte dentro do sistema educacional brasileiro que, vinculado a modelos estéticos europeus e americanos, a qual, nesta pesquisa, tributamos entre outros fatores, à dependência político-econômico-social e educacional que impera no País.

2 RESGATANDO A HISTÓRIA DA HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

A história moderna do mundo ocidental, tem mostrado a importância da educação escolar, usada tanto como idealizadora e mantenedora do “*status quo*”, ou como agente de transformações sociais. Esta polarização é criticada por Adorno, para quem

“Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização” (ADORNO, 2000,p.27).

Nesse contexto, procuramos entender o processo histórico que levou a Educação Artística a se manter numa posição marginal dentro do sistema educacional. Entendemos que, tanto as concepções de arte quanto os princípios da Educação Artística trazem, em seu bojo, uma determinada visão da realidade, de homem e, conseqüentemente, da própria Arte, da Educação e da sociedade em que se inserem. O que nos interessa evidenciar agora são os fundamentos históricos que têm matizado o ensino da Arte. Inicialmente, faremos uma análise do ensino tradicional de Arte no Brasil. Este ensino está apoiado na cópia e repetição de modelos alheios aos nacionais, e que tem suas raízes históricas nos critérios neoclássicos, fundados no culto à beleza clássica. Este modelo é imposto, de um lado, pela Missão Artística Francesa em 1816, que origina a criação da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro; e, por outro, pelo ensino de artes e ofícios (1549 a 1780), nas áreas de escultura, pintura, canto e regência, desenvolvido pelos jesuítas, que influenciou as academias e conservatórios da época, nos exercícios de cópia e reprodução de obras antigas.

Notamos que, no Brasil, o ensino da arte e os movimentos culturais caminharam paralelamente.

A Semana de Arte Moderna (1922), a instituição das Universidades, na década de 1930, as Bienais de Arte, em São Paulo, a partir da década de 1950, a mobilização profissional e a criação da pós-graduação em artes (década de 1980), marcaram o ensino da arte, desde a segunda década do século XX.

Nessas primeiras décadas do século XX, o ensino de artes, centrava-se no **desenho**, que era aplicado nas escolas primárias e secundárias, visando a preparação do estudante para o trabalho.

A partir da década de 1950, houve a inclusão das matérias de música, canto orfeônico e trabalhos manuais, além de desenho.

Em 1961, foi decretado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº 4.024/61¹, instrumento que, apesar de “Sua generalidade, criticada por muitos analistas da Educação, permitiu a flexibilidade necessária à continuação efetiva da experimentação que emergira da Lei de 1958” (BARBOSA, 1989, p.19). Em relação às artes, a estrutura tradicional foi mantida e o sistema, segundo ROMANELLI, 1984, p.181, continuou organizado da seguinte forma:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, **com programa de artes aplicadas**;
3. ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.

A Lei 4.024/61 provocou as mais variadas posições, indo do otimismo ao pessimismo, conforme a atitude de reserva ou de aceitação das mudanças propostas. Segundo ROMANELLI, “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de

¹ Em relação à Lei 4.024/61 ver: ROMANELLI.1984,p.179 a 187.

retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores, como por exemplo, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam” (1984,p.179).

Em relação à Lei nº5.540/68 do ensino universitário e a Lei nº 5.692/71 da educação básica, CARNEIRO, esclarece: “o cunho político excludente das duas reformas”, pois estas não apresentavam nenhuma preocupação relativa às transformações das estruturas sociais e econômicas do País.(1996, p.25).

No início dos anos 70, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71, que introduz a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programa de Saúde e Educação Artística, nas escolas primárias e secundárias². “Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas” (FUSARI, e FERRAZ, 1992, p.37).

A assinatura da Lei nº 5692/71, foi uma criação ideológica de educadores norte-americanos, que, após uma série de convênios entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), firmaram acordos oficiais (acordos MEC-USAID).³

Esses acordos internacionais de “ajuda” financeira vêm acompanhados, geralmente de exigências que corroboram a teoria da dependência econômica,

² A nova Constituição da República Federativa do Brasil (de outubro de 1988), Art. 208, alterou a denominação de Creches e Pré-Escolas para Escolas de Educação Infantil, a de Escolas de 1º Grau para Escolas de Ensino Fundamental, a de Escolas de 2º Grau para Escolas de Ensino Médio e a de Escolas de 3º Grau ou Faculdades, para Escolas de Ensino Superior. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já votada pela Câmara dos Deputados em 1993, incorpora a denominação da Nova Constituição.(FERRAZ, M. e FUSARI, M. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo:Cortez,1993,p.15).

³MEC-USAID (*Ministério da Educação e Cultura- Agência Americana de Desenvolvimento Internacional*) (ROMANELLI,O. 1984,p.196-197). Em relação a esses acordos internacionais para a educação brasileira “E possível identificar , na maioria dessas agências do mundo capitalista, não só aspectos ideológicos mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países do Terceiro Mundo. As diferenças neste último caso decorrem muito mais do estágio de integração desses países na esfera de influência do capitalismo, do que propriamente de diferenças de objetivos ou de ideologias” (ROMANELLI, 1984,p.198).

social e cultural. Em relação ao ensino superior os programas da *AID*, são bastante claros e “visam a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior” (ROMANELLI,1984,p.211).

A partir desse fato, por influência da assistência técnica dada pelo USAID, são adotadas as “medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI,1984,p.196).

Decretada a Lei, fica estabelecida uma educação tecnologicamente orientada começando a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária falsamente profissionalizante, pois, na medida em que as instituições de ensino não possuíam a estrutura didático-pedagógica e técnica adequada, não preparavam para o exercício da profissão. Em relação a essa questão, ROMANELLI, 1984, p.24 explica que “nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando utilizou mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho”.

Foi uma das formas encontrada para proporcionar mão-de-obra acrítica, barata e especializada para as multinacionais, que, durante a ditadura militar (1964-1985)⁴, adquiriram grande poderio econômico. Para ocultar um pouco o seu caráter domesticador, a Lei 5692/71, trouxe a instituição da Educação Artística, extinguindo as aulas de Música e de Desenho Artístico, que eram

⁴ Golpe de Estado desencadeado em 31 de março de 1964, depõem o presidente João Goulart e instaura regime militar no país, praticamente sem resistência. Permanece até março de 1985, quando termina o governo do quinto general-presidente, João Baptista de Oliveira Figueiredo, e começa o de José Sarney, vice-presidente eleito, que assume em virtude do falecimento do presidente Tancredo Neves. O autor segue descrevendo as mazelas do regime militar, afirmando que foi “um ciclo politicamente marcado pelo autoritarismo militar, redução ou supressão de direitos constitucionais, repressão policial, censura à imprensa, controle casuístico do processo político, esvaziamento do Poder Legislativo, limitação do Judiciário e domínio arbitrário do Poder Executivo. Ver: COUTO, R. *História Indiscreta da Ditadura e da Abertura: Brasil: 1964-1985*. Rio de Janeiro: Record, 1999, p.41”.

dadas por especialistas e criando, de repente, especialistas em todo o campo artístico. A arte não fazia parte do universo das ciências “valorizadas” (ciências biológicas e exatas), e portanto, mesmo a arte fazendo parte do “Universo da Arte”,⁵ ficaria relegada a segundo plano.

Com a obrigatoriedade da matéria de Educação Artística pela Lei 5692/71, passou a ocorrer uma defasagem entre a necessidade de professores habilitados e o número reduzido de cursos de licenciatura de um modo geral, e, também, de cursos de formação de arte-educadores.

O Conselho Federal de Educação criou, em 1973, o curso de Licenciatura em Educação Artística com um currículo básico a ser aplicado em todo o país. Segundo a Prof^a Ana Mae BARBOSA “o currículo de Licenciatura em Educação Artística na Universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º Grau” (1994,p.10).

É a chamada “Licenciatura curta em Educação Artística” que (de) forma professores em um curso inadequado, levando à mediocridade e ao sucateamento no ensino de artes, devido à impossibilidade de se conseguir formar, em curto espaço de tempo, adequadamente, um professor que , pela lei deve ser polivalente, com subsídios suficientes em várias áreas do conhecimento e que tenha que desempenhar suas funções em séries diferentes. Havia um acúmulo de disciplinas práticas e a fundamentação teórica era insuficiente tanto em relação aos conteúdos específicos quanto à parte de formação pedagógica.

⁵ Fayga Ostrower, artista plástica e arte-educadora, na década de 70, ministrou um curso para os operários de uma fábrica, sobre os “Princípios Básicos da Linguagem Visual e de Análise Crítica”. Após 13 anos escreveu um livro “Universo da Arte”, sobre a experiência. Seu objetivo era estimular e desenvolver a sensibilidade para as obras do passado e estimular a compreensão, avaliação participação e crítica ao que está acontecendo no presente. Ver: OSTROWER,F. *Universo da Arte*. Rio de Janeiro:Campus,1996.

O aluno que termina a “Licenciatura curta”, pode fazer um outro curso de dois anos, “Licenciatura plena em Educação Artística” que, pela Lei, confere ao estudante “especialização” em artes visuais, música ou artes cênicas, preparando professores para o segundo grau.

Entretanto “são raros os currículos de segundo grau que incluem arte, havendo, conseqüentemente, pouco interesse na obtenção da licenciatura plena” (BARBOSA, 1989,p.22).

Segundo FERRAZ e FUSARI,

Despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “Indústria Cultural” desde o final da década de 70. Uma pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987) mostra que a maioria dos professores de Educação Artística entrevistada atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas o utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem de arte. Seus planos de curso e suas práticas de aula evidenciam isso. As autoras dessa pesquisa detectaram, como causas principais do problema, a falta de condições de trabalho de trabalho desses profissionais, que tinham uma formação universitária insuficiente, mostravam-se inseguros, incapazes e não dispunham de tempo para aprofundar seus conhecimentos em arte, bem como para explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente. (1992,p.38).

De acordo com BARBOSA (1994, p.15), “até os fins da década de 1980, não existiam no Brasil, programas de mestrado e doutorado em arte-educação” (com exceção da Universidade de São Paulo), o que levava à burocratização, depreciação estética e à standardização da educação artística, representada, no caso específico, pelo “currículo mínimo”, implantado em todas as Universidades e Faculdades de arte do país.

As possibilidades de ampliação do “currículo mínimo” determinado pelo governo federal entram em choque com o interesse econômico de faculdades particulares e com a “(...) apatia e a anemia das Universidades públicas (...)” (BARBOSA, 1989,p.23), que deixavam a desejar no sentido de oferecer um

ensino de qualidade, seja por motivos econômicos, seja por falhas metodológicas, ficando um hiato entre o real e o ideal.

Saindo do âmbito das Universidades, tem-se que ressaltar que, desde 1948, com a criação da primeira Escolinha de Artes⁶, sob a liderança de Augusto RODRIGUES⁷, no Rio de Janeiro, tentava-se desenvolver o autoconhecimento e a auto-expressão da criança e do adolescente. Isso desencadearia um movimento de criação de outras “Escolinhas de Artes” em todo o país. Augusto Rodrigues sofreu influência para a criação das Escolinhas de Arte de Herbert Read, que influenciou a formação de movimentos significativos no ensino artístico desde 1943 e que se consolidaram através da publicação de seu livro “Educação pela Arte”, (traduzido em vários países).

Na década de 1970, várias propostas de educação que buscam uma nova “visão de mundo”, mais progressista, conscientizadora e democrática começaram a surgir.

O papel desempenhado por Paulo Freire que, desde 1961/1964, com uma proposta de “educação libertadora”, auxiliaria a fazer uma nova “leitura de mundo”, repercutiu politicamente pela visão de consciência crítica inerente à

⁶ Movimento vinculado a Escola Nova, que incentivava a prática artística nas escolas como ferramenta de autoconhecimento e experiência da realidade. Segundo BARBOSA “os líderes do movimento Escola Nova fortemente influenciada por Dewey, Claparède e Decroly”, afirmavam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança “(1984,p.14). A autora continua o relato sobre os avanços e retrocessos do movimento e que portanto a iniciativa do artista Augusto Rodrigues em criar a Escolinha de Arte do Brasil foi” recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda da época (...), mas também pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff (BARBOSA, *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Arte/Max Limonad, 1984, p.14 e 15). Estas escolinhas de arte, organizadas sob a forma de ateliers-livres e orientadas principalmente por artistas plásticos, tinham como objetivo o desenvolvimento da criatividade e o incentivo à expressão individual. Este desenvolvimento seria estimulado pela diversidade de materiais e pela não interferência do adulto.

⁷ Artista e educador que estruturou a “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro, nos moldes da “Educação através da Arte”. Promoveu o I Salão de Arte Infantil no Rio de Janeiro (1951), preparou exposições artísticas de crianças brasileiras em Paris, Lisboa, Roma e Londres. Organizou as escolinhas de arte do Paraguai (1960) e da Argentina (1963). Foi promotor do I Seminário sobre Arte na Educação (1961). (LEFFER, Maria Francisca Vilas Boas, 2001, p.36). Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Inédita.

proposta, a qual, a partir de 1971, ficou conhecida como “Pedagogia Libertadora”.

Os avanços e retrocessos no âmbito das artes continuam na década de 1980, que “tem sido identificada como a década da crítica da educação, que fora imposta pela ditadura militar e da pesquisa por solução, mas estas não têm sido ainda implementadas no país, porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983, foi a campanha por uma nova constituição que libertaria o país do regime autoritário” (BARBOSA,1994,p.13).

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Artística com a implantação da Lei 5692/71, ainda eram enormes. O surgimento de associações de arte-educadores criou as condições necessárias para as discussões sobre a situação do ensino das artes no Brasil. Simultaneamente, foram reiniciadas as discussões sobre a importância do ensino de artes no 1º e 2º graus, que favoreceu uma atuação mais consciente dos arte-educadores.

Nesta questão, em específico, a arte-educadora Ana Mae Barbosa foi uma das pioneiras em estruturar grupos de mobilização entre professores de arte de todo o país. Esses professores reuniam-se para discutir criticamente assuntos relacionados à imobilização e ao isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira e educação crítica de arte-educadores.

Essas discussões levaram os arte-educadores a pensar na fundação de organizações associativas profissionais para viabilizar necessidades políticas e “regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país” (BARBOSA,1994,p.14).

Com a abertura política no Brasil, e o início do processo de redemocratização do país, a escola busca a sua identidade e a luta dos arte-educadores, representados pelas associações, se voltou para a defesa de uma escola pública gratuita e de boa qualidade, buscando a educação como forma

de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitassem o acesso ao saber científico.

Para BARBOSA (1994), “a politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino, na Universidade de São Paulo”(1994, p.13). Segundo o Boletim Arte na Escola, o ano de 1989 foi o marco de grandes transformações no ensino da arte.

Em agosto, acontece na cidade universitária da USP, em São Paulo, o *Terceiro Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História*, evento que reuniu mais de 2.000 pessoas, constituindo-se em contribuição teórica fundamental para o processo de reorientação curricular. O momento político era particularmente importante pois, no ano anterior, começara a ser reestruturada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e havia a ameaça de eliminação da Arte no currículo escolar de 1º e 2º graus. Preocupados em melhorar a qualidade do ensino, os arte-educadores buscavam aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos da Arte para evitar sua retirada do currículo. O discurso oficial alegava que era necessário recuperar a educação brasileira “através dos conteúdos “e que” Arte não tem conteúdo “.”Se Arte tem conteúdo, isso chama para uma reflexão metodológica“, convocava Ana Mãe Barbosa, organizadora do Simpósio da USP”.“Precisamos continuar a luta conceitual e política para conseguir que a Arte seja não apenas exigida mas, também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a Matemática e as Ciências, a Arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade. A anemia teórica é um dos males da Arte-Educação no Brasil, mesmo na Universidade “ (BOLETIM Arte na Escola, Porto Alegre, 1999)”.

A abertura de organizações associativas profissionais de arte-educadores se intensifica na década de 1980. Antes, havia apenas a SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte), de âmbito nacional, filiada a INSEA (Sociedade Internacional para Educação Através da Arte). Em oitenta, foi fundada a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo), seguida, logo depois pela ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste), que tinha a participação de oito estados nordestinos, a AGA (Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul), e a APAEP (Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná).

Segundo BARBOSA (1994), em 1988, “as quatorze associações estaduais existentes criaram a Federação Nacional, sediada por quatro anos em Brasília. A presidência mudará de estado para estado” (1994, p.14). A SOBREART, sob nova presidência, também pertence à Federação Nacional que, no início da década de 1990, “pode contar com associações ou núcleos em todos os estados brasileiros” (BARBOSA,1994,p.14).

As associações têm servido para politizar e representar os arte-educadores, mas, como apenas a AESP conseguiu desenvolver um programa de pesquisa e de aperfeiçoamento, segundo BARBOSA (1994,p.14), “contamos com profissionais com fraca formação de arte e de arte-educação”.

No início da década de 1990, instaura-se uma nova e ampla discussão entre os profissionais do ensino das artes em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que estava em tramitação desde 1988, e que se encontrava, na época, em apreciação no Congresso. Houve, por parte dos arte-educadores, muitos protestos, pois uma das versões da referida lei retirava a obrigatoriedade do ensino das artes. Em apoio aos manifestos publicados pela ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), por professores e estudantes de Ensino Superior da área de Artes, a Direção da Rede Arte na Escola lançou seu manifesto:

A manutenção da Educação Artística como componente obrigatório do currículo escolar básico contribui para o enriquecimento da formação dos jovens brasileiros pelas seguintes razões:

1º- o conhecimento da arte e a expressão artística são elementos essenciais na formação do cidadão, desenvolvendo capacidades necessárias ao mundo contemporâneo;

2º- o acesso ao patrimônio artístico e cultural é direito de todos e a educação básica é, para grande parcela da população, oportunidade única para estes fins;

3º- a escola tem compromisso com as camadas populares, e deseja a emancipação das mesmas, sendo responsável pela socialização dos bens culturais;

4º- os países desenvolvidos incluem vários componentes de Educação Artística obrigatoriamente em seus currículos, pois desejam formar cidadãos com capacidade de analisar criticamente a realidade, enfrentando problemas e criando soluções,

habilidades a serem desenvolvidas por meio do pensamento divergente trabalhando nesta área;

5º- a não inclusão da Educação Artística é uma proposta elitizante, uma vez que o conhecimento da arte e a expressão estética serão disponíveis apenas para as camadas da população que tiverem condições particulares de acessá-las ou pela via do ensino superior;

6º- a existência de cursos superiores de Licenciatura em Artes, nas suas diversas modalidades, e a inexistência de componentes relativos às artes nos níveis de ensino fundamental e médio evidenciam grande contradição;

7º- atualmente existe um consenso sobre a importância do conhecimento da arte em representativo número de profissões. A não inclusão da Educação Artística no currículo escolar concorre para o distanciamento do ensino com a realidade mundial das economias globalizadas. (BOLETIM Arte na Escola, abril, 1995).

Desde sua criação, em 1989, o Projeto Arte na Escola mobiliza um número cada vez mais expressivo de arte-educadores em vários estados brasileiros, com o compromisso de enriquecer culturalmente os jovens.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, segundo CARNEIRO, foi considerada a permanência do ensino das artes no ensino fundamental e médio, substituindo a designação da disciplina Educação Artística por Ensino das Artes (CARNEIRO, 1996, p.98).

Nessa época, a contribuição de numerosos educadores e teóricos como: Dermerval SAVIANI, com a “Pedagogia Histórico-Crítica”,⁸ José Carlos LIBÂNEO, com a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”⁹, e do

⁸ Os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica segundo SAVIANI: “Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente, como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997, p.108).

⁹ Pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitem o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas” (LIBÂNEO, J. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1990, Introdução, p.xii).

“Construtivismo” da educadora argentina Emília FERREIRO ¹⁰, dentre outros, colaboram para que a escola se estabeleça como local para a apropriação do conhecimento científico e onde o aluno possa adquirir instrumentos necessários para articular de forma crítica a compreensão do mundo em que vive.

Os cursos de mestrado e doutorado em artes no país, começaram a partir da década de 1980, na Universidade de São Paulo, ocasionando que “(...) até 1989 tivemos no Brasil apenas uma pessoa com grau de doutor em arte-educação e em artes visuais (Ed.D.Boston University), duas em teatro-educação (PhDFrance e PhD na Universidade de São Paulo) e uma em educação musical (PhDCanadá)” (BARBOSA,1994,p.15 e 16).

No começo dos anos de 1990, com o lançamento do livro “A Imagem no Ensino da Arte”, da arte-educadora, professora Ana Mae BARBOSA, começa a divulgação da “Metodologia Triangular”,¹¹ (hoje a autora prefere a denominação de Proposta Triangular), com o incentivo da Fundação IOCHPE.¹² Essa proposta destaca a importância do ensino da arte não só como expressão, mas como cultura, valorizando tanto o fazer artístico quanto a compreensão da obra de arte através do ensino da “história da arte, da crítica de arte e da estética”.

¹⁰ Emília FERREIRO, é argentina e foi pesquisadora da Universidade de Genebra onde fez sua tese de doutorado em psicologia sob a direção de Jean Piaget.

¹¹ Trabalho pesquisado e desenvolvido desde o início dos anos de 1990, em São Paulo, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP) e no Rio Grande do Sul, pela Fundação IOCHPE e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Hoje, várias instituições adotam essa proposta metodológica desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae BARBOSA inspirada no trabalho desenvolvido no DBAE (Disciplined-Basead-Art Education) –Arte Educação Baseada em Disciplinas, proposta esta lançada nos Estados Unidos na década de 1970, com ênfase em 1980 e 1990. Essa proposta incluía quatro disciplinas: produção artística, história da arte, crítica da arte e estética. Esse livro apresenta também, uma obrigatoriedade do Ensino da Arte, devido às emendas apresentadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estava sendo discutida no Congresso, e que fora promulgada como Lei nº 9394/96, ficando o ensino da arte nesses termos (Artigo 26, parágrafo 2º) “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

¹² O projeto cultural da Fundação IOCHPE, adota a Metodologia Triangular e com o projeto ARTE NA ESCOLA, desenvolvido desde 1988, sob a orientação da prof^a Ana Mae Barbosa, pretende contribuir para a correta difusão da arte. (BARBOSA. *Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1994, Apresentação, p.xii).

A história da arte envolve o conhecimento em detalhes de cada período artístico. A atividade subjetiva envolvida na apreciação da arte é estética ¹³ propriamente falando “(...) ou ciência da percepção”,(READ,1976, p.23), e a capacidade de realizar julgamento artístico, chama-se crítica de arte.¹⁴

Nesse início da década de 1990, as Universidades não se mostravam auto-suficientes na formação do profissional em artes, sendo evidente a ausência de uma política de formação de arte-educadores. Esse processo vinha sendo desencadeado desde a década de 1970, com a obrigatoriedade da Educação Artística pela Lei 5692/71 que, nesse contexto, acabou sendo usada como mais uma imposição de valores e modelos alheios ao educando.

Existe um fosso profundo entre o que se fala (no caso específico , que está escrito na Lei) e o que se faz, entre a teoria e a prática.

Conforme Herbert READ, que deu as primeiras diretrizes ao estudo da arte-educação, quando propôs a sua “Educação pela Arte”,

Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente a “educação artística” como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se “educação estética”, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam as consciências e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada.(READ, 1982, p.20).

¹³ Toda teoria que de qualquer modo se refira à beleza ou à arte (...) (...) a estética, portanto, não pode pretender estabelecer o que deve ser a arte ou o belo, mas, pelo contrário, tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética.(PAREYSON.*Os Problemas da Estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989).

¹⁴ Luigi PAREYSON, no livro *Os Problemas da Estética* define crítica de arte. Entre outras considerações afirma: a tarefa da crítica é “a de avaliar a obra de arte. A crítica é o espelho no qual a obra se reflete: ela pronuncia o seu juízo enquanto reconhece o valor da obra, isto é, enquanto repete o juízo com que a obra, nascendo, aprovou-se a si mesma”. Pareyson continua “o crítico, enquanto tal, não é filósofo, mas leitor e avaliador, intérprete e juiz” (PAREYSON.*Os Problemas da Estética*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989, p.21 e 22).

Arte-educação não deve significar a mera inclusão da “educação artística” nos currículos escolares. Ela deve ajudar o educando a ler o mundo de forma crítica na sua grande diversidade histórica, cultural, social, educacional e artística.

A educação, principalmente artística, não é uma atividade “neutra”, mas implica o comprometimento do homem em “compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la” (FISCHER, 1987, p.57).

Acreditamos que uma geração educada “criativamente” pode levar ao desenvolvimento da capacidade crítica capaz de transformações sociais e políticas.

Para ADORNO, a educação está ligada à emancipação, ao esclarecimento, à negação da barbárie. No texto “A Educação após Auschwitz” afirma: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (2000, p.121).

Mas, qual é a concepção que Adorno tem de educação?

“Concebo como sendo educação (...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas, também, não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas, a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 2000, p.141)”.

A teoria crítica possibilita ação e transformação social através da auto-reflexão crítica. Nesse sentido, fazer arte “consciente” da sua importância para o desenvolvimento da pessoa e principalmente como componente de sua herança cultural, é fundamental.

O objetivo da teoria crítica “é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade” (LIBÂNIO, 1990, p.68).

Num país dependente econômica e politicamente como o Brasil, as instituições sociais sofrem a influência hegemônica das nações ricas que impõem seus valores e modelos culturais e educacionais como forma de dominação, limitando “a possibilidade de emergência de novas formas de desenvolvimento institucional” (BARBOSA,1989,p.12)

Através da educação, assiste-se à imposição dos valores e produtos culturais dos países capitalistas desenvolvidos às nações dependentes, impedindo-as de desenvolver valores nacionais.

Esses bens simbólicos “são consumidos, principalmente, através dos meios de comunicação de massa” (SAVIANI,1985,p.153), freneticamente estimulados pela publicidade e pela propaganda, que conferem poder econômico a uns e “*status*” a outros.

A importação de modelos estrangeiros na educação brasileira impede que se faça uma análise real das necessidades culturais nacionais, assim como impossibilita o desenvolvimento de nossa herança artística e de tornar a educação instrumento de reflexão crítica. A validade de “educar-se para a crítica”, ou seja, para uma melhor consciência da produção cultural, de uma “visão de mundo”, que não incorra em “teorias tradicionais”, é confirmada por autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin.

Horkheimer aponta a diferença entre “Teoria Tradicional” e “Teoria Crítica”, dizendo que uma foi fundamentada no Discurso do Método (Descartes), e a outra, na Crítica da Economia Política (Marx).

A diferença fundamental é que na teoria crítica, o homem, almejando um “mundo emancipado”, pode determinar mudanças históricas, sociais, políticas e educacionais.

A reificação cultural na América Latina, fruto de dependência econômica e política, é manifesta na tendência de copiar valores educacionais aceitos nos

países desenvolvidos. Estes, são adotados, legitimados, e não raro, aceitos como nacionais.

Acreditamos ser motivo de preocupação, o uso de fórmulas e/ou receitas estrangeiras no ensino de artes no Brasil, pois essas não respeitam as diferenças contextuais e, geralmente, vêm impregnadas de interesses hegemônicos culturais, que através da educação, inibem a consciência crítica dos professores contribuindo para a manutenção de uma “concepção de mundo” alheia às necessidades nacionais.

Compreender os mecanismos de dependência educacional envolve uma compreensão histórica dos fatores que propiciaram a “invasão cultural”.

ADORNO afirma que, para BENJAMIN, “O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (ADORNO, 2000,p.24).

A concretização de uma sociedade emancipada passará pela compreensão do passado e pela educação crítica. O arte-educador, perpassado pela visão crítica de mundo, assume a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, participante e crítica. Isso faz com que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo.

Em 1996, foi sancionada a Lei 9394/96 que, na seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios: liberdade para apreender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento , arte e conhecimentos”. Segundo BARBOSA (1994,p.13), “esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear a nova Constituição. A nova Lei, no seu Artigo 26, parágrafo 2º, estabelece que “O ensino da arte

constituíra componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”

Na concepção crítica, a educação e a escola são partes integrantes da sociedade e não da perpetuação da estrutura social.

É importante fazer uma retrospectiva das tendências no ensino da arte-educação.

Vimos, anteriormente que o ensino da arte-educação no Brasil pode ser concebido como uma história de influências e de dependência cultural. Influências, são geralmente, positivas porque são buscadas para atender necessidades ou problemas inerentes a um campo específico. A dependência é malévola e tem um quê de domesticação explícita ou oculta.

A retrospectiva que propomos, situará as linhas básicas para a compreensão das tendências a serem abordadas em três grupos: Educação Artística, Educação Artística/Estética e Educação Estética.

A Educação Artística não tem relação com a disciplina Educação Artística, por ter este termo conotação de atividade artística, pela Lei 5.692/71, sem qualquer preocupação com a construção de um conhecimento específico em arte, mas prioriza a prática artística e a educação visual, enquanto a Educação Estética privilegia valores estéticos, artísticos e culturais.

A Educação Artística, Visual ou Plástica pode centrar-se em dois enfoques diferenciados, segundo a concepção de arte adotada: arte como expressão, com ênfase na livre expressão (Lowenfeld) e arte como comunicação, dando ênfase à percepção e à linguagem (Arnheim, Feldman, Dondis).

Na Educação Artística/Estética o ensino da arte aparece como conhecimento, com ênfase na apreciação e compreensão da arte (Eisner, Barbosa). Essa tendência, toma forma nos Estados Unidos da América, no DBAE (Disciplined-Basead-Art-Education)- Arte Educação Baseada em Disciplinas.

Desde o início da década de 1990, se efetiva a presença de acentuada dominação norte-americana (começam a ser usadas, no Brasil, com algumas pequenas modificações). A abordagem do DBAE, influenciou a estudiosa da arte-educação, Ana Mae BARBOSA na elaboração de uma proposta metodológica para o ensino da arte e da arte-educação.

Em São Paulo, a experiência foi implantada em 1989/90, pela Secretaria Municipal de Educação, com assessoria do MAC-USP e no Rio Grande do Sul, a Fundação IOCHPE, juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, começam a pesquisar a Metodologia Triangular nas Escolas.

O *Getty Center for Education in the Arts*, em Los Angeles, promove desde 1988, um trabalho de capacitação de professores de escolas americanas, com cursos especiais de arte-educação. No Brasil, a Fundação IOCHPE implantou junto às Universidades gaúchas programa de capacitação para os professores que permite a participação de professores brasileiros em programas de capacitação americanos. Notamos a forte hegemonia americana que se expande como um gigante determinando regras e conceitos que são aceitos, ajustados, assimilados e defendidos como valores nacionais.

Essa “troca” de experiências (professores brasileiros participando de trabalhos de capacitação em arte-educação, com professores americanos), resultou em congressos, como o IV Congresso da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, realizados em Porto Alegre, em 1991, com a participação de conferencistas americanos, como Elliot EISNER¹⁵. Professores especialistas americanos ministraram disciplinas no curso de pós-graduação da USP,

¹⁵ Juntamente com Brent Wilson e Ralph Smith forma o time dos arte-educadores mais conhecidos da Getty Trust que alia arte, história da arte, crítica da arte e estética. “Publicou o livro” *The Kind of Schools WE NEED*, cuja leitura é fundamental para entender as reformas educativas neoliberais como oposição a uma política mais participativa na ecologia das escolas “ (BARBOSA, 1999, p.07)” Eisner é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, Estados Unidos. Ver: *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte*. (BARBOSA, 1999, p.79).

convidados por Ana Mãe Barbosa, como: John SWIFT, David THISTLEWOOD¹⁶, David BEST, Elliot EISNER e Brent WILSON¹⁷. Robert OTT, da Universidade da Pensilvânia, com o objetivo de preparar o público para a leitura da obra de arte em museus sem a intermediação dos educadores, desenvolveu uma metodologia que consiste em:

- 1- Olhar: “Descrevendo” tudo o que você enxerga.
- 2- Construir: “Analisando” como o artista construiu a obra, envolve as pinceladas, linhas, texturas, composição e a idéia.
- 3- Sentir: “Interpretando” a obra de arte de acordo com seus sentimentos e pensamentos.
- 4- Conhecer: “Embasando” seu conhecimento através de outras informações históricas obtidas através de vídeo sobre o artista, catálogo e outras fontes pertinentes.
- 5- Julgar: “Criticando” com propriedade, depois de passar por essas etapas anteriores onde você passou por um processo de observação, análise, interpretação e contextualização desta obra. Seu julgamento crítico é importante e você tem a oportunidade de desenvolver “repertório próprio”.

Essa metodologia foi aplicada em São Paulo, em 1992, no Museu Lasar Segall, na mostra “Três Exercícios de Leitura”, após algumas modificações em função do curso.

¹⁶ Ensina História da Arte através da leitura da obra de arte, usando a releitura como prática artística. É diretor do programa de pós-graduação da Escola de Arquitetura da Universidade de Liverpool, Inglaterra. Ver: *Estudos Críticos: O Museu de Arte Contemporânea e a Relevância Social* (BARBOSA, 1999, p. 143).

¹⁷ É professor da Penn State University, na Pensilvânia. Defende a Arte-Educação como expressão e cultura. Ver: *Uma Visão Iconoclasta das Fontes de Imagens*. In: BARBOSA, 1999). Juntamente com Brent Wilson e Ralph Smith forma o time dos arte-educadores mais conhecidos da Getty Trust que alia arte, história da arte, crítica da arte e estética.

Ainda na década de 1990, as teorias sobre arte-educação entram em efervescência. É necessário recordar que na época da corrida espacial, devido ao receio da influência russa, a educação americana tornou-se prioridade nacional. Ficou claro para os americanos que uma boa educação significava bem mais que os “três erres”, ler, escrever e contar (reading, writing, reckoning). Constatou-se que as escolas americanas precisavam de um programa bem mais sólido para substituir aquilo que era considerado como um currículo “muito flexível”. O resultado foi uma mudança em todas as áreas adotando maior rigor e coerência teórica. É bom observar que os Estados Unidos não possuem um currículo nacional em artes, ficando a cargo dos Estados a sua elaboração.

Essa mudança envolveu as artes, que como toda ciência tem um conteúdo específico que precisa ser explorado e ensinado. Uma das fontes de apoio para essas mudanças foi a Fundação Paul Getty para o Ensino de Arte que congregou profissionais ligados à arte-educação para o seu ensino. Os conceitos da Arte-Educação como disciplina-DBAE incluem, segundo Eisner, as “quatro coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte” (EISNER, 1999, p.84-85). A produção de arte ajuda a criar as imagens visuais e envolve expressividade, discernimento e criatividade; a crítica de arte desenvolve a capacidade de ver a essência, em vez de só olhar a obra de arte. A história da arte situa os períodos artísticos, a contextualização histórica e a estética permitem a percepção do que se vê.

Em países da Europa e mesmo nos Estados Unidos e no Canadá, existe uma preocupação em relacionar as artes visuais aos problemas sociais e econômicos. O multiculturalismo crescente tem levado os educadores a debater questões sobre identidade cultural, estética do cotidiano e a importância da diversidade cultural.

Na Inglaterra, artes visuais e música fazem parte do currículo nacional obrigatório que congrega dez matérias. Os aspectos principais das matérias são definidos em metas a serem alcançadas e referem-se a uma progressão de conhecimentos. Muitos questionamentos sobre a validade do currículo nacional levaram os arte-educadores ingleses, através de sua associação NSEAD (*National Society for Education in Art and Design*), a publicar um artigo em jornal ressaltando, “a concordância de muitos arte-educadores ingleses na identificação de propósitos da educação vinculados à economia ortodoxa do capitalismo, sugerindo que o movimento para um currículo nacional é reducionista em intenção e reforça a relação de poder do estado com o indivíduo. O artigo continua e compara “o sistema educacional inglês com a experiência proposta por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e salienta que esta comparação revela o enfoque profundamente conservador que o governo britânico adotou, vinculado muito mais à tradição histórica da educação na Grã-Bretanha do que a uma educação mais igualitária e voltada para uma sociedade do futuro”(RICHTER,BOLETIM Arte na Escola, agosto de 1995).

Na Alemanha, pela Constituição Nacional a educação e o ensino são prerrogativas dos Estados, sendo que cada um deles elabora seu próprio currículo. As artes fazem parte indispensável da educação básica. Segundo o BOLETIM Arte na Escola (1995), “Gunter Otto, arte-educador desenvolveu nos anos de 1960 fundamentos da arte-educação que vigoram ainda hoje. ”Para ele, o ensino das artes visuais deve valorizar três vertentes: a arte contemporânea, a pesquisa psicológica e o pensamento pictórico. Suas idéias visam a função social e cultural da arte-educação e a arte contemporânea na educação” (RICHTER, BOLETIM Arte na Escola, agosto de 1995).

O Japão se caracteriza pela homogeneidade e centralização do sistema educacional. Ao contrário da Alemanha, o Japão oferece uma educação igual para todos, através da uniformização. Na avaliação, o “esforço” do aluno é muito

valorizado. De dez em dez anos o Currículo Nacional é revisto, e a partir de 1945 houve influência de Read e de Lowenfeld no ensino das artes visuais, priorizando a expressão e a apreciação (RICHTER, BOLETIM Arte na Escola, 1995).

Em Portugal, “os professores encontram-se em grande luta contra a instituição da disciplina de Educação Visual e Tecnológica em substituição à Educação Visual, onde predominava o enfoque da arte como comunicação. O novo enfoque prevê uma analogia superficial “com a tecnologia, em prejuízo da área expressiva” (RICHTER, BOLETIM Arte na Escola, agosto de 1995).

Segundo RICHTER,(1995), em muitos países, o ensino está vinculado à livre-expressão, como no Chile, onde predomina a educação estética.

Retomando o tema no que diz respeito ao Brasil, segundo RICHTER, existe a influência de todas essas tendências, predominando uma ou outra , conforme a formação dos professores.(RICHTER, BOLETIM Arte na Escola, agosto de 1995).

Uma formação que não prepara o arte-educador para exercer a sua atividade docente em consonância com um engajamento em favor das classes populares, pois, segundo ROMANELLI, ao longo da história da Educação no Brasil, tomamos contato com a hierarquização do saber, as classes mais favorecidas sendo preparadas para o comando da sociedade e a grande maioria educada para a subserviência ou para uma cidadania de segunda categoria. Essa realidade educacional atinge todos os aspectos da vida social, e a percepção do desequilíbrio também ocorre de forma desigual. Para essa autora, a “educação será renovada conforme o prisma através do qual a própria sociedade percebe o desequilíbrio”. São possíveis os seguintes comportamentos segundo Romanelli:

a- “aceitação passiva do atraso;

- b- oposição crítica ao atraso, fundada sobre uma visão crítica da realidade; com visível oposição aos modelos importados e à própria dependência;
- c- oposição não-crítica ao atraso, ocasionada por um nível de percepção no qual mal se vislumbra a distância existente entre os modelos importados e a realidade” (ROMANELLI,1984,p.25).

Mais adiante ela afirma que se o comportamento aceito for referente à opção “c” vai ocorrer “que o comportamento social conseqüente é aquele que procura uma forma de adequar a realidade local aos modelos. Isso quase sempre resulta da percepção do atraso da nação dependente em relação aos centros de difusão cultural e de decisão econômica. Essa tentativa de adequação parte do falso pressuposto de que o que está errado não são os modelos, mas a realidade mesma. Então o que se segue é uma inversão de valores: tenta-se impor mudanças à realidade para que ela se adapte aos esquemas preestabelecidos” (1984,p.25).

A rigor, a educação do arte-educador exige interpretação, entendimento crítico e vinculação com as necessidades da sociedade de forma a permitir que o mesmo atue de maneira a expressar a sua insatisfação com os modelos alienígenas que visam a formação de um docente/profissional acrítico e desengajado.

O bom desempenho educacional dos alunos dos cursos de arte depende de, e prepara a criação de uma sociedade que seja ao mesmo tempo letrada e imaginativa, competente e criativa, consistente e crítica, não apenas para entender o mundo contemporâneo, mas, também, para poder dar a sua contribuição e encontrarem seu caminho, num mundo mais desenvolvido socialmente e culturalmente. Adorno, adverte para o perigo de se conseguir a emancipação, a criticidade consciente e, ainda assim permanecer teleguiados sem a plena autonomia:

Quero atentar expressamente para esse risco, e isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação- evito de propósito à palavra “educar” - é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. (ADORNO, 2000, p.185).

Adorno complementa sua observação, dizendo que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2000, p.183).

Nesta retrospectiva sobre o ensino das artes no Brasil, o Paraná, buscando através de suas instituições de ensino e profissionais da arte-educação, uma participação mais efetiva na formação de arte-educadores e na cultura, contava desde o início do século XX, com escolas particulares de música, *ateliers*-escola de desenho e pintura. Segundo PROSSER ¹⁸

O que faltava a Curitiba, ainda, era uma escola pública de arte, que envolvesse todos os níveis do ensino, inclusive o superior. Esta era a escola tão almejada desde Mariano de Lima (quando propusera a criação de um Conselho Superior de Cultura e de uma Academia de Arte, “nos moldes dos países civilizados”), depois por Andersen (com seus vários projetos e seu trabalho incansável junto aos políticos) pela Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, que continuava o esforço do mestre e, na década de 1940, pelo grupo que criara a SCABI, apoiado pelas demais instituições artísticas, culturais e intelectuais.(2001,p.204).

Depois de vários impasses, relatados por PROSSER, a tão sonhada e reivindicada escola de arte foi inaugurada em 17 de abril de 1948, com o nome de Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sendo composta na fundação pelos seguintes nomes:

¹⁸ Elisabeth Seraphim Prosser defendeu em 2001, dissertação de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná com o tema *Sociedade, Arte e Educação: A Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Inédita.

Diretoria

Diretor	Fernando Corrêa de Azevedo
Vice-diretor	Edgar Chalbaud Sampaio
Secretário	Oswaldo Pilotto
Tesoureiro	Oswaldo Lopes

“Os cursos ofertados abrangiam desde a iniciação da música, para crianças e adolescentes, até os cursos superiores de instrumento, canto e pintura” (PROSSER, 2001,p.217).

Atualmente, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná têm oito cursos superiores, sendo quatro na área de Artes Plásticas (pintura, Escultura, Gravura e Licenciatura em Desenho) e quatro em Música (Instrumento,Canto, Licenciatura em Música e Composição e Regência). Conta também com cursos Preparatórios e Intermediários de Música e de cursos de Especialização em História da Arte, Educação Musical, Música de Câmara, Performance e outros.

A Universidade Federal do Paraná¹⁹ foi criada em 1912 e sua primeira diretoria “era composta por Vítor Ferreira do Amaral e Silva, Diretor; Euclides Beviláqua, Vice-diretor; Nilo Cairo da Silva, Secretário; Daltro Filho, Sub-secretário; Flávio Luz, Tesoureiro; Hugo Gutierrez de Simas, Bibliotecário” (PROSSER,2001,p.129).

Entretanto, “o Governo Federal, através do Decreto-Lei nº 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade Federal do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época,não atingia essa população” (ROMANELLI, 1984, p.132).

Segundo ROMANELLI, a Universidade Federal do Paraná foi “oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia de funcionar, segundo o

¹⁹ A Universidade Federal do Paraná era, na época, um instituto particular e autônomo, reconhecido e subvencionado pelo Estado, mantendo cursos de Direito, Medicina e Cirurgia e Engenharia, entre outros.(PROSSER, 2001,p.130).

testemunho de Ernani Cartaxo, durante todo o período que vai de 15 de março de 1913, quando foram abertos seus cursos, até a sua oficialização pelo Governo Federal”(1984,p.132).

Cursos de “Belas Artes” não seriam implantados na Universidade Federal do Paraná antes de 1975, quando foram criados os cursos de Desenho Industrial, de Programação Visual e de Educação Artística.

“A Faculdade de Artes do Paraná tem sua origem na primeira escola de música do estado, o Conservatório de Música do Paraná, uma escola fundada em 1913, com o empenho e a dedicação do imigrante de origem suíça, o maestro Leonard Kessler, que atraído pelas possibilidades de crescimento do meio musical, estabeleceu-se em Curitiba” (BANDEIRA, 2001, p.11).²⁰

Em 1989, a Lei Estadual nº 9.135, aprovou a alteração da denominação de Faculdade de Educação Musical do Paraná para Fundação Faculdade de Artes do Paraná reconhecida pelo Governo Federal pelo Decreto nº 70.906 de 01/08/72 e Portaria nº 1.062 de 13/11/90, Ministério da Educação.

Para melhor focar o nosso tema, procuramos resgatar alguns elementos da história recente do ensino artístico no Brasil e no Paraná e entender o processo histórico que levou à marginalização da arte dentro do sistema educacional, como vimos no capítulo anterior. Entendemos que embora a arte seja produção social, a sua apropriação não se dá por igual entre as classes sociais, e que tanto a atividade artística quanto os critérios estéticos são produto de origem cultural. Dentro desse contexto, consideramos que o ensino artístico

²⁰ Denise Adriana Bandeira defendeu dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná em 2001 com o tema “Mudanças do Saber em Arte: Descobrendo Compatibilidades do Saber a ser Ensinado na Disciplina de Desenho Artístico, Curso de Desenho Artístico da Faculdade de Artes do Paraná”. Inédita. A Academia de Música do Paraná começou suas atividades em 1931, foi oficializada em 1955. Em 1956, a professora Clotilde Leining consegue que o governo estadual reconheça as atividades do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico que em 1967 é transformado em Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP). Em 1989, a denominação da FEMP é modificada mais uma vez e passa a Fundação Faculdade de Educação Musical do Paraná. O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico e a Faculdade de Educação Musical do Paraná foram os embriões da Faculdade de Artes do Paraná.

brasileiro, vinculado a modelos estéticos europeus e americanos é, também, fruto da dependência político-econômico-cultural-social e educacional que impera no País.

No próximo capítulo, faremos uma leitura crítica das ementas, conteúdo programático, metodologia e o sistema de avaliação das “disciplinas pedagógicas” dos cursos de Música e de Artes Plásticas da Faculdade de Artes do Paraná, da Universidade Federal do Paraná e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, no período de 1992 a 2000. As disciplinas escolhidas foram aquelas que possuem maior densidade filosófica, ou seja, História da Arte, Estética, Filosofia e Prática de Ensino e a finalidade dessa leitura é detectar a (as) concepção (ões) de mundo que guiou (aram) a prática pedagógica dos professores das referidas disciplinas no período estudado e deduzir, a partir daí, teoricamente, qual seria o embasamento filosófico que fundamenta a concepção de mundo do acadêmico dos cursos em questão.

3 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO QUE FUNDAMENTA AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE ARTE, À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

No capítulo “Juliette ou Esclarecimento e Moral”, da Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer analisam o conceito de Esclarecimento encontrado no texto de Kant, “O que é iluminismo?”. Esclarecimento é, para Kant, “a saída do homem de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem”. Daí, concluem Adorno e Horkheimer que “entendimento sem a direção de outrem” é o entendimento dirigido pela razão, isso porque a razão tem “por único objeto o entendimento e sua aplicação funcional”, até porque a razão estabelece como objetivo das “operações do entendimento, uma certa unidade coletiva” e essa unidade é o sistema . Para eles, o sistema deve ser conservado em harmonia com a natureza, pois, “do mesmo modo que os fatos são previstos a partir do sistema, assim também os fatos devem por sua vez confirmá-lo. Os fatos, porém, pertencem à práxis. Eles caracterizam sempre o contato do sujeito individual com a natureza como objeto social: a experiência é sempre um agir e um sofrer reais...” Assim, o pensamento que “não consegue harmonizar o sistema e a intuição desrespeita algo mais do que simples impressões visuais isoladas” (ADORNO E HORKHEIMER, 1997, p. 81 e 82.). Mas, a experiência enquanto práxis, ao unir pensamento e intuição, pode vir a ser um instrumento de comunicação e de libertação.

Adorno, que defendeu uma tese de livre docência sobre Kierkegaard (Kierkegaard: Konstruktionen Ästhetischen), sem tradução para o português do Brasil, ao afirmar que “a dialética das coisas é justamente, para Kierkegaard, uma dialética da comunicação” (ADORNO, 1997), defende a idéia de que o filósofo dinamarquês acredita que “o estético no homem é

aquilo mediante o qual o homem é imediatamente o que é; o ético é aquilo mediante o qual chega a ser o que será. Quem vive o estético, e por meio dele, para o estético, vive esteticamente” (NASCIMENTO, 2001, p. 113). Por isso, para Nascimento, Adorno ao desenvolver seu pensamento sobre estética, fala de um duplo caráter da arte: “o ser humano que participa da experiência estética remete-se não só ao mundo empírico, isto é, ao campo concreto das obras de arte, mas também à intimidade do sujeito pensante. É da necessidade de articulação entre essas duas dimensões que se apresenta, enfim, ‘a dialética da comunicação’, conforme propõe Adorno” (NASCIMENTO, 2001, p. 113).

A “dialética da comunicação”, presente no pensamento de Adorno, aliada à idéia kantiana de liberdade, irá não só influenciar as reflexões do seu ex-assistente, J. Habermas, como também estará permeando toda sua “teoria estética”, pois, para ele, a “a arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade” (ADORNO, 2001, p. 11), comunicando, na forma de denúncia, de protesto (Guernica, A Crucificação Branca, Contestação, etc.) e de anúncio, as contradições da realidade social e política. Para Adorno, “a arte protesta contra a realidade”, pois,

“às vezes, forças produtivas esteticamente libertadas, representam a liberdade do real, que é impedida pelas relações de produção...Obras de arte organizadas pelo sujeito podem realizar tant bien que mal, o que a sociedade organizada sem sujeito não permite” (ADORNO, 1988, p. 46 e 309).

A força social das obras de arte se traduz, também, no fato de que elas podem ser instrumentos de anúncio de uma realidade diferente daquela que é objeto do seu protesto: “a arte é a manifestação da dialética social do universal e do individual através do espírito subjetivo...As lutas sociais, as relações de classe imprimem-se na estrutura das obras de arte, e os artistas, ao trazerem para a obra de arte as antinomias sociais, assumem a sua

função social” (ADORNO, 1988, p. 260). Percebe-se, portanto, que a obra de arte se relaciona de forma mediata com a realidade histórica e social em que foi produzida:

“Como forma particular imprimida a uma matéria específica, essa relação não é mera extensão ou expressão imediata das condições sociais que permitiram engendrá-la. Como momento particular e, portanto, qualitativamente diferenciado do todo, ela não fica reduzida a reafirmá-lo no que tem de mais geral, mas é sua negação. Não negação formal, externa, e sim negação plena de conteúdo social. É, para usar outro conceito central em Adorno, negação determinada” (COHN, 1994,p.20).

Assim como para ele, a dialética “significa intransigência contra qualquer ratificação” (ADORNO, 1998, p. 22), obra de arte e artista, sujeito e manifestação do mundo empírico, se unem em uma práxis de transformação da realidade, pois a arte “ recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la” (ADORNO, 2001, p. 13).

A obra de arte possui, também, uma função mimética e, ao mesmo tempo, anunciadora do futuro. Ela não permite que haja esquecimento, pois a mimese faz com que o passado não seja esquecido, não para que ele retorne, mas, para que auxilie na construção de um presente e de um futuro sem repressão e racionais, pois “a nostalgia impulsiona a utopia enquanto crítica do existente” (ADORNO , 1988, p. 185). Adorno une, assim, obra de arte, expressão social, e filosofia, reflexão crítica. Dessa maneira, a arte possibilita ao artista e ao observador, fazerem falar o silêncio do passado e a quererem atualizar o futuro, fazendo-se “lugares-tenentes do sujeito social e total” (ADORNO, 1988, p. 221): “as obras de arte, ao deixarem de falar, é o seu próprio silêncio que fala” (ADORNO, 1988, p. 318). Mas, se pensamos que a mimese é portadora de alegria, enganamo-nos: ela, ao fazer o sujeito se aproximar do passado, desperta nele a angústia e a decisão. A angústia do que o passado realizou e que proporcionou o

presente, e a decisão de não repetir o passado e construir um futuro diferente e melhor. Adorno, assim, repete o existencialismo de Kierkegaard – um existencialismo perpassado pela angústia teológica do sacrifício de Jesus e pela esperança da ressurreição, afinal, para Adorno, a realidade é tensão em processo (ADORNO, 1998, p. 83).

A obra de arte como expressão social, traduz a visão adorniana da função da filosofia, da arte e da educação, no contexto do esclarecimento: uma visão de que a filosofia é uma reflexão crítica sobre a realidade; a arte é a forma como aparecem as manifestações sociais de inconformismo com o status quo; a educação é instrumento de luta do indivíduo contra a barbárie (Educação após Auschwitz).

Se a arte é “objetivamente práxis enquanto formação da consciência” (ADORNO, 1988, p. 272), a categoria do novo que representa na obra de arte

“o que ainda não existiu e mediante o qual ela transcende, transporta o estigma do sempre-semelhante sob um véu sempre novo, a consciência, até hoje acorrentada, não é, sem dúvida, senhora do novo, mas sonha com o novo, mesmo sem ser capaz de sonhar o próprio novo” (ADORNO, 1988, p. 267).

Se a arte não forma consciência, ela desperta no observador, objetivamente, um desejo de entender o que se passa na realidade, de como é a realidade, seja para compreender a obra de arte, seja para compreender a própria realidade que a obra de arte expressa de forma invertida, uma realidade que, na verdade, é dominadora (ADORNO, 1985, p. 224).

Assim, tanto a educação quanto a filosofia, têm uma tarefa de resistência à dominação que a ordem existente quer impor no inconsciente, na forma de ideologia. Dessa maneira, só a razão “enquanto incorporação pelo sujeito do princípio da dominação, seria capaz de eliminar a dominação. A pressão da negatividade gera a possibilidade de desenredar-se”,

introduzindo o “caos na ordem” (ADORNO, 1992, p. 195), isso porque a “ordem” é a ordem estabelecida e, portanto, ideológica. Uma “ordem” que tem a ver com o positivismo, “a escória do esclarecimento”, que limita a “fria razão em proveito da vida imediata, convertendo, porém, a vida num princípio hostil ao pensamento” (ADORNO, 1997, p. 90), acabando como cúmplice de uma política que aceitava o mundo como um dado, passivo, uma realidade pronta, construída pela burguesia. A rigor, Adorno mostra que o esclarecimento, fundado na razão colocada a serviço da humanidade, foi transformado em razão instrumental. A racionalidade positivista tem a capacidade de corromper a imaginação por meio da padronização ordenada, pois “sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica” (ADORNO, 1997, p. 116). Pode-se dizer que a “standardização” da cultura é totalitária, pois não permite que se desenvolvam as diferenças e aflore a pluralidade. É a presença feroz da repressão, do autoritarismo, do preconceito destruidor. Segundo Cohn,

“pessoas que se enquadram cegamente em coletividades transformam-se em algo análogo à matéria bruta e omitem-se como seres antodeterminantes” (COHN, 1994, p. 40).

Trata-se da presença da barbárie e esta descaracteriza os homens e a cultura. Para Adorno, segundo texto traduzido por Ramos de Oliveira, a “barbárie é um estado em que fracassam todos os processos de formação desenvolvidos pela escola...pois, ela consiste justamente no contrário da formação”. Na medida em que a escola se submeteu à barbárie e perdeu seu caráter emancipador, colocando-se a serviço da razão instrumental, passou a ser um instrumento do saber barbarizado, e o saber que é poder

“não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está a disposição dos empresários, não importa sua origem”(ADORNO, 1997, p. 20).

Um saber que, sendo poder, se realiza na sociedade através da técnica,

“essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital...O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominá-la completamente a ela e aos outros homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência” (ADORNO, 1997, p. 20).

Para Adorno, o grito kantiano de autonomia do saber (*sapere aude*), ecoou no mundo construído pela burguesia como razão instrumental, passando de ação libertadora a prática opressora, servindo a dominação da natureza e dos próprios homens. A arte e a escola poderiam realizar uma obra de resgate da “autêntica” autonomia e da liberdade, na medida em que, por meio da estética e do conhecimento, fossem arautos da razão emancipadora.

A escola teria, portanto, um papel importante na “desbarbarização”¹ dos homens, pois a:

“desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades e, para tanto, precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (...). Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não admite vislumbrar outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola” (In: RAMOS DE OLIVEIRA, 1992, 93).

¹ Para Adorno a “barbárie”, se caracterizaria pelo estado de que mesmo a civilização estando no mais alto desenvolvimento tecnológico, e mesmo assim, as pessoas se encontram atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização – “e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência que a caracteriza” (ADORNO, 2000, p. 155). Adorno considerava que a Educação deveria ser reordenada com o objetivo de se conseguir a “desbarbarização”.

Assim, a escola teria um papel fundamental na desbarbarização da humanidade, na medida em que ela adotasse uma posição teórico - prática que lhe permitisse ser um elemento de transformação. E a base para a ação seria encontrada na teoria crítica, pois esta “não deseja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber. Ela tenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (ADORNO, 1997, p. 24) por meio da razão emancipada: “só ela seria capaz de eliminar a dominação...por diferenciar-se da situação imediata, tornando-se independente, a teoria se torna força prática e transformadora” (In:RAMOS DE OLIVEIRA, 1992, p. 226 e 101).

Dessa maneira, os agentes educativos, apropriando-se da razão emancipada e emancipadora, tal como expressa na teoria crítica, fariam com que a escola superasse as formas dominadoras e dominantes da semicultura e tornasse efetiva uma prática pedagógica que refletisse a autodeterminação kantiana. Até porque, como diz Giroux em seu texto *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, a teoria crítica,

“ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, as descontinuidades e a tensão crítica na história, as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo em que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser” (GIROUX, 1986, p. 56-57).

A teoria crítica apareceria, assim, para Adorno, como um sinal de resistência à barbárie da semicultura instalada na sociedade atual e de anúncio de uma sociedade emancipada pelo esclarecimento gerado na escola “após Auschwitz” , propiciando uma ação educativa crítica e fundada na auto – reflexão crítica (ADORNO, In: COHN, 1994, p. 35), direcionada para a emancipação da consciência, não somente de si mesmo, mas também, do outro.

3.1 AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE ARTE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

As reflexões que acabamos de fazer irão nos auxiliar na realização de uma leitura crítica dos documentos, que contêm as ementas, o conteúdo programático, a metodologia e o sistema de avaliação das “disciplinas pedagógicas” dos cursos de Música e de Artes Plásticas da Faculdade de Artes do Paraná, da Universidade Federal do Paraná e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, no período de 1992 a 2000.

As disciplinas escolhidas foram aquelas que possuem maior densidade filosófica, ou seja, História da Arte, Estética, Filosofia e Prática de Ensino. A História da Arte permite a reconstrução cronológica desde a origem dos fatos artísticos. A Estética, envolve os “fatores subjetivos” na percepção da obra de arte. A Prática de Ensino, permite a visualização da prática dos alunos perpassada pelos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso e a Filosofia ajuda a perceber mais claramente qual a concepção que fundamenta os respectivos cursos.

A finalidade dessa leitura crítica é detectar a (s) concepção (ões) de mundo que guiou (aram) a prática pedagógica dos professores das referidas disciplinas no período estudado e deduzir, a partir daí, teoricamente, qual seria o embasamento filosófico que fundamenta a concepção de mundo do acadêmico dos cursos em questão.

A) Filosofia:

QUADRO 1: EMENTAS DE FILOSOFIA (MÚSICA)

UFPR	FAP	EMBAP
Na UFPR a disciplina de Filosofia é dada com a disciplina de Estética.	1992- Fazer com que o aluno compreenda o que é Filosofia bem como seus principais problemas; proporcionar condições para uma visão crítico-reflexiva do real; despertar o interesse do aluno pelo estudo e texto filosófico.	Na EMBAP a disciplina de Filosofia é dada com a disciplina de História da Arte.
	1996- Pelo desenvolvimento da disciplina Introdução à Filosofia se busca a investigação e reflexão como exercício vital do pensamento, voltado para análise e crítica, sistematização, instrumentalização com objetivo de abrir campo da interpretação, impulsionando o conhecimento.	
	2000- Pelo desenvolvimento da disciplina Introdução à Filosofia se busca a investigação e reflexão como exercício vital do pensamento, voltado para análise e crítica, sistematização, instrumentalização com objetivo de abrir campo da interpretação, impulsionando o conhecimento.	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia-Música (1992,1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 2: EMENTAS DE FILOSOFIA (ARTES PLÁSTICAS)

UFPR	FAP	EMBAP
<p>Na UFPR a disciplina de Filosofia é dada com a disciplina de Estética.</p>	<p>1990- A lógica do pensar. A organização do pensamento. O condicionamento do conhecimento humano. Os métodos de investigação científica. O ser humano e o mundo. Ser e tempo. Ser e história. O condicionamento metafísico do homem. O comportamento e o agir humanos. A linguagem. A manifestação pela beleza. Ordem e organização. O ser social e político. Filosofia e ciência. A história do pensamento humano e sua situação no Brasil.</p>	<p>Na EMBAP não existe Licenciatura em Artes Plásticas.</p>
	<p>1996- Pelo desenvolvimento da disciplina Introdução à Filosofia se busca a investigação e reflexão como exercício vital do pensamento, voltado para análise e crítica, sistematização, instrumentalização com objetivo de abrir campo da interpretação, impulsionando o</p>	

	conhecimento.	
	2000- Pelo desenvolvimento da disciplina Introdução à Filosofia se busca a investigação e reflexão como exercício vital do pensamento, voltado para análise e crítica, sistematização, instrumentalização com objetivo de abrir campo da interpretação, impulsionando o conhecimento.	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina: Filosofia-Artes Plásticas (1990,1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

Ementa: O ementário da FAP (Faculdade de Artes do Paraná), da disciplina de Filosofia se apresenta igual nos anos de 1996 a 2000, nos cursos de Música e Artes Plásticas. Na UFPR (Universidade Federal do Paraná), a disciplina de Filosofia é dada com a disciplina de Estética e na EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), no curso de Licenciatura em Música, com a disciplina de História da Arte.

As ementas iguais apresentam um universo idêntico que expressa em particular a dominação cultural. Uma formação uniforme para que todos se pareçam e se padronizem através da cultura de massa. A indústria cultural ao produzir uma uniformização da cultura, atesta a hegemonia de uma determinada visão de mundo, que quer se apresentar, no interior do indivíduo e na sua forma exterior, como unidade política: todos pensam, pretendem, agem e reagem politicamente, da mesma maneira. “A unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política”.(ADORNO e HORKHEIMER,1997,p.116).

A união das disciplinas, principalmente Filosofia deveria propiciar ao indivíduo condições de entender quem são o agente e o sujeito do processo educativo, capaz de erigir sua cidadania plena, numa linguagem adorniana, construir sua emancipação, ou seja, contribuir para a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir de forma consciente, evidencia o positivismo, instalado através da indústria cultural que atinge igualmente o todo e as partes. "O todo se antepõe inexoravelmente aos detalhes como algo sem relação com eles...." A chamada idéia abrangente é um classificador que serve para estabelecer ordem, mas não conexão" (ADORNO e HORKHEIMER, 1997,p.118).

Conteúdos: Na FAP (Faculdade de Artes do Paraná), os conteúdos programáticos se repetem em todos os anos analisados, evidenciando reprodução.

O currículo é um instrumento que reflete o sentido mantenedor ou transformador da ação pedagógica. A repetição contínua dos mesmos conteúdos nas disciplinas de formação teórico/filosóficas, durante os oito anos pesquisados, aponta para a recorrência, a reprodução, e ignora as transformações ocorridas no contexto sócio-político, econômico e cultural que a arte poderia expressar criticamente. Dessa forma, podemos perceber uma estagnação dos conteúdos. Os mesmos não refletem criticamente as mudanças, tornando-se, assim, elementos que traduzem um eterno presente que já é passado e não um presente que atualiza o futuro. É como se a arte fosse estática e o papel do arte-educador fosse reproduzir continuamente o passado no presente. Assim, "o pensamento cegamente pragmatizado e inerte perde seu caráter superador e, por isso, também, sua relação com a verdade" (ADORNO e HORKHEIMER, 1997, p.13). Isso porque, para Adorno,

a verdade tem a ver com o dinamismo, com as mudanças, possuindo um caráter nitidamente dialético.

A ação pedagógica crítica deveria privilegiar conteúdos culturais significativos, vinculando os conteúdos à história, à realidade social, fato este, que não ocorre nos currículos da FAP.

Metodologia: Aulas teóricas expositivas, estudos dirigidos, instruções programadas, pesquisa de campo e bibliográficas, apresentando-se igual nos anos analisados (1992 a 2000), mostrando a repetição de um sistema de ensino que enfatiza a lógica e a seqüência ordenada de conteúdos acabados, com ênfase na reprodução de conhecimentos, valorizando exercícios repetitivos.

Sistema de Avaliação: Provas, que apresentam a manutenção do “*status quo*” e reprodução do sistema. O sistema de avaliação que se estabelece em **provas** traduz uma filosofia da avaliação autoritária e reprodutivista. Traduz, ainda, um método que Paulo Freire chamou de “bancário”, pois, após “depositar” na cabeça dos alunos o conteúdo programático, o arte-educador irá “retirar” do “banco de dados” aquilo que foi repassado. É a negação da liberdade e a afirmação da reprodução, através da técnica de perguntas e respostas. As mesmas perguntas que exigem, tecnicamente, as mesmas respostas. Evidencia, em muitos casos, o fracasso em nossa cultura, do próprio processo educacional.

Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel... A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola. (ADORNO, 2000, p.110 e 111).

Bibliografia: (ABBAGNO, Nicola. *História da Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970; BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao Filosofar. O Pensamento Filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre: Globo, 1973; BUZZI, A. *Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1972).

A bibliografia utilizada não é atual (1992-2000), não questiona os conteúdos ideológicos inerentes à educação e a realidade como um todo, é acrítica e eminentemente técnica, burocrática.

A ideologia consiste na visão de mundo que determinados atores sociais possuem, e como o interpretam. A rigor, tem a ver com as idéias dominantes que, em última instância, seria as idéias da classe dominante. A ideologia é vista como uma forma de consciência que apóia ou legitima o poder repressor, utilizando a própria racionalidade. Assim, trata-se de uma figuração de mundo que estabiliza ou legitima a dominação. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”(ADORNO e HORKHEIMER, 1997,p.114).

Para Adorno, seguindo MARX e ENGELS, (2001,p.22) a ideologia é, fundamentalmente falsa consciência que sendo desmascarada pela teoria crítica, provocará a auto-reflexão e, desse modo, o esclarecimento e a emancipação (2001, p.22).

A despolitização das massas é legitimada pela consciência tecnocrática, a ideologia tecnicista tenta abafar a reflexão crítica. Desse modo

O que não se diz é que o terreno na qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.(ADORNO e HORKHEIMER, 1997, p. 114).

B) Estética:

QUADRO 3: EMENTAS DE ESTÉTICA I (MÚSICA)

UFPR	FAP	EMBAP
1992- Introdução à problemática da estética clássica contemporânea. Relação da estética com a história, a cultura e a sociedade de consumo. Pensar os temas da estética industrial.	1992- Fundamentação teórica e pergunta sobre a origem e sentido da obra de arte: desde uma introdução à Estética até alcançar considerações sobre a Estética tradicional e questões importantes sobre a Estética contemporânea.	A disciplina de Estética na EMBAP é ministrada com a disciplina de História da Arte.
1995- Introdução à problemática da estética clássica contemporânea. Relação da estética com a história, a cultura e a sociedade de consumo. Pensar os temas da estética industrial.	1996- Fundamentação teórica; a origem e o sentido da obra de arte; introdução à estética; estética tradicional; estética contemporânea.	
2000- Introdução à estética clássica conexão da estética com a e a sociedade de os temas da estética	2000- Fundamentação teórica; a origem e o sentido da obra de arte; introdução a estética; estética tradicional; estética contemporânea.	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Estética I – Música (1992, 1995, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 4: EMENTAS DE ESTÉTICA II (MÚSICA)

UFPR	FAP	EMBAP
<p>Na UFPR a disciplina de Estética II, é dada com a disciplina de Estética I.</p>	<p>1992-Conhecimento de aspectos da Música do século XX através de apreciação musical e análise de obras contemporâneas (1ª e 2ª metade do século XX). Terminologia da Estética musical - estudo dos aspectos técnicos. Fundamentação filosófica para o entendimento da estética musical - o conceito de tempo antes e depois de Einstein.</p>	<p>A disciplina de Estética na EMBAP é ministrada com a de História da Arte, que, já agrega a disciplina de Filosofia.</p>
	<p>1996-Conhecimento de aspectos da Música do século XX através de apreciação musical e análise de obras contemporâneas (1ª e 2ª metade do século XX). Terminologia da Estética musical – estudo dos aspectos técnicos. Fundamentação filosófica para o entendimento da estética musical – o conceito de tempo antes e depois de Einstein.</p>	

	<p>2000- Conhecimento de aspectos da Música do século XX através de apreciação musical e análise de obras contemporâneas (1ª e 2ª metade do século XX). Terminologia da Estética musical – estudo dos aspectos técnicos.</p> <p>Fundamentação filosófica para o entendimento da estética musical – o conceito de tempo antes e depois de Einstein.</p>	
--	--	--

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Estética II - Música (1990, 1992, 1995, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 5: EMENTAS DE ESTÉTICA I (ARTES PLÁSTICAS)

UFPR	FAP	EMBAP
<p>1992-Introdução à problemática da estética clássica contemporânea. Relação da estética com a história, a cultura e a sociedade de consumo. Pensar os temas da estética industrial.</p>	<p>1992- Fundamentação teórica e pergunta sobre a origem e sentido da obra de arte: desde uma introdução à estética até alcançar considerações sobre a estética tradicional e questões importantes sobre a estética contemporânea.</p>	<p>Na EMBAP não existe Licenciatura em Artes Plásticas.</p>
<p>1995-Introdução à problemática da estética clássica con-</p>	<p>1996-Fundamentação teórica e pergunta sobre a origem e sentido da</p>	

temporânea. Relação da estética com a história, a cultura e a sociedade de consumo. Pensar os temas da estética industrial.	obra de arte: desde uma introdução à estética até alcançar considerações sobre a estética tradicional e questões importantes sobre a estética contemporânea.	
2000-Introdução à problemática da estética clássica contemporânea. Relação da estética com a história, a cultura e a sociedade de consumo. Pensar os temas da estética industrial.	2000- -Fundamentação teórica e pergunta sobre a origem e sentido da obra de arte: desde uma introdução à estética até alcançar considerações sobre a estética tradicional e questões importantes sobre a estética contemporânea	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Estética I – Artes Plásticas (1990, 1992, 1995, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 6: EMENTAS DE ESTÉTICA II (ARTES PLÁSTICAS)

UFPR	FAP	EMBAP
Na UFPR a disciplina de Estética II é ministrada junto com a de Estética I.	1990- Fundamentação teórica e pergunta sobre a origem e sentido da obra de arte: desde uma introdução à estética até alcançar considerações sobre a estética tradicional e questões importantes sobre a estética contemporânea	Na EMBAP não existe Licenciatura em Artes Plásticas.
	1996- Levantamento da problemática da modernidade na estética contemporânea. Entrada	

	das vanguardas no Brasil. Analisar a especificidade do pensamento estético brasileiro, enfatizando aspectos relacionados com as artes plásticas.	
	2000- - Levantamento da problemática da modernidade na estética contemporânea. Entrada das vanguardas no Brasil. Analisar a especificidade do pensamento estético brasileiro, enfatizando aspectos relacionados com as artes plásticas.	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Estética II – Artes Plásticas (1990,1996, 2000).

Ementa: O ementário da FAP e da UFPR na disciplina de Estética é igual em todos os anos analisados (1992 a 2000). A disciplina Estética, na EMBAP, no curso de Licenciatura em Música, é dada junto com a de História da Arte que, por sua vez, já agrega a disciplina de Filosofia. A união de duas ou mais disciplinas, caracterizaria o poderio econômico, que atua no “mercado” da educação, mesmo em instituições públicas, onde o importante é o lucro, a cultura é mercadoria e a racionalidade cognitivo-instrumental impõe a coisificação² A rigor, ao unir essas disciplinas, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná não está praticando a interdisciplinaridade, mas

²A palavra “coisificação”, em Adorno atentava para a conversão de uma relação humana em “coisa”. “Verdinglichung”, no original. O tradutor do texto Wolfgang Leo Maar, explica que o uso do termo em Adorno pode significar tanto, coisificação, como reificação.(ADORNO,2000,p.130).

“economizando” professores. Ao sobrecarregar um professor, a EMBAP coloca em xeque a qualidade do ensino ministrado, pois o docente responsável pelo conjunto de disciplinas, além de precisar ser um “ecletico” tem que pesquisar, para bem ministrar todos os conteúdos concentrados em uma única ementa, os programas particulares de cada uma das disciplinas. Percebemos, pela metodologia empregada, a ser analisada abaixo, que se trata neste caso, de uma “salada” epistemológica.

Adorno e Horkheimer, no texto *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas*, afirmam:

A cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança...Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. (1997,p.113).

Conteúdos: Na FAP e na UFPR os conteúdos são iguais de 1992 a 2000, evidenciando a formação de uma “massa” acrítica uniforme e sem visão de realidade social e política na qual se insere e na qual irá atuar. Configura-se em uma alienação.

A educação crítica questiona os conteúdos alienantes: “Os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social” (ADORNO,2000,p.148).

É por isso que, para Adorno, a “sociedade de massa” forma pessoas sem um “nível qualificado de reflexão”. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não “é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”(ADORNO, 2000,p.151).

Metodologia: Na UFPR não consta a metodologia adotada e na FAP a metodologia é igual em todos os anos analisados, com aulas teóricas expositivas, estudos dirigidos, instrução programada evidenciando a visão mecanicista de educação.

A visão crítica se enquadra na pedagogia do tipo dialético, isto é, faz um aprofundamento questionador da práxis frente à teoria que a fundamenta.

Horkheimer aponta a diferença entre “Teoria Tradicional” e “Teoria Crítica”, dizendo que uma foi fundamentada no Discurso do Método, e a outra, na Crítica da Economia Política.

No texto Filosofia e Teoria Crítica, expressa:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores.- A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objetivo os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo a lei da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela.(1991, p.163).

Sistema de Avaliação: Na UFPR não consta o sistema de avaliação e na FAP e na EMBAP, recai, basicamente sobre provas escritas, com perguntas e respostas. Percebemos, analisando a sistemática adotada, que o objetivo da prova escrita na forma como é aplicada, é levar o estudante a reproduzir o que foi ministrado em aula. Trata-se, portanto, de uma avaliação calcada na memorização acrítica dos conteúdos. Isso significa que os

conceitos apresentados devem ser aceitos sem questionamento, caracterizando uma forma de controle acadêmico.

A organização da cultura é subordinada aos interesses políticos e econômicos, favorecendo a hegemonia dominante. Na medida em que a arte faz parte da cultura de um povo e é, também, expressão da cultura universal, a prova escrita na forma como é dada e aplicada, transforma a cultura em um sistema de controle “barbarizando-a”, como diz Adorno. Para ele, “conceitos como os de “massa“ e “cultura“ continuam sendo aceitos, sem que se tenha ao menos percebido sua dialética, ou mesmo o fato de que a categoria específica de “massa“ “tenha sido produzida no estágio atual da sociedade, simultaneamente à transformação da cultura em um sistema de controle”(ADORNO, 1998, p.59).

Para Adorno “cultura” é algo gerado na luta do homem pelas condições de sua reprodução. A cultura contém, por isso, um elemento de contradição em relação à necessidade cega: à vontade de autodeterminação a partir do entendimento (1998,p.63).

A cultura contém elementos de dominação, representada pela barbárie. Adorno acredita que para escapar desse círculo vicioso “seria necessário reconhecer os elementos de barbárie na própria cultura” (1998,p.66).

Para ele “a verdadeira crítica da cultura bárbara não poderia contentar-se em denunciar de modo bárbaro a própria cultura. Ela deveria determinar e rejeitar a barbárie abertamente desprovida de cultura, em lugar de privilegiar grosseiramente a barbárie contra a cultura, apenas porque esta barbárie não mentiria mais” (ADORNO,1998,p.88).

Adorno, acredita que: “existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura” (ADORNO, 2000,p.164).

Na realidade, a educação, deveria possibilitar a compreensão crítica da sociedade e da cultura, visando uma prática pedagógica crítica que contribua para a transformação social e sua emancipação.

Bibliografia: (BASTIDE, Roger. *Arte e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969; BAYER, Raymond. *História da Estética*. Lisboa: Estampa, 1979; COCHEFE, João José. *Iniciação Estética*. Lisboa: Estampa, 1978).

As obras utilizadas e/ou sugeridas não apresentam a criticidade como fator preponderante e não são atuais. Assim, conservam o passado e não anunciam o novo, produzindo ou reproduzindo, a mesmice, formando, dessa maneira, artistas e futuros arte-educadores destituídos de crítica e amarrados ao *status quo*.

Para Adorno, na obra *Teoria Estética*, a categoria do novo que representa na obra de arte “o que ainda não existiu e mediante o qual ela transcende o estigma do sempre semelhante”, é uma categoria fundamental. Completa o autor: “a consciência, até hoje acorrentada, não é sem dúvida, senhora do novo, mesmo em imagem: sonha com o novo, mas não é capaz de sonhar o próprio novo” (1988,p.267). No entanto, sem o sonho do novo, não pode haver a utopia (o sonhar acordado) de atualizar o futuro, fazendo do por vir, um novo presente.

A teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que, enfatizando as rupturas, descontinuidades e tensão na história, acaba revelando o hiato, o grande abismo existente entre a sociedade atual e, como ela poderia ser.

Os educadores, ao identificarem como as ideologias se constituem, podem romper, ao invés de continuar, as formas existentes de dominação social e cultural. Os professores poderiam combater a alienação imposta pela sociedade, tendo como espelho a teoria crítica que estabelecerá uma

pedagogia crítica que no ensino da arte seria, então, “objetivamente práxis enquanto formação da consciência... o novo para isso é engajamento que recusa o *status quo*” (ADORNO,1988,p.272 e 275).

C) História da Arte:

QUADRO 7: EMENTAS DE HISTÓRIA DA ARTE I (MÚSICA)

UFPR	FAP	EMBAP
Não constam as ementas relativas aos anos analisados.	1992- O estudo da Estética e História da Arte visa dar aos estudantes arte-educadores conhecimentos técnico-culturais sobre o assunto a fim de embasamento para as demais disciplinas do curso.	1992- Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até o Renascimento.
	1996- As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	1995- Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até o Renascimento.
	2000- As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao	2000- Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no

	Renascimento. contexto social.	O	contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até o Renascimento.
--	-----------------------------------	---	---

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. História da Arte I – Música (1992, 1995, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 8: EMENTAS DE HISTÓRIA DA ARTE II (MÚSICA)

UFPR	FAP	EMBAP
Não constam as ementas relativas aos anos analisados.	1992- As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	1992- Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até o Renascimento.
	1996- - As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	1996- - Elementos e conceitos básicos para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até o Renascimento.
	2000- As diversas manifestações artísticas	2000- Elementos e conceitos básicos

	cas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	para compreensão do fenômeno artístico em suas dimensões plásticas, musicais no contexto cultural dos diferentes períodos históricos, desde a Pré- História até o Renascimento.
--	---	---

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. História da Arte II – Música (1992, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 9: EMENTAS DE HISTÓRIA DA ARTE I (ARTES PLÁSTICAS)

UFPR	FAP	EMBAP
Não constam as ementas relativas aos anos analisados.	1990- O estudo da Estética e História da Arte visa dar aos estudantes arte-educadores conhecimentos técnico-culturais sobre o assunto a fim de embasamento para as demais disciplinas do curso.	Na EMBAP não existe Licenciatura em Artes Plásticas.
	1996- As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	

	2000- As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	
--	--	--

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. História da Arte I - Artes Plásticas (1990, 1996, 2000).

QUADRO 10: EMENTAS DE HISTÓRIA DA ARTE II (ARTES PLÁSTICAS)

UFPR	FAP	EMBAP
Não constam as ementas relativas aos anos analisados.	1990- Visão geral e adequada da disciplina; pesquisa e observação da realidade social; sensibilização estética; percepção, criatividade e comunicação; das Artes Plásticas e musicais na Pré-História; Artes das civilizações da Antiguidade: Egito, China, Índia, Mesopotâmia, Creta, Grécia, Roma, Era Cristã, Estilo Ogival ou Gótico.	Na EMBAP não existe Licenciatura em Artes Plásticas.
	1996- As diversas manifestações artísticas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao	

	Renascimento. O contexto social.	
	2000- As diversas manifestações artísti- cas do ser humano ao longo de sua história. Movimentos artísticos da Pré-História ao Renascimento. O contexto social.	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. História da Arte II – Artes Plásticas (1990, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

Ementa: Os ementários analisados da instituição EMBAP, nos anos de 1992 a 2000 não apresentam alterações, conservando-se iguais. Na EMBAP a disciplina de História da Arte agrega mais duas, que são Estética e Filosofia. Na FAP, as ementas conservam-se iguais nos anos de 1996 a 2000. Na UFPR não constam as ementas relativas aos anos analisados.

A arte e a educação, numa visão adorniana se apresentam como conhecimento, denúncia, protesto e anúncio do novo (utopia):

“a arte protesta contra a realidade tal qual ela se apresenta, anunciando uma nova realidade” (1988,p.309). Contudo, os ementários da disciplina História da Arte não apresentam qualquer resquício de protesto, menos ainda de anúncio, apresentando-se como um bloco teórico desvinculado de práxis e avalizador do *status quo*.

Segundo ADORNO e HORKHEIMER, em *Dialética do Esclarecimento*, “Enquanto a arte renunciar a ser aceita como conhecimento, isolando-se assim da práxis, ela será tolerada, como o prazer, pela práxis social (1998, p.44)”.

Em relação à conexão entre teoria e práxis, “uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça” (1998,p.51).

No que diz respeito à busca da emancipação e anúncio do novo “...qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação...é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos, encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico (ADORNO, 2000,p.185)”. É fundamental, portanto, praticar a “arte” revolucionária da transformação.

Desse modo:

“Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez daquilo que ele faz” (ADORNO, 2000,p.185).

Desse modo, a necessidade do arte-educador que deseja manter um nexos com a transformação, de estar engajado na ação de fazer da teoria uma práxis militante.

Marcuse acredita no poder transformador da arte, que “...transcendendo-se a si mesma, tornar-se-ia um fator de reconstrução da natureza e da sociedade, da reconstrução da *polis*, um fator político. Não uma arte política, não a política como arte, porém a arte como arquitetura de uma sociedade livre” (MARCUSE, 1990,p.255 e 256).

Benjamin, em *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica*, expõe sua opinião a respeito da aceitação do novo, em relação à arte, “À medida que diminui a significação social de uma arte, assiste-se no público a um divórcio crescente entre o espírito crítico e a fruição da obra.

Fruí-se, sem criticar aquilo que é convencional; o que é verdadeiramente novo, é criticado com repugnância” (BENJAMIN, 1990, p.230 e 231).

Para Adorno, a arte “é a encarnação do desespero, da revolta e da dilaceração” (MERQUIOR, 1969,p.56).

Para Adorno, a verdadeira obra de arte é a que exhibe as feridas da luta sempre vã por alcançar a unidade. A arte autêntica mostra vivas e nítidas as contradições do real. O seu estilo não pode ser harmônico, porque a harmonia seria mentirosa; ele deve ultrapassar a cisão, impelir-se com toda a energia para além da fratura entre o atual e o possível e, não obstante, oferecer simultaneamente o próprio corpo da obra como reflexo da maldição, como imagem da dolorosa falha do mundo. (MERQUIOR,1969,p.53).

Percebe-se, desse modo, a necessidade de uma proposta na disciplina História da Arte, que resgate criticamente o passado, mas que, também, desperte no futuro artista e arte-educador, a consciência de engajamento que, para a teoria crítica, faz parte da natureza da arte (e do artista).

Da mesma maneira, os conteúdos analisados em História da Arte nas três instituições de ensino revelam concepções de educação e de arte imposta aos alunos, visões estas condicionadas à estrutura das sociedades capitalistas.

Metodologia: Na UFPR não consta a metodologia adotada, na EMBAP e na FAP a metodologia é igual em todos os anos analisados (1992 a 2000), com ênfase em aulas expositivas, discussão de textos, projeção de *slides* e vídeos.

Toda ação educativa está embasada num contexto filosófico, numa concepção de mundo, na qual está implícita a real ideologia que dirige o processo educacional. A sociedade, estando situada num contexto histórico, é estruturada em determinados moldes econômicos, políticos, culturais, sociais

e ideológicos que influenciam a educação. Para Adorno e Horkheimer “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (1998,p.20). Eles criticam a máxima “há os fracos e os fortes, há classes, raças e nações que dominam e há as que se deixaram vencer” (1998, p.95). Na sociedade contemporânea, para os autores, a opressão passa a ser vista como algo natural “...sua opressão, suas violências, suas crueldades, suas tiranias, suas injustiças,...são, pois puras como a mão que as gravou; e quando ele usa de todos os seus direitos para oprimir o fraco, para despojá-lo, não faz senão a coisa mais natural do mundo...” (1998,p.96). Essa é “a lei do mais forte” (1998,p.96).

A classe dominante, ao erigir o culto da força sobre o mais fraco perde todos os escrúpulos e instaura um verdadeiro “vale tudo” : “não tenhamos, pois, escrúpulos quanto ao que podemos tomar do fraco, pois não somos nós que cometemos o crime, é a defesa ou a vingança do fraco que caracteriza o crime”. Dizem que “quando o fraco se defende, ele comete pois uma injustiça, a saber, a injustiça de sair do caráter que a natureza imprimiu nele: ela criou-o para se escravo e pobre, ele não quer submete-se a isso, eis aí sua falta” (1998,p.96 e 97)”.

A sociedade capitalista contemporânea dá uma pseudo-opção aos mais fracos e oprimidos pois “todos podem ser como a sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade. Na fraqueza deles, a sociedade reconhece sua própria força e lhes confere uma parte dela. Seu desamparo qualifica-os como pessoas de confiança. É assim que se elimina o trágico” (1998,p.144).

Sistema de Avaliação: Provas. Estas reproduzem uma teoria que se inspira em um tipo de prática social que se funda na competição, preparando

pessoas para o mercado de trabalho, onde a regra é a luta competitiva e não a solidariedade e a colaboração.

Adorno e Horkheimer acreditam que “todo personagem burguês exprime, apesar de seu desvio e graças justamente a ele, a mesma coisa: a dureza da sociedade competitiva. O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula; em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social” (1998,p.145).

O pensamento de Adorno e Horkheimer visa a libertação em relação à opressão, a força, de tradições culturais tirânicas, impostas politicamente, economicamente ou simplesmente de forma ingênua.

Para Adorno, a competição é a expressão de um modo de produção no qual vigora a máxima Hobbeseana “homo homini lupus” (o homem é o lobo do homem), a qual, a rigor, expressa a sociedade burguesa do tempo de Hobbes, e a sociedade burguesa-capitalista contemporânea. Em uma tal sociedade, o homem é desumanizado e a educação que ele recebe não se realiza em formas humanas: “Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma evita o fortalecimento do instinto de competição” (ADORNO, 2001,P.161).

A esse respeito, Adorno, no texto *Educação Após Auschwitz*, é muito enfático:

“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* à regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isso que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é

indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.” (2000,p.119).

Adorno considerava “Auschwitz” a expressão do que o nazismo produziu de mais desumano: o reflexo do exacerbamento do autoritarismo, da competição selvagem originada do instinto de superioridade; e, na realidade, a própria regressão à barbárie.

Uma educação após Auschwitz, teria de ser o contrário de tudo isso: a expressão da liberdade, da democracia, da solidariedade e da civilização, isto é, daquilo que identificou o homem como partícipe da “civitas” o cidadão.

Bibliografia:(GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar: 1979; MACKINTOCH, Alastair. *Simbolismo e Art Nouveau*. Barcelona: Labor, 1977; MANDUIT, J. A. *Quarenta Mil Anos de Arte Moderna*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959).

As obras não são atuais, conservam o passado, e a exemplo da bibliografia das demais disciplinas, mantêm-se acríticas. Uma leitura das mesmas mostra ao leitor que são reprodutoras das estruturas sociais opressivas que caracterizam a atual sociedade industrial.

No cerne da teoria crítica está a idéia de que o conhecimento é estruturado por conjuntos de relações sociais reinantes, que são, de uma forma ou de outra, opressivas. A teoria crítica deseja não só mostrar o que está acontecendo como unir forças políticas contra as estruturas opressivas, desafiando o *status quo* e contribuindo para uma ordem social mais igualitária.

No livro *Educação e Emancipação*, (2000, p.181), Adorno faz a pergunta, “vivemos em uma época esclarecida?”, que teria sido respondida

por Kant: "Não, mas certamente em uma época de esclarecimento". Para Adorno, Kant,

nestes termos, determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto se tornou muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural "(2000,p.181)".

Adorno reconhece a enorme dificuldade de conseguirmos a emancipação, e não ficarmos apenas com o discurso retórico vazio, sem a consistência necessária. Em relação às dificuldades que se opõem à emancipação,

o motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente - e quem é a gente, eis uma grande questão a mais - pode enfrentá-lo" (2000,p.181 e 182).

Adorno acredita que a única concretização efetiva de emancipação consiste em que as pessoas realmente interessadas nesta questão "orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (2000,p.183).

Dessa maneira, é importante que a bibliografia, ao oferecer os elementos teóricos de fundamento das disciplinas curriculares, esteja em consonância com a natureza denunciadora e libertadora da arte e com o

papel emancipador que a educação deveria exercer em uma sociedade marcada pelas desigualdades e pelo espírito capitalista de competição.

D) Prática de Ensino :

QUADRO 11: EMENTAS DE PRÁTICA DE ENSINO (MÚSICA)

UFPR	FAP	EMBAP
1992- A Prática de Ensino de Educação Artística: suas relações e pressupostos.	1990- Estágio supervisionado no 1º grau; estágio na comunidade (não supervisionado); estágio supervisionado no 2º grau.	1992- Estágio curricular tem como característica atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes através da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na Comunidade Escolar Pública sob a responsabilidade, coordenação e supervisão da Instituição de Ensino.
1996- A Prática de Ensino de Educação Artística: suas relações e pressupostos	1996- Situação do ensino da música em escolas de ensino fundamental e ensino médio. Planejamento de ensino. Atuação no ensino fundamental e ensino médio.	1996- Estágio curricular tem como característica atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes através da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na

		Comunidade Escolar Pública sob a responsabilidade, coordenação e supervisão da Instituição de Ensino.
2000- A Prática de Ensino de Educação Artística: suas relações e pressupostos	2000- Situação do ensino da música em escolas de ensino fundamental e ensino médio. Planejamento de ensino. Atuação no ensino fundamental e ensino médio.	2000- Estágio curricular tem como característica atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes através da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na Comunidade Escolar Pública sob a responsabilidade, coordenação e supervisão da Instituição de Ensino.

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Prática de Ensino – Música (1990, 1992, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

QUADRO 12: EMENTAS DE PRÁTICA DE ENSINO (ARTES PLÁSTICAS)

UFPR	FAP	EMBAP
1992- A prática de ensino de Artes Plásticas: suas relações e pressupostos.	1990- A Prática de Ensino viabiliza a aplicação prática pedagógica dos conteúdos aprendidos nas disci-	Na EMBAP não existe Licenciatura em Artes Plásticas.

	<p>plinas do currículo do curso de Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas, junto ao ensino de 1º e 2º graus, de acordo com a Lei 6.494, de 07/12/1977, Decreto 87. 497, de 18/08/1982. Elaboração e acompanhamento de Projeto de Ensino para o 1º e 2º graus, bem como junto à comunidade, mediante supervisão individual e coletiva. Atuação do educador como veículo integrador dos conteúdos da área de Artes Plásticas, mediante os pressupostos teóricos, conteúdos e métodos que privilegiam a participação a participação criativa frente a visão histórico – crítica da realidade, em direção à transformação individual e social.</p>	
<p>1996- A prática de ensino de Artes Plásticas: suas relações e pressupostos.</p>	<p>1996- Treinamento na identificação, elaboração e aplicação dos passos essenciais de planejamento em situação de regência. Treinamento de metodologias básicas em Técnicas de Ensino, Metodologia Triangular, Planejamento e Prática de</p>	

	Conteúdos Específicos da Licenciatura.	
2000- A prática de ensino de Artes Plásticas: suas relações e pressupostos.	1996- Treinamento na identificação, elaboração e aplicação dos passos essenciais de planejamento em situação de regência. Treinamento de metodologias básicas em Técnicas de Ensino, Metodologia Triangular, Planejamento e Prática de Conteúdos Específicos da Licenciatura.	

FONTE: UFPR, FAP, EMBAP. Conteúdo Programático de Disciplina. Prática de Ensino – Artes Plásticas (1990, 1992, 1996, 2000). Texto em folhas avulsas.

Ementa e Conteúdo Programático: Os ementários da UFPR são iguais em todos os anos analisados (1992 a 2000). Na EMBAP a disciplina de Prática de Ensino, Licenciatura em Música, se apresenta igual nos anos analisados (1992 a 2000). Na FAP os ementários são iguais nos anos de 1996 e 2000.

Além de não haver alterações nas ementas da disciplina que faz a relação entre a teoria e a prática do arte-educador, a sua proposta não leva em consideração o contexto em que se insere a formação do arte-educador, seja o contexto social e político, seja o contexto econômico e o da própria educação (Lei 9394/96, por exemplo). Essa “mesmice” assinala um compromisso com a conservação do “status quo” e um descaso para com a própria história da prática educativa, além de dar ênfase ao “treinamento” e, portanto, ao adestramento.

A educação crítica sempre contestou as propostas antidemocráticas decorrentes da ordem estabelecida, uma visão dominadora de ensino que impõe interesses hegemônicos.

Uma proposta da prática de ensino da arte fundada na teoria crítica apontaria para uma prática educativa que se dirigiria para o ensino com pesquisa, isto é, para uma investigação qualitativa sobre o conhecimento reelaborado de forma questionadora, superando uma visão positivista de educação que se expressa em análises meramente descritivas e cronológicas. É preciso compreender a história em permanente mutabilidade, reconhecendo-a como um processo dinâmico e estar aberto às transformações com vistas ao novo, passando do pensamento ingênuo para o crítico.

Na *Dialética do Esclarecimento*, a tradução de *Aufklärung* por “esclarecimento” mereceu uma explicação do tradutor que designou, com o termo, o processo pelo qual uma pessoa vence as “trevas” da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática, como políticas, religiosas, educacionais, etc. É explicado que em Adorno e Horkheimer, o termo é usado para designar o processo de “desencantamento do mundo”, pela qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, para explicar seu desamparo frente a ela.

A autodestruição do esclarecimento foi o primeiro objeto a investigar e “não alimentamos dúvida nenhuma...de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor (1997,p.13)”. E o “pensamento esclarecedor”, não é elaborado, edificado, veiculado, por meio de técnicas de treinamento, como as propostas nas disciplinas analisadas.

Com relação à questão da relação entre emancipação e pensamento esclarecedor, os autores vão ainda longe na explicação:

Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade (1997,p.13).

Para Adorno, o pensamento que está sob o domínio das classes dominantes reforça o poder da ordem existente que o esclarecimento gostaria de romper, buscando a transformação social e educacional. Isso não é percebido nas ementas das disciplinas ao longo do período estudado.

Da mesma forma, os conteúdos analisados em Prática de Ensino nas três instituições de ensino, revelam a concepção de educação e de arte repassada aos alunos, que são visões de mundo condicionadas à estrutura social e política vigente.

A dimensão crítica estimula conteúdos emancipatórios que possibilitem a crítica à realidade vigente com o objetivo de minimizar o crescente contraste entre a acumulação de conhecimento pela classe dominante, de um lado, e a miséria cultural crescente, do outro.

Metodologia: Evidenciada por “técnicas de treinamento”, utilizando instrumentos metodológicos que exacerbam a competição e a eficácia.

Adorno e Horkheimer, no texto *A Indústria Cultural*, analisando a publicidade e a indústria cultural, concluem que ambas se parecem, tanto na técnica quanto na economia. “Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas” (1997,p.153).

Ao lançar mão de técnicas de treinamento, o formador do arte-educador está, portanto, manipulando os educandos e desenvolvendo uma ação “pedagógica” que não tem a ver com o caráter emancipador da obra de arte e da própria educação, pois, “a porta que a arte abre para a sociedade é algo social, reação contra a pressão do corpo social dominante; tal como o programa intra-estético, progresso das forças produtivas, especialmente da técnica, está ligado ao progresso das forças produtivas extra-estéticas. Por vezes, forças produtivas esteticamente libertadas representam a libertação real que é impedida pelas relações de produção” (ADORNO,1988,p.116), estabelecidas pelo e no modo de produção capitalista. As técnicas de treinamento, utilizadas como ferramentas metodológicas, com a intenção de aplicar e medir a eficácia técnica, representam, em uma sociedade dominada, um empecilho à realização da libertação da estética enquanto elemento político de libertação do homem, e, ainda, impedem que a educação realize uma ação emancipadora e forme um arte-educador emancipado-emancipador.

Para Adorno e Horkheimer, a ciência e a técnica, na sociedade capitalista, transformam-se em fonte de legitimação, dominação e repressão de interesse instrumental. Não são neutras, como apregoa o positivismo, mas instrumentos políticos que podem servir para esclarecer ou frear a sociedade. Geralmente, para impedir a efetivação da liberdade. Atestam, portanto, uma visão de mundo: “A racionalidade técnica hoje, é a racionalidade da própria dominação” (1997,p.114).

Até mesmo o trabalho está dominado por essa “racionalidade instrumental”, pois “quanto mais o processo de autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica” (1997,p.41). A ideologia tecnocrática tenta narcotizar

a reflexão crítica e eliminar a racionalidade, impondo uma adaptação passiva que desencadeia a reificação.

Sistema de Avaliação: É realizado através de projetos, relatórios, planos de aula.

A teoria crítica acredita que a escola precisa viabilizar as condições de transmissão, criticidade e assimilação dos conteúdos culturais contextualizados para que o educando adquira uma aprendizagem desveladora que contribua para compreender sua realidade. Dessa forma, a pessoa desenvolve a capacidade de pensar e agir de forma questionadora na sociedade, com vistas a transformá-la. Adorno, em *Educação e Emancipação*, comenta a respeito de formação e educação para quê? “Formação- para quê? ou Educação- para quê?”, que a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: *para onde a educação deve conduzir?*(2000,p.139). Ele próprio responde mais adiante, para a “*produção de uma consciência verdadeira*” (2000,p.141). Este seria, para ele, o objetivo que deveria se propor a “Educação após Auschwitz”.

Bibliografia: (BEAUDOT, Alain. *A Criatividade na Escola*. São Paulo: Nacional, 1975; BERMAN, L. *Novas Prioridades para o Currículo*. Porto Alegre: Globo, 1976; _____ *Treinamento de Professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1975).

Ao analisarmos as obras elencadas, verificamos que as mesmas não primam pela criticidade e não são contemporâneas, reproduzindo, ainda, nos conceitos emitidos, as estruturas sociais de dominação vigentes, e uma ideologia que permite a conservação do *status quo*.

Adorno reconhece que no atual estágio da sociedade, a própria noção de ideologia foi transformada de um meio de conhecimento em um meio de

controle do conhecimento. Portanto, a bibliografia utilizada em uma disciplina curricular denota os objetivos e a finalidade da prática educativa. Denota, também a concepção de mundo que fundamenta a própria ação pedagógica do professor. Dessa maneira, a formação da consciência deveria ser primordial

em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos.(ADORNO, 1998,p.20).

A crítica que Adorno desfere a esse tipo de conhecimento, é um gesto de desafio dirigido contra as distorções do pensamento, crítica à formação da falsa consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, procuramos apresentar os pontos fundamentais da reflexão de Adorno e Horkheimer sobre a Educação Emancipatória, em que se processa a “Teoria Crítica da Sociedade”, e vincular esse processo à formação filosófico-educacional do arte-educador, tentando desvendar qual a concepção de mundo que fundamenta sua ação teórico-prática, isto é, a sua prática docente.

No decorrer do trabalho elucidamos a idéia central do pensamento de Adorno e Horkheimer, para quem a Escola de Frankfurt procura empreender uma crítica social e educacional. Utilizando a “crítica imanente”, trabalhamos fontes documentais na tentativa de extrair do material pesquisado a concepção filosófica que fundamentou a prática pedagógica dos educadores dos arte-educadores, no período de 1992 à 2000, nos cursos de Arte, da Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Artes do Paraná e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Dessa maneira, efetuamos uma análise interpretativa das ementas, conteúdos programáticos, metodologia, sistema de avaliação e bibliografia, dos cursos de Artes Plásticas e Música, das três instituições de ensino superior citadas acima, procurando identificar a concepção de mundo que norteou a formação dos arte-educadores, usando a Teoria Crítica.

A Teoria Crítica se opõe ao positivismo na era do neopositivismo, pois o cerne dessa teoria é a reflexão conscientizadora que ela faz sobre a ideologia.

Ideologia que está presente na própria educação, pois segundo Adorno em *Mínima Moralía*, quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, mais ela se converte em presa da situação social vigente.

A Teoria Crítica é uma proposta de conhecimento emancipatório, que através da crítica reflexiva, tenta superar a visão instrumental coisificante, presente na sociedade capitalista contemporânea, e , fornecer elementos para o entendimento da educação como sinônimo de libertação e emancipação do indivíduo das “amarras” sociais e políticas, fazer dele um “ser” emancipado – emancipador.

Procuramos mostrar como os filósofos da Escola de Frankfurt, através da “razão iluminista emancipada” , convertida em “razão crítica”, interpretaram a sociedade capitalista contemporânea e ofereceram elementos teóricos que contribuíram para libertar o homem da ignorância, buscando a transformação da sociedade.

Ao resgatar a história da história recente do ensino da arte no Brasil, procuramos entender o processo histórico que levou a Educação Artística a se manter numa posição marginal dentro do sistema educacional. Entendemos que, tanto as concepções de arte quanto os princípios da Educação Artística trazem, em seu bojo uma determinada visão da realidade, de homem e , conseqüentemente, da própria Arte, da Educação e da sociedade em que se inserem. Acreditamos que conseguimos mostrar os fundamentos históricos que marcaram o ensino da arte, nas instituições pesquisadas, ensino este apoiado na cópia e repetição de modelos alheios aos nacionais, e que tem suas raízes históricas nos critérios neoclássicos de beleza, fundados no culto à beleza clássica. Num país econômica e politicamente periférico da sociedade capitalista central, como o Brasil, as instituições sociais sofrem a influência hegemônica das nações que impõem seus valores e modelos culturais e educacionais, como forma de dominação, limitando a possibilidade germinal de desenvolvimento de nossas heranças artísticas e de tornar a educação instrumento de reflexão crítica. Dentro desse contexto, percebemos que o ensino artístico brasileiro,

vinculado a modelos estéticos europeus e americanos é fruto da dependência político-econômico-cultural-social e educacional que impera no país.

No capítulo “A Filosofia da Educação que fundamenta as Disciplinas Pedagógicas nos Cursos de Arte, à luz da Teoria Crítica”, a preocupação foi elucidar , através da análise crítica das ementas, conteúdos programáticos, metodologia, sistema de avaliação e bibliografia, qual a concepção de educação , arte e filosofia que existe nas instituições de ensino superior Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Artes do Paraná e Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Constatamos, a partir da teoria crítica de ADORNO e HORKHEIMER, que a arte e a escola poderiam realizar o resgate da verdadeira “autonomia do saber” (KANT), através da estética e do conhecimento, que seriam as “vozes” da razão emancipadora. Nesse aspecto, a escola teria um papel importante na “desbarbarização” , adotando uma posição teórico-prática que lhe permitisse ser um elemento de transformação. A base para essa ação seria encontrada na teoria crítica, pois esta “não deseja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber. Ela tenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (ADORNO, 1997,p.24), por meio da razão emancipada. Os educadores, dessa forma, apropriando-se da razão emancipada e emancipadora, fariam com que a escola superasse as formas dominantes da semicultura e possibilitasse efetivamente uma práxis pedagógica que refletisse a autodeterminação Kantiana.

A Teoria Crítica, para Adorno, teria um papel de resistência à barbárie da semicultura, instalada na sociedade capitalista contemporânea e apareceria, como anúncio de uma sociedade emancipada pelo esclarecimento gerado na “Educação após Auschwitz”.

A análise das ementas dos cursos em questão revelou, ementas iguais, em todos os anos analisados (1992 a 2000), apresentando uma formação

uniforme para que todos se pareçam e se padronizem através da cultura de massa “pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” ADORNO e HORKHEIMER, 1997,p.113). Essa “uniformização da cultura”, atesta a hegemonia de uma classe dominante que pretende que todos pensem, ajam e reajam da mesma maneira.

A proposta das ementas não leva em consideração o contexto em que se insere a formação dos arte-educadores, seja o contexto social e político, seja o contexto econômico e educacional. Desse modo, vemos um compromisso com a conservação do “status quo” e um descaso com a própria história da prática educativa.

Em relação a repetição dos conteúdos das disciplinas, notamos a reprodução e a estagnação, que ignoram as transformações ocorridas no contexto sócio-político-econômico-cultural e educacional, contribuindo para a formação de uma “massa acrítica” uniforme, sem visão da realidade social, política e educacional, configurando-se, assim, a alienação.

Para os autores que servem de base para uma análise crítica, as metodologias adotadas, como aulas teóricas expositivas, estudos dirigidos, instruções programadas, evidenciam uma “visão controladora e repetidora da prática educativa”.

Toda ação educativa se embasa num determinado contexto filosófico, numa concepção de mundo, onde está implícita a “ideologia” que dirige o processo educacional. A sociedade, estando situada num contexto histórico é estruturada em moldes econômicos, políticos, culturais, sociais e ideológicos que influenciam a educação. Para Adorno e Horkheimer “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (1998,p.20). Portanto, conteúdos perpetuamente repetidos, apontam para a formação de arte-educadores reprodutores da realidade tal como ela se apresenta.

As “técnicas de treinamento”, são instrumentos metodológicos que enfatizam de forma exacerbada a competição e a eficácia técnica, representam um empecilho à realização da libertação do homem, e impedem também, que se forme um arte-educador emancipado-emancipador.

Para Adorno e Horkheimer, a ciência e a técnica, na sociedade capitalista, não são neutras, mas instrumentos políticos que podem servir para esclarecer ou frear a sociedade, geralmente, para impedir a efetização da liberdade. “A racionalidade técnica hoje, é a racionalidade da própria dominação” (1997,p.114). Atestam, portanto uma visão de mundo tecnicista e contrária à reflexão crítica.

O sistema de avaliação que se estabelece exclusivamente através de provas escritas, traduz o autoritarismo reprodutivista que leva o estudante a reproduzir o que foi ministrado em aula, usando apenas a memória, para reproduzir acriticamente, tudo o que lhe foi transmitido. É a educação “bancária”, de Paulo Freire.

Traduz, ainda, a competição ferrenha estabelecida na sociedade atual onde o importante é a luta competitiva e não a solidariedade e a colaboração.

As bibliografias adotadas não questionam os conteúdos ideológicos inerentes ao processo educativo e a realidade como um todo, se mostrando acríticas. Para Adorno e Horkheimer, a ciência e a técnica são vistas como fonte de legitimação, dominação e repressão de interesse instrumental. Não são neutras, são instrumentos políticos, que podem servir para esclarecer ou frear uma sociedade. A ciência e a técnica trouxeram benefícios ao mundo atual, mas não podemos ignorar, por outro lado, que ela está sendo usada para manter os interesses do poder dominante. São portanto, elementos importantes, desde que estejam voltados para a emancipação do homem e da sociedade.

Para Adorno e Horkheimer, a sociedade capitalista industrializada, vale-se da ideologia tecnocrática que é o legado do positivismo. O positivismo moderno

“a escória do esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1997,p.90), tornou-se hoje uma posição ideológica que procura amputar o conhecimento crítico. Ele ignora o valor da consciência histórica e, conseqüentemente, reduz o pensamento crítico.

A própria cultura, dentro de uma visão positivista de mundo se torna mercadoria, e a educação, por sua vez , dentro de uma racionalidade instrumental, adquire um caráter de “coisificação”.

A ação pedagógica crítica unifica a Teoria com uma Prática questionadora, supera a dicotomia entre teoria e práxis, na construção de um conhecimento emancipatório, tentando superar a fragmentação do saber, lutando para transformar a ação educativa em “formação de consciências emancipadas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit*. F.a.M, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1971.

_____. *A arte é alegre?* In: Teoria Crítica, Estética e Educação. Campinas: Autore3s Associados. Unimep, 2001.

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Prismas: Crítica Cultural e Sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Teoria Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *O que significa elaborar o passado?* In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Tabus acerca do magistério*. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação após Auschwitz*. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação- para quê?* In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *A educação contra a barbárie*. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação e Emancipação*. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Mínima Moralía*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Adorno*. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____ & HORKHEIMER. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____ & HORKHEIMER. *O Conceito de Esclarecimento*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____ & HORKHEIMER. *Ulisses ou Mito e Esclarecimento*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____ & HORKHEIMER. *Juliette ou Esclarecimento e Moral*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____ & HORKHEIMER. *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____ & HORKHEIMER. *Conceito de Iluminismo*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

ALDRICH, Virgil. *Filosofia da Arte*. Tradução de: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

AMARAL, Aracy. *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídio para uma história social da arte no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1987.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1992.

BANDEIRA, Denise Adriana. *Mudanças do Saber em Arte: Descobrendo Compatibilidades do Saber a Ser Ensinado na Disciplina de Desenho Artístico, Curso de Desenho Artístico da Faculdade de Artes do Paraná*. Curitiba: 2001. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Inédita.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Recorte e Colagem. Influências de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte. anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____.(org); WILSON, Brent; EISNER et al. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDI, Pietro Maria. *História da Arte Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica*. In: Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BOLETIM ARTE& EDUCAÇÃO EM REVISTA. Porto Alegre. Rede Arte na Escola/ Pólo UFRGS, abril, agosto de 1995, 1999.

CARAMELLA, Elaine. *História da Arte: Fundamentos Semióticos- teoria e método em debate*. Bauru: EDUSC, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva-artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

COHN, Gabriel. *Theodor Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

COLI, Jorge. *O Que é Arte*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COUTO, Ronaldo Costa. *História Indiscreta da Ditadura e da Abertura: Brasil-1964-1985*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Porquê arte-educação?* Campinas: Papirus, 1991.

EISNER, Elliot. *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte*. In: *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do Ensino de Arte*, São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *Arte e Ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1986.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

_____. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. e ADORNO, Theodor W. *Conceito de Iluminismo. In: Os Pensadores*. Abril Cultural, 1991.

KANT, Immanuel. *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In: Textos Seletos (edição bilíngüe)*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEFFER, Maria Francisca Vilas Boas. *Alfabetização estética: arte na vida...vida na arte...arte-educação*. Curitiba: 2001. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Inédita.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Adeus Professor, adeus professora. Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOWENFELD, Viktor. *A Criança e sua Arte: um guia para os pais*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARCUSE, Herbert. *Razão e Revolução. Hegel e o Advento da Teoria Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *A Arte na Sociedade Unidimensional*. In: Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Conceito de Ideologia*. In: A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERQUIOR, José Guilherme. *Arte e Sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

NASCIMENTO, Amós. *De Kierkegaard à Dialética da Comunicação: transformação da estética, ética e religião na "Habilitation" de Theodor Adorno*. In: Teoria Crítica, Estética e Educação. Campinas: Editora Autores Associados. Unimep. 2001.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PAREYSON, Luigi. *Estética: Teoria da Formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Os Problemas da Estética*. Tradução de Maria Helena Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARSONS, Michel. *Compreender a Arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Presença, 1992.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

PUCCI, Bruno (org) *Teoria Crítica e Educação. A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt*. São Carlos: Vozes, 1995.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Sociedade, Arte e Educação: A Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba: 2001. Dissertação de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Inédita.

RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. *Theodor Adorno: Quatro Textos Clássicos*. São Carlos, publicação interna, UFSCAR, 1992.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. *O Sentido da Arte*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

RICHTER, Ivone. In: *Boletim Arte&Educação em Revista*. Porto Alegre. Rede Arte na Escola/Pólo da UFRGS. agosto de 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (Cultura): equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Filosofia da Educação Brasileira (et al)*. Coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

ZANINI, Walter (org.). *História Geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.