

O arte-educador e sua condição docente mediante a sociedade atual.

* *Rafaella Lira de Vasconcelos*

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância do trabalho do arte-educador mediante uma sociedade industrializada e dominada pelas relações de trabalho, em que a condição de trabalho e vida do docente de Artes encontra-se intrinsecamente relacionada aos interesses dominadores e ideológicos difundidos por uma sociedade que tem seus artefatos administrados pela “indústria cultural”. De cunho bibliográfico, a metodologia aqui empregada tratou da formação e condição docente na sociedade atual, tendo como destaque o arte-educador que atua no Ensino Médio da Educação Básica, bem como alguns paradoxos das Leis de Diretrizes e Bases, que direcionam a atuação e a condição do trabalho dos professores. Com base em autores advindos da Sociologia, Educação e Filosofia, foi possível trazer contextualizações de algumas de suas obras à luz de teorias concisas.

Palavras-chaves: Arte educador. Sociedade administrada. Condição docente.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

ABSTRACT

This study aims to reflect on the importance of the work of art educator by an industrialized and society dominated by labor relations, where the working conditions and life of the faculty of Arts is intrinsically related to the rulers and ideological interests widespread by a company which has its artifacts managed by “cultural industry”. Bibliographic nature, the methodology used here dealt with the training and teaching condition in today’s society, with the highlight the art educator who works in the School of Basic Education as well as some paradoxes of the Laws of Bases and Guidelines, which guide the actions and the condition of teachers’ work. Based on authors coming from the Sociology, Education and Philosophy, it was possible to bring contextualization of some of his works in the light of concise theories.

Keywords: Art educator. Given society. Teaching condition.

INTRODUÇÃO

Mediante a contemporaneidade irrefutável, em que a televisão e os meios de comunicação de massa e difusão prevalecem de modo significativo sobre o cotidiano juvenil, o ambiente escolar é um centro de eclosões das manifestações

dos reflexos dos produtos gerados pela chamada “indústria cultural”.

O filósofo Theodor W. Adorno cunhou e definiu o termo “indústria cultural” na obra **Dialética do esclarecimento**, de 1947, em parceria com Horkheimer, afirmando ser esta um reflexo “da irracionalidade do capitalismo tardio, como racionalidade da manipulação de massa [...] que corresponde à continuidade histórica das condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1970, p. 21). Assim, a indústria cultural, pertencente ao capitalismo consumista, produz não somente bens de consumo, mas ideologias que são consumidas, atreladas ou não, a produtos materiais. Podem estar “à venda” na subjetividade dos pensamentos ali impostos.

É fato que o jovem toma como verdade e padrão ideal de vida os comportamentos e mensagens que lhe são dados ou vendidos pelos meios de comunicação, reproduzindo-os em um círculo constante que parecem independe das classes sociais ou formação cultural. Tem-se uma identificação imediata do que é colocado como moda à identidade de tribos ou estilos de vida coletivos que, muitas vezes, fazem-se passar por uma falsa autonomia do “eu”, quando, em verdade, imergem seres diferentes em uma única crença de pensares e ações.

O emolduramento dos indivíduos no coletivo incontestável dirime quase que compulsoriamente o *habitus* social dos mesmos. O espírito de uma época como Karl Mannheim (1982) definiu o *habitus*, já não é identificado como do indivíduo, mas sim, de quem o domina, de modo que a humanidade caminha para um grande calabouço de massa amorfa. Trata-se de um processo de pseudorracionalização, em que se acredita na consciência adquirida por uma falsa experiência e se atrai multidões em coro expressivo ao vão de labirintos sem saída. Assim, é possível ilustrar o que a “indústria cultural” vem fazendo com a sociedade atual.

As músicas não precisam de ouvidos sensibilizados, pois suas mensagens são *de per si* trituradas e concebidas ao cérebro com apelos à violência, sensualização, exaltação dos padrões de beleza e de comportamento, entre outros aspectos. O teatro que outrora fora espaço de reflexão, dá-se apenas à satirizarão da própria desgraça social e continua, em sua atual essência, como algo de acesso restrito à sociedade burguesa. Os programas de televisão investem na replicação da vida pessoal de ídolos e em situações que se farsam de cotidiano comum a qualquer pessoa. A *internet* é outro poderoso meio de propagação dos

produtos da “indústria cultural”: fornece informações imediatistas, cabendo-lhe até mesmo a função formativa da sociedade no tangente aos aspectos educacionais e às relações pessoais.

O cinema norte-americano, o herói, a modelo, a criança envelhecida, os pequenos homens com dinheiro e carros - imagens de um imaginário adoecido - são apenas alguns exemplos das lanças que flertam não somente os jovens da sociedade, mas também crianças e adultos.

Nesse contexto, é possível questionar: Por que e por quem o indivíduo é constantemente alvejado? E como este pode esquivar-se? Aportando-se no conceito de sociedade administrada de Adorno e Horkheimer (1970), em que, a exemplo de Auschwitz, o Estado administra a sociedade e suas relações para atingir os níveis desejados de alienação que sejam favoráveis aos seus projetos políticos, não se pode acreditar na impossibilidade da existência de um sistema coercitivo organizado para prender o indivíduo na teia do entretenimento e da irracionalidade, que fazem a manutenção do capitalismo e de seus meios de produção. É possível crer que as condições políticas neoliberais que regem a sociedade administrada brasileira estão de acordo com os planos da manutenção da ordem no caos e do pensamento demagogo do bem estar individual e coletivo.

Para se esquivar, é preciso um pensamento mais elaborado, porque tudo é imanente e impregnado à situação em que se vive. Sair e reagir a esse estado não parecem uma ação natural.

O que se pode afirmar até aqui é que se faz necessário um debate de reação ao caos propagado pela sociedade administrada dada como normal e pertencente à cultura, quando, em verdade, é uma semicultura. Vale ressaltar que Adorno e Horkheimer (1970) não consideram a semicultura como algo próximo à cultura, mas, sim, algo de distância incomunicável com a cultura, de modo que não se tem a progressão de uma pra a outra pelo fato de que a semicultura é uma falsa experiência formativa - produto do capital - que não considerada o *habitus* de um grupo e a identidade de um indivíduo ou de seu coletivo.

Contemplando a educação como veículo propulsor para tal debate, a escola pode ser um espaço propício para que o mesmo ocorra. No entanto, segundo Adorno e Horkheimer (1970), nem sempre a educação é sinônima de emancipação, uma vez sendo esta um fruto do regimento da sociedade administrada e das relações de trabalho ali existentes. É preciso certo cuidado na promoção do referido discurso, ao pensar que

este é um caminho ambíguo, onde é preciso haver constantes reflexões acerca desse objetivo.

Outra reflexão pertinente acerca deste objetivo - a escola como um espaço propício para o debate de emancipação - é a de que a ação do professor faz-se como representante desse processo, carregando em si os atributos tanto da educação quanto os da escola. Assim, é possível observar as colocações de Karl Marx em *O Capital*, de 1849, que questionam as condições da autonomia dos homens que estão subjulgados às relações de dominação pela produção capitalista, em que estão intrínsecas as relações de dominação à natureza e à própria natureza humana. Nesse sentido, a perspectiva de Marx (1989b, p. 202) traz a seguinte reflexão:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modificando sua própria natureza. (MARX, 1989, b)

Diante do exposto e com base na questão do professor e sua condição como agente dentro do processo de emancipação pela educação, faz-se importante destacar o tema norteador da presente pesquisa: os arte-educadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) que atuam no Ensino Médio, reconhecem que os professores devem articular-se no processo de reconhecimento da necessidade do debate de emancipação frente à sociedade administrada pela “indústria cultural”. Tendo por princípio que os professores e professoras atuantes nas artes são agentes de primeira ordem à ação de reflexão com os estudantes sobre a cultura, uma vez que tal temática faz-se presente no Currículo da disciplina de Artes, seja na música, nas artes visuais ou nas artes cênicas, em todos os anos da Educação Básica, tem-se a necessidade de descortinar as ações de manipulação do Estado sobre a Educação e o trabalho docente como um todo. Assim, o arte-educador deve ser um indivíduo que merece foco no referido processo, sendo sua atuação e condição objeto de estudo na presente pesquisa.

O arte-educador emerge em uma cena que envolve não apenas

suas condições de trabalho, mas sua condição de vida em sociedade. Aquele profissional trabalha com arte, com reflexões sem fórmulas, com o desvelar de semicultas, com a busca de uma condição de educação que caminhe para a emancipação verdadeira dos sujeitos sociais. Mas terá o arte-educador tal condição em tempos de crise de formação cultural, em tempos de dominação capital que envolve todas as condições e relações de trabalho ligadas à natureza humana?

1 ENTENDENDO O PERCURSO DO ENSINO DA ARTE BRASILEIRA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA LEGISLATIVA

Para fazer entender o ensino da arte e sua real importância para o mundo contemporâneo, é preciso evidenciar a trajetória histórica que precede suas ações, traçando os pontos que levem a compreender que a arte é uma necessidade inerente do ser humano desde os primórdios, em que se tinham expressões visuais e corporais. Posteriormente, em meio aos emaranhados culturais, observou-se que a questão da arte merecia espaço considerável dentro das mais diversas reflexões e âmbitos sociais, como, por exemplo, as escolas.

O primeiro referencial brasileiro que se tem do ensino de Artes no Brasil data quando da visita de D. João VI que, em 1816, instalado na cidade do Rio de Janeiro, permitiu a formação de uma equipe de artistas franceses para aqui organizarem um sistema de ensino de artes e ofícios - A Missão Francesa -, disponibilizando a iniciação de um modelo de ensino de Artes pautada na cópia fiel de desenhos técnicos ou geométricos e na figura de um professor autoritário detentor do conhecimento. Tal privilégio era oferecido apenas aos filhos de famílias elitistas. Algumas projeções no ensino da Música também surgiram no referido período, com limitação aos instrumentos de sopro, canto orfeônico e memorização de hinos pátrios.

Considerada uma conquista, mas não um avanço pedagógico revolucionário, o ensino da disciplina Educação Artística no Brasil foi incluído nas escolas como disciplina obrigatória pela Lei n. 5.692/1971, visando a uma iniciação generalista nas artes, que ainda pautava-se na “profusão de técnicas artísticas, na qual professores polivalentes colecionavam álbuns como modelos de aulas. A reprodução de diferentes métodos artísticos descontextualizados, como receita, relegou à Arte a atividade de recreação” (BRASIL, 2006, p. 67).

No entanto, antes que se criasse um ditame ou uma padronização para o ensino de Artes no Brasil, o filósofo e pedagogo John Dewey, em 1930, já falava na livre expressão - expressão na qual o indivíduo não seguia padrões metodológicos ou uma cópia mecanizada, mas, sim, algo que estivesse associado ao sentir do indivíduo. Este sentir não se trata de sentimentos emotivos, mas de um sentir conectado a fundamentações do mundo social em prol de um processo de fazer, apreciar, criticar e organizar sentido, ter uma experiência.

Assim, Dewey (1934, p. 247) destaca:

Temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, manter uma conversação, escrever um livro, ou tomar parte em uma campanha política, é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência. É uma experiência.

Tais pensamentos influenciaram o sistema educacional brasileiro e se inspiraram na Escola Nova - tendência surgida da linha de ideias e conhecimentos de Dewey (1934). No Brasil, foi afirmada pelo educador Anísio Teixeira, que foi aluno do próprio Dewey em um curso de Pós-Graduação nos Estados Unidos da América (EUA). Anísio Teixeira compartilhava dos pensamentos de uma aprendizagem mútua e livre entre mestre e aluno, de modo que o professor pudesse incentivar o pensamento crítico e não apenas o decorar de sentenças. A Escola Nova ganhou forças na década de 1950 como uma tendência educacional advinda de pensamentos filosóficos, políticos e sociais, com o objetivo de atender a uma nova demanda de estudantes que surgiam com as próprias mudanças sociais, ou seja, educar um cidadão para atuar democraticamente na sociedade que ele mesmo ajudava a formar. Passava-se da geração da cultura cafeeira para um rápido processo de urbanização e progresso industrial e econômico para o País. Porém, com isso surgiram acentuadas desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Assim, tinha-se a mudança de uma escola em que o docente era

um colaborador e não mais um ditador do que viria a ser ensinado. Em se tratando da arte, a livre expressão confundiu-se com o “deixar-se fazer”.

Em 1987 fora criada a Federação Nacional dos Arte-Educadores (FAEB) e, junto às Universidades, discutia-se a arte em suas diversas linguagens já com a visionária intenção de implementá-la da pré-escola ao nível superior, bem como a importância da formação docente condizente a cada linguagem, de modo que os profissionais trabalhassem na área em que fossem plenamente licenciados.

Diante do Estado democrático brasileiro que se formara em contextos emergentes de essências advindas de um pensamento livre, coletivo e igualitário como aquelas de Dewey - contrárias à ditadura e exclusão do indivíduo quanto a sua formação intelectual -, a Constituição Federal de 1988 prenunciou, no inc. II do art. 208, o apontamento para o fato de a educação receber uma atenção dirigida, ou seja, tinha-se a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio no País.

Em 1996 foi criada a Lei n. 9.394, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo um acontecimento de grande importância para o ensino brasileiro, uma vez que seu art. 36 estabeleceu que o Ensino Médio passasse a ser a etapa final da Educação Básica, o que significa:

Assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento dos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (BRASIL, , 2000, p. 10).

Desse modo, tem-se a aproximação do cerne do ensinamento de Artes no Ensino Médio, quando a LDBEN traz em seu art. 26, inc. II, que o ensino dessa disciplina é componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, tendo por objetivo a promoção e o desenvolvimento cultural dos alunos.

Caminhando para a chamada universalização dos estudos e para o cumprimento das Competências para o Ensino Médio, apontadas no Currículo da Educação Básica, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE), junto à Câmara de Educação Básica (CAB), promoveu uma relatoria

a fim de analisar aspectos tangentes aos conteúdos do Ensino Médio, sendo um dos aspectos analisados o tocante à presença dos princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDBEN e, por consequência, o Currículo.

As diretrizes apresentam “A estética da sensibilidade” como uma ferramenta para formar um ser cidadão capaz de “suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 1998, p. 62). Tais fatores relacionam-se com a diversidade cultural, com o espírito colaborativo, com a reflexão e a refutação das imposições sociais, com a arte.

Destarte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio constituíram um conjunto de definições comuns a todas as instituições de ensino, de modo que possam se organizar e integrá-las com a finalidade de abranger a todos os alunos, sendo possível a formação de cidadãos com aprendizagem significativa, qualitativa e sensível, conforme exposto no inc. I do art. 3º das referidas Diretrizes, conforme se segue:

Art. 3º. [...]

I - A estética da sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado [...], acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998)

Portanto, é preciso compreender o universo estético, do educar para o sensível, preparar o indivíduo para o mundo globalizado sem que se perca a essência humana inegavelmente existente sobre o ponto de vista ético. “Não basta, apenas, conhecer ou ser informado sobre os códigos e os símbolos constitutivos de uma determinada realidade, mas, necessariamente, saber compreendê-los” (BRASIL, 2008, p. 23).

É necessário também preparar o indivíduo para os enfrentamentos que o possam fazer progredir e ascender intelecto e socialmente. É preciso atender às exigências da diversidade, do letramento, do mundo do trabalho e das demandas sociais avaliativas da Educação Básica, tais como: “o vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Prova Brasil e do Programa de Avaliação Seriada (PAS), entre outros exames avaliativos” (BRASIL, 2008, p. 70).

Diante de tais propostas, é possível concluir que os professores têm por dever preparar os jovens do Ensino Médio para a Universidade e para

o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, para uma vida social crítica e politizada, para a compreensão do mundo da vida que os cercam.

Mas muitos são os desafios que se chocam ao paradoxo entre os apanhados legais e a realidade; entre aquilo que os especialistas redigem em salas de reuniões e o que os professores enfrentam em sala de aula; entre o que o Estado diz pretender e o que os professores têm formação para fazer.

2 PARADOXOS ENTRE O CURRÍCULO, AS LEIS E A CONDIÇÃO DOCENTE: UM PROBLEMA DE PRIMEIRA ORDEM

É incontestável a concretização do debate e do enfrentamento às imposições da sociedade administrada, veiculadas pela “indústria cultural”, junto à sociedade atual e, em especial, aos jovens estudantes. É preciso que o professor enquanto categoria compreenda os movimentos que o cercam e que, por vezes, regem o seu próprio trabalho, a fim de afastá-lo de tal possibilidade.

Um problema de primeira ordem que é preciso suscitar é a questão do Currículo que anuncia o que o professor deve fazer em seu trabalho. O atual Currículo da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), intitulado **Currículo em movimento**, é um exemplo, pois traz em sua organização curricular para o Ensino Médio um desenho dos conteúdos elencados por categorias que se distinguem em quatro áreas do Conhecimento e Dimensões Culturais, em que a disciplina de Artes encontra-se na categoria das Linguagens, que se subdividem em matrizes, cujos conteúdos da linguagem das Artes são assim identificados: Multiletramentos, Apreciação Estética e Ética, e definidos conforme se segue:

Os conteúdos trabalhados nesta dimensão devem favorecer as práticas sociais, de cunho notadamente artístico e estético, desempenhadas pela humanidade ao longo dos tempos e na contemporaneidade. Assim, o trabalho pedagógico deve propiciar ao estudante experiências artísticas construídas e vivenciadas por meio das atividades de linguagem, leitura, interpretação, simbologia, presença corporal e prazer estético, concebendo-se que o estético emerge da pluralidade e atua contra os aspectos restritivos da normalização moral. Além disso, é necessário que os conteúdos desta dimensão recuperem as representações artísticas canônicas universais, as

contribuições de origem africana e indígena, mas que também favoreçam a fruição estética de manifestações culturais populares e daquelas próprias de contextos locais (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 35).

A priori, parece muito satisfatório o discurso presente no texto apresentado anteriormente, porém é indispensável fazer a constante retomada dos pensamentos históricos para compreender a origem do trabalho docente e a condição que o mesmo apresenta em sua atuação. Hypolito (1997) apresenta em seu texto **A constituição histórica do trabalho docente**, de 1997, um apanhado do percurso docente desde o momento em que tal atividade deixa de ser uma responsabilidade da Igreja e passa a ser uma atividade exercida por leigos.

Nesse percurso há sempre uma preocupação com a ação de quem está ensinando, a fim de que o sujeito não se desprenda dos princípios que a Educação incorporou para si, não como uma ação de libertação dos pensamentos dogmáticos dos quais as artes foram suportes consistentes por muito tempo, através das obras e representações, mas para que fosse a Educação um processo de preparação da mão de obra barata das camadas populares por um sujeito professado ainda pela fé em sua missão, como fazia o clero.

Nesse sentido, Kreutz (1986, p. 13 apud HYPOLITO, 1997, p. 19) assinala:

Quando surgiu a necessidade de as escolas serem abertas para camadas mais amplas da população, o clero sozinho já não conseguia atender essas novas demandas. Assim, colaboradores leigos foram convocados para exercer a função docente. Estes “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja” (KREUTZ apud HYPOLITO, 1997)

Ao tentar compreender quem é este professor na atualidade, o arte-educador que aplicará a diversidade e o conhecimento apontados, é possível perceber que esse é um profissional polivalente, encontrado somente no papel e que parece ter professado a fé, na qual Hypolito (1997) expressa, para dar conta de qualquer missão, independente de suas restrições materiais, como sua própria formação inicial e continuada. De fato, tal situação não é compatível com as cobranças e discursos feitos através do Currículo, tendo em vista que se tem aí um professor polivalente que está em contradição com as todas as leis aqui já expostas

- as terminologias existentes trazem de forma carregada seu potencial ideológico ao trabalho docente, novamente incompatível com toda condição que ao arte-educador é proporcionada.

O desafio de cumprir com a proposta - um professor para cada linguagem da área de atuação da arte: arte visual, teatro, dança, e, sendo a mais recente a que tange à aplicação das aulas de música, conforme a Lei n. 11.769/2008, que altera a LDBEN de 1996, tornando-a disciplina obrigatória e não um elemento coadjuvante, auxiliar às demais - em prol do ensino de uma abrangência estética que diz respeito ao sentir, avaliar a compreensão, o conhecimento e o uso de tais códigos, é algo que não pode estar cerceado às paredes da sala de aula, mas deve abranger todo o sistema educacional desde a sala de aula - no que se refere diretamente à relação professor-aluno -, passando pela gestão e todo corpo pedagógico. Em instância maior e urgente, a formação docente começa na Universidade, que prepara aqueles que estão migrando para as salas de aula, para a realidade. Então, “temos a deficiência qualitativa e quantitativa que se converteu num problema crônico” (BRASIL, 2006, p. 99).

3 GRANDES PROBLEMAS EM UM SER INDIVIDUALIZADO OU O ENSIMESMAMENTO DOCENTE

Quando grandes problemas como, por exemplo, os das questões curriculares, suas imposições e a incompatibilidade da formação docente desenvolvida na Universidade causada pela incomunicabilidade das formações de professores como um todo, bem como a falta de articulação política dos agentes dos setores educacionais - que estão divididos entre burocratas ou especialistas e agentes ou professores -, se encontram, como vem ocorrendo na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) em relação à arte educação, faz-se importante a existência de outras proposições. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 66):

É necessário repensar os programas de formação docente já que frequentemente não há correspondência entre eles e as necessidades das escolas. As ações de formação quase nunca correspondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício. Além disso, a formação oferecida não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais da docência. (VAILLANT; MARCELO, 2012)

Tal emaranhado caótico e problemático tem levado a uma espécie de cegueira coletiva em que dificilmente se encontra a saída, pois os indivíduos que deveriam estar frente ao debate e ao enfrentamento do movimento distorcido do Estado estão absolutamente presos e são serviçais a ele por meio das relações de trabalho. Sobre a questão, Hypolito (1997, p. 21) esclarece:

À medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos.

Assim, se alastra a situação que distancia ainda mais o arte-educador de ter uma condição de trabalho de agente descortinado, frente e ativo na emancipação social, pois aquele profissional encontra-se individualizado e culpabilizado em sua sobrecarga de trabalho e sentimento de incapacidade mediante sua falta de conhecimento em todas as áreas e, por vezes, se desdobra e tenta atuar em campos peculiares quando, em verdade, em nada se realiza ou concretiza.

Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2002) alertam sobre a questão do perigo do “ensimesmamento” docente, ou seja, quando um professor assume a postura de conduzir sua prática referenciada em si mesmo, em sua constante reinvenção pragmática, ele regride e desvaloriza sua condição, de modo que toda falha também será a ele atribuída; mas, verdadeiramente, a condução da prática não pode ser uma ação individualizada no sujeito, e sim um desafio e responsabilidade, em grande parte, das dimensões epistemológicas, políticas e profissionais.

Um modelo individualizado parece ganhar maior intimidade com a ação docente e a escola, e vem crescendo em proporções alarmantes e alienantes, validando o saber adquirido pela reflexão da prática como uma forma de qualidade da formação inicial e continuada, ou ainda, um saber improvisado de acordo com necessidades emergenciais e pragmáticas. Assim, é competente e bom aquele professor que busca se atualizar, correr atrás de seus conhecimentos, que investe em seu *marketing* profissional e pessoal; o contrário disso é o professor desqualificado, desatualizado e que carrega para sua vida o peso da incompetência estabelecida em sua relação com o trabalho e o capital.

Cabe-se a toda uma estrutura teórica e social a formação e a atuação do arte-educador em sua área de formação e não ao sujeito individualizado e nem tão pouco a sua prática.

É preciso que se estabeleçam formas materiais da luta pela intelectualização do arte-educador para que ele possa ser participativo e compreenda os meios com os quais ele possa, de fato, intervir e que não seja um reproduzidor do sistema neoliberal em sua atuação. O professor precisa ser reconhecido como agente não apenas da execução, mas como intelectual capaz de opinar na constituição dos currículos, que não seja apenas um gerenciador, conforme aponta Giroux (1997, p. 160):

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo do ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado de pacotes curriculares a “a prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instruções pré-determinadas. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais às quais Giroux (1997) faz referência têm transformado o trabalho docente semelhante ao trabalho proletariado com base em modelos de montagem industrial, fazendo do labor uma venda de força meramente braçal, uma vez que a participação intelectual docente é tolhida não apenas em seu trabalho, mas em toda sua relação sócio-capital.

Se ao arte-educador não é dada a condição de agir intelectualmente em sua atuação, qual será a articulação de saberes e cultura que o mesmo irá propor em seu trabalho? Certamente saberes e culturas da classe dominante, não no sentido dos saberes e culturas que esta vivencia, mas aquela que deseja que as classes sociais consumam para obter maiores rendimentos e espaços de dominação social.

Giroux (1997, p. 161) destaca o porquê da importância do professor ser visto como intelectual transformador:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este

ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos.

Em suma, é preciso que o arte-educador, bem como todo docente, tenha sua condição de trabalho, além de uma perspectiva reificada, o que significa que é preciso não apenas conceber situações ao seu trabalho, mas que esteja ele inserido e envolto no processo de conhecimento e produção do mesmo.

CONCLUSÃO

É importante a compreensão das ideias que se colocam à condição da atuação docente do arte-educador dentro de discursos documentais e suas proposições ideologizadas para regimentar o trabalho do mesmo e fazer com que esse profissional seja um propagador dos ideais do Estado neoliberal, ditado pela sociedade administrada, pois não é possível caminhar para uma emancipação se a referida categoria profissional não pode compreender o que se passa em seu trabalho e vida.

Nesse sentido, o presente estudo apoiou-se em uma perspectiva crítica de interagir os pensamentos de estudiosos acerca das necessidades da formação de professores com as LDB para, então, elucidar a problemática em torno da intelectualização do professor que se faz precisa, de modo que somente sendo o arte-educador - um agente ativo no processo de ensino e construção de saberes - poderá ser também um intelectual e não um proletariado da educação, que vende sua técnica de aplicação de um conhecimento que não está apto para compreender e produzir, mas apenas para reproduzir.

Esse é um desafio constante à arte-educação, pois se tem, em contrapartida, as ações da indústria cultural que refletem sobre o público com o qual o arte-educador trabalha, bem como nele mesmo. Assim, é preciso uma formação inicial e continuada condizente às necessidades do trabalho exercido por esse profissional. E ainda, o arte-educador deve poder exercer a licenciatura para a qual ele se preparou e foi admitido e que a ele não seja imposta a polivalência que deixou de existir apenas nos papéis.

Sabendo da abrangência da escola, é preciso insistir e refletir sobre

a discordância entre o que é exigido em teses e o que é proporcionado em condição para a atuação do docente para, então, se pensar em movimentos que encontrem as salas de aulas e os professores que exercem seu trabalho na docência em Artes, através de caminhos que possam conduzir a reflexão a partir da leitura não apenas do cotidiano do arte-educador, mas a partir de condições materiais, em que o conhecimento desvelado esteja presente, para que todos possam caminhar à emancipação contra a sutil e devastadora ação do Estado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Básica/ MEC, 2006. 03 volumes.

_____. **Parecer 04/98 e Parecer 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio**. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

_____. **Lei 11.769/08 (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2014.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1934. (Os pensadores) v.40.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental dos anos iniciais**. Brasília: SEDF, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In:* Marialice M. Foracchi (org). **Karl Mannheim: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1982.

MARX, Karl. A produção de mais valia absoluta. *In:* MARX, Karl. **O Capital.** Tradução Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produção de mais valia. *In:* MARX, Karl. **O Capital.** Tradução de Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012.