

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VALDIR BORGES MARTINS

**O ENSINO DA ARTE NAS PRISÕES: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E
LIMITES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

CURITIBA

2017

VALDIR BORGES MARTINS

**O ENSINO DA ARTE NAS PRISÕES: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E
LIMITES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M379 Martins, Valdir Borges.

O ensino da arte nas prisões: desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora / Valdir Borges Martins; orientador Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto.
157f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Arte. 2. Humanização. 3. Educação. 4. Prisão.
5. Estética marxista. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 371.102

TERMO DE APROVAÇÃO

Valdir Borges Martins

O ensino da arte nas prisões: desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 24 de maio de 2017.



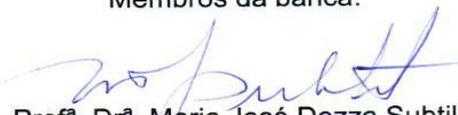
Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná



Orientador:

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:



Prof.ª Dr.ª Maria José Dozza Subtil
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.ª Dr.ª Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

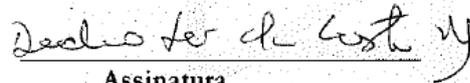
Aos vinte e quatro dias do mês de maio de dois mil e dezessete, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "O Ensino da Arte nas Prisões: Desafios, Possibilidades e Limites para uma Educação Humanizadora" apresentada por Valdir Borges Martins. Os trabalhos foram iniciados às ~~13:00~~ horas pelo Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do mestrando. Encerrados os trabalhos às ~~16:15~~ horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A dissertação cumpre plenamente os requisitos exigidos para a obtenção do grau de mestre.

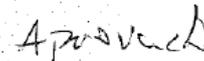
A Banca sugere a incorporação das sugestões de emendas.

Indica, igualmente, a sua publicação sob a forma de artigos, capítulos de livros e outros trabalhos.

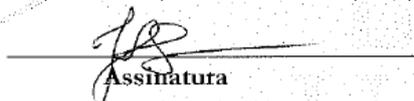
Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Presidente da Banca



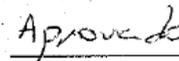
Assinatura


Conceito

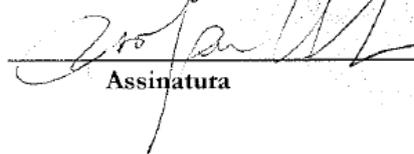
Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé — Membro Titular UTP



Assinatura


Conceito

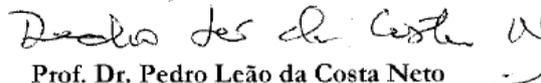
Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil — Membro Titular UEPG



Assinatura


Conceito

Curitiba, 24 de maio de 2017.



Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Presidente da Banca

CAMPUS PROF. SYDNEI LIMA SANTOS E REITORIA

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - St. Inácio - 82010-330 - Fone (41) 3331-7700 - Fax: (41) 3331-7792

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto que orientou com muita dedicação este trabalho de pesquisa. Por sua solicitude, apoio, ensinamento e disposição incansável diante dos diversos encontros de orientação.

Às professoras da banca Dra. Maria José Dozza Subtil e Dra. Josélia Schwanka Salomé por participarem da minha defesa. Em especial a Prof. Dra. Josélia por ter acompanhado e colaborado, desde o início, com a elaboração deste trabalho.

À Universidade Tuiuti do Paraná pela fraternal acolhida em seu Programa de Mestrado em Educação.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pelo aprendizado nas aulas e seminários.

À querida amiga Clea Rocha que revisou com apreço esta produção.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio, compreensão, orgulho e incentivo.

Aos amigos e amigas da turma do mestrado que caminharam comigo durante essa jornada. Em especial a Marcia Razera por sua amizade e parceria em todos os estágios deste percurso.

Ao CEEBJA Dr. Mário Faraco por disponibilizar dados para elaboração da pesquisa.

Aos amigos profissionais da educação de CEEBJA Dr. Mário Faraco pelo apoio e incentivo.

“Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva humana” (Karl Marx)

RESUMO

MARTINS, Valdir Borges. **O ensino da arte nas prisões: desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora**. 2017, f. 157. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o ensino da arte a partir de sua dimensão humanizadora, enquanto disciplina escolar ofertada a alunos em situação de privação de liberdade, verificando os desafios, limites e possibilidades para tal oferta. Para tanto, foi direcionado um estudo da arte a partir de uma conceituação que caracterize seu aspecto humanizador. Desta forma, escolheu-se como fundamentação teórica a estética marxista, por compreendermos que o marxismo, fundamentado na historicidade humana, nos fornece sólidas bases para compreensão do humanismo, pois nos tornamos mais humanos na medida em que tomamos consciência de nossa história. Ao relacionar arte e humanização à educação prisional, optamos por um estudo sobre as políticas públicas para esta modalidade de ensino, verificando os desafios para efetivação dessa oferta, a legislação existente, a aplicabilidade na educação enquanto direito e a possibilidade de reintegração social de alunos atendidos em unidades penais. Após a análise conceitual da arte e a compreensão da especificidade da penitenciária enquanto potencial espaço educacional, verificamos a possibilidade de humanização pela arte e pela educação em si nesse espaço. Refletiremos, ainda, sobre as concepções de ensino da arte no Brasil, e sobre o universo prático desse ensino por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola no que se refere ao ensino de arte. Este trabalho, portanto apresenta os desafios e possibilidades relacionados aos temas: humanização, arte, educação e prisão.

Palavras-chave: Arte. Humanização. Educação. Prisão. Estética Marxista

ABSTRACT

MARTINS, Valdir Borges. The teaching of art in prisons: challenges, possibilities and limits for a humanized education. 2017, f. 157. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Tuiuti University of Paraná. Curitiba, 2017

This research aims to analyze the teaching art from its humanizing dimension as school discipline offered to students in a situation of deprivation of liberty by checking the challenges and possibilities for such an offer. For this was directed a study of art from a concept that features its humanizing aspect, therefore, we were chosen as theoretical foundation Marxist aesthetics, to understand that Marxism, based on human historicity, provides us with a solid foundation for understanding humanism in order that we become more human as we become aware of our history. By linking art and humanization of education in prisons, it was decided by a study of public policies for this type of education, checking the challenges for the execution of this offer, the existing legislation, the applicability in education as a right and the possibility of reintegration social students attended in criminal units. After the conceptual analysis of art and understanding of the specificity of the prison as a potential educational space, there was the possibility of humanization of art and education itself that space. Will reflect also on the art of teaching concepts in Brazil, and on the practical universe of this teaching through the school's Pedagogical Political Project analysis with regard to the teaching of art. This work therefore presents challenges and opportunities related to themes: humanization, art, education and prison.

.
Keywords: Art. Humanization. Education. Prison. Marxist aesthetics

LISTA DE ACRÔNIMOS E SIGLAS

AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo

CCC – Casa de Custódia de Curitiba

CCSJP – Casa de Custódia de São José do Pinhais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEEBJA – Centro Estadual de Básica para Jovens e Adultos

CES – Centro de Estudos Supletivos

CMP – Complexo Médico Penal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CPAI – Colônia Penal Agroindustrial do Paraná

CRAF – Centro de Regime Semiaberto Feminino de Curitiba

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

DEPEN – Departamento Penitenciário

DEPEN/PR – Departamento penitenciário do Paraná

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

FAEB – Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP – Lei de Execução Penal

NAES – Núcleo Avançado de Estudos Supletivos

ONU – União das Nações Unidas

PCE – Penitenciária Central do Estado

PCE F – Penitenciária Central do Estado – Feminina

PDI – Programa de Desenvolvimento Integrado

PEP I – Penitenciária Estadual de Piraquara I

PEP II – Penitenciária Estadual de Piraquara II

PFP – Penitenciária Feminina de Piraquara

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SEJU – Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2	ARTE E HUMANIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA ESTÉTICA MARXISTA.....	21
2.1	ARTE E HISTÓRIA.....	24
2.1.1	O Individual e o coletivo na arte.....	27
2.1.2	Arte e Humanização.....	38
2.1.3	Arte na Industria cultural.....	41
2.2	ARTE NA PERSPECTIVA MARXISTA.....	45
2.2.1	Arte e trabalho.....	55
2.2.2	Arte e ideologia: conteúdo e forma.....	58
2.2.3	Arte e conhecimento.....	60
3	POLITICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES.....	65
3.1	DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	70
3.2	DIREITO A EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE..	75
3.3	EDUCAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL	80
3.4	LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES	85
3.4.1	Educação de Jovens e Adultos	90
3.4.2	Educação em prisões no Paraná	96
4	HUMANIZAÇÃO E ENSINO DA ARTE NAS PRISÕES.....	100
4.1	CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	100
4.2	O CEEBJA DR. MÁRIO FARACO.....	107
4.2.1	Perfil dos estudantes do CEEBJA DR. Mário Faraco	109
4.2.2	Organização do sistema escolar do CEEBJA DR. Mário Faraco	113
4.2.3	Modalidades de ensino.....	114
4.2.4	A disciplina de Arte no CEEBJA Dr. Mário Faraco.....	114
4.3	DESAFIOS, POSSIBILIDADES E LIMITES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO SISTEMA PRISIONAL.....	118
4.3.1	Relato da experiência docente	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERENCIAS.....	136
ANEXOS.....	142
ANEXO A – PARTE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEEBJA DR. MÁRIO FARACO REFERENTE A DISCIPLINA DE ARTE.....	143
ANEXO B - PLANEJAMENTO ENSINO FUNDAMENTAL	153
ANEXO C – PLANEJAMENTO ENSINO MÉDIO.....	155

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é, em grande parte, resultado da experiência profissional do autor como professor da disciplina de arte em uma instituição de ensino que atende exclusivamente a alunos em situação de privação de liberdade de Curitiba e Região Metropolitana.

Assim, busca-se analisar os desafios, possibilidades e limites para um ensino da arte humanizador no contexto prisional. Para tanto, faz-se necessário, analisar a evolução das políticas educacionais que possibilitam a continuidade e o aperfeiçoamento da educação em prisões. Por esse motivo, a estruturação deste texto constitui-se com dois capítulos de referencial teórico, um sobre a arte e humanização a partir da teoria marxista e outro relacionado à oferta de educação à pessoas em situação de privação de liberdade.

A necessidade de que a educação seja ofertada e aprimorada no espaço prisional se faz latente quando observamos o encarceramento como consequência, em grande parte, de uma formação social desigual, onde a escolarização das classes menos favorecidas não é vista como prioridade.

Observa-se essa condição de desigualdade e falta de acesso à educação quando analisamos os dados do Sistema Integrado de Penitenciárias - INFOPEN (abril/2012), onde, referindo-se ao Estado do Paraná, demonstra uma população carcerária extremamente jovem e sem qualificação profissional. Do total de detidos 51,33% estão na faixa etária de 18 a 34 anos e 62% encontra-se com baixo nível de escolaridade ou sem possuir o ensino fundamental completo.

Essa situação não é específica do Paraná, é a dura realidade do Brasil, por meio da qual constata-se que a maioria das pessoas em situação de privação de liberdade é oriunda das camadas mais pobres, filhos de famílias desestruturadas, sem acesso à educação e tampouco formação profissional, desta forma, estando marginalizados socialmente, sem possuir as mesmas condições de existência disponíveis às camadas mais favorecidas

Atualmente, pela Resolução nº2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) há a obrigatoriedade de que cada estado da federação tenha seu

plano estadual de educação para as prisões. É por meio dele que se fundamenta o projeto político-pedagógico, cuja estrutura é referendada a partir dos dispositivos da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984), que garante proteção ao preso em seu artigo 10, seção 1, capítulo 2. Nele ainda se dispõe que: “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (PARANÁ, 2012, p. 13).

Assim, tendo em vista o amparo legal dessa oferta, busca-se pensar a escolarização nas prisões, direcionando os obstáculos de sua implementação para uma dimensão desafiadora, tendo em vista que, de acordo com Cury (2000), não é possível pensar a educação sem levar em conta os aspectos contraditórios a ela inerentes.

A partir da observância de que a educação é de fundamental importância para o sujeito em situação de privação de liberdade questiona-se, também, se a arte pode acrescentar algo de relevante para educação dessa população, todavia, considerando que, neste caso, investiga-se a arte enquanto disciplina curricular da educação básica, ofertada por uma instituição de ensino destinada ao atendimento escolar nas prisões, pergunta-se, ainda, se o ensino da arte pode ter significância para o processo de humanização desse aluno encarcerado.

Vale observar que existe uma grande dissonância no que se refere à forma com que essa disciplina é ofertada nas escolas públicas em geral, além dos problemas estruturais do espaço escolar, há uma defasagem no processo de formação de professores. Em muitos casos, eles não possuem com clareza um plano de ação, ou se possuem, não detêm o conhecimento artístico necessário para executá-lo, assim, uma proposta de ensino da arte voltado para humanização, torna-se desafiadora para realidade brasileira, tendo em vista que tal conceituação não é devidamente debatida por arte-educadores no Brasil.

Desta forma, se uma discussão sobre um conceito de arte assim como a finalidade da arte possuem uma complexa abrangência nas escolas, essa complexidade torna-se ainda maior ao refletirmos sobre a arte enquanto fator humanizador no processo de oferta da educação a pessoas em situação de liberdade.

Assim, ao entendemos que, nesse contexto, deve-se utilizar uma abordagem artística na qual se enfatize o aspecto humanizante da arte, justamente por considerar o marxismo uma teoria humanista, busca-se em alguns de seus principais teóricos reflexões sobre a arte no contexto social a partir da dimensão crítica relacionada à importância do objeto a ser pesquisado. .

Todavia, ao considerarmos a possibilidade de humanização por meio da apropriação da arte e a estreita relação entre a arte e a história da humanidade, é importante que se faça um breve panorama histórico sobre a necessidade e a função da arte em alguns períodos do percurso humano, bem como refletir sobre as particularidades da arte no contexto contemporâneo, marcado pela alienação imposta pelo capital.

Desta forma, partindo do pressuposto da arte como produto da criação humana, ou ainda, como resultado do trabalho proveniente do físico e do intelecto humano, portanto um construto social, é necessário expor uma discussão sobre arte a partir de uma teoria que dê conta, ao menos em parte, da necessidade de expor a arte enquanto potencial humanizador. Deste modo, fundamenta-se estas reflexões em alguns conceitos da estética marxista, tendo em vista o caráter dialético dessa teoria que não nega a função ideológica e tampouco desconsidera a capacidade cognoscitiva da arte.

Entretanto, ao propor uma reflexão sobre a arte a partir da teoria marxista é importante observar que a obra de Marx não trata especificamente do estético, desta forma, busca-se construir uma análise da estética marxista na perspectiva da crítica posterior a Marx, assim, considera-se os aportes teóricos de György Lukács (1970), Adolfo Sanches Vázquez (1978) e Ernst Fischer (1981), Adorno e Horkheimer (2002).

Como veremos, a preocupação com o individual e o coletivo sempre estiveram presente nas discussões da existência humana, desta forma, a arte como expressão genuinamente humana demonstra, por meio da história, a relação dialética entre individualidade e coletividade a partir dos propósitos estéticos de cada período, todavia, esta relação não transcorre de forma homogênea. Se nas sociedades mais antigas, a arte refletia, por meio de um aparato ritualístico, as aspirações do coletivo, observamos no transcorrer da história, que o coletivo ou o senso de coletividade, acaba passando por uma relevante dificuldade para expressar-se por meio do estético

contemporânea, tendo em vista o individualidade preponderante em uma sociedade voltada para o capital.

O objetivo de nosso trabalho é, não somente conceituar a arte a partir do processo de humanização dos indivíduos na sociedade, mas, abordá-la, principalmente, a partir da importância deste processo para aqueles que encontram-se por disposição legal separados desta sociedade, como são os aprisionados.

Desta forma, observa-se que, para o desenvolvimento desta pesquisa, é necessário abordar processo de humanização relacionando-o a outras duas questões de fundamental importância. A primeira diz respeito à necessidade de garantia do direito à educação inclusive aos apenados; a segunda, mais ampla, não refere-se somente ao campo educacional. Diferentemente da concordância sobre a educação nas prisões enquanto direito, existem muitas divergências quanto à possibilidade de reintegração social por meio da educação. Entre os autores referenciados. Muitos, como Alessandro Baratta (1991) e Augusto Thompson (2002) consideram a própria prisão como fator impeditivo para ressocialização. Segundo esses autores, é impossível adquirir valores positivos em uma local puramente coercitivo. Todavia, ambos analisam a reintegração social pelo viés da penalização, sem no entanto, fazer uso de um estudo aprofundado sobre a educação neste contexto.

Já para Silva e Moreira (2011), ainda que o espaço destinado à educação nas prisões seja contraditório por natureza, é possível acrescentar elementos favoráveis à humanização em detrimento à desumanização inerente à condição do cárcere e, por meio da educação, promover a reintegração social.

Em um sentido mais prático cabe observar, ainda, que um projeto voltado para uma arte humanizadora no espaço intramuros, esbarra, muitas vezes, nos limites impostos aos profissionais que atuam nessas instituições, tendo em vista que, neste caso, o espaço pedagógico é, originalmente, um espaço penitenciário, ou seja, é muito comum que o professor tenha uma sala de aula dividida por uma grade que objetiva separar docente de discente, considerando que um mínimo contato físico pode acarretar em prejuízos a integridade física das pessoas envolvidas (professores, pedagogos, agentes penitenciários).

Como pretendemos demonstrar por meio deste trabalho, ainda que o espaço

pedagógico não seja o ideal, o fato de haver oferta de educação a essas pessoas, demonstra um avanço em relação aos mecanismos legais da ressocialização. Portanto, cabe ao professor, utilizar esse espaço para promover a humanização desses indivíduos.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A especificidade da temática, que intenta investigar os desafios, limites e possibilidades para uma educação humanizadora no contexto prisional caracteriza esta pesquisa como qualitativa de natureza interpretativa. Assim, o referencial teórico-metodológico que dará suporte à compreensão das categorias tratadas será o materialismo histórico e dialético, buscando, por meio da estética marxista, teoria gerada a partir dessa categoria, uma reflexão sobre as políticas educacionais no contexto da educação nas prisões, articulando tais políticas com os termos: arte, educação, escola, aluno, prisão e apenado. Desta forma, este estudo busca ir além da aparência do fenômeno, buscando expor os desafios, as limitações e as possibilidades resultantes dessa temática.

Assim, considerando a inter-relação dos elementos envolvidos na constituição desse objeto, busca-se contemplar o caráter dinâmico e histórico do ensino da arte nas prisões por meio da pesquisa qualitativa e interpretativa (LÜDKE, MENGA ANDRÉ, MARLI, E. D. A. 1986), tendo como meios de obtenção de informações os dados obtidos a partir da pesquisa documental e bibliográfica.

O objetivo geral desse trabalho é fazer uma análise da arte, a partir de seu aspecto humanizador, direcionado a educação no contexto prisional.

Aos objetivos específicos cabe estudar uma conceituação artística pelo viés de uma estética marxista; verificar as políticas públicas voltadas para educação nas prisões e buscar, ainda, refletir sobre a possibilidade de humanização pelo ensino da arte direcionada a alunos em situação de privação de liberdade.

O Presente trabalho divide-se em três capítulos, antecedidos por essa introdução e pelas considerações finais, na qual se reflete sobre o processo de

trabalho aqui descrito.

O primeiro capítulo “Arte e humanização na perspectiva de uma estética marxista” embrenha-se em uma conceituação sobre arte a partir de seu aspecto humanizador, fundamentado, por sua vez, em teóricos que se ocuparam de uma estética fundamentada na teoria marxista. Está dividido em duas partes. A primeira “Arte e história” busca relacionar as diversas concepções artísticas ao longo dos pontos cruciais da existência humana, enfatizando as categorias de individualidade e coletividade existentes nesse processo. A reflexão se estende também sobre os aspectos de humanização da arte e da alienação decorrente da indústria cultural, bem como expõe as contribuições da arte marxista no desenvolvimento de categorias dialéticas acerca da arte.

O segundo capítulo “Políticas públicas para Educação nas prisões” constitui-se de um estudo disposto a aferir apontamentos da situação carcerária a partir de um construto social, para tanto, verifica-se a legislação existente sobre essa oferta no Brasil. Esse capítulo visa fornecer as bases teóricas para uma reflexão sobre os desafios de um ensino humanizador no contexto prisional; trata também sobre o direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade; da modalidade de ensino que ampara essa oferta (EJA); e de como a educação em prisões vem sendo ofertada no Paraná.

O terceiro e último capítulo “Humanização e ensino da arte nas prisões” busca fazer uma associação entre o segundo e o terceiro capítulo, por meio de um estudo dessa prática. Primeiramente, busca-se abordar as diversas concepções de ensino a qual a disciplina de arte vem se submetendo, a partir do início do século XX; na sequência será analisado a oferta da disciplina de arte por parte de uma instituição de ensino credenciada, apresentando o histórico, a organização e o perfil dos estudantes dessa escola. O capítulo conclui-se com a proposição de possíveis ações para a efetivação de uma arte humanizadora por meio da reflexão, do planejamento e da prática em sala de aula, junto aos indivíduos apenados. Neste caso, destaca-se a pedagogia de Makarenko (1986) como um possível exemplo de educação e de ensino da arte voltado para reintegração social. Ainda como possibilidade, apresentou-se a descrição de um plano de aula desenvolvido pelo autor deste trabalho, haja vista sua atuação profissional como professor da disciplina de arte junto a alunos atendidos pelo

CEEBJA Dr. Mário Faraco, instituição que atende exclusivamente à pessoas em situação de privação de liberdade em Curitiba e Região Metropolitana do Paraná.

Por fim, as considerações finais, na qual se apresenta-se as conclusões do autor a respeito da documentação analisada, assim como a percepção extraída a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa.

2 ARTE E HUMANIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA ESTÉTICA MARXISTA

Este capítulo tem como objetivo expor uma fundamentação teórica que dê conta de uma investigação sobre a arte a partir de seu aspecto humanizador, considerando que o estético configura “uma dimensão essencial da existência humana” (VÁZQUEZ, 1978, p.11), de tal forma que qualquer estudo sobre o estado da arte deve levar em conta esse aspecto.

Neste sentido, embasamos nossa pesquisa na teoria histórico crítica, justamente pelo fato de haver um entendimento de que o marxismo é também um tipo de humanismo. Assim, a partir da explanação sobre a possibilidade de humanizar-se por meio da apropriação artística, torna-se relevante a investigação de um ou mais conceitos de arte que possam oferecer elementos subsidiários e substanciais relacionados a essa possibilidade, entretanto, para tal análise, deve-se considerar, ainda, a condição da arte na contemporaneidade, tendo em vista que o artista e sua obra encontram-se condicionados a dinâmica do mercado, desta forma, busca-se verificar que espaço é destinado ao produtor de uma arte que humanize diante de um estado de absorção exercido pelo capital.

A esse respeito Trojan (2016, p. 203), analisa que

(...) ao ser absorvida como mercadoria e, ao mesmo tempo, como símbolo da modernidade, a obra de arte é incorporada aos valores hegemônicos da cultura oficial e aos jogos de mercado que, em parte, diluem as propostas de inovação e inserção social das propostas artísticas e, em parte, padronizam determinados modelos estéticos como meio de estabelecer critérios de valor.

Embora prevaleça um panorama de subordinação da arte ao capital, sendo o artista considerado um ser que circula a realidade, sem, no entanto, habitá-la, muito disso em função das mudanças pelas quais o próprio objeto artístico passou no decorrer da modernidade, ainda é possível, conforme aponta a autora, “identificar inúmeras manifestações artísticas que expressam, de forma crítica a contraditória realidade humana e social (...)” (TROJAN, 2016, p.204). Entretanto uma conceituação da função da arte no contexto pós-moderno só é possível a partir de um estudo detalhado da transformação histórica a qual o objeto estético está inserido.

Assim, essa complexidade a qual está inserida a arte na contemporaneidade nos leva a rever os conceitos de arte a partir de seus pressupostos históricos, na tentativa de expor os aspectos alienantes e humanizadores dessa relação. Para tanto, contaremos com as concepções teóricas de György Lukács, com uma análise da gênese filosófica do princípio estético, a partir dos elementos da particularidade/universalidade da categoria estética¹; Adolfo Sanches Vázquez e Ernst Fischer, relacionando a obra de arte e sua função no terreno das práticas sociais e sua importância na sociedade capitalista; Theodor Adorno e Max Horkheimer, propondo uma reflexão sobre o impacto da indústria cultural na arte contemporânea.

Vale observar, que, para este capítulo, prevalecerá um estudo sobre arte e humanização com maior direcionamento às artes visuais, embora outras áreas como literatura, música e teatro também sejam abordadas em muitos momentos.

O conceito de arte é tão amplo que é necessário analisá-lo a partir da história humana para defini-lo ou mesmo para constatar a sua indefinição, tendo em vista que “a arte possui determinações essenciais que contradizem o carácter definitivo de seu conceito [...]” (ADORNO, 1970) e que, conforme Gombrich (2006) diz respeito a diversas coisas em diversos tempos e locais. Sendo assim muitas são as concepções em diversos autores e períodos, portanto sua conceituação está condicionada ao contexto histórico que lhe produz.

No senso comum a palavra arte envolve a saída do cotidiano, a busca da fuga do mundo do estritamente necessário, das preocupações banais da sobrevivência humana. Isso explica porque a arte na sociedade capitalista, focada no mercado, é vista como um bem supérfluo, do qual, em sentido estritamente material podemos prescindir.

A expressão “fazer arte” identifica na criança e no artista, um modo particular de ver o mundo, referindo-se ao algo subversivo ou, ainda, a quebra com a rigidez

¹ Lukács (1970) analisa as categorias “singularidade/particularidade/universalidade”, reforçando a função mediadora do particular no que se refere ao singular e universal. Aborda, igualmente, a universalidade propondo uma crítica de sua concepção baseada na ideia universal abstrata proposta pela concepção platônica. Sua crítica também é direcionada a formulação apologética da universalidade em relação ao capitalismo. Assim, conforme o autor, o movimento dialético entre singularidade, particularidade e universalidade desenvolve-se quando esse processo apresenta a consciência humana a partir de sua relação material.

pré-estabelecida da realidade empírica, cujos paradigmas de referencialidade muitas vezes são desafiados pelas ações da criança e pela obra do artista.

Tais ações demonstram que a arte tem como uma de suas principais características a possibilidade de reação a uma condição imposta, sendo que essa reação advém de uma conscientização crítica dessa condição, portanto, aproxima-se da proposta humanista, tendo em vista que o humanismo aqui proposto é relacionado à teoria marxista, onde o homem é capaz de identificar-se ontologicamente a partir da transformação da natureza, desenvolvendo, desta forma, os sentidos humanos, de modo que estes sentidos possam distinguir o homem dos demais animais e, desta forma, afasta-lo de sua natureza primitiva (MARX, 2012b) , nesse sentido, o desenvolvimento da apreciação do objeto artístico ocorre quando esse objeto apresenta-se, não em sua forma natural, mas como resultado da ação humana, Assim de acordo com Marx

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma ; em síntese os sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do homem). Porque não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais - os sentidos práticos (vontade, amor, etc,) -, numa palavra, o sentido humano – a humanidade dos sentidos – se constitui pela existência do seu objeto, pela existência da natureza humanizadora. (MARX, 2012b, p. 135)

Desta forma, compreende-se a humanização, a partir da teoria marxista, como atividade resultante da atividade humana e da transformação dos sentidos humanos, onde o homem se humaniza à medida que se diferencia de sua condição natural, daí a necessidade de que a educação possa pensar o ensino da arte nas escolas a partir de uma proposta humanizadora.

No Brasil, nas últimas décadas, as políticas educacionais se voltam para a educação humana integral, referenciada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Pensar as formas de desenvolver o humanismo, em sentido amplo, tem sido o objetivo de todas as disciplinas educacionais. No terreno da educação pela arte não têm sido diferente.

Desta forma, os questionamentos que se fazem são: Em que medida a arte é ainda um grito de rebeldia contra o sistema do comum e do vulgar, como foi em Siron Franco e *Joseph Beuys*? Em que medida a arte mesma não se integrou à sociedade que outrora os artistas românticos condenavam? Em que medida a arte pode nos humanizar? E se arte pode nos humanizar, questiona-se, ainda, em que medida a arte, enquanto disciplina escolar de uma instituição que oferta educação a pessoas em situação de privação de liberdade pode ser de utilidade para essa humanização?

Diante de tais questões, este estudo busca dar conta de uma possível resposta a partir de uma verificação da arte que considera sua história; sua relação com o capitalismo; sua conceituação por meio da estética marxista; sua transmissão de anseios individuais e coletivos; sua relação com o trabalho, ideologia e conhecimento e seu papel no universo da educação formal.

2.1 ARTE E HISTÓRIA

Definir a arte em termos teóricos não é uma tarefa fácil, segundo Gombrich:

Nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapume; eles faziam e fazem muitas coisas. (GOMBRICH, 2006, p. 15)

Embora não haja uma definição formal, Gombrich atenta para o papel desempenhado pela arte ao longo do tempo. Como ele, muitos teóricos concordam que a relação do homem com a arte está intimamente ligada à própria história da humanidade. De forma que recuperar as etapas da arte pressupõe seguir os rastros dos homens desde os períodos mais remotos. Também a teoria sobre a arte passa pelo mesmo enraizamento empírico social. Em nosso trabalho, seguindo a perspectiva de Fisher, abordaremos algumas relações entre a arte e história, tendo em vista, principalmente seu desenvolvimento nos momentos paradigmáticos da história.

Portanto, não faremos aqui um panorama da arte ao longo do tempo, antes centraremos nos pontos cruciais da relação entre o estético e o histórico.

Como aponta Ernst Fischer “a arte é tão antiga quanto o homem” (1981, p. 21), no entanto a prática artística não se reverteu imediatamente em teoria sobre o fazer artístico. Conforme destaca Lukács (1970, p. 112). “É sabido que a verdadeira teoria da estética, a formulação científica daquilo que constitui o específico das categorias estéticas, esteve sempre em atraso em relação à práxis artística.” Isso se explicaria em decorrência da necessidade de uma linguagem mais conceitual para a reflexão teórica em oposição à suficiência para a arte do aporte rudimentar de linguagem de que dispunham as primeiras sociedades.

Não importa o quanto soe contraditório a afirmação, a arte foi desde o início uma prática imaginativa e ao mesmo tempo uma manifestação do trabalho humano sobre a natureza. Nas sociedades primitivas, “A arte era um instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais.” (FISCHER, 1981, p. 44). Essa definição como aponta Fischer, em seguida, no entanto, não dá conta de toda a complexidade que envolve a origem da arte. Outros elementos, embora menos relevantes, também contribuíram para que essas primeiras sociedades aplicassem o elemento artístico no seu cotidiano.

Sofrendo com as mudanças próprias da relação do homem consigo mesmo e com a natureza, também as práticas artísticas foram sendo transformadas ao longo da história, bem como as reflexões sobre elas. Questões como a função social e o valor intrínseco da obra de arte foram sendo pensadas no decorrer do tempo, sempre se reivindicando um lugar significativo para arte no mundo. Neste sentido, pensar a arte passa por pensar algumas questões, sobre as quais a teoria em algum momento já se debruçou: o que torna um objeto artístico em oposição a outro não artístico? Há algo de inerente na arte que se sobressaia e se isente da vida social? Ou a arte é sempre um trabalho de criação a partir de certa realidade? Seria possível ao objeto de arte renegar ou manter os valores da sociedade em que foi produzido? Tais perguntas não são fáceis de responder, pois as repostas em muito dependem da própria abordagem teórica a que submetemos a arte.

De acordo com Vázquez (1978, p. 47) para que o objeto artístico possa cumprir as mais diversas funções (ideológica, educativa, social, expressiva, cognoscitiva,

decorativa, etc.) não podemos esquecer-nos de sua faceta de “objeto criado pelo homem”. Assim, o objeto artístico expõe, direta ou indiretamente, o conjunto de relações sociais que cercam sua produção. É preciso lembrar que se opondo a essa visão materialista, há as correntes teóricas que buscam explicar o objeto estético em função de uma ontologia própria, todavia, embora tais concepções sejam importantes para o completo entendimento do objeto artístico, não dão conta de uma série de questões, inclusive da humanização pela arte em sentido material, uma vez que nessas perspectivas o belo é “transcendente ao homem”.

Vale observar que Vázquez se contrapõe a uma concepção platônica referente à relação entre sujeito e objeto estético. Na obra “Convite à estética” o autor se posiciona contrário à proposta da existência da arte enquanto conceito ou ideia, de acordo com Vázquez o objeto estético só existe enquanto objeto dos sentidos humanos, sendo assim, não existe esteticamente enquanto ideia:

Em nosso modo de ver, o objeto estético é necessariamente, sem se reduzir a isso, um objeto dos sentidos. Portanto se considerarmos que a idéia só existe esteticamente encarnada numa forma sensível, a redução do sensível a um simples efeito da idéia atentaria contra a natureza mesma do objeto estético que vimos propugando. Esta redução, que poderia invocar em seu apoio concepções platônicas, neoplatônicas ou medievais é, ao nosso modo de ver, de difícil aceitação para uma consciência estética contemporânea. (VÁZQUEZ, 1999, p. 119)

Além dessa relação entre sujeito e objeto não poder ser concebível enquanto ideia, também não é possível concebê-la em sua forma natural, a esse respeito Trojan (2016) observa que o homem não se torna sensível a um objeto devido a uma essência natural existente nesse objeto, mas sim devido à constituição coletiva desse objeto, ou seja, “a sensibilidade que se cria e se desenvolve na relação com o mundo, portanto, não é dada naturalmente, mas resulta de um longo processo histórico” (TROJAN, 2016, p. 183).

Ao longo da história da arte, sem dúvida que a relação entre o objeto artístico, o sujeito produtor e o sujeito receptor também sofreu mudanças. Hoje, observamos que a arte da chamada pós-modernidade está longe, por um lado, da busca por um “ser” autêntico postulada por algumas correntes estéticas; por outro lado se nega à denúncia da realidade esvaziada, reivindicada por outras correntes. Mesmo assim, se

partirmos de uma perspectiva marxista da arte, como transformação de uma dada realidade por meio de um objeto fruto do trabalho, ou ainda transfiguração do coletivo no individual, podemos afirmar que ela nos permite uma série de reflexões sobre nossa sociedade. Desta forma, buscando a função da arte no contexto escolar, ficam alguns questionamentos: seria a função intrínseca da arte ser agente de transformação do aluno? Ou seja, por meio do ensino de arte seria possível desenvolver uma perspectiva humanista da realidade?

2.1.1 O individual e coletivo na arte

Como aponta Fischer (1981), a arte foi uma manifestação comum em todas as sociedades, desde os grupos tribais até os dias de hoje. A forma como a arte se estabeleceu, as suas características, sempre se deveu menos a uma condição intrínseca e mais a própria história desses grupos. E história aqui é vista na perspectiva marxista das relações dialéticas entre indivíduos e depois entre classes.

Nas sociedades menos organizadas a arte não estava separada como um objeto autônomo. Ela fazia parte de uma confluência de outras manifestações dos grupos, geralmente religiosas. Mas já nessas sociedades ao artista, sem que houvesse essa denominação, era dada a condição de representante de um mundo metafísico, místico, por isso ele era comparado a um feiticeiro.

O artista por sua sensibilidade fazia a ponte entre um mundo material e coletivo e o universo ancorado no mistério e na sua própria individualidade. Essa condição que será mais tarde retomada pelas vanguardas poéticas do século XIX e XX, cujos maiores representantes, respectivamente são Artur Rimbaud e André Breton, já estava lá na figura do artista. Podemos dizer que a figura do *vate* acompanha toda a concepção poética da modernidade, derivada do fato de que “em todo poeta existe uma nostalgia de uma linguagem ‘mágica’ original” (FISCHER, 1981, p.35). Observamos que aqui a relação entre o coletivo e o individual não está ligados à ideia de representação política dos valores do grupo, como mais tarde se verá na arte engajada, mais sim a uma ideia de pertencimento, de respeito à tradição dos antepassados.

A arte desses grupos desenvolvida por meio de uma linguagem “mágica” era ritualística e nada sistematizada, fazendo parte das cerimônias dos grupos. Tinha, portanto um caráter perecível, por isso pouco dela nos foi legada. Junto a essa arte, havia uma manifestação mais utilitária, geralmente ligada aos objetos do trabalho ou a narração do cotidiano. Essa manifestação artística, justamente por se dar como materialidade, sobreviveu ao tempo e pode ser vista nos objetos descobertos pela arqueologia. Fischer observa que mesmo as pinturas rupestres feitas em cavernas tinham um objetivo de “dominar a natureza pela imitação” (FISCHER, 1981, p. 45), ou seja, por meio da técnica de representação esses grupos buscavam uma apreensão totêmica do mundo.

Com outro direcionamento Vázquez, ao falar da arte rupestre, busca evidenciar o processo de criação humana e de humanização existente na ligação da arte com o trabalho, enquanto ação consciente, mas ofuscando-se perante a divisão do trabalho:

Na aurora da criação artística, no paleolítico superior, já encontramos esta irmandade da arte e do trabalho que nas sociedades modernas, particularmente na sociedade industrial capitalista tende a desaparecer. Com a divisão do trabalho, cada vez mais profunda, separam-se sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito, que precisamente o trabalho, como atividade consciente através da qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística, (VÁZQUEZ, 1978, p. 73)

Observamos que Vazquéz aponta a relação entre arte e trabalho como uma característica determinante para a humanização do homem do paleolítica

Essa dupla necessidade de performatizar os ritos, apontada, anteriormente por Fisher e dar, mesmo às tarefas mais cotidianas um temperamento estético, constatado por Vázquez, no excerto acima, representam desde o início a dialética da obra de arte: seu potencial para metafísica e seu potencial para o materialismo social.

Neste sentido, Fischer faz questão de afirmar que:

A arte não era uma manifestação individual e sim coletiva, se bem que as primeiras características da individualidade tenham começado a manifestar-se nos feiticeiros. [...] A arte, em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas- era atividade social par excellence, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal. (FISCHER, 1981, p. 47)

Assim, de acordo com Fischer, esta função coletiva foi um dos elementos da arte que permaneceu entre nós, ainda que com alguma restrição, pois “A arte nunca perdeu inteiramente esse caráter coletivo, mesmo muito depois da quebra da comunidade primitiva e de sua substituição por uma sociedade dividida em classes.” (FISCHER, 1981, p. 47).

No transcorrer da história da arte o que se observa é que na medida em que as sociedades se fragmentam e as classes se estratificam por meio da divisão do trabalho, do sistema produtivo e das normas do patriarcalismo, mudam-se também as relações entre os indivíduos e suas manifestações artísticas. Essa caracterização pode ser observada na formação da sociedade grega, por exemplo, onde o advento da sociedade de classes rompe com a unidade da “magia” grupal e a tarefa de falar com os deuses cabe a agora não mais a um feiticeiro e sim a um poeta, como fala Platão no *Íon*, mas um poeta a serviço do Estado, ou seja, “dos propósitos particulares de uma classe” (FISCHER, 1981, p. 47). Neste sentido a própria arte já prenuncia a divisão do trabalho que posteriormente se dará.

Desta forma, observa Fischer, ao artista da nova sociedade de classes grega cabia “conduzir a vida individual de volta à existência coletiva” e, portanto, “restaurar a unidade humana perdida”, (FISCHER, 1981, p. 52). É por isso que as duas formas literárias de maior relevância para os gregos, conforme destaca Aristóteles em *A Poética*, são a Epopeia e a Tragédia que traduzem, respectivamente, a missão do poeta de recuperar a história do povo grego e de ensinar a obediência aos valores da religião, ambas formas de reavivar os valores do coletivo.

Ainda tendo em vista a sociedade grega, Lukács (1970, p. 270) observa que esse caráter social da arte já era conhecido por Aristóteles. No entanto, nesse espaço da polis em reestruturação havia uma oscilação entre o pensamento mítico e o pensamento racional, entre o arcaico e o moderno. Como apontam Vernant e Vidal-Naquet (1999) é desse caráter conflitante que nasce a tragédia grega.

O surgimento do trágico espelha esse conflito entre o *mythos* e o *logos*, marcado por uma luta entre o meio racional, estruturado, baseado nas leis dos homens, e o meio religioso ligado à vontade dos deuses. Como afirma Nestlé: “a tragédia nasce quando se começa a olhar o mito com olhar de cidadão” (apud VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1999, p. 16). Assim uma das mais belas manifestações da arte grega nasce da “crença de que o homem havia perdido completamente o equilíbrio e a medida e que o aparecimento da individualidade levaria-o à culpa trágica inevitavelmente” (FISCHER, 1981, p. 53).

Também é por isso que na cidade utópica da obra *A república*, de Platão, cuja temática busca pensar os valores ideais para uma sociedade coletivista, não há espaço para a arte individual do homem lírico, centrado em suas emoções e crenças íntimas. Ele deve ser expulso da cidade, não porque como o *Pharmakon* ele é um expulso coletivo, mas justamente por sua exaltação individual.

Ainda neste sentido, Lukács (1970, p. 267), lembra, na mesma esteira de Marx, que é preciso reconhecer “o valor evocativo imediato da forma artística”, afirma, também que não é necessário conhecer os pressupostos “históricos concretos” da sociedade grega de então para “reviver” os sentimentos de Édipo, o herói trágico por excelência. Segundo ele, “o que o espectador sente como emoção, no Édipo é precisamente um destino humano típico”, mas que é representativo do próprio passado humano. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

O que se depreende da análise de Lukács é um reforço do caráter individual e coletivo do objeto artístico, que se configura na inter-relação entre os aspectos “de uma existência individual”, mas que se identifica em um “passado da humanidade” (LUKÁCS, 1970, p. 268-269). No entanto, essa ligação tende a ruir na sociedade capitalista.

A concepção de Lukács eleva a dicotomia individual X coletivo, que se viu em Fischer (1981) e Vázquez(1978) como uma dimensão social da arte, à condição de próprio conceito de estético. Não se trata mais de pensar puramente, no alcance prático dessa relação, mas de criar um objeto conceitual que dê conta dessa característica dual que por vezes ganha a aparência de um paradoxo. O objeto estético como tal, se configura nas relações entre uma visão individual do artista e a sociedade histórica em que ele vive. O conceito do estético por sua vez, incorpora

uma conjectura e valor intrínseco, que, no entanto, não é independente do materialismo histórico. De tal forma que tanto no objeto artístico, quanto no conceito convivem o particular e o universal e nisso está o alcance humanizador da arte e sua relevância política.

Como observamos, embora haja desde sempre uma relação intrínseca conflituosa entre o aspecto individual e coletivo da arte, com a formação de uma sociedade mais complexa e estratificada esse conflito começou a encaminhar-se de fato para um divórcio. É na passagem do mundo antigo para o mundo feudal que se reforça ainda mais o caráter da diferença entre indivíduo e coletividade. De acordo com Fischer a “invasão do mundo feudal conservador pelo dinheiro e pelo comércio teve o efeito de desumanizar as relações sociais e desagregar ainda mais a estrutura da sociedade.” (FISCHER, 1981, p.54). Surge assim a figura de um “Eu” que só dependia de si mesmo, e que tem seu melhor exemplo na figura do viajante aventureiro.

Esse esboço do liberalismo no sistema feudal contribui para a formação da ideia do gênio na arte renascentista, principalmente, na pintura. Se a sociedade se desintegrava tendo em vista o lucro, cabia ainda ao artista unificar um povo, neste sentido, Fischer argumenta que nestes momentos de ruptura “só a arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser integro, total” (FISCHER, 1981, p. 57)

Na idade média, muito do que nos foi legado da arte, principalmente a arte pictórica e a arquitetura está impregnada de um pseudocoletivismo, uma vez que por essas imagens transitam uma concepção de uma única classe, a classe eclesiástica. As obras desse período traduzem em formas visíveis os ensinamentos da Igreja (GOMBRICH, 2006, p. 183) e criam uma espécie de “abstrato coletivo”, entre os artistas, para transmitir “a ideia do sobrenatural”; não obstante o esforço dos artistas para criar métodos próprios, as obras do período expõem toda a rigidez de um mundo espiritual baseado na verticalidade do divino sobre o humano.

A sociedade renascentista, na qual o capitalismo dá os primeiros passos, não ainda como sistema, mas como projeto, é a que mais contribuiu para o avanço de uma arte genuína. Uma vez que nela, embora o artista tivesse subjugado à proteção de um mecenas, ele ainda era livre para produzir. Ainda tinha lugar privilegiado na sociedade

como representante de um grupo, ainda que fosse somente das classes privilegiadas. Fischer aponta que neste espaço:

Usualmente, o artista reconhecia uma dupla missão social: aquela que lhe era diretamente imposta pela cidade, pela corporação, pelo grupo social e aquela que lhe vinha indiretamente da experiência coletiva por ele assumida, isto é, aquela que lhe vinha de sua própria consciência social (FISCHER, 1981, p. 57)

Como podemos observar, no período renascentista, a relação entre a experiência coletiva e a consciência individual assume-se de forma extrínseca, reforçando, assim, os aspectos de uma arte dual.

Com a chegada da modernidade, a arte vai adquirindo cada vez mais os aspectos do individualismo burguês, nela, o artista deixa de ser um representante da coletividade, ao mesmo tempo em que perde sua individualidade genuína para o mundo da produção e consumo que expressam cada vez mais a visão do particular sobre o coletivo.

Conforme aponta Fischer, as mudanças nas relações de trabalho, ou o que Vázquez chamou de despersonalização do trabalhador, agem também no universo do estético, de forma que no mundo do capitalismo: “a arte também se tornou uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadoria” (FISCHER, 1981, p. 59). Neste contexto, o artista deixou de possuir um patrocinador individual e passou a depender de um “mercado livre”, sendo assim a arte subordinada “às leis da competição”. (FISCHER, 1981, p. 59).

Após a revolução francesa, observou-se um “desencantamento nas artes”, inclusive dos artistas que haviam compartilhado do sonho “democrático-burguês”, o que vai desembocar posteriormente na negação e revolta romântica.

O período artístico brilhante da burguesia estava chegando ao fim. Os artistas e as artes entravam no mundo capitalista da produção de mercadorias em sua forma desenvolvida, com sua completa alienação do ser humana, com a exteriorização e materialização de todas as relações humanas, com a divisão do trabalho, a fragmentação e a rígida especialização, com o obscurecimento das conexões sociais e com o crescente isolamento e a crescente negação do indivíduo (FISCHER, 1981, p. 63)

Neste cenário de convulsão social operou-se um divórcio entre o artista e o mundo, entre os aspectos de sua individualidade humana e a individualidade do mundo burguês de forma que: “O artista sincero e humanista autêntico já não podia afirmar semelhante mundo, Já não podia acreditar, de posse de uma clara consciência, que a vitória da burguesia significava a vitória da humanidade” (FISCHER, 1981, p. 63). Esta contrarreação ao mundo burguês será a ótica do Romantismo, “atitude dominante na arte e na literatura europeia”.

Para Fischer, “Em termos de consciência pequeno-burguesa, o romantismo foi na filosofia, na literatura e na arte, o reflexo mais completo das contradições da sociedade burguesa”, no entanto, só com Marx e Engels foi possível reconhecer a natureza e a origem destas contradições (FISCHER, 1981, p. 63). O Romantismo demonstrou o aspecto contraditório desse período, mas com uma espécie de fuga, ao passo que ao Realismo, coube denunciá-lo. A crítica que costumeiramente se faz sobre a arte romântica é que ela buscou fugir da própria sociedade em que estava inserida, sem, contudo, buscar entender as razões do processo de deterioração social e moral.

O escritor e artista do período burguês se revolta contra sua condição, mas não luta contra ela. Sua revolta é individual, não pretende proporcionar às massas a uma condição de igualdade, nem abdicar de seu lugar de privilégio no contexto de classes. Sua obra busca a fuga nostálgica em um passado longínquo, mítico na maior parte das vezes; outra saída da dura realidade é a morte idealizada, o amor proibido, ou as paisagens distantes e exóticas, nas quais a miséria e a degradação capitalista ainda não chegaram. Há ainda arte que denuncia, como a obra de Victor Hugo, mas o faz de forma também alienada, não buscando entender as razões históricas da miséria coletiva. De forma que o coletivo também se torna uma faceta do indivíduo, não como uma relação dialética socialmente intrincada, mas como um reflexo simples.

Contraditoriamente é por meio da obra de um autor romântico que Lukács vai traçar o perfil do que seria um romance capaz de transmitir de fato a tensão social e histórica, posteriormente observada por Marx e Engels.

No ensaio *O romance histórico*, publicado inicialmente em 1939, György Lukács fixa as bases de uma modalidade narrativa que encena o passado histórico

tendo em vista as tensões sociais. Para o crítico marxista, o romance histórico surgido a partir do século XIX com a produção de Walter Scott, seria o melhor exemplo de uma literatura a serviço da reflexão sobre a luta de classes.

Para Lukács (2011, p. 33) o que caracterizaria o elemento histórico do romance de Scott seria “o fato de a particularidade dos homens ativos derivar da especificidade histórica de seu tempo”, ou seja, as particularidades do tempo histórico deveriam direcionar a ação dos personagens. Ainda que as figuras empíricas pudessem ser representadas no enredo, a elas não caberiam a ação principal, mas sim às camadas intermediárias e baixas da sociedade, ou seja, aos chamados “heróis medianos”. Neste sentido, no romance histórico haveria uma consciência da história coletiva perpassando a história individual, por isso para ele a forma entre em declínio com o Realismo e o Naturalismo, movimentos literários em que se focaliza o individualismo do mundo burguês e a tentativa de retratar fielmente a realidade, mesmo que para isso se suprimisse “as forças motrizes essenciais da história”. (LUKÁCS, 2011, p. 253).

A observação de que o Realismo e o Naturalismo são incapazes de apreender a contradição do mundo capitalista, também é apontada por Fischer (1981, p. 118). Segundo este autor, todas as manifestações nascidas no interior da sociedade capitalista são incapazes, enquanto movimentos artísticos, de reagir profundamente contra o sistema, e só na aparência travam uma batalha, mas os alicerces não são de fato afetados. Neste sentido, mesmo aquelas correntes literárias e artísticas que se insurgem contra o sistema burguês, são incapazes de retratar de forma crítica “a realidade social que os circunda”, ainda que o estado de “conflito” dos artistas e literatos diga muito sobre a decadência do mundo burguês.

Fischer cita entre outros movimentos de suposta negação, a chamada *Art pour Art* (Simbolismo) e o Impressionismo, mas mostra que mesmo um Baudelaire e um Cézanne podem ferir superficialmente o âmago da sociedade burguesa, mas “estão socialmente condicionados” por ela. (FISCHER, 1981, p.88). Ele não pretende, contudo com isso negar o valor dos seus “imperecíveis resultados artísticos”. (FISCHER, 1981, p. 88).

Ao longo do capítulo intitulado “Arte e Capitalismo”, e após citar os diversos movimentos nascidos no contexto capitalista, Fischer destaca as características que

sobressaem da arte burguesa, que seriam: o romantismo, a alienação, o niilismo, a desumanização, a mistificação e a fragmentação. Esses elementos que para a consciência do artista e escritor oriundo da sociedade burguesa funcionariam como a tentativa de resposta ao individualismo burguês, ora sob a forma da acentuação de seus aspectos negativos, ora sob a forma de abstracionismo do mundo empírico, no entanto só reforçam o seu caráter.

Ainda neste capítulo, Fischer crítica a ideia que só o Realismo é capaz de dar conta da realidade, segundo ele a atitude da maior parte dos realistas, mesmo os chamados “realistas críticos” é a de “um protesto individual, romântico, contra a sociedade burguesa”, nesse sentido, a obra de um Stendhal pouco difere da de um Tolstói. (FISCHER, 1981, p. 124).

O teórico entende que uma vez que o “artista não é o mero acessório de um órgão sensorial que apreende o mundo exterior, ele é também um homem que pertence a uma determinada época, classe, nação, possui um temperamento e um caráter particular (...)” assim, a arte que ele produz, mesmo que tenha como objetivo ser fiel à realidade “é determinada, em parte, pelo ponto de vista individual e social do artista” (FISCHER, 1981, p. 123).

A solução para Fischer para o problema da relação entre indivíduo e a coletividade está na arte socialista, embora alerte que esta não se refere necessária e exclusivamente ao “realismo socialista”. Ele defende que tal designação se aplica mais a uma atitude do que a um estilo. O que se enfatiza é a perspectiva socialista e não o método realista (FISCHER, 1981, p. 125). Para Fisher, um bom exemplo dessa atitude seria dado pelo escritor Bertold Brecht, cuja “compreensão realista da arte socialista” revela que “o artista e escritor socialista adota o ponto de vista histórico da classe operária” (FISCHER, 1981, p. 130) sem que contudo isso signifique que ele deva “aprovar toda decisão tomada por qualquer partido ou organismo que represente a classe operária” (FISCHER, 1981, p. 130)

Fischer observa que embora a arte socialista de teor realista tenha sido utilizada para fins propagandísticos, principalmente por Stalin, a estrutura marxista se abre para uma série de concepções artísticas, não necessariamente tendo em vista apenas o engajamento político. A nova atitude a que o crítico faz referência, em oposição ao método realista, se configura na obra de diversos escritores e artistas que

assim como Brecht adotam “o ponto de vista histórico da classe operária” (FISCHER, 1981, p. 130).

Quando Fischer (1981, p. 128) compara a visão Schiller e Brecht ele aponta que o segundo é mais consciente do conflito necessário para que o futuro ocorra: “semeador, prepara a tua foice;/ Vais usá-la amanhã/ que se tornará o teu verdadeiro hoje”, diz Brecht, essa mesma consciência dialética não está presente em “na fantasia do teu espelho, possa o futuro despontar” do poeta romântico.

Determinar a primazia de uma arte socialista não quer dizer contudo que se deva desprezar as outras formas de arte, nem determinar a primazia do Realismo sobre as outras. Fischer reconhece a importância da contribuição de outras perspectivas estéticas. Ele aponta que “o realismo de Tolstói e de Dostoievski é soberano; mas porque o escritor socialista não aprenderia também com Homero e com a Bíblia [...]?” (FISCHER, 1981, p.132).

A esse respeito Vázquez afirma que:

A tese marxista de que o artista se acha condicionado histórica e socialmente, e de que suas posições ideológicas desempenham certo papel – ao qual, em certos casos, não é alheio o destino artístico de sua criação- não implica, de modo algum, na necessidade de reduzir a obra a seus ingredientes ideológicos. Menos ainda pode determinara exigência de equiparar seu valor estético com o valor das ideias. Inclusive quando uma obra coloca claramente à luz suas raízes de classe, continuará a viver mesmo que estas raízes, já secas não possam dar novos frutos (VÁZQUEZ, 1978, p. 27)

Embora a reflexão de Fischer seja aberta a uma série de obras, ela ainda está presa a um grande cânone, do mesmo modo que as reflexões de Vázquez. Ambas as obras aqui enfocadas não consideram como obra de arte, os produtos artísticos da indústria cultural. E é neste ponto que a reflexão sobre a arte marxista fica mais tensa e mais distante, uma vez que é difícil pensar o objeto estético contemporâneo, sem levar em consideração sua submissão ao capitalismo.

Vázquez coloca como “dilema” a oposição entre arte das minorias e arte de massas, “consumo privilegiados da obra de arte ou consumo de massa de subprodutos artísticos” (VÁZQUEZ, 1978, p. 299), no entanto não aprofunda nem soluciona o problema. Segundo ele, esta dicotomia reflete também um interesse do

capitalismo, sendo um dilema “falso do ponto de vista do estético e do humano”. Neste sentido, caberia ao artista lutar para “fazer uma arte que não seja minoritária, exclusiva de iniciados, nem tampouco uma arte de massas que, em favor das exigências econômicas e ideológicas do capitalismo, aspire tão somente a um consumo de massas” (VÁZQUEZ, 1978, p. 299).

Assim, Vázquez, embora um pouco menos que Fischer, também deposita a solução para os problemas dicotômicos da arte retomada da arte humanizada, no sentido de coletiva. “A arte para um público capaz de apropriar-se humanamente, isto é, esteticamente, de seus produtos, será apenas aquela que - por ser palavra viva do homem - não se dirija a um público privilegiado nem alienado [...]” (VÁZQUEZ, 1978, p. 299). Sem dúvida que, nos dias atuais, um dos grandes desafios do artista é produzir uma arte que “não se dirija a um público privilegiado nem alienado”, e ainda assim ser reconhecido como artista na sociedade; tarefa semelhante cabe também ao educador ao escolher “os objetos estéticos” que dialoguem com seu público, mas que também sirvam para alargar seus horizontes.

Atualmente, a crise do “eu” em sua relação com a coletividade se dissolveu por meio da produção de uma arte que diz pouco tanto sobre um quanto sobre a outra. Os objetos de arte, assim como os demais objetos de consumo são produzidos em grande escala para um público global, e ignoram outras necessidades que não sejam as mesmas da sociedade de consumo.

Nesse sentido, Vázquez aponta que o desafio tanto para o artista como para o apreciador de uma obra de arte moderna é sair da “alienação em que caiu como ser humano”. E é essa alienação de si e do outro que o impedem de “entrar numa relação propriamente humana com um quadro de Picasso, com um poema de Paul Eluard, com uma fita de Fellini [...]” (VÁZQUEZ, 1978, p. 296), ficando, assim, impedido de estabelecer uma relação verdadeiramente estética com qualquer obra de arte. O que pensou Vázquez sobre o homem da década de 60 também pode ser aplicado ao homem atual, desde que não nos esqueçamos de expor o nível de sua alienação.

Como foi anteriormente observado, a arte na sua concepção marxista se expressa por meio de um discurso dialético, por meio dos conceitos de particularidade/individualidade e coletividade, ou ainda tendo em vista a acepção mais marcada ideologicamente, o homem e sua classe. Essa dicotomia inicial se manifesta

ainda em outros elementos que, não obstante, estarem intimamente ligados reforçam ainda o universo das relações binárias.

Cabe observar que esse movimento dialético pode ser o fator esclarecedor na tentativa de sintetizar uma concepção sobre o objeto estético a partir do conceito de individualidade e coletividade. Para Vázquez

o sujeito que percebe um objeto é sempre um indivíduo concreto, e perceber é mesmo assim um ato individual, determinado em grande parte por experiências de vida pessoal. Mas, como o indivíduo é um ser social (Marx), tanto em sua atividade teórica ou consciente quanto em sua atividade prática, material, perceber é por sua vez um ato individual e social. (VÁZQUEZ, 1999, p. 137)

Ou seja, embora a percepção do objeto estética seja um processo individual, esta percepção está condicionada a uma relação do indivíduo com seu meio social.

Mais adiante veremos algumas destas justaposições, que ajudam a definir o ponto de partida para o ensino de arte, tomando a perspectiva marxista e, respectivamente, relacionando-a ao trabalho. É necessário alertar que o uso dessas atribuições à arte é mais no sentido didático, uma vez que, conforme aponta Vázquez “A arte é um fenômeno que desafia constantemente toda vazia e, sobretudo, as generalizações apressadas que resultam de um ponto de vista unilateral.” (VÁZQUEZ, 1987, p. 25).

Tendo em vista que, como foi dito, a humanização, a partir da teoria marxista está intimamente relacionada à historicidade humana, nesta sequência veremos em que sentido a arte pode humanizar e quais os desafios para essa humanização na sociedade contemporânea.

2.1.2 Arte e humanização

É senso comum que a arte nos humaniza, esse é um pressuposto também de muitas correntes filosóficas e de outros diferentes campos do saber. Entretanto, nos deparamos com a dúvida de como determinar de que modo este processo de

humanização ocorre. Muitos apostam na relação de alteridade; outros mostram como a arte é representação arquetípica que nos ajudaria no autoconhecimento; há ainda os que a valorizam em função de seu papel dialético e como veículo de crítica social. Filósofos como Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger apontaram na arte uma solução para o esvaziamento metafísico do mundo moderno, Freud se debruça sobre expressões artísticas para entender os desejos humanos (ADORNO, 1970; CAMUS, 2001; HAUSER, 1998). Isso para situarmos apenas algumas figuras de considerada expressividade de outros campos semânticos que não da história e teoria da arte.

Conforme aponta Subtil (2016, p. 211) “A origem da arte está no homem concreto, histórico e social que humaniza a natureza, se humaniza nesse processo e ao fazê-lo assume uma dimensão universal (genérica), porque revela a capacidade criadora elevada à sua máxima potência na produção de obras e processo criativo”.

De tal modo que pensar em uma humanização pela arte, passa menos por uma apropriação de sua unidade sublime e mais por pensá-la como fruto de um sistema social a partir de sua amplitude, contra o qual ela pode se rebelar, mas com o qual há grande possibilidade de ela se integrar em certos momentos.

Desta forma o homem e o objeto da criação artística não podem ser pensados separadamente, ou seja, a beleza só existe no objeto por ser fruto da criação humana. Diferente de Feuerbach, sua beleza não provêm, somente, da beleza natural do objeto (MARX, 2012a).

Uma vez que o objeto artístico expressa a relação do homem com o mundo, convém considerar o fator humanizador propiciado pela arte, a partir das relações humanas que revelam seu processo de criação: “Por isso, não é possível falar rigorosamente, quando existe verdadeira criação, em desumanização da arte” (VAZQUEZ, 1978, p. 46). Mesmo na chamada arte de vanguarda, cujo real não é objeto, ela persiste. Conforme aponta Subtil (2016, p. 122) “A arte é capaz de captar e refletir em profundidade a essência do real”. Não por ser cópia de dada realidade, mas porque “o artista traz um histórico individual e social que é transferido para sua arte revelando o contexto do seu tempo e também dos que o precederam.” (SUBTIL, 2016, p.211). Isto é humanização.

O seu oposto, a desumanização da arte, ou ainda, a chamada alienação é marcada pela “exclusão de toda objetivação da presença do humano” (VAZQUEZ,

1978, p. 46). Conforme destaca Silva (2016, p. 246), a partir dos conceitos de Marx, a alienação² é o “resultado do processo de separação do sujeito do seu objeto, em que o homem não se reconhece no seu produto”.

No cenário atual, o surgimento das técnicas desenvolvidas pelo capital faz com que a arte se integre a nova demanda da reificação, estando assim condicionada ao capitalismo, e, portanto, refletindo a desumanização imposta pelo mercado de consumo. O domínio simbólico é transposto para a massa por meio da produção de uma arte supérflua (ADORNO, HORKHEIMER, 2002), que em nada contribui para a esperada humanização, tradicionalmente oriunda da apropriação estética.

Como observa Vázquez (1978, p. 277) o que o capitalismo popularizou foi a chamada arte das massas, ou seja, aquela “cujos produtos satisfazem as necessidades pseudo estéticas dos homens-massas, coisificados, que são ao mesmo tempo um produto característico da sociedade industrial capitalista”. Isso contribuiu para o cenário atual em que a arte se encontra. A época da reprodutibilidade tão citada por Walter Benjamin (1994) não esgotou apenas a “aura” mística da obra de arte, mas também sua condição de refletir sobre o mundo empírico de forma menos banalizada.

Além disso, essa nova demanda de uma arte voltada para o consumo imediato não propiciou uma reflexão crítica sobre conhecimento artístico no campo educacional. O desenvolvimento da técnica e a chegada das massas aos universos escolares deveriam ter funcionado, primeiro como um modo de fazer o conhecimento desse patrimônio artístico chegar a um grande número de pessoas; segundo, poderia garantir um meio para que esses indivíduos também produzissem suas manifestações de forma “autorizada”. Entretanto, isso não ocorreu. Por um lado, porque não havia uma identificação da massa com o cânone apresentado, também a educação nascente foi incapaz de munir este público com o instrumental necessário, estando

² Pelo termo alienação em Marx, em um primeiro momento, entende-se a relação de estranhamento entre o homem que produz e os objetos por ele produzidos, posteriormente ela se estende a todo um conjunto de relações, inclusive simbólicas do homem consigo mesmo e com os outros: “A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, que se torna uma existência que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha”(MARX, 2012 b, p.81)

mais preocupado com a formação tecnocrata; por outro lado a modernização técnica estava subordinada aos valores do capitalismo, portanto também a arte passa a ser visto como um objeto, feito e reproduzido do mesmo modo que outros produtos cotidianos. (BENJAMIN, 1994)

Neste sentido, entender a função da arte e o papel que ela desempenha na sociedade atual; buscar ainda tornar a apropriação do objeto artístico um modo de também humanizar os indivíduos (o que mostraremos no terceiro capítulo), passa por conhecer seu percurso como rastro humano e, humano compreende-se como histórico.

Desta forma, cabe a este estudo buscar o caráter humanizador da arte por meio da teoria marxista, sendo essa, em nossa concepção, a teoria que melhor compreendeu a historicidade humana, todavia, está consciência do “ser” histórico, tem como obstáculo a nova ordem de trabalho imposta pelo capitalismo, menos simpatizante à arte humanizadora e propulsora da arte na indústria cultural.

2.1.3 Arte na indústria cultural

O conceito de indústria cultural, cunhado por Theodor Adorno e Marx Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*, é o que melhor define os modos de produção da arte contemporânea em que tudo se torna mercadoria. Esse é sem dúvida o desafio de ensinar arte na atualidade, ou, ainda, pensar na arte como humanizadora, uma vez que esse conceito torna-se cada vez mais distante em um universo voltado para unidade do mercado e que impõe a ideia dessa unidade ao indivíduo alienado que a absorve sem questionar (ADORNO, HORKHEIMER, 2002).

Conforme postulam Adorno e Horkheimer a arte no mundo da técnica vive um aparente caos. Aparente, porque na prática a arte se uniformizou, seguindo a mesma lógica da produção em série dos outros bens de consumo. Segundo eles:

A unidade visível de macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o esquema da sua civilização: a falsa identidade do universal e do particular. Toda a civilização de massa em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear se. Os

dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. Filme e rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. (ADORNO; HORKHEIMER; 2002)

Conforme apontamos anteriormente, sempre houve no interior do objeto/produção estético/a uma tensão entre o universal e o particular, repercutido na necessidade da arte de expressar os anseios coletivos, ou uma forma socialmente aceita por meio do estilo individual. No capitalismo cria-se uma falsa supressão dessas forças que sempre foram, paradoxalmente, antagônicas e complementares. Assim, a produção artística deve conformar os anseios de uma coletividade, que, no entanto, se tornou uma massa de desejos semelhantes, portanto, converteu-se num grande corpo social, desprovido de autonomia. Esse novo modelo de produção artística, segue na verdade um padrão que está a serviço do sistema capitalista, por isso o clichê, a repetição, o interesse nas cifras: “Por hora a técnica da indústria cultural só chegou à estandardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social.” (ADORNO; HORKHEIMER; 2002).

Os autores apontam uma diferença entre o sistema liberal de produção de arte, já apresentado aqui quando Fisher aborda o Romantismo, e a arte que se produz no sistema capitalista e monopolista, utilizando o paralelo entre o telefone e o rádio: “Aquele, liberal, deixava ainda ao usuário a parte de sujeito. Este, democrático, torna todos os ouvintes iguais ao sujeitá-los, autoritariamente, aos idênticos programas das várias estações.” (ADORNO; HORKHEIMER; 2002).

Adorno e Horkheimer apontam que usualmente se culpa o público pelo gosto da arte consumida, no entanto o público também é parte do sistema, e não há interesse dos produtores de romper essa cadeia. Neste sentido, eles demonstram que as regras da Indústria Cultural se erigem como “tábuas da lei” e que as produções já são pensadas segundo o propósito do lucro: “Esse processo de trabalho integra todos os elementos da produção, desde a trama do romance que já tem em mira o filme até o mínimo efeito sonoro”. (ADORNO; HORKHEIMER; 2002)

Podemos lembrar que a obra de Adorno e Horkheimer foi escrita na primeira metade do século passado, no entanto, suas observações poderiam ser aplicadas ao mercado editorial e cinematográfico atual. Pensemos, por exemplo, na série Harry

Potter e outros produtos semelhantes. Neste sentido, vale salientar ainda que mesmo as obras que não foram produzidas no cenário da Indústria Cultural passam a ser e “reembaladas” para servir à sociedade de massa. Um exemplo notório disso é adaptação cinematográfica de obras e autores canônicos.

Adorno e Horkheimer chamam atenção para a mudança do paradigma do particular em oposição ao coletivo, também abordados por Fischer e Lukács:

O particular ao emancipar se, tornara se rebelde, e se erigira, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, da revolta contra a organização. O simples efeito harmônico tinha cancelado na música a consciência da totalidade formal; a cor particular na pintura, a composição do quadro; a penetração psicológica, a arquitetura do romance. A isso põe fim a indústria cultural. Só reconhecendo os efeitos, ela despedaça a sua insubordinação e os sujeita à fórmula que tomou o posto da obra. Molda da mesma maneira o todo e as partes. (ADORNO; HORKHEIMER; 2002)

Como vimos, anteriormente, Fisher considera a relação entre o particular e o coletivo no conjunto da prática social do trabalho artístico; Lukács, por sua vez a aborda na própria configuração conceitual do “objeto estético” por meio de categorias duais como forma e estilo. Neste sentido, Adorno e Horkheimer reiteram as duas posições, mostrando ainda como, na atualidade, ambas se esfacelaram em nome de uma forma única e de um estilo que nada mais tem de individual, pois devem atender aos anseios do universo do consumo.

No cenário atual a ideia de uniformização, visando a atender um coletivo de cultura esvaziada sobrepõe à ideia da subjetividade artística, marca da autonomia da produção e recepção do objeto estético. Não há mais diferenciação formal entre os objetos. É por isso que os produtos dessa indústria “podem ser consumidos, mesmo em estado de distração” obedecendo “o gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho quanto no lazer que lhe é semelhante” (ADORNO; HORKHEIMER; 2002). Tais produções fazem parte de um processo de alienação que resulta das relações de trabalhos, mas que as ultrapassa. No interior deles se negam as tensões que atravessam os objetos da arte, de forma que:

A conciliação do universal e do particular, regra e instância específica do objeto, só por cuja atuação o estilo adquire peso e substância, é sem valor porque já não se cumpre qualquer tensão entre os dois polos extremos que se tocam, são eles traspassados por uma identidade, o universal pode substituir o particular e vice-versa. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002)

Como marca dessa a arte atual, observa-se um único estilo, que é “a própria negação do estilo”; aquele que serve ao consumo fácil, ou seja, o que for mais rentável, refletindo “a própria meta daquele liberalismo de que se censurava a falta de estilo” (ADORNO; HORKHEIMER; 2002)

Neste espaço de produção e consumo, a obra de arte passa à condição de entretenimento (*amusement*) (ADORNO; HORKHEIMER; 2002). Estando, portanto submetida “as leis gerais de comercialização” (MÉSZÁROS, 2006, apud ARAÚJO, 2013). Observa-se que no mundo consumista ou o artista se rende à ótica de mercado, transformando sua obra em um produto mercadológico, e, portanto, renunciando aquele matiz metafísico com que seus colegas do passado foram descritos, ou torna-se um marginal na sociedade dos bens materiais.

A arte no universo da indústria cultural atende aos anseios individuais por meio da massificação do objeto artístico: um objeto que aparentemente recusa a discussão ideológica, mas ele mesmo prega o liberalismo e a desumanização do homem:

A cultura de massa assim desvela o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre teve na época burguesa e o seu erro está apenas em vangloriar-se desta turva harmonia do universal com o particular. O princípio da individualidade sempre foi contraditório. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

Na sociedade da Indústria Cultural há a sensação de que a contradição entre os aspectos do particular e do universal foi superada, mas isso longe de representar um caráter positivo da arte, torna a inócua. Os filmes, livros, e demais obras de arte, mesmo quando tematizam a realidade o fazem de forma distorcida, facilitada ou então ignoram os elementos históricos que a criam. Neste sentido, intentam criar um simulacro das próprias relações do trabalho. De forma que “a falta de um consumo estético adequado é um sintoma do empobrecimento humano em geral” (MÉSZÁROS, 2006, apud, ARAUJO, 2013).

Essa arte é popular, no sentido que é plenamente aceita sem questionamento, mas impopular na medida em que não atende às reais necessidades humanas. A esse respeito Ortega y Gasset (1978) afirma que “a nova arte tem a massa contra si e a terá sempre. É impopular por essência; mais ainda, é antipopular” (apud VÁZQUEZ, 1978, p. 297).

Sem dúvida que o objeto artístico tem ainda uma função. Entretanto não podemos ser ingênuos, a arte vazia, em muitos casos, objeto de ostentação de uma *pseudo-inteligenzia*, embora seja um elemento social fundamental de nossa sociedade, pouco tem a ver com o papel que o estético desempenhou nas principais culturas em outros momentos históricos, muito menos reflete a relação intrínseca do homem com o objeto artístico salientado nas principais teorias sobre a estética. Ao longo do tempo não só a caracterização da arte mudou como a própria relação dos indivíduos e da sociedade com ela.

2.2 ARTE NA PERSPECTIVA MARXISTA

Apesar das muitas confusões que envolvem as ideias de Marx na contemporaneidade, muito em parte em razão do seu mau uso pelo senso comum, adotamos neste trabalho a perspectiva da estética marxista, por considerar que esta teoria apresenta entre seus pressupostos a arte como atividade criadora humana; objeto resultante do trabalho físico e intelectual sobre a matéria concreta e abstrata do mundo (MARX, 2012a).

Uma vez que a obra de Marx não se debruça especificamente sobre os elementos da estética, apenas a pensa dentro de um conjunto maior de transformações do mundo pelo trabalho humano, coube à crítica posterior elaborar uma concepção de arte a partir das ideias de Marx. Nessa pesquisa destacamos o trabalho de três autores, Georg Lukács, Adolfo Sanches Vázquez e Ernst Fischer. Guardada as diferenças entre a obra dos três, observaremos que todos se empenham em atualizar e aplicar os conceitos estéticos de Marx.

Lukács, embora tenha se empenhado em construir uma obra teórica que reflita sobre todas as manifestações estéticas, é conhecido pelo ensaio *O romance histórico*,

no qual dá as prescrições (não obstante, a recusa marxista pelo elemento prescritivo) sobre uma forma de literatura narrativa e amplamente amparada na estética marxista. Aqui adotamos, como apoio teórico, a *Introdução a uma estética marxista*, obra escrita inicialmente como um capítulo de *Problemas do reflexo estético* que se debruça sobre a especificidade do fato estético; *Estética 1: La peculiaridad de lo estético*, na qual o autor aprofunda a discussão sobre o papel social de combate da arte e *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*, conjunto de ensaios sobre a relação entre arte, literatura e sociedade.

Em *Problemas do reflexo estético*, o autor busca refletir sobre a gênese filosófica do princípio estético, a partir dos elementos da particularidade/universalidade da categoria estética. No interior de seu ensaio, Lukács tenta superar algumas dicotomias do campo semântico da arte. Muitos de seus capítulos se apresentam com títulos que refletem essas oposições: “Maneira e estilo”; “técnica e forma”; “essência e fenômeno”; “duração e transitoriedade”. Esses são apenas alguns exemplos que ajudam a fixar a natureza dessa obra.

A proposta de Lukács é pensar o objeto estético como uma “generalização, que aprofunda e enriquece objetiva e subjetivamente, a individualidade, mas sem jamais conduzi-la para fora de si mesma” e cujo verdadeiro conteúdo revela “precisamente o caráter social da personalidade humana” (LUKÁCS, 1970, p. 270).

Em *Estética 1*, Lukács aprofunda a relação entre a forma e o conteúdo, entre o caráter particular e universal da arte. Segundo ele:

I hecho es que, en la medida en que sus obras son artísticamente auténticas, nacen de las más profundas aspiraciones de la época en que se originan; el contenido y la forma de las creaciones artísticas verdaderas no pueden separarse nunca – estéticamente – de ese suelo de sus génesis. La historicidad de la realidad objetiva cobra precisamente en las obras del arte su forma subjetiva y objetiva (LUKÁCS, 1982, v.1, p. 25)

A historicidade da obra de arte está marcada nesse carácter duplo de subjetividade e objetividade. Todo artista por mais que tenha um olhar único sobre o mundo está inserido em uma sociedade e tende a dialogar sempre com ela, mesmo quando a nega. Conforme vimos, anteriormente, isso pode ser observada nos poetas românticos, por exemplo.

Portanto uma arte que se quer emancipadora deve pensar seu objeto artístico em uma perspectiva materialista, pois:

Só a concepção materialista da história é capaz de reconhecer que a verdadeira e mais profunda lesão ao princípio do humanismo, a dilaceração e mutilação da integridade humana, é apenas a consequência inevitável da estrutura econômica, material da sociedade. A divisão do trabalho na sociedade de classe, a cisão entre cidade e campo, a divisão entre trabalho físico e trabalho espiritual, a exploração e a opressão do homem pelo homem, a fragmentação do trabalho nas condições anti-humanas da ordem capitalista de produção – todos estes processos são processos econômicos, materiais (LUKÁCS, 2009, p. 116).

A obra de Vázquez, *As ideias estéticas de Marx*, embora recupere internamente os aspectos duais da estética marxista, apontados por Lukács, o fazem de forma menos conceitual. Sem esvaziar a teoria de Marx, Vázquez reflete sobre a multiplicidade de seus aspectos, e por vezes a aplica ao conjunto de obras de arte e Literatura contemporânea. Suas reflexões, embora estejam intimamente ligadas ao texto de Marx, demonstram mais sutileza à teoria da estética sem desconsiderar as obras contemporâneas, mesmo aquelas que por seu conteúdo ou forma parecem contrariarem os pressupostos marxistas, cita-se aqui sua contundente análise da obra de Franz Kafka, *O processo*. Outra contribuição de Vázquez é pensar que ao contrário do que postulou Marx, nem sempre o capitalismo é hostil à arte, ao menos não o é a todo tipo de arte e o crítico cita como exemplo o cinema que não seria possível sem o progresso científico e técnico decorrente do capitalismo.

Com uma visão até certo ponto positiva Vázquez, argumenta que:

O capitalismo tende a integrar a produção artística no âmbito da produção material, sujeitando-a às suas leis, mas isso não significa que esta tendência se imponha plenamente ou numa escala considerável. Se fosse assim, a hostilidade à arte se transformaria numa ameaça mortal a sua existência, como se evidencia nos casos em que a criação artística se acha submetida à lei da produtividade capitalista. (VÁZQUEZ, 1978, p. 245)

Se por um lado Vázquez marca que há uma arte que resiste, por outro ele pontua que nas sociedades capitalistas a tendência é que arte acabe transformando-

se em “subprodutos” de qualidade estética questionável. Para Vázquez, a arte como força criadora do homem frente à natureza sempre há de se manifestar mesmo nas sociedades capitalistas, o que ocorre, no entanto, é que quando subordinada às leis da produção material capitalista, abstrai-se as qualidades estéticas em proveito dos valores de troca (1978, p.217). Esta observação de Vázquez explica, em certa medida, o esvaziamento do objeto artístico na contemporaneidade em decorrência da indústria cultural.

Perpassa por todas as reflexões de Vázquez a ideia de que a estética marxista contrapõe-se ao idealismo kantiano e apresenta o estético como uma manifestação material do “homem concreto real e histórico” (VÁZQUEZ, 1978, p. 62), mas ainda assim esta manifestação não se confunde apenas como reflexo realista ou arte panfletária.

O terceiro autor do qual lançamos mão para pensarmos a teoria marxista é Ernst Fischer e suas considerações na obra *A necessidade da arte*. Esse conhecido poeta alemão, é visto aqui em função de suas análises sobre o estético, vinculadas aos apontamentos de Marx. Observa-se que dentre os três, Fischer, talvez muito em função de sua condição de poeta, é o que possui uma visão mais aberta a respeito da teoria marxista.

Em sua abordagem, Fischer recupera o percurso da arte nas civilizações ocidentais tendo em vista, os aspectos históricos e sociais que contribuíram para uma necessidade da arte. Assim como Vázquez, ele entende que embora a perspectiva da arte varie dependendo do estágio das civilizações, ela sempre se apresentou como reflexo desta força criadora do humano.

No primeiro período do desenvolvimento humano coletivo, a arte foi a grande arma que serviu de auxílio na luta contra a força misteriosa da natureza. Em sua origem, a arte foi magia: compunha, essencialmente, uma coisa só com a religião e a ciência. (FISCHER, 1981, p. 248)

Fischer, baseando-se na abordagem de estudos antropológicos aponta, neste sentido, que a arte deste período apresenta os elementos ritualísticos reverberando as impressões mágicas desses grupos, ligadas muitas vezes à dominação da

natureza, aos mistérios da procriação e a fartura dos alimentos. (FISCHER, 1981, p. 47)

Partindo dos apontamentos de Marx e Engels, Fischer observa que o fortalecimento da propriedade privada, que promoveu a passagem da aldeia tribal a cidades-estados, em um momento seguinte do percurso histórico, alterou as relações entre os indivíduos e arte e serviu para dar conta da dualidade social nascente:

No segundo período de desenvolvimento – o período da divisão do trabalho, da separação de classes e do início dos antagonismos sociais – a arte se tornou um dos principais meios de aquisição da compreensão da natureza desses antagonismos, se tornou um meio de indicação daquilo que a realidade podia ser (mostrando a realidade tal como era) e um meio de superação da solidão individual, proporcionando a cada indivíduo uma ponte para aquilo que o unia aos demais, aquilo de que todos participavam. (FISCHER, 1981, p. 248)

A última etapa desta transformação, a que Fischer chama de “capitalismo decadente” reconfigura a arte em mercadoria e destitui, portanto definitivamente seu caráter de magia:

No mundo burguês atual, declinante, porém, neste mundo no qual a luta de classes se intensificou, a arte tende a se divorciar das ideias sociais, tende a encerrar-se em com o indivíduo em sua desesperada alienação, tende a encorajar um egoísmo impotente e a transformar a realidade num falso mito, encobrendo – a com uma embriaguez ritualizada (FISCHER, 1981, p. 248)

Como observamos, se a contribuição de Lukács está em aprofundar em termos filosóficos a estética marxista, a contribuição de Vázquez e Fischer está em trazer essa discussão para o terreno das práticas sociais e da própria manifestação artística. O objetivo dos últimos dois autores é pensar o desafio de uma arte significativa no mundo capitalista.

Como já dissemos, Marx não tem como foco principal em sua obra criar uma conceitualização teórica para os fundamentos da estética, no entanto, a partir da leitura dos *Manuscritos* de Marx, entendemos que a arte, como uma forma de trabalho na transformação da natureza, seria uma das formas de criar a “objetivação da

essência humana quer em seu aspecto prático quer no teórico” , desta forma, “necessária tanto para tornar humanos os sentidos do homem quanto para criar o sentido humano correspondente a toda a riqueza da substância humana e natural”.(MARX, 2012a, p. 137).

Segundo Vázquez essa é uma “atividade que, ao prolongar o lado positivo do trabalho, evidencia a capacidade criadora do homem, permite ampliar suas fronteiras até o infinito, sem que arte se deixe aprisionar, de um modo definitivo, por nenhum ismo em particular” (VÁZQUEZ, 1978, p. 47). Em outras palavras, interessa-nos a concepção marxista de arte porque “como forma peculiar de trabalho criador não exclui seu reconhecimento como por forma ideologicamente, nem tampouco ignora a função cognoscitiva que pode cumprir”. Assim, observamos, ao contrário do que aponta o senso comum, que essa perspectiva não reduz a arte “ao seu conteúdo ideológico”, por outro lado se recusa também a contemplá-la apenas tendo em vista “o seu conteúdo cognoscitivo” (VÁZQUEZ, 1978, p. 47).

Vázquez alerta que “os que reduzem o artístico ao ideológico perdem de vista sua dimensão essencial, criadora” da mesma forma que “os que veem nele apenas uma forma de reflexo da realidade” esquecem que ela “é uma nova realidade que testemunha, antes de mais nada, a presença do homem como ser criador” (VÁZQUEZ, 1978, p. 49). Assim, entendemos que esta dupla constituição da obra de arte, como ação e reflexão, nos é bastante útil para entendermos a relação de um tipo específico de público com objeto artístico.

Certamente há muito de ideologia nas concepções estéticas da teoria marxista da arte, como criação humana capaz de expressar aspirações individuais e coletivas, ainda mais tendo em vista o momento em que florescem as discussões de teóricos como Lukács, Fischer e Vázquez, responsáveis pela recuperação dos elementos da estética no mar de ideias dos textos marxistas.

É preciso lembrar que os paradigmas da arte marxista podem ser aplicados a uma arte vigente no sistema capitalista, porque, não obstante sua matriz ideológica, demonstram concepções estéticas mais abrangentes. Neste sentido, Vázquez aponta que:

Quando se fala em estética e marxismo, colocando em relação estes dois termos, não se trata pura e simplesmente de aplicar a um determinado domínio os princípios que valem para todas as esferas da consciência e da existência social. O que o marxista tem a dizer em matéria de arte, enquanto marxista, não se reduz evidentemente a assinalar o caminho para extrair a ideologia subjacente a uma obra artística e, menos ainda, a estabelecer um sinal de igualdade entre seu valor estético e seu conteúdo ideológico. Tampouco se trata de reduzir a arte a seu condicionamento social, condicionamento que, indubitavelmente, abre ou fecha um horizonte de possibilidade de criação. (VÁZQUEZ, 1987, p. 104).

Lukács recorre a uma metáfora para explicar a relação entre objeto estético e materialismo histórico que perpassa o humanismo socialista:

O humanismo socialista insere-se no centro da estética marxista, da concepção materialista da história [...] é preciso sublinhar com ênfase que, se esta concepção penetra nas raízes mais profundamente entranhadas no solo, nem por isso nega a beleza das flores. Ao contrário, é a concepção materialista da história, a estética marxista, e somente ela, que fornece os instrumentos para uma justa compreensão deste processo na sua unidade, na sua orgânica conexão entre raízes e flores (LUKÁCS, 2009, p. 117).

Desta forma, pensar a perspectiva marxista para a arte não é reduzir tudo a uma relação de causa e efeito, visto que, de acordo com Marx (2012a) as relações entre arte e sociedade não se processam de forma determinada, e a grande contribuição da estética marxista está em não tentar resolver, em definitivo, essa problemática.

Como aponta Vázquez (1978, p. 104) a arte é uma esfera autônoma (relativamente autônoma, ele observa), por isso o que interessa a Marx, por exemplo, sobre a arte grega é menos o quanto ela espelha a sociedade grega, e mais o quanto ela “foge do seu condicionamento social”, a ponto de ainda fazer sentido para um homem do século XX. Deste modo, a sobrevivência da obra de arte, e, portanto sua aceitação no chamado cânone, deve-se a sua capacidade de “superar, estando condicionada, seu próprio condicionamento, de tal modo a converter-se na encarnação mesma de uma peculiar dialética do particular e do universal, do temporal e do eterno humano”. (VÁZQUEZ, 1978, p. 104).

Neste sentido, nosso objetivo, ao adotarmos a perspectiva marxista é menos de nos filiar a uma ideologia e mais em buscar um aporte teórico que dê conta de

uma abordagem centrada na concepção atual do ensino de arte, que seja representação do patrimônio, da história coletiva e das experiências individuais dos alunos ao mesmo tempo que permita pensar o valor os objetos artísticos enquanto modo de humanização.

Assim, a abordagem marxista interessa-nos em função de sua possibilidade de conciliação dialética. Por outro lado, temos que estar atentos para não passarmos “a normatização” da obra de arte pelo viés marxista, assim entende-se que “a estética marxista busca conceitualizar o que é, não assinalar o que deve ser” (VÁZQUEZ, 1978, p.116).

Ao apontar os direcionamentos teóricos da estética marxista, Vázquez (1978, p. 99) sublinha que “o valor estético não é determinado pelas propriedades físicas ou naturais do objeto, mas por seu conteúdo humano, social”. Neste sentido, a arte hoje na sociedade capitalista, já tendo incorporado a dinâmica “produtiva” do sistema, pois se destina ao mercado e se submete às exigências deste, obedecendo às suas leis de oferta e procura, na maioria das vezes repercute as relações alienadas entre a produção e consumo, requerendo, portanto um distanciamento crítico. Criar esse distanciamento crítico é também uma tarefa do ensino de arte.

Em um momento em que a arte passa por um processo de “desumanização”, decorrente das relações alienantes impostas pelo capital, reflexo da desumanização do homem contemporâneo, observamos uma arte que não mais reage à ótica da mais valia, mas a incorpora como ideal de sucesso. Durante o percurso da sociedade moderna, os artistas sempre reagiram diante da possibilidade da “coisificação” de sua arte, exemplo muito salutar seria Van Gogh e Modigliani que a custo de um abismo entre os seus anseios individuais e os coletivos da sociedade burguesa, afirmaram-se “como artista e como homem” (VÁZQUEZ, 1978, p. 128).

Em um movimento contrário, a arte chamada pós-moderna reflete por um lado “um vazio referencial”,- fruto do academicismo, que em nada lembra o susto vanguardista de um quadro de Munch, por exemplo, mas antes se manifesta no vazio do minimalismo -, que retirando os objetos de seu mundo natural nega suas raízes sociais; por outro lado, há a arte da produção em massa, também chamada de entretenimento, esta, por sua vez, incorpora a dinâmica social, cria “guetos” de consumo, se mescla à cultura popular genuína até exauri-la por completo, mas

também é incapaz de discutir as contradições sociais, da qual é produto, tampouco, conforme observa Vázquez (1978), é capaz de propor uma reflexão consciente sobre o trabalho empregado em sua constituição e sobre a importância da criatividade humana para esse processo.

É nesse espaço de esvaziamento do papel transformador da obra de arte que se insere nossa discussão. Contraditoriamente, ainda muito do que se disse sobre o papel da arte no cenário marxista e do chamado “capitalismo decadente” tem repercussão nos círculos atuais. Muito em vista, talvez das contradições do nosso próprio sistema. Se a sociedade proposta por Fischer (1981) tivesse se afirmado como realidade, as reflexões do próprio Fischer não nos seriam necessárias. Não seria necessário discutir sobre o papel da arte para emancipação dos indivíduos, uma vez que esse não seria um problema a ser sanado pela educação.

É necessário observar que essa discussão em torno do papel da arte não decorre apenas das reflexões puramente oriundas do mundo acadêmico, ou melhor, também a academia se insere em uma superestrutura de pensamento. No mundo capitalista e globalizado marcado por toda sorte de desigualdades econômicas e sociais, os organismos internacionais se voltam para defender uma educação humanizadora e crítica.

Assim, em detrimento da função preponderante da arte contemporânea, voltada para o mercado de consumo, busca-se pensar o ensino da arte, a partir dos pressupostos da estética marxista, tendo em vista, principalmente sua proposta humanizadora. Como observamos ao longo deste capítulo, o processo de humanização segundo a perspectiva marxista se dá justamente quando aceitamos a história como elemento essencial para a formação humana. Ao contrário da perspectiva kantiana e sua definição puramente sensitiva, a estética marxista não isola a arte em uma “torre de marfim”, mas a apresenta inserida na sociedade ao longo da história. Na atualidade, permite-nos refletir de forma mais consciente e crítica sobre a arte imposta pela indústria cultural e sua racionalidade técnica, voltada para alienação (ADORNO, HORKHEIMER, 2002). Em tudo isso, a teoria da arte marxista responde a um anseio de humanização, de falar do mundo em que vivemos, mas fazê-lo de forma a valorizar a imaginação criadora e a capacidade de reação a uma condição dada. Desta forma, expressando uma visão muito peculiar da realidade.

Neste sentido Lukács aponta que “a base da eficácia da arte” está em um modo de particularização muito específico existente na relação entre o homem e o objeto artístico. Continua:

Ele experimenta realidades, que de outro modo, na plenitude oferecida pela época, ser-lhe-iam inacessíveis; suas concepções sobre o homem, sobre suas possibilidades reais positivas ou negativas, ampliam-se em proporções inesperadas; mundos que lhe são distantes no espaço e no tempo, na história, e nas relações de classes, revelam-se lhe na dialética interna daquelas forças cujo jogo exterior oferece-lhe a experiência de algo que lhe é bastante estranho, mas que ao mesmo tempo pode ser posto em relação com sua própria vida pessoal, com sua própria intimidade. (LUKÁCS, 1970, p. 270).

Na perspectiva da estética marxista o valor da arte não deriva da unidade sublime do belo, apreensível a uma consciência superior, pelo contrário o belo existe porque expõe as categorias do conhecimento humano, exteriorizando suas relações com a natureza e com os outros homens. Assim, um quadro como “A menina com brinco de pérola”, de Vermeer, nos é, aparentemente, mais atraente do que o autorretrato de Van Gogh, mas nem por isso é mais belo ou expressivo que este. Como aponta Gombrich (2006, p.16) “a beleza de um quadro não reside realmente na beleza de seu tema”, continua o crítico: “Ignoro se os pequenos maltrapilhos que o pintor espanhol Murillo³ gostava de pintar eram rigorosamente belos ou não – mas, tal como ele os pintou, possuem um grande e inegável encanto”. Neste sentido, o retrato da pobreza, que não é um tema belo, passa a sê-lo por meio da sensibilidade do autor que humaniza o problema social por meio de sua arte.

Saber se os pintores tinham consciência do papel de sua obra enquanto a pintavam, não é o interesse da estética marxista, mas sim da arte engajada. À estética marxista interessa observar como as contradições do mundo do trabalho perpassam os objetos artísticos, forjando formas e estilos porque consciente ou inconscientemente manifestam o conflito social e humano de seus criadores. Nesta

³Gombrich faz referência ao quadro *Crianças sem lar* (1670-5), do pintor espanhol Bartolomé Estebán Murillo.

perspectiva, o valor de uma obra de arte se dá em razão das relações de sua produção; dos papéis desempenhados pelos seus apreciadores/consumidores.

Conforme observam tanto Lukács quanto Vázquez, a arte vista numa perspectiva marxista apresenta um conjunto de valores que podem parecer opostos, mas na verdade são complementares. A seguir destacamos alguns dos elementos duais que compõem essa arte.

2.2.1 Arte e trabalho

Como sabemos, a teoria marxista baseia-se nas relações de trabalho para formular suas bases teóricas. Assim também se dá no interior da chamada estética marxista. A arte não deveria estar separada do mundo do trabalho, uma vez que ela é o próprio trabalho sendo executado.

A transformação da natureza em um elemento estético dá-se por meio do trabalho humano. Dito de outra forma, “o fazer em arte transforma a matéria, é trabalho e produção” (SUBTIL, 2016, p. 215)

Assim, conforme aponta Lukács mesmo a mais sublime das artes, a música tem um dos seus elementos formais derivados do trabalho, pois “el ritmo nace en el trabajo” (LUKÁCS, 1982, v. 1, p. 19), o que dizer de outras formas de artes como a escultura, por exemplo, cujo processo de transformação do material se dá semelhante ao trabalho cotidiano.

Como foi observado por meio da análise de Fischer (1981), a arte sofre as influências da sociedade e não foge à divisão do trabalho. Também como apontou Vázquez (1978) há formas de arte que necessitam da técnica para sua eficaz expressão. Finalmente, por meio do trabalho o homem cria os instrumentos para aprimorar sua arte.

Neste sentido convém trazeremos um trecho da carta nº 195, escrita por Van Gogh a seu irmão Théo, em 1882, em que ele reflete sobre esta perspectiva:

CARTA Nº 195 Haia, abril de 1882

Eis o que penso sobre o lápis de carpinteiro. Os velhos mestres, com o que teriam desenhado? Certamente não com um Faber B, BB, BBB, etc., etc., mas com um pedaço de grafite bruto. O instrumento do qual Michelangelo e Dürer se serviram provavelmente era muito parecido com um lápis de carpinteiro. Mas eu não estava lá, e portanto não sei de nada. Sei, no entanto, que com um lápis de carpinteiro podemos obter intensidades distintas das destes finos Faber, etc. O carvão é o que há de melhor, mas quando se trabalha muito, o frescor se perde, e para conservar a precisão é preciso fixar sem demora. Para a paisagem é a mesma coisa; vejo que desenhistas com Ruysdaël, Goyen, Calame, e também Roelofs, por exemplo, entre os modernos, tiraram dele ótimo partido. Mas se alguém inventasse uma boa pena para trabalhar ao ar livre, com tinteiro, o mundo talvez visse mais desenhos à pena. Com carvão mergulhado na água pode-se fazer coisas excelentes, pude ver isto com Weissenbruch; o óleo serve para a fixação e o preto torna-se mais quente e mais profundo.

Mas é preferível que eu faça isto daqui a um ano e não agora. É o que digo a mim mesmo, pois não quero que a beleza se deva a meu material, e sim a mim mesmo. (VAN GOGH, 1882. Carta extraída do livro *Cartas a Théo*, L&PM Pocket, 1997).

Observamos neste trecho que Van Gogh identifica as qualidades da obra pelos materiais empregados, embora afirme a importância do artista em todo o processo. Sua visão é a de que as formas de se pintar sofrem alteração ao longo do tempo porque novos instrumentos vão sendo criados, abrindo um leque de possibilidades ao artista.

Conforme já citamos, Gombrich (2006, p.15) aponta que o conceito de arte é aberto. A arte pode ser tanto a pintura rupestre, feita com terra colorida, quanto à figuração moderna feitas com tintas compradas. Em ambos os casos, o anseio de comunicar-se é o mesmo, no entanto o objeto artístico final resulta em estilos e formas diferentes, dados muitas vezes em função dos próprios materiais utilizados.

A relação entre a arte e trabalho no mundo capitalista envolve reflexões mais complexas que apenas a natureza dos materiais. Nesse contexto, ela se torna paradigmática, porque reflete a mútua alienação do homem em sentido universal e na sua condição de classe enquanto trabalhador. A arte produzida em massa expõe a fetichização do objeto artístico e a lógica da produção para o consumo. O trabalhador não se reconhece na grande arte valorizada por uma elite social e intelectual, e a arte que lhe é acessível não tem a qualidade estética e crítica para levá-lo à reflexão sobre o seu alheamento, ou melhor, não tenciona fazer refletir, mas sim esquecer-se de sua condição. Desta forma, este fator alienante em relação à arte e o trabalha na condição

capitalista, percebíveis por meio dos objetos produzidos pela indústria cultural, baseado no entretenimento vazio (ADORNO, HORKHEIMER, 2002; BENJAMIN, 1994), ignora, inclusive, os aspectos sociais do ócio criativo.

Assim, essa nova faceta da produção de arte de massa, que busca ignorar sua dimensão estética enquanto trabalho consciente e criador (VÁZQUEZ, 1978), faz com que o consumidor se isente de sua participação, inclusive nas possíveis interpretações do objeto artístico. Os produtos da cultura de massa pouco requerem de investimento intelectual dos seus consumidores, por isso são associados às formas mais simples de lazer.

Isso explica porque algumas formas de arte têm um apelo mais forte no imaginário deste público do que outras. Podemos citar neste sentido o maciço domínio da narrativa cinematográfica e televisiva em oposição às narrativas escritas e orais, como romance e teatro. A esse respeito Adorno e Horkheimer alertam que

A televisão tende a uma síntese do rádio e do cinema, retardada enquanto os interessados ainda não tenham conseguido um acordo satisfatório, mas cujas possibilidades ilimitadas prometem intensificar a tal ponto o empobrecimento dos materiais estéticos que a identidade apenas ligeiramente mascarada de todos os produtos da indústria cultural já amanhã poderá triunfar abertamente. Seria ironicamente a realização do sonho wagneriano da 'obra de arte total' (ADORNO, HORKHEIMER, 2002).

Outro fator de relevância, decorrente dessa relação entre o mundo do trabalho e da arte, é a sedução por narrativas que apresentem os dados do mundo empírico de forma previsível, mas aceitável, sem, contudo refletir ou aprofundar as relações históricas que a determinaram, nem as transformações nas macroestruturas necessárias para sua mudança. Este público prefere saídas românticas embora nada realistas. Isso explica a predileção de um grande público pelas telenovelas e romances açucarados. As soluções para os conflitos dos personagens sempre se baseiam e tornam-se parte de um sistema capitalista triunfante que produz a objeto artístico a ser consumido pela massa, sem que essa tenha a chance de posicionar-se criticamente sobre o produto consumido:

Para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha antecipadamente classificado. A arte, sem sonho, para o povo realiza aquele idealismo sonhador que parecia exagerado ao idealismo crítico. Tudo advém da consciência. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

Desta forma, uma vez que não existe crítica sobre o objeto artístico, tampouco haverá qualquer conscientização sobre a relação de trabalho existente na elaboração deste objeto. A própria função do artista, transformado em ídolo e a qual se nega a dimensão de trabalhador, embora ele o seja, reflete os anseios do individualismo atual.

A arte de massa atual, ainda que seja extremamente dependente do mundo do trabalho, esqueceu-se das implicações ideológicas que isso acarreta. Desta forma, discutiremos estas implicações, considerando a importância do alinhamento de seus conteúdos e formas.

2.2.2 Arte e ideologia: conteúdo e forma

Compreende-se que o valor da obra de arte não reside apenas no seu alcance ideológico. Vázquez (1978) demonstra a contradição que paira sobre a arte e a ideologia quando se refere ao dilema de Lukács, “Franz Kafka ou Thomas Mann, ou ainda o vanguardismo decadente ou o realismo”. A questão do papel da ideologia na arte é retomada por meio da dualidade da forma e conteúdo, muito cara aos teóricos. Conforme apontamos o próprio Lukács (2011) entende que o objeto artístico tem um valor intrínseco, no entanto esse valor se torna mais alto, na medida em que forma e conteúdo se alinham.

Tanto Fischer (1981) quanto Vázquez (1978) entendem que o universo transformativo da arte não se aplica a apenas a sua explanação em uma forma única, tradicionalmente buscada no romance realista. A vanguarda é também uma esfera importante a ser considerada. Maiakovski não existiria sem o futurismo, Brecht sem o expressionismo. “Assim, pois o realismo não esgota a esfera da arte e, conseqüentemente, não pode se excluir dela os fenômenos artísticos que estão efetivamente fora de uma arte realista”. (FISCHER, 1981, p. 40). De onde se

depreende que até para os críticos marxistas a capacidade de agir sobre o real não está na capacidade de ser cópia do real, mas na condição de objeto em transformação que repercute na arte.

Conforme afirma Vázquez (1978), as questões entre valor e ideologia nem sempre são simples, como aponta o exame da obra Goethe, Balzac e Tolstói. Assim, de acordo com Fischer: “se os escritores descrevem a decadência sem nenhuma consideração e denunciam-na moralmente, isto não é decadência. Não deveríamos abandonar Proust, Joyce e Beckett e, menos ainda, Kafka ao mundo burguês” (FISCHER apud VÁZQUEZ, 1978, p.31).

Fischer (1981) aponta que nem toda vanguarda é necessariamente alienada. Neste sentido, atentamos que as formas cubicas e distorcidas do quadro *Guernica*, de Picasso, denunciam mais sobre a guerra civil que qualquer fotografia realista, ou até mesmo que um romance, visivelmente engajado, como *A esperança*, de Andre Malraux, justamente porque são as dolorosas percepções de um pintor, ou seja, seu conteúdo tentando dar uma forma a dor e ao sofrimento de seus conterrâneos.

Lukács (1970, p.169) aponta que um dos problemas da estética é “a peculiaridade de sua forma artística”. Segundo ele, desde Hegel é reconhecido que “forma e conteúdo se convertem insensatamente um no outro”, no entanto o materialismo dialético e histórico estabelece a prioridade do conteúdo.

A questão entre é forma e conteúdo, aqui abordada de forma insuficiente, é uma das grandes questões dos apontamentos estético-filosóficos de Lukács. É sem dúvida a questão norteadora de sua obra. Um ponto apaziguador para a questão está na afirmação abaixo:

Lo estético debe considerarse como un fenómeno histórico-social no sólo en su génesis, sino en todo el curso de su despliegue; nos remitimos aquí meramente al hecho, varias veces considerado, de que la estructura de la individualidad de la obra de arte tiene que ser siempre de naturaleza histórica, tanto por el contenido cuanto por la forma. (LUKÁCS, 1982, v. 1, p. 369).

Como sabemos, Lukács apresenta uma preferência pelo realista crítico e pelo realismo socialista, no entanto, no excerto ele esclarece que tanto as formas como o conteúdo de uma obra de arte devem expressar a natureza histórica de seu processo

de criação, portanto decidir sobre qual cumpre melhor a função crítica, se a forma ou o conteúdo, não está em questão.

Essa dicotomia trazida para os dias atuais, especificamente para o ensino da arte, pode proporcionar uma série de reflexões sobre a natureza conservadora do ensino. Há ainda uma grande dificuldade da escola em absorver e trabalhar com novas formas expressivas, não importa o quanto válido seja o seu conteúdo. Um exemplo, dessa recusa está em priorizar nas quatro habilidades apenas as referências canônicas das formas autorizadas.

A escola aborda a história da música, a importância de Bethoven no contexto do Romantismo alemão, mas ignora as manifestações próprias da contemporaneidade como o *rap*, por exemplo. Estilo musical em que a forma e o conteúdo se complementam, assim como ocorre na Eroica de Bethoven, em razão do contexto histórico.

2.2.3 Arte e conhecimento

Costuma-se sublinhar na estética marxista atual a concepção de arte como forma de conhecimento. A função cognoscitiva da arte e, em particular, da literatura, foi destacada por Marx e Engels em seus juízos sobre diferentes obras de grandes escritores realistas do século XIX. O mesmo pode ser dito de Lênin com respeito aos seus artigos sobre Tolstói. (VÁZQUEZ, 1978, p. 31). Como já dissemos anteriormente, Marx e Engels entenderam que havia uma interligação entre o plano cognoscível da arte e seu plano ideológico, nem sempre de fácil solução, vide o exame da obra de Balzac, Tolstói⁴ e Goethe.

Segundo Vázquez, como percepção ideológica entende-se que:

O artista dirige-se para uma realidade a fim de expressar sua visão de mundo, e com ela sua época e sua classe, ao passar-se do plano ideológico para o

⁴ Uma análise detalhada do estudo feito por Lenin sobre Tolstói pode ser vista na obra “Para uma teoria da produção literária” de Pierre Macherey (1989).

cognoscitivo sublinha-se, antes de mais nada, sua aproximação à realidade. O artista aproxima-se dela a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é de seu conteúdo ideológico. Neste sentido, a arte é meio de conhecimento (VÁZQUEZ, 1978, p. 32-33).

Contudo, não se trata ainda de considerar a arte como “transformação mecânica de uma categoria gnosiológica em estética” (VÁZQUEZ, p. 33) uma vez que a verdade artística não se determina somente tendo vista a relação entre arte e ideologia. Assim sendo, não há uma relação direta entre o objeto e sua apreensão estética e nem esta é a função buscada pela arte. E neste sentido Vázquez recorre à concepção de Hegel:

Qual é a sua forma específica de refletir a realidade. A arte respondia-se reflete a realidade em imagens; a ciência e a filosofia em conceitos. As origens desta concepção remontam à Hegel e sua ideia do Espírito Absoluto sendo a arte a manifestação sensível da ideia, um passo abaixo da filosofia e seu conceito puro. (VÁZQUEZ, 1978, p. 34)

A estética marxista mantém a oposição hegeliana dos conhecimentos distintos de arte e ciência, embora a ideia de arte como pensamento por imagens seja bastante refutada atualmente, principalmente na estética da pós-modernidade. Qual seria a função da arte se ele fosse apenas a duplicação do objeto de que temos conhecimento sensorial? O que acrescentaria de novo ao que já sabemos? O que muda para o Marxismo é que objeto da arte é sempre o objeto das relações humanas e estas não são passíveis de uma única explicação, de uma única transcrição, por isso precisamos de quantas vozes forem possíveis de se ouvirem. Mesmo a pintura de um objeto, diz menos sobre este o objeto e mais sobre as relações entre os homens que o utilizam. “A arte não vê as relações humanas em sua mera generalidade, mas em suas manifestações individuais” (VÁZQUEZ, 1978, p. 35).

No conhecimento trazido pelo objeto artístico, por meio da visão do artista fundem-se “de modo peculiar o geral e o singular” (VÁZQUEZ, 1978, p. 35). De modo que *Crime e Castigo*, de Dostoiévski fala tanto sobre a culpa individual e cristã de Raskolnikov pela morte de duas pessoas, quanto sobre a violência e a exploração do capitalismo contra indivíduos desprovidos dos meios para ascender socialmente.

E de novo retomamos a categoria do particular e do coletivo que nos trouxe até aqui. Para o verdadeiro artista “a sociedade humana só lhe revela seus segredos na medida em que, partindo do imediato, do individual, eleva-se ao universal para depois voltar novamente ao concreto” (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

Vázquez chama a atenção ainda para o fato de que “este novo individual, ou concreto artístico, é precisamente o fruto de um processo de criação, não de imitação” (VÁZQUEZ, 1978, p. 36) logo, entende-se que há no objeto artístico uma ligação constante com a realidade, mas a imaginação o leva a ultrapassar o objeto retratado. Desta forma entende-se que “A arte só é conhecimento na medida em que é criação” (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

Lukács aponta que a arte sempre revela muito sobre a vivência de um momento humano, que o artista por meio de suas escolhas formais e estilísticas fixou:

La verdad artística es, pues, como verdad, histórica; su verdadera génesis converge con su verdadera vigencia, porque ésta no es más que el descubrimiento y manifestación, el ascenso a vivencia de un momento de la evolución humana que formal y materialmente merece ser así fijado. (LUKÁCS, 1982, v. 1, p. 260).

Ainda neste sentido, destaca Subtil (2016, p. 216) “A arte é conhecimento [...] porque ela reflete profundamente a realidade humana, social e histórica nas representações artísticas mais diversas em tempos e espaços também diferentes”. De tal modo que seu caráter humanizador está justamente nessa possibilidade de reunir os amplos espaços e tempos da história humana, em um objeto estético expressivo, e por meio dele fazer conhecer as “forças essenciais” do pensamento humano.

Sob a influência direta desses discursos, de uma arte que faça sentido, capaz de refletir a historicidade e as especificidades humanas, que busca combater os desafios sociais, ainda que a prática reforce a própria alienação, nós, arte-educadores, continuamos acreditando no papel humanizador da arte. Ainda escolhemos com apreço aquelas obras que acreditamos serem capazes de despertar a visão crítica de nossos alunos. Ainda nos esforçamos para se opor à indústria cultural ou de entre o grande amontoado de lixos que ela produz, recolher o que julgamos as pérolas.

Vigotski, amparado em outro contexto aponta que:

Quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Numa sociedade que cada vez mais se centra no presente, sem alicerce em lugar algum, todos podem ser considerados crianças e a todos a arte emancipadora tem o poder de devolver, ainda que parcialmente, este conhecimento com a história da humanidade, a partir dos seus objetos artísticos. Neste sentido, humanizar em arte é religar o homem com seu percurso histórico, transmitidos por meio do filtro do artista. No entanto, é preciso pensar, também, em uma arte que dialogue com o presente, com a realidade imediata do homem. Dessa relação entre passado e presente, entre o que foi feito e o que estamos fazendo, deriva o caráter de humanização da arte.

Para tanto, a escola passa a ocupar um papel fundamental para expor, obviamente que guardado o necessário distanciamento teórico, os pressupostos da dessa arte. Cabe ao ensino de arte convidar os sujeitos da massa trabalhadora, como fez Fayga Ostrower⁵, para adentrar ao território sagrado da arte, aparentemente reservado a elite, bem como propor uma reflexão sobre a cultura de massa, cujos produtos os alunos já consomem. Espera-se que ao descobrirem o valor que reside nas obras menos simplistas e efêmeras, os educando possam descobrir o seu caráter humanizador, como criação do próprio homem e de seu trabalho sobre a natureza; cabe também à escola valorizar a arte produzida por seu público, dentro de seus universos culturais, inclusive expondo à crítica de sua produção e o confronto com a arte canônica.

Após as explanações conceituais sobre arte a partir de uma fundamentação

⁵ Fayga Ostrower, artista de renome internacional radicada no Brasil. Entre as experiências de Fayga para uma arte engajada está um curso dado a operários de uma encadernadora no Rio de Janeiro, que resultou em livro didática "Universos da arte". A experiência é descrita pela autora, no prefácio do livro como "uma experiência extraordinária", tanto pedagógica como humana. (OSTROWER, 1983).

na teoria marxista, buscamos no próximo capítulo pensar o contexto das políticas públicas da educação relacionada às prisões justamente porque é nesse espaço que a prática de uma arte humanizadora encontra seus desafios mais visíveis.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

Nos últimos anos temos observado um relativo aumento da discussão sobre a oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade no Brasil. Muitos estudos alertam que o aumento dessa oferta deve ser vista como forma de contemplação dos Direitos Humanos Universais (UNESCO, 2006); assim como outros estudos apontam que a escolarização, nesse contexto, pode contribuir para diminuição da criminalidade à medida que for favorável a reintegração social do estudante encarcerado. Assim, uma vez que o foco dessa pesquisa é pensar no ensino arte pelo seu viés humanizador, faz-se necessário entender o contexto mais amplo a que a oferta e o ensino da arte estão subordinados.

Desta forma, cabe para esta pesquisa, um levantamento das principais Legislações sobre educação nas prisões brasileiras, analisando os avanços e desafios necessários para garantia dessa oferta, considerando a estreita relação entre o aumento da população carcerária e a situação de exclusão social existente no Brasil, bem como a necessidade de promover um ensino que não ignore essas questões sociais.

Conforme destaca Alessandro Baratta (1991), a maior parte da população que se encontra em situação de privação de liberdade é constituída por pessoas oriundas de uma situação social relacionada à marginalização. Desta forma, segundo o autor, antes de pensarmos em um eficaz modelo de ressocialização nos estabelecimentos penais, é necessário pensar em formas de reestruturar as camadas sociais das quais esses sujeitos são provenientes:

A reintegração na sociedade do sentenciado significa, portanto, antes de tudo, corrigir as condições de exclusão social, desses setores, para que conduzi-los a uma vida pós-penitenciária não signifique, simplesmente, como quase sempre acontece, o regresso à reincidência criminal, ou o à marginalização secundária e, a partir daí, uma vez mais, volta à prisão. (BARATTA, 1991, p. 03)

Baratta (1991) faz referência a uma situação do sistema penal mundial como um todo, mas com um maior direcionamento da pesquisa às prisões de países europeus como Itália e Alemanha, entretanto, o pressuposto da marginalização e

encarceramento como fenômeno resultante da exclusão social também é notável, inclusive com certo destaque, no sistema penitenciário brasileiro.

De acordo com dados oferecidos pelo INFOPEN de 2014, o Brasil possui uma população carcerária de 607.731 pessoas em situação de privação de liberdade, números que tem aumentado em média 7% ao ano, desde 2000. O crescimento da população carcerária, em medidas proporcionais, chega a superar o crescimento total da população brasileira, de 1, 1% ao ano (BRASIL, 2014).

Outro ponto a destacar-se está no perfil da população carcerária brasileira, no qual se observa que os jovens representam 56%, números considerados elevados, tendo em vista que apenas 21 5 % da população brasileira é composta por esta faixa etária. O que mostra o fracasso do sistema escolar em retirar o jovem do mundo do crime e da violência.

Ainda referente ao perfil desses (as) encarcerados (as), quando distribuídos em raça, cor e etnia, observa-se que 67% pertencem à raça negra, enquanto a população negra no Brasil é de 51%. Sobre a escolaridade, os dados apontam que 53% destas pessoas possuem o ensino fundamental incompleto. E sobre a natureza da pena observa-se que 27% está relacionado ao tráfico de drogas, seguido por 21% referente a roubo (BRASIL, INFOPEN, 2014).

Esses dados demonstram que os altos índices de criminalidade no Brasil estão mais relacionados a questões sociais, principalmente falta de políticas públicas para a educação e bem estar social em geral, que a questões morais, conforme acredita o senso comum e o pensamento conservador. Quando observamos que a maioria da população carcerária é pobre, negra e de baixa escolaridade, percebemos que o desamparo a esses grupos contribui de forma significativa para marginalização e, conseqüentemente, para o aumento da violência.

Nesse sentido, observa-se no perfil prisional, uma trágica consequência da falta de políticas sociais no Brasil, assim como a falta de igualdade de direitos. Desta forma, discutindo o direito à educação de pessoas privadas de liberdade, percebe-se que esse direito, de alguma forma, lhes foi negado ou omitido em um período anterior ao aprisionamento. Assim sendo, não devemos pensar o caótico quadro do sistema penitenciário brasileiro de forma isolada, tendo em vista que essa situação reflete a formação desigual da sociedade, e reflete, ainda, a falta de acesso à educação dessa

população. Para Muñoz (2011), embora os presos possuam um perfil de complexa definição, no geral pode-se afirmar que são resultantes de uma desvantagem social e vulneráveis ao envolvimento em situações de violência. Portanto, tal quadro de desigualdade social é resultado daquilo que Silva e Moreira (2011), embasados em Sérgio Adorno (1991), consideram uma socialização incompleta:

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, não encontraram ainda o sentido de suas vidas e não adquiriram escolarização e profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade, e a prisão que temos hoje em nada contribui para isso (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 95).

Sergio Adorno (1991) reflete sobre a situação dos encarcerados constatando que uma grande parcela dessa população não obteve oportunidade de viver a plenitude da infância, e conseqüentemente, não teve acesso às condições mínimas de existência, vivendo no limite da pobreza e miséria. Nesse contexto, o próprio termo “criança” toma outra dimensão quando essa criança provém de um meio social extremamente pobre e se depara precocemente com a violência. Desta forma lhe é atribuído o termo “menor”, estando diretamente associado à criminalidade.

Assim, uma socialização incompleta (ADORNO, 1991) repercute diretamente na educação, tendo em vista que a criança marginalizada e sem acesso à escola torna-se um adulto analfabeto ou com baixíssima escolarização. Desta forma, tratando-se de pessoas em situação de privação de liberdade, esse quadro torna-se ainda mais perceptível, visto que o não acesso à educação é um fator que também contribui para inserção do indivíduo à criminalidade, ou ainda, contribui para que ele, por falta de melhores perspectivas, volte a incidir no crime.

É nesse sentido que uma educação voltada para humanização torna-se extremamente necessária, pois pode possibilitar uma reflexão e revalorização desse indivíduo oriundo da exclusão social, garantindo, em um primeiro momento os valores simbólicos para vencer a marginalização.

Sem dúvida, que somente a arte não dispõe dos recursos materiais necessários para promover o abandono do crime, mas ela pode dar acesso a bens

simbólicos capazes de promover uma nova reflexão no indivíduo, fazendo-o repensar sobre a relação do homem consigo mesmo e com a sociedade materialista que o fez incidir em crime.

Assim, compreende-se que a arte no contexto prisional pode garantir o acesso aos bens imateriais que a eles foram negados, tendo em vista que a falta de apropriação artística faz com que os sentidos se desenvolvam de forma limitada. Uma arte humanizadora pode promover a identificação entre o sujeito e os objetos que o cercam e que lhe foram omitidos no momento devido de sua formação, desta forma, adquirindo um significado semelhante com o postulado por Marx acerca da música:

Assim como só a música desperta no homem o sentido musical, a mais bela música não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, não é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a afirmação de umas das minhas forças essenciais e só pode ser tal enquanto a minha força essencial está presente para si e como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido (tem sentido apenas para o sentido correspondente a este objeto) – por esta razão os sentidos do homem social são outros sentidos que não os do homem não social. (MARX, 2012b, p. 135)

Da relação do homem aprisionado com os objetos simbólicos como os oriundos da arte, busca-se desenvolver também um caráter crítico que considere a realidade material da qual eles foram excluídos. A arte humanizadora não deve ser conformista, assim não deve apenas demonstrar os mecanismos de opressão social, mas refletir sobre as formas de lutas coletivas, que se difiram da opção individual pela violência, apropriação indevida e fuga no mundo das drogas, anteriormente tomadas pelos prisioneiros como solução à desigualdade social.

A arte humanizadora pode, ainda, promover uma aproximação reflexiva sobre as condições materiais e abstratas da miséria humana, promovendo uma suplantação do instinto, haja vista que quanto mais humanizado, mais o homem se distancia do seu estado natural, deixando de agir como animal não humano. Nesse sentido Marx aponta que,

para um homem esfaimado, não existe a forma humana do alimento: existem apenas a forma abstrata do alimento – poderia estar ali na sua forma mais

grosseira e seria impossível distinguir a sua atividade alimentar da de outros animais (MARX, 2012b, p. 135).

De modo geral, a educação humanizadora em arte deve promover uma passagem do material ao simbólico⁶ e vice-versa (BOURDIEU, 1974). Desta passagem espera-se uma conscientização e um amadurecimento quanto ao papel social desses indivíduos enquanto seres sociais e agentes transformadores e em transformação.

Assim, verificando importância da humanização por meio do ensino da arte nas prisões, discute-se, também, a importância da educação como um todo nesses locais, visto que a partir da constatação do baixo nível de escolarização da população carcerária brasileira, as autoridades e órgãos competentes compreendem que a escola também deve estar presente na vida dessas pessoas, primeiro como forma de garantir o acesso à educação que lhes é de direito; em seguida, considerando a importância dessa oferta no que tange à reintegração social.

Para tanto, propõe-se uma oferta de educação que contemple a especificidade dessa população. Ainda que o estudante encarcerado seja uma estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), há uma nova dimensão dessa oferta, haja vista que embora o perfil do estudante atendido em unidades penais não difira, intelectual e socialmente, dos demais estudantes da EJA, é necessário conceituar tal oferta a partir de sua especificidade. Desta forma, a efetivação das políticas públicas voltadas para educação de pessoas em situação de privação de liberdade necessita ser analisada e defendida a partir de diversos questionamentos, dentre os quais pode-se destacar os seguintes: Como transformar um espaço prisional em espaço educacional? Como garantir o direito à educação a pessoas em situação de privação de liberdade? Como conscientizar a sociedade e seus governantes sobre a necessidade dessa oferta?

Diante de tais perguntas, busca-se, por meio dessa pesquisa, a explanação dessa temática a partir dos da legislação existente e dos aportes teóricos de sete autores, Timothy D. Ireland, Marc de Maeyer, Vernor Muñoz, Roberto da Silva, Fabio

⁶ O Termo “simbólico”, aqui embasado em Bourdieu (1974), faz referência conjunto de valores simbólicos que identifica um grupo social e o diferencia de outros grupos.

Aparecido Moreira, Elionaldo Fernandes Julião e Manuel Rodrigues Português. Todos têm em comum a defesa da educação como direito inquestionável, de modo que a condição de situação de privação de liberdade não represente a negação desse direito.

Os autores acima mencionados tratam diretamente da temática da educação nas prisões, todavia, contaremos com os aportes de Alessandro Baratta (1991) e Augusto Thompson (2002) para uma melhor compressão do aprisionamento pelo viés da questão penal, sem diretamente referirem-se à educação. Além disso, contaremos com a contribuição de Sergio Adorno (1991) para um rápido posicionamento do ponto de vista sociológico sobre os problemas do encarceramento no Brasil.

3.1 DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Pensar nas dificuldades para humanização por meio do ensino da arte nas prisões implica, antes de considerar a especificidades desta disciplina, pensar a educação nas prisões como um todo, desta forma, compreende-se que a efetivação da oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade necessita considerar muitos desafios a superar, dentre eles, destaca-se a necessidade de compreender a educação a partir do aspecto contraditório de sua oferta no contexto prisional.

Para Vernor Muñoz “A educação está profundamente vinculada ao lugar e ao contexto em que se dá e o deles não pode ser separado” (MUÑOZ, 2011, p. 61), desta forma, para o autor, a educação nas unidades penais deve considerar esses locais com suas funções coercitivas e opostas às metas educacionais, visto que existe resistência por parte do sistema penal em enxergar o apenado a partir de sua dimensão humana, de suas potencialidades e de seus direitos humanos universais (MUÑOZ, 2011).

A esse respeito Maeyer (2011) alerta que a educação nas prisões não pode ser concebida como complementação das medidas penais, assim como não pode estar limitada ao período de encarceramento, tendo em vista a amplitude da existência humana, portanto, conforme observa o autor, “a educação não deve servir para que a

pessoa se habitue a viver na prisão” (MAEYER, 2011, p 49). Ou seja, uma educação ao longo da vida não deve limitar-se a uma situação específica e muito menos educar para prisão, reproduzindo, assim, apenas uma cultura prisional.

Ainda sobre essa dualidade de objetivos no que se refere à oferta de educação nas prisões Timothy D. Ireland aponta que “a educação busca contribuir para formação e a libertação do ser humano, enquanto o encarceramento visa privar as pessoas da convivência social normal e mantê-los afastados do resto da sociedade” (IRELAND, 2011, p. 19).

Assim, incorpora-se a esse desafio o questionamento lançado por Roberto da Silva e Fabio Aparecido Moreira: “Como transformar carcereiros em Educadores?” (SILVA, MOREIRA, 2011, p. 90). Essa pergunta surge da constatação de que embora o perfil do estudante atendido em unidades prisionais seja o mesmo do estudante de Educação de Jovens e Adultos não inseridos no contexto prisional, o espaço destinado a esse processo educativo dá a essa oferta uma dimensão mais complexa, tendo em vista o fato de não ser um espaço concebido como espaço escolar, ou seja, “a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico” (SILVA, MOREIRA, 2011, p. 90). Espaço no qual até então prevalece a disciplina e segurança em detrimento da reintegração social. Para tanto, essa ressignificação e transformação necessita, principalmente, de um potencial suporte legal, buscando fazer com que a educação em prisões seja efetivamente implementada na política de direito penal, superando, assim, o aspecto puramente punitivo e disciplinar enraizado na cultura prisional:

Mesmo resguardando-se a finalidade e o papel que a Educação deve cumprir dentro da prisão e considerando que esta não vai ser de imediato transformada em um escolão, não está fora de seu escopo o enfrentamento das diversas questões que afligem o cárcere, especialmente a transformação da cultura prisional, os novos parâmetros para condução das relações, a formação de lideranças positivas e o ressuscitar das esperanças por meio da qualificação técnica e profissional que possam assegurar meios honestos e legítimos de reorganização da vida após a obtenção da liberdade. (SILVA, MOREIRA, 2011, p. 101)

Ainda no que se refere ao espaço destinado à educação nas prisões e os desafios de sua efetivação nesse local, cabe expor algumas limitações quanto ao

espaço destinado ao ensino da disciplina de arte nesse local. Trata-se de uma explanação referendada na experiência pessoal e profissional do autor dessa dissertação, enquanto professor de arte em uma instituição que oferta educação a pessoas em situação de privação de liberdade em Curitiba e região metropolitana do Paraná. Como veremos de forma mais detalhada no capítulo seguinte, nesse espaço, constata-se que a grande dificuldade em desenvolver uma aula de arte voltada para humanização está justamente em razão de seu desenvolvimento em espaço físico predominantemente desumanizador, uma vez que o local destinado à sala de aula é dividido por uma grade que separa professor e estudante, dificultando bastante a interação entre ambos; também constata-se a limitação do uso de materiais comuns em atividades artísticas, mas que, em tal contexto pode significar risco à segurança.

Outro desafio, não menos importante, consiste na necessidade de garantia da educação mais ampla a partir do pressuposto da educação como direito fundamental e basilar para a formação humana integral. Vale ressaltar que as principais instituições internacionais dedicadas ao estudo sobre a garantia do direito à educação não analisam de forma diferenciada o direito à educação para pessoas sem privação de liberdade e o direito a educação de pessoas encarceradas ou com algum tipo de restrição de liberdade (IRELAND, 2011). Nesse sentido, Julião considera que “Os privados de liberdade, embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado têm garantidos por lei, seus demais direitos, e a educação é um deles.” (JULIÃO, 2013, p. 53).

A esse respeito, Português (2001) parte da possibilidade da efetivação de uma oferta de educação nas prisões que não tenha como obstáculo as normas disciplinares de reabilitação carcerária. Com base nessa concepção o autor aponta a diferença entre educação que visa à formação do sujeito e reabilitação e a que, no contexto prisional, busca apenas a adequação do apenado às normas de convívio local:

A contradição entre a educação e a reabilitação penitenciária incide preponderantemente nesse aspecto. A primeira almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade e da participação para a construção de conhecimentos, a transformação e a superação de sua condição. Já a segunda, atribui a absoluta primazia na anulação da pessoa, na sua mortificação enquanto sujeito, aceitando sua situação e condição como imutáveis ou, ao menos, cujas possibilidades para

modificá-las estão fora de seu alcance. (PORTUGUÊS, 2001, p. 372)

Observamos que a proposta de uma arte humanizadora vai ao encontro da primeira concepção de educação, acima estabelecida, pois ela almeja a formação de sujeitos críticos que desejem transformar e superar sua condição.

Vale, ainda, expor neste estudo um último desafio, embora ainda existam muitos outros aqui não explanados. Este desafio consiste em conscientizar a opinião pública para a verdadeira dimensão da educação nas prisões, tendo em vista que, conforme o senso comum, a espaço prisional não deve ser uma espaço voltado para manutenção dos direitos humanos, mas sim, um espaço puramente punitivo e vingativo. Espaço onde o transgressor da lei deve “pagar” de forma desumanizada pelo seu ato criminoso.

Esse posicionamento da sociedade para com a população carcerária faz com que a efetivação de políticas públicas para prisões também seja prejudicada. Esse prejuízo provém da necessidade de manutenção da boa imagem dos governantes perante seu potencial eleitor. Desta forma, com medo da repercussão de seus atos diante da opinião pública, os governantes acabam deixando de desenvolver projetos voltados à garantia dos direitos humanos na realidade prisional.

Ocorre, ainda, mais uma agravante para essa situação de omissão que diz respeito à manipulação da opinião pública por parte dos veículos de comunicação, não devidamente comprometidos com a transmissão de informação, onde insiste-se em apresentar de forma sempre negativa a população carcerária. Conforme observa Muñoz:

Estas atitudes são alimentadas pelos meios de comunicação, que, frequentemente, mal informados e mal assessorados, informam sobre casos de justiça penal centrando a atenção quase exclusivamente em fatos violentos isolados que não são representativos. A excessiva disposição dos políticos em refletir esses temores na política penitenciária deu lugar a resistência em incorporar na legislação os direitos dos detentos à educação e a conceber modelos educacionais e de ensino coerentes com o pleno desenvolvimento da personalidade humana. (MUÑOZ, 2011, p.65)

A esse respeito, Milton Santos (2013) alerta que a informação distorcida é transmitida de forma intencional e em prol de um interesse hegemônico, assim, discordamos de Muñoz no que se refere à afirmativa de que as mídias são “mal informadas e mal assessoradas” (MUÑOZ, 2011, p.65). Não obstante, o pseudo-objetivo esclarecedor defendido pelos veículos midiáticos, a verdade dos fatos não é transmitida e muito menos esclarecida. Assim, esse perigoso direcionamento torna-se nocivo ao bem comum por fazer prevalecer um panorama social caótico e confuso, reforçando o senso comum, uma vez que “nas condições atuais de vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível” (SANTOS, 2013, p. 39). Desta forma, essa ênfase em notícias violentas, repercutida por meio de um retrato reificado e maniqueísta do preso, acaba marginalizando, ainda mais, aqueles que já se encontram em situação de exclusão e desigualdade social como é o caso da grande maioria da população carcerária brasileira.

Com argumentação semelhante a de Muñoz, Marc de Maeyer também alerta para submissão de governos em relação à opinião pública no que se refere ao processo de execução penal ao afirmar que “a prisão se torna cada vez mais a resposta política improvisada de uma demanda mais ou menos explícita da opinião pública, preocupada com a ordem e desejosa de marcar, inclusive no espaço prisional, a diferença entre o bem e o mal.” (MAEYER, 2011, p. 45).

No cenário político atual, podemos observar essa perspectiva sendo adotada por um grupo de políticos que aliam o discurso conservador ao ataque contra os direitos humanos, e cujo desconhecimento amplo das políticas humanísticas está representado na sua frase-jargão, na qual se transforma o substantivo em qualificativo de um grupo: “Direitos humanos para humanos direitos”.

Desta forma, como foi observado por meio dos desafios acima expostos, fica evidente a importância das categorias “direito e educação” e “reintegração social” para uma reflexão sobre a educação em prisões, de tal forma que retomaremos, um pouco à frente, a análise dessas duas categorias para em seguida verificar a aplicabilidade dessa oferta no âmbito de políticas públicas para educação nas prisões, principalmente, no que tange ao ensino de arte.

Verificando os principais desafios para educação nas prisões, relacionados ao aspecto contraditório da oferta, ao espaço a ela destinado e a superação do senso

comum, observa-se que o termo “humanização”, embora não diretamente relacionado aos desafios, está, invariavelmente, relacionado à possibilidade de superação desses desafios, haja vista, que todos os agentes participantes no trabalho penitenciário (diretores, agentes penitenciários, administrativos, professores e alunos) devem ser humanizados para os diversos sentidos que envolvem a educação penitenciária. A mesma afirmativa pode ser direcionada à superação do senso comum no que se refere à formação da opinião pública, que respalda também o desenvolvimento de políticas carcerárias. Neste meio, predomina-se uma consciência baseada em um movimento contrário à humanização, ou seja, primeiro vem a opinião e em seguida o aferimento sobre o meio social.

Conforme postula a teoria marxista “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência.” (MARX, 2012b, p. 99). Essa relação causal fica mais evidente quando analisamos a população carcerária tendo em vista as condições econômicas a que elas pertencem.

Conforme percebemos pelas reflexões acima expostas, os desafios para promover uma arte humanizada, no contexto prisional, muitas vezes esbarram em questões ideológicas e políticas. Não no sentido da crítica ou da ampla representatividade social, mas no sentido das questões partidaristas e demagogicamente interesseiras. De tal forma que promover uma educação integradora e humanizadora deveria ser uma preocupação estendida não só aos detentos, mas a população em geral, acima expostos podem ser abordados a partir da teoria marxista e seu aspecto humanizador (MARX, 2012b) na condição de possibilidade, ainda que possa parecer uma possibilidade utópica.

3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aceita pelas Nações Unidas em 1948, a educação é um direito de todos (ONU, 1948). Desta forma, estabelece-se a necessidade de que cada nação possa garantir e efetivar esse direito, todavia, não basta que haja a garantia desse direito se ele é oferecido de forma limitada e parcial, ou seja, a qualidade da educação também faz parte dos propósitos

dessa declaração. Nesse sentido, ofertar educação implica ofertar educação de qualidade e de modo contemplativo, assim, não é possível conceber o direito à educação se esse direito é ofertado de forma discriminatória (CROSO, MODÉ, 2014).

A partir desses pressupostos: da educação como direito de todos e não discriminatória, discute-se de que forma essa garantia vem contemplando a oferta de educação a pessoas em situação de liberdade.

Em 1976, a UNESCO formalizou sua preocupação com o direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade, de modo que essa preocupação se evidencia nas CONFINTEA V e CONFINTEA VI, realizada em Belém, referindo-se à alfabetização e sobre participação, inclusão e equidade no contexto penitenciário (IRELAND, 2014).

As pessoas em situação de privação de liberdade constituem um grupo que, histórica e socialmente são marginalizados no Brasil. Trata-se de seres humanos que dada a condição social, tiveram seus direitos negados e omitidos, principalmente o direito à educação (MUÑOZ, 2011). Assim, mediante à necessidade de garantir esse vital direito, a realidade prisional brasileira se depara como o desafio de inserir no âmbito prisional um projeto educacional que se caracterize pela implementação e garantia do direito à educação no contexto das prisões, independentemente da existência ou não de recursos destinados a essa oferta.

Para Muñoz “a educação se relaciona de modo singular e primordial com a aprendizagem, a realização do potencial e o desenvolvimento da pessoa, a dignidade humana deveria ser uma preocupação fundamental à educação e no entorno penitenciário [...]” (MUÑOZ, 2011, p. 61), ou seja, não é possível abordar a temática da educação no contexto prisional como algo a ser concedido ou não, uma vez que sua oferta é de vital importância e de direito, portanto, cabe ao governo garantir que esse direito seja cumprido.

Embora muitos programas de educação venham sendo aplicados em diversas prisões no Brasil e em outros países, observa-se que a principal premissa dessa oferta, o pleno direito à educação, não vem sendo posto em primeiro plano. Entre as unidades penais ainda persiste uma visão equivocada dessa oferta, na qual a educação é vista como uma atividade recreativa, como uma espécie de concessão destinada àqueles que apresentam boa conduta, ou, ainda, vista como uma entre

outras ferramentas de caráter disciplinar, voltadas para manutenção do bom comportamento dos detentos, desta forma, cessando-se mediante atitudes infracionais.

Muitas vezes inclusive as atividades artísticas desenvolvidas nas prisões estão mais relacionadas às funções recreativas e terapêuticas, sem maiores reflexões sobre o objeto arte assim como o fator humanizador existente no fazer artístico. Além disso, na maioria dos casos a arte acaba se confundindo com artesanato, prevalecendo cópias de receitas prontas (imitações), em detrimento do fator criativo humano. Portanto deixa-se de lado a exploração do caráter humanizante da arte. Conforme observa Subtil, a arte é um trabalho criativo, e por consequência humanizador justamente porque “a criação é um ato consciente, material, a partir do que já existe e sofre as intercorrências históricas, econômicas, sociais e culturais” (SUBTIL, 2016, p. 213).

Assim, observa-se que tanto a atividade artística, quanto a oferta de educação formal de forma mais genérica, no contexto prisional, não enfatizam a humanização e, tampouco a garantia do direito à educação de forma integral.

A esse respeito Julião (2011) analisa, ainda, que a educação no contexto prisional é vista apenas como mais uma das atividades da rotina carcerária, condicionando-a simplesmente a um fator importante para diminuição da ociosidade:

Embora no centro do discurso que justifica e reivindica a presença da educação formal e das atividades laborativas nos presídios esteja a ideia de ressocialização, a perspectiva de que as atividades escolares e laborativas ajudam a combater a ociosidade vigente nos presídios também faz parte dessa discussão (JULIÃO, 2011, p. 152).

Também Muñoz (2011), alerta para o fato de que a educação no contexto das prisões seja desenvolvida como um elemento a mais da gestão prisional, não havendo, assim, preocupação direta que esta tenha como função a promoção humana. “Concretamente existe a este respeito a percepção de que a educação deva ser considerada em função da gestão da prisão e não das necessidades e dos direitos específicos do (as) detentos (as)” (MUÑOZ, 2011, p. 66).

Assim, percebe-se uma situação de dualidade no tocante à oferta de educação

nas prisões. De um lado os agentes ligados à educação (professores, pedagogos), concebendo-a como ação humanizadora, libertadora e, principalmente, de direito. Do outro lado, grande parte dos diretores, técnicos e agentes penitenciários que concebem a educação a partir da premissa do combate à ociosidade, não contemplando, assim, o principal fundamento da presença escolar nas prisões: o direito à educação, que, no contexto da Educação de Jovens e Adultos para essa oferta, visa uma perspectiva muito mais significativa, estando além da estadia no cárcere. Nesse sentido Marc de Maeyer alerta que:

Os Governos dos países ricos, dos países pobres e dos em transição ou emergentes não devem considerar a educação na prisão como uma atividade facultativa ou adicional, mas como uma ferramenta que permitirá aos detentos compreender sua história individual, a história do seu meio e do país ao qual pertencem e definir objetivos pessoais aceitáveis tanto em nível social quanto familiar e profissional (MAEYER, 2011, p. 47).

Maeyer, no excerto acima, sinaliza justamente para o cerne desta pesquisa: que é a possibilidade do ensino da arte em uma perspectiva da estética marxista, no cenário prisional, ou seja, uma arte que se constitua de forma dialética, que repercute de forma crítica os aspectos entre individualidade e coletividade; uma arte transformativa e combatente.

Maeyer argumenta ainda que o direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade não deve ser entendido como fruto de parceria entre unidades prisionais e empresas privadas, tendo em vista que cabe ao Estado a responsabilidade da educação nas prisões. Esta terceirização em nada agrega para reintegração social, pois tais empresas surgem apenas como meio de afirmar a conformidade do “aprendiz cativo” (MAEYER, 2011, p. 48).

Outro ponto a destacar-se sobre o direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade consiste na necessidade de buscar o esclarecimento de que a luta pela garantia do direito à educação não seja confundido com a defesa de uma não penalização ou até mesmo da isenção de responsabilidade criminal, nem mesmo que seja confundido com algum tipo de aferimento de mérito, como, por exemplo: dizer que este ou aquele merece ser inserido na educação por se tratar de alguém de boa índole e boa conduta na unidade ou porque está profundamente arrependido de seus

erros.

A garantia de um direito deve estar relacionada à busca por uma afirmação das instituições legais instituídas pela sociedade, conforme observa Marc de Maeyer.

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça a cada um seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um. (MAEYER, 2013, p. 48)

Desta forma, como o direito à saúde, à segurança, à renda e ao trabalho, a educação integra-se a esses direitos cuja função central é o desenvolvimento da plena cidadania e do equilíbrio social, entretanto, não se pode conferir somente à educação a responsabilidade de resolver os problemas da violência e da criminalidade na sociedade, portanto, deve-se, assim, considerá-la a complementação dos demais direitos.

No que se refere à importância da arte como componente essencial do ser humano e um de seus direitos fundamentais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, do qual o Brasil é signatário, atesta em seu artigo 27, inciso 1 que “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ONU, 1948, p. 6). Desta forma compreende-se que, da parte dos direitos humanos, assim como a educação em geral, também o acesso à arte é visto como bem fundamental para humanidade.

No caso da legislação brasileira, a oferta da disciplina de arte nas escolas tem sua legalização inicial a partir da Lei 5691/1971 prevendo que “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (...)” (BRASIL, 1972, Art. 7º),

Essa publicação tem seu lado positivo na medida em que insere em caráter obrigatório a disciplina de educação artística no currículo escolar brasileiro (SUBTIL,

2012), todavia, por ser publicada em um período de intervenção militar no Brasil e não contemplar as especificidades do ensino da arte, não encaixa-se nos propósitos de humanização propostos para esse estudo, tendo em vista que não está em conformidade com a função essencial da arte que é, segundo Subtil (2012, p. 147) “humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo os conhecimentos e conteúdo específicos da arte em suas diferentes manifestações”.

3. 3 EDUCAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL

Antes de iniciar a discussão sobre a possibilidade de reintegração social, cabe uma justificativa sobre a escolha do termo “reintegração social” ao invés de “ressocialização”, advinda da reflexão de Alessandro Baratta, para quem:

Não se pode segregar pessoas e, ao mesmo tempo, pretender a sua reintegração. Todavia, a questão é mais ampla e se relaciona com a concepção de “reintegração social”, conceito que decididamente preferimos aos de “ressocialização” e “tratamento”. “Tratamento” e “ressocialização” pressupõem uma postura passiva do detento e ativa das instituições: são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior que precisava ser (re)adaptado à sociedade, considerando acriticamente esta como “boa” e aquele como “mau”. Já o entendimento da reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão. (BARATTA, 1991, p.9.)

Assim sendo, conforme Baratta (1991) “reintegração social” tem referência a uma proposta mais ampla, estando além da realidade intramuros. Já “ressocialização” se restringe a uma imposição disciplinar por parte das unidades penais.

A respeito das imposições disciplinares, imposta ao sujeito em situação de privação de liberdade, Augusto Thompson (2002) alerta que os mecanismos de disciplina utilizados por unidades prisionais possuem um efeito contraditório, tendo em vista que tem entre seus principais objetivos conduzir o sujeito encarcerado a uma vida honesta fora do cárcere, entretanto não oferece elementos que subsidiem tais

objetivos, ou seja, “Recusam ao preso qualquer possibilidade de autogoverno, mas esperam que ele se transforme em um homem consciente, numa sociedade democrática.” (THOMPSON, 2002, p.10).

Além disso, para o autor a obediência às normas de convívio local por partes do apenado tem mais referência à adequação a um dada situação do que a uma verdadeira reanálise de valores, ou seja, um preso que apresenta bom comportamento não pode ser considerado alguém com potencial para reintegração social, com base apenas no fato deste preso ter apresentado boa resposta à disciplina a ele imposta. Thompson alerta, ainda, que o “o mundo da prisão é completamente diferente, em muitos pontos antagônicos, daquele existente extramuros” (THOMPSON, 2002, p. 12).

Desta forma, a recuperação que visa ao retorno para o convívio social requer a aplicação de valores e conceitos que o sujeito encarcerado encontrará neste convívio de destino, tendo em vista o fato de tratar-se de uma sociedade diferente da sociedade existente intramuros. Assim, ocorre na prisão o inverso dos objetivos de uma preparação para uma vida livre, pois para que ocorra uma adaptação ao cárcere, é necessário haver uma desadaptação da vida em liberdade. (THOMPSON, 2002)

Thompson e Baratta fazem referência à reintegração social do ponto de vista penal, sem citar diretamente a educação. De tal modo que faremos, por meio de outros autores, uma reflexão sobre a importância da escola no espaço prisional para essa reintegração, tendo em vista que uma das principais justificativas para a necessidade de políticas públicas de educação para população carcerária consiste na possibilidade dessa oferta constituir uma significância no que tange à reintegração social. Aqueles que defendem a necessidade dessa oferta entendem que a educação pode transformar a vida do sujeito encarcerado a ponto que tal impacto resulte no abandono do crime após a saída da prisão, entretanto, para alguns especialistas, essa concepção deve ser observada com algumas ressalvas.

De acordo com (SILVA, MOREIRA, 2011, p. 92) “Há fundados receios de que a educação seja utilizada com estratégia para diminuição da superlotação prisional, de que se atribua a ela o papel de diminuir a reincidência criminal [...]”. Para os autores, o objetivo da educação nas prisões deve estar relacionado à promoção do ser humano, ou seja, formá-lo com habilidades educacionais de tal forma a oportunizar

o acesso em grau de paridade às condições oferecidas na vida em sociedade (SILVA, MOREIRA, 2011).

Ainda compartilhando da premissa de educação como promoção humana, Muñoz (2011) observa que a educação não é a chave da salvação para diminuição da reincidência criminal, entretanto, é de fundamental importância para que o aluno atendido nesse contexto possa ter uma maior perspectiva de vida:

A educação não é uma panaceia para reparar o dano social, psicológico e físico causado pela privação de liberdade. Entretanto, pode eventualmente oferecer oportunidades e assistência realista nunca antes disponíveis que contribuam a tornar efetivos os direitos e a satisfazer as necessidades dos reclusos e da nossa comunidade em conjunto (MUÑOZ, 2011, p. 62).

Também em concordância sobre a função humanizadora da educação, Silva e Moreira analisam os objetivos da educação no âmbito prisional a partir de uma perspectiva freiriana⁷, explorando a função libertadora da educação. Libertação essa, correlata à conscientização, autonomia e emancipação. Assim, nesse contexto, essas concepções devem ser condutoras para o processo de humanização em detrimento da desumanização (SILVA, MOREIRA, 2011), tendo em vista a desumanização como fator até então, preponderante na realidade carcerária.

Assim, considerando a estreita relação entre humanização e emancipação, pode-se observar que a efetivação de uma educação emancipatória, construtora de identidade e voltada para diminuição da desigualdade tem como principal desafio não somente a conscientização da sociedade para com a população carcerária, mas principalmente a aceitação dessa concepção no contexto intramuros.

De forma mais crítica, Alessandro Baratta propõe uma reflexão sobre a sobreposição do caráter punitivo da pena em detrimento da reintegração social. Neste sentido, o autor aponta dificuldades estruturais enfrentadas para efetivação de uma pena justa, direcionada à reintegração social do apenado (BARATTA, 1991). Para ele é marcante “O fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a

⁷ Referente ao educador Paulo Freire (1921 – 1997), cuja a concepção de educação apresenta-se como processo de humanização, conscientização e libertação (FREIRE, 1980).

ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo” (BARATTA, 1991, p. 02).

Do mesmo modo que Baratta, Augusto Thompson (2002), também fazendo uma análise das prisões do ponto de vista da penalização, cita o fenômeno da “prisonização” que ocorre por meio da assimilação da cultura existente no meio prisional. Para o autor, por mais que o sujeito encarcerado queira, não conseguirá recusar a absorção dessa cultura. “Todo homem que é confinado ao cárcere sujeita-se à prisonização, em alguma extensão” (THOMPSON, 2002, p. 23). Assim, o entendimento de que existe uma cultura que reflete essa micro sociedade é de vital importância para a inserção da educação formal nesse espaço. Nota-se que o profissional da educação que inicia sua atividade nesse local, muitas vezes, não possui a real dimensão do efeito da prisonização no aluno privado de liberdade que irá atender.

Segue abaixo um detalhamento daquilo que podemos considerar como prisonização, segundo Thompson, ao descrever a inicialização do sujeito aprisionado a essa nova cultura:

O primeiro passo, e o mais obviamente integrativo, diz respeito a seu status: transforma-se, de um golpe, numa figura anônima de um grupo subordinado; traça as roupas dos membros deste grupo; é interrogado e admoestado; logo descobre que os custodiadores são todo-poderosos; aprende as classes, os títulos e os graus de autoridade dos vários funcionários; e, usando ou não usando a gíria da cadeia, ele vem a conhecer seu significado; embora possa manter-se solitário, termina por referir-se, ao menos em pensamento, aos guardas como os samangos, aos médicos como receitador de roda de jipe (aspirina) e a usar os apelidos locais para designar os indivíduos; acostuma-se a comer apressadamente e a obter alimento através dos truques usados pelos que lhe estão próximos. De várias outras maneiras, o preso novo desliza, para dentro dos padrões existentes; aprende a jogar ou aprende novas maneiras de fazê-lo; adquire comportamento sexual anormal; desconfia de todos, olha com rancor os guardas e, até, os companheiros etc. Em suma: vem a aceitar os dogmas da comunidade (THOMPSON, 2002, p. 24).

E contra esse processo de alienação social e de si mesmo que uma educação humanizadora deve se insurgir. Esse homem precisa resgatar sua perspectiva individual e isso só ocorrerá por meio da ampliação do seu universo simbólico. Assim,

contra o espaço restrito e castrador da prisão, a arte pode oferecer liberdade e autonomia. Além de reinserir esse homem em um contexto mais amplo do humano, enquanto homem que transforma suas condições por meio da consciência delas.

Como foi afirmado, anteriormente, Thompson descreve a prisonização sem relacionar a função da educação nesse contexto, assim, contaremos com Maeyer (2011) para uma melhor compreensão de como a educação pode conduzir o aluno encarcerado a uma conscientização sobre sua condição nessa cultura.

Para Maeyer (2011) Existe uma rede de saberes desenvolvidos no contexto prisional, tais saberes refletem a realidade da prisão, portanto reflete a necessidade de sobrevivência em um espaço marcado pela violência, sendo assim, embora a educação não deva, necessariamente, estar em concordância com tais conhecimentos, não deve, tampouco, desconsiderar a potencial relevância desses saberes e conhecimentos para reintegração social, tendo em vista que esses fatores podem ser canalizados, quando refletidos por meio da educação formal, em experiência de vida, na qual ganha-se força e capacidade de reconhecer a experiência negativa como aprendizado:

Deve-se permitir ao detento distinguir por si próprio (e não mais perante um tribunal – isto já foi feito) suas forças e fraquezas e persuadi-lo que é com essas forças que ele pode construir não apenas um programa de formação qualificador ou não, mas um projeto de vida na prisão e após ela. Uma vez mais, não se trata de valorizar o que é condenável (e que já foi condenado), mas de dizer ao detento que ele tem valor, que ele não é uma mente oca a ser preenchida, que ele não é uma pessoa perigosa por definição, por nascimento, ou um embrutecido por hábito (MAEYER, 2011, p. 50).

Maeyer alerta que a valorização desses saberes não significa fazer apologia ao ato criminal, mas sim, compreender tais conhecimentos a partir de sua dimensão educativa, assim, demonstrando a capacidade de articulação em uma situação completamente adversa, portanto, canalizando essa capacidade de articulação e sobrevivência para um projeto de vida, em integridade, quando na condição de egresso do sistema penal.

O desenvolvimento da criatividade não é objeto da pena, entretanto, existe em caráter subversivo, desta forma, é necessário transformar a criatividade ilícita em uma

criatividade que consiga demonstrar o outro como sujeito (MAYER, 2011) e, assim, favorecer um bom convívio social. Este talvez seja um dos papéis centrais da educação e mais especificamente da educação estética, que como vimos possui desde sua origem mais remota, a condição de criar o novo, o objeto artístico, a partir do universo do cotidiano.

Desta forma, o desafio de trabalhar com o ensino da arte nas prisões deve contemplar a possibilidade de reintegração social por meio do processo de humanização existente na apropriação artística, tendo em vista que através deste processo o aluno toma consciência do “ser social”, de sua historicidade e de sua capacidade de transformação da natureza, tornando-se, assim, mais humano, conforme observa Subtil.

A origem da arte está no homem concreto, histórico e social que humaniza a natureza, se humaniza nesse processo e ao fazê-lo assume uma dimensão universal (genérica), porque revela a capacidade criadora elevada à sua potência máxima na produção de obras e processos artísticos. (SUBTIL, 2016, p. 211)

Assim, em consequência do processo de humanização por meio da arte, o aluno torna-se consciente de sua existência concreta e social, deixando de estar à margem da sociedade, integrando-se, de forma ativa em seu meio social.

Diante das diversas possibilidades e obstáculos, que cercam o universo prisional, observamos que uma discussão sobre a possibilidade de reintegração social de pessoas em situação de privação de liberdade envolve uma série de decisões políticas e legais. A própria oferta de disciplinas como a arte, está submetida a um conjunto de legislações bastante específicas, contempladas abaixo.

3.4 LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL

Observa-se que nos últimos dez anos a Legislação referente à educação no âmbito das prisões obteve um avanço no Brasil. Este relevante avanço surge a partir

da crescente aceitação por parte dos governos, órgãos internacionais e movimentos voltados para os direitos humanos, acerca da importância da educação como política de ressocialização penal. Principalmente no que concerne à sua fundamental contribuição para reintegração social e considerando a dimensão da educação como direito de todos e que, como direito de todos, deve ser garantido também às pessoas em situação de privação de liberdade.

A partir da análise das políticas públicas voltadas para a educação no sistema penitenciário brasileiro, cabe para esse estudo a apreciação de um histórico sobre as medidas legais que viabilizaram a existência de projetos educacionais intramuros. Assim, observa-se na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal) um primeiro passo para validação da educação no âmbito prisional, tendo em vista que em seu Artigo 10º dispõe que “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” (BRASIL, 1984). Dentre as assistências expostas nesta lei, constam no item IV do Artigo 11º a assistência educacional.

Desta forma, a LEP legitima as atividades relacionadas à educação no interior de unidades penais, prevendo: educação escolar e formação profissional em nível inicial ou de aperfeiçoamento técnico; ensino de 1º grau obrigatório; que as atividades educacionais podem ser viabilizadas por meio de parcerias com entidades públicas ou privadas; e a disponibilização de biblioteca para uso dos apenados.

Para Julião, a LEP “torna expressa a extensão dos direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que eles possam desenvolver-se no sentido da reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento” (JULIÃO, 2011, p. 146).

Vale observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), conforme observa Julião (2011), ainda que posterior à publicação da Lei de Execução Penal (LEP), não cita diretamente a educação no âmbito das prisões e esse fator só é corrigido por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação, no qual a implantação de educação em unidades penais e educandários fica estabelecido por meio da 17ª meta (JULIÃO, 2011).

Embora o autor apresente justificável otimismo em relação à LEP esta iniciativa ainda não representa efetivas políticas públicas para educação nas prisões uma vez que não está diretamente incorporada nas políticas de execução penal no Brasil, todavia, já representa um importante avanço e um posicionamento do país perante as demais nações. Além disso, ao considerar a assistência educacional ao sujeito em situação de privação de liberdade, a LEP contempla a orientação das Nações Unidas no tocante às Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos publicada em 1955:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. (REGRA Nº 77, ONU, 1955)

Vale observar que além da orientação para oferta de educação nas prisões, prevendo, inclusive, a obrigatoriedade dessa oferta, as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos preveem, ainda que “2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação” (REGRA Nº77, ONU, 1955). Sendo assim, esta regra encontra concordância na oferta de educação nas prisões em diversos estados do Brasil, tendo em vista que por fazer parte da Educação de Jovens e Adultos as pessoas atendidas nas unidades penais podem dar continuidade aos estudos nas demais escolas que ofertam EJA a todos os membros da sociedade.

Passadas duas décadas da instituição da LEP, inicia-se no Brasil medidas mais efetivas para educação nas prisões brasileira, assim, contando com o apoio da Unesco e recursos financeiros do governo japonês, a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e Ministério da Justiça foi celebrado em 27/09/2006 o Projeto Educando para Liberdade. Esse projeto torna-se a principal referência para a elaboração cooperativa de Políticas Públicas voltadas para integração da Educação de Jovens e Adultos com as políticas relacionadas à administração penitenciária no Brasil, compreendendo a importância de uma efetiva política de educação no âmbito das prisões (UNESCO, 2006)

Fruto da aproximação destes dois ministérios, esse projeto, em sua fase inicial, possibilita a publicação da Resolução nº 23/2005 relacionando ao Programa Brasil Alfabetizado, na qual se direciona a intencionalidade de promover uma atenção diferenciada à alfabetização da população carcerária, considerando nessa diferenciação uma metodologia compatível a essa especificidade.

A partir do pressuposto da educação como direito de todos, o projeto Educando para Liberdade propõe uma reflexão sobre a educação em prisões assim como sua contribuição para reintegração social, apontando uma melhor sistematização dessa oferta. Coloca-se em pauta, ainda, a necessidade de uma política nacional refletida em diretrizes nacionais para oferta de educação no sistema prisional. Desta forma, possibilitou a realização de diversos seminários nacionais e regionais sobre educação em prisões. (IRELAND, 2011).

Essa iniciativa gerou importantes avanços, refletidos, principalmente, na implementação das Diretrizes Nacionais para oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, aprovada em 2009 pelo (CNPCP) Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e nas Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade, aprovada em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para Julião, “os referidos documentos são um marco na história da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil”, pois por meio deles “Inicia-se um processo de consolidação de uma política nacional para esta área” (JULIÃO, 2011, p. 150).

Como resultado das ações do Projeto Educando para Liberdade, em 2009 o Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária-CNPCP, através da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 dispõe as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Dentre as principais considerações dessa Resolução, destaca-se a necessidade de fortalecer e qualificar a educação nas prisões. Esta normativa teve como reflexo a determinação, em caráter obrigatório, de que cada Estado da Federação desenvolvesse seu Plano Estadual de Educação nas Prisões (SILVA, MOREIRA, 2011).

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos

estabelecimentos penais. Essa resolução determina, dentre outros itens, “as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades” (BRASIL, 2010). Essa publicação se deu dez (10) anos após a publicada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, modalidade na qual está inserida a oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade.

Em 2011, as Diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária e pelo Conselho Nacional de Educação são contempladas pela Presidência da República por meio da apresentação do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 onde é instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

Outro fator impulsionante para educação no contexto prisional efetiva-se em 2011, quando a Presidência da República, por meio da Lei 12.433 de 29 de junho de 2011 altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de cumprimento da pena por estudo ou por trabalho. Essa Lei considera que o condenado do regime fechado ou semiaberto terá direito a remir, por meio do trabalho ou do estudo, parte do tempo de execução de sua pena. No que se refere à educação, fica estabelecido a remição de 01(um) dia da penalização a cada 12 horas de estudos, realizados em um período mínimo de 03 (três) dias.

Silva e Moreira (2011) analisam com ressalvas a instituição dessa lei, para os autores existem alguns critérios não contemplativos por não considerar as metas e objetivos da educação. Nesse sentido, eles afirmam que não existe um mecanismo de controle, que conduza o estudante privado de liberdade a comprometer-se com as metas e objetivos educacionais, ou seja, basta frequentar a escola, sem necessidade de apresentar resultados. (SILVA, MOREIRA, 2011).

Embora, como foi visto, haja nas legislações, contemplação da necessidade da oferta educacional no âmbito do sistema carcerário, ainda são discretas as iniciativas para efetivação dessa oferta. Esta dificuldade de efetivação encontra-se principalmente na conscientização dos agentes profissionais que atuam no sistema

carcerário. Neste sentido, Marc de Maeyer aponta que:

A educação ao longo da vida implica não apenas os professores, mas também todos os demais autores; só se fará educação na prisão se administradores, guardas, pessoal de apoio estiverem engajados no movimento de tentar transformar progressivamente a prisão em um ambiente educativo. (MAEYER, 2011, p.54)

Desta forma, somente se todos os participantes do sistema prisional estiverem envolvidos no ato de educar, supera-se o conceito de prisão do ponto de vista punitiva, absorvendo uma concepção de prisão como ambiente educacional, voltado para libertação humana, tendo em vista que o tempo na prisão não prepara para a vida em sociedade, sem que haja, nesse tempo, a valorização da dimensão educacional e humana em detrimento do regime punitivo e disciplinar.

Assim, neste âmbito, das políticas públicas para educação prisional, ainda há a carência de estudos e pesquisas que possam justificar a evidente importância dessa modalidade de ensino, e certamente somente por meio da ampla discussão sobre o tema se oferecerá e se acrescentará argumentações para melhoria e ampliação da educação nas prisões, até porque deve-se considerar o fato de que mesmo a modalidade de ensino que contempla essa oferta, ou seja, a EJA – Educação de Jovens e Adultos, ainda encontra-se em pleno debate, conforme veremos a seguir.

3.4.1 Educação de Jovens e Adultos

Antes de prosseguirmos com a discussão sobre oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade é mister que se faça uma abordagem referente à modalidade de ensino em que está inserida a oferta de educação nas prisões, haja vista tratar-se de um público adulto, portanto, contemplados na oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Assim, observa-se que por meio das Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) fica legitimada a oferta de educação nessa

modalidade, sendo disposta em nível de educação básica, destinada a todos aqueles que não tiveram acesso à educação básica em idade própria. Dispõe, ainda, que esse ensino deve superar o estereótipo de “ensino supletivo”, tendo em vista sua formação plena e equiparada à oferta das demais modalidades (BRASIL, 1996).

Essa proposição integradora afirma-se com mais clareza se observada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) que apontam três funções básicas dessa oferta: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora (BRASIL, 2000), buscando assim, diminuir a desigualdade, contemplar e dar as mesmas oportunidades à todas as classes.

Em nível de Paraná, destacam-se as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná, elaboradas em 2006 pela Secretaria de Estado da Educação e Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes apontam três eixos norteadores do currículo da EJA: Cultura, Trabalho e Tempo. Por meio da cultura contempla-se uma forma de produção da vida material e imaterial; o trabalho legitima essa produção material e imaterial, acrescentando significância; o tempo, principal eixo, caracteriza-se pelo tempo social, que considera a vivência individual e coletiva e pelo tempo escolar que considera a singularidade do aluno de EJA. (PARANÁ, 2006). Ou seja, as Políticas de Educação devem compreender os aspectos históricos e culturais da EJA, para, assim, dar-lhe a devida concepção de tempo, numa visão que se aproxima bastante da concepção estética marxista, anteriormente abordada.

Retomando a especificação da oferta de EJA para alunos em situação de privação de liberdade, vale observar que a dimensão de tempo encontra ainda mais significância ao considerarmos que essa população necessita compreender que seu tempo é agora, não passou, fatores históricos conduziram essas pessoas a um condicionante peculiar, entretanto, eles são frutos de um construto social e necessitam estar inclusos nos direitos e deveres da sociedade que os constituiu; por outro lado necessitam também se ver como agentes, no sentido positivo, de seu tempo, tornando-se verdadeiramente cidadãos.

Conforme aponta Álvaro Vieira Pinto, ao falar sobre Educação de Jovens e

Adultos, temos que superar muitas rotulações e concepções equivocadas sobre essa oferta:

As concepções ingênuas da educação rebaixam o educando à condição de "objeto" e o levam a conceber-se a si mesmo como ser passivo, no qual o professor infunde o saber que possui. Este ponto de vista é: 1) moralmente insultante (pois ignora a dignidade própria do homem pelo simples fato de ser homem, não importando se é letrado ou não); 2) antropológicamente errôneo (pois ignora que o aluno é portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social); 3) psicologicamente esterilizante (pois desanima, inibe e impede os estímulos para a aprendizagem, uma vez que recusa ao alfabetizando sua capacidade de fazer-se instruído por si, como sujeito); 4) pedagogicamente nocivo (pois deixa de aproveitar o saber do analfabeto como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos). (PINTO, 1993, p. 43)

Para Vieira Pinto a educação é uma tarefa social, portanto ocorre durante toda vida, assim, um adulto que ainda não tenha sido alfabetizado não pode ser considerado um deficiente, visto que ele é um membro ativo da comunidade em constante desenvolvimento e a educação está inserida nesse movimento, portanto, o tempo para educação é o tempo presente, tendo em vista que:

apesar de, como é evidente, a criança se destinar a ser adulto, sua realidade existencial presente é outra. Não é um ser incompleto, mas sim um ser que está atravessando uma fase particular de seu processo vital (como o adulto também). (PINTO, 1993, p. 50)

Outro fator de suma importância para uma abordagem da Educação de Jovens e Adultos é o trabalho, pois é por meio desse que se diferencia a educação em seus diversos níveis de modalidade, visto que em cada estágio do aprendizado o trabalho é exercido conforme seu nivelamento (PINTO, 1993).

No que se refere ao adulto a experiência relacionado ao trabalho dá-se de forma mais consciente, visto que esse tem conhecimento prático dessa dimensão, pois embora o trabalho expresse e defina a essência do homem em todas as fases de sua vida "é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana" (PINTO, 1993, p. 56).

Assim, embora exista plena consciência da importância do trabalho para o homem, neste caso, para o estudante da fase adulta, a educação subsidia este estudante com uma apropriação dessa significância de forma mais crítica, todavia, como aponta Álvaro Vieira Pinto (1991) a falta da educação formal para o trabalhador não se dá de forma a prejudicá-lo se ele obteve uma educação informal que tenha dado conta dessa conscientização.

Entretanto, como vimos, anteriormente acerca da relação entre arte e trabalho, para que ocorra a necessária conscientização, é importante que se conceba o trabalho como processo de transformação da natureza em objeto humano e respectivamente de humanização (MARX, 2012b), tendo em vista que à medida que o homem modifica a natureza, criando objetos que satisfazem as necessidades humanas, também ele supera uma condição natural e com isso vai se tornando cada vez mais humano. Daí a necessidade de que exista consciência desse processo, para que o homem possa superar a alienação e, conseqüentemente, uma situação de desumanização a ele imposta.

Desta forma, é importante que a Educação de Jovens e Adultos proponha uma reflexão entre seus alunos sobre a importância da transformação do saber em conscientização da existência humana, concebendo, assim, o estudante de EJA como ser criador e transformador dessa natureza humana, tendo em vista que, diferentemente das crianças, este público já tem o vivencialmente empírico necessário para tal processo.

Segundo Pinto (1993, p. 50) “o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe [...]”. Assim, deve-se considerar a experiência acumulada pelo adulto para o processo educativo, tendo em vista que as informações acumuladas na fase adulta dão à educação um direcionamento distinto da educação ofertada na fase infantil. Disso decorre a necessidade de adequações metodológicas para não abordar o estudante de EJA como se o mesmo fosse criança. Isso se aplica ainda mais ao contexto do estudante aprisionado.

Vale observar que o adulto que não obteve acesso à educação formal não pode ser responsabilizado por esse não acesso, como se fosse sua opção, tendo em vista

que sua situação reflete a sociedade em que está inserido. “O adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições, de sua existência” (PINTO, 1993, p. 58).

Assim, as políticas educacionais voltadas para EJA, só podem ser viabilizadas, se consideradas a verdadeira dimensão de aprendizado relacionada à especificidade do aluno de EJA. Além disso, deve-se analisar a educação do adulto a partir de sua natureza transformadora, por meio da qual ele terá mais elementos para atuação de forma crítica sobre as massas (PINTO, 1993). Essas reflexões devem ainda ser ressignificadas tendo em vista o público do sistema prisional.

Nesse sentido, considerando os apontamentos de Álvaro Vieira Pinto para uma abordagem adequada da educação destinada ao adulto, percebe-se que embora as políticas públicas voltadas à EJA tenham apresentando importantes avanços, esse segmento, ainda é deficiente por não possuir um projeto político pedagógico que atenda a sua especificidade e a suas dimensões. Deficiência que também pode ser apontada na educação no sistema prisional.

A esse respeito, Ireland afirma que

Em nível pedagógico tanto a EJA como a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos políticos pedagógicos e educadores como formação específica para trabalhar como o público jovem e adulto e o público encarcerado. Cobra-se da universidade uma ação específica voltada para formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisas sobre as diversas dimensões da ação de pesquisa. (IRELAND, 2011, p. 33)

Desta forma, ainda que a EJA possa contar com suas próprias diretrizes e demais amparos legais, torna-se fundamental que tais legislações repercutam no desenvolvimento de projetos voltados para o atendimento das necessidades específicas dessa oferta, ainda mais em condição tão peculiar como a vivenciada pelos educandos que se encontram nos presídios.

Apesar da carência de projetos educacionais específicos para EJA pode-se verificar alguns avanços se considerarmos que essa oferta vem sendo desenvolvida há mais tempo em diversos países, mas que essa temática passa a tomar uma dimensão relevante das políticas públicas nas últimas seis décadas, mais

especificamente a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) desenvolvidas pela UNESCO. Durante esse período foram promovidas seis CONFINTEAs, dessas, destacam-se a CONFINTEA I, realizada em Nairóbi, na qual se definiu uma conceituação para educação de adultos. As demais, não menos importantes, desenvolvem as concepções de EPJA: a partir do contexto no qual está inserido o sujeito dessa oferta; como modalidade não isolada da educação em geral; como fator contínuo nas políticas sociais de educação (IRELAND, 2014). Vale observar que em 2009 foi realizada a sexta conferência no Brasil, sediada em Belém.

Percebe-se uma pequena diferença terminológica no que se refere à Educação de Jovens e Adultos no Brasil quando comparada a outros países que tratam dessa temática. No Brasil usamos o sigla “EJA”, referindo-se à Educação de Jovens e Adultos. Já a Unesco faz uso a sigla “EPJA”, referindo-se à Educação de Pessoas Jovens e Adultas, todavia no campo conceitual não é possível detectar relevantes diferimentos. Rivero (2014) cita a definição de educação de jovens e adultos estabelecida no ano de 1976, em Nairóbi, quando acontece a recomendação relativa ao desenvolvimento dessa modalidade, adotada pelo Brasil e demais países da América Latina e Caribe:

(...) conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao quais as pessoas cujo entorno social considera jovens e adultas, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender a suas próprias necessidades e as da sociedade. (UNESCO, 1976, p. 2).

Embora, como foi dito, não haja grandes dissonâncias no campo conceitual, percebe-se no Brasil uma considerável deficiência no que tange à definição dos sujeitos dessa modalidade. Para Rivera (2014), os países da América Latina dão maior ênfase à alfabetização, e limitam-se ao caráter reparador e compensatório dessa oferta, não contemplando a necessidade de uma abordagem que garanta o direito da educação ao longo da vida.

Vale observar que este estudo busca apontar algumas reflexões consideradas essenciais para pensar a educação à pessoas em situação de privação de liberdade enquanto oferta relacionada à Educação de Jovens e Adultos, desta forma foram

expostos alguns apontamentos considerados relevantes para tal reflexão, entretanto um estudo sobre a EJA de forma mais abrangente, embora seja de muita relevância, não faz parte dos objetivos dessa pesquisa.

Assim, retomando a abordagem sobre educação a pessoas em situação de privação de liberdade, direciona-se uma análise para algumas considerações a respeito de como se desenvolve essa oferta no Estado em que se situa o objeto de pesquisa desse estudo.

3.4.2 Educação em Prisões no Paraná

No Paraná, a oferta de educação a pessoas em situação de privação é contemplada por meio do Decreto Estadual nº. 1276, de 31 de outubro de 1995, publicitado pelo Diário Oficial nº. 4625 de 31 de outubro de 1995, no qual se estabelece o Estatuto Penitenciário do Paraná. Esse documento considera em seu Artigo 33º que a assistência educacional prestada por profissionais habilitados compreende: que a instrução escolar e a formação profissional deve ser feita sobre orientação psicopedagógico; executar os métodos de tratamento de natureza pedagógica; acompanhamento do assistido com técnicas psicopedagógicos; orientação do assistido; formulação de pareceres. Desta forma o Estatuto Penitenciário do Paraná contempla a disposição da LEP e acrescenta elementos orgânicos para sua aplicabilidade.

Vale observar que a oferta de educação nas prisões paranaenses já vinha ocorrendo desde 1982. Essa iniciativa deu-se por meio de uma ação conjunta entre a Secretária de Estado da Educação - SEED e a Secretaria de Estado da Justiça – SEJU, por meio de um Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico celebrado em 01/02/1982.

Essa parceria indicava a oferta de escolarização em nível de 1º e 2º graus, na modalidade de ensino supletivo aos presos e funcionários do sistema penitenciário, ou seja, em sua fase inicial a educação básica nas prisões não era destinada exclusivamente a pessoas em situação de privação de liberdade. Com base na

Resolução nº 1707/82, em seu período inicial, o funcionamento da escola estava condicionado à função de Centro de Orientação de Aprendizagem, estando, assim, vinculado ao Centro de Estudos Supletivos, localizado em Curitiba/PR, cabendo a esse órgão a organização e validação do ensino aplicado no Sistema Penitenciário do Paraná.

Em seu período inicial, devido ao reduzido número de professores, a escola tinha como finalidade apenas a preparação dos alunos para os Exames de Equivalência, correspondente às quatro primeiras séries do 1º grau e aos Exames Supletivos de Educação Geral (hoje somente Exames de Educação Geral), para conclusão dos Estudos em nível de 1º e 2º graus. Essa organização estava sob a incumbência do Centro de Estudos Supletivos de Curitiba – CES – Curitiba. Em 1987, a escola, por meio da Resolução nº 2088/1987, passou a ser um Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES Dr. Mário Faraco e mais tarde passou a chamar-se Centro de Estudos Supletivos (PARANÁ, 2012).

Somente em 1995, por meio da Resolução nº 2104/95 a escola obteve autorização para realizar avaliação de rendimento escolar aos alunos do curso supletivo de 1º grau – “função suplência de educação geral durante o processo de ensino e aprendizagem, transformando, assim, a estrutura e seu funcionamento ao ofertar estudos com avaliação no processo ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2012, p. 30) Desta forma, a escola começa a responder, formalmente, pela educação nas unidades penais.

No ano de 2012, foi elaborado o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, segundo informa o documento oficial, apresentado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e ao Departamento Penitenciário Nacional “como parte da proposição para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou do Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais do Paraná, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014” (PARANÁ, 2012).

Esse plano oferece uma reflexão mais aprofundada sobre a educação nas prisões do Paraná; faz uma análise técnica sobre a aplicabilidade dessa oferta; estabelece um estudo sobre a Legislação relacionada a essa temática e apresenta as

articulações necessárias com as demais legislações sobre a educação nas prisões em nível nacional.

O Estado do Paraná ocupa uma posição de destaque no que tange aos programas de educação nas prisões. Conforme se observa na tabela abaixo, a partir de dados oferecidos pelo INFOPEN, com referência ao ano de 2014, o Paraná possui o maior percentual de presos inseridos em atividades educacionais, com um total de 4315 alunos, equivalente a 22,1 % da população carcerária desta Unidade Federativa. Um número grande frente à média nacional, mas que precisa ser aumentado se o propósito é a universalização desta modalidade.

Tabela 1: Quantidade e percentual por Estado de pessoas privadas de liberdade atendidas em atividades educacionais no Brasil

UF	PESSOAS EM ATIVIDADE EDUCACIONAIS NO BRASIL	% DE PESSOAS PRESAS NO ESTADO EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS
AL	14	0,3%
AM	786	10,7%
AP	46	1,7%
BA	1646	13,9%
CE	4018	19,7%
DF	1824	13,7%
ES	2834	17,5%
GO	420	3,2%
MA	330	7,3%
MG	5403	9,6%
MS	973	6,9%
MT	1406	13,6%
PA	1054	8,4%
PB	1061	11,1%
PE	6426	20,4%
PI	161	5,0%
PR	4315	22,1%
RJ	207	0,5%
RN	344	4,9%
RO	881	11,5%
RR	28	1,7%
RS	1570	5,6%
SC	2010	11,2%
SE	391	9,6%
SP	NI	NI
TO	364	11,3%
TOTAL	38831	10,7%

⊗ Sistema Nacional de informações penitenciária (INFOPEN, junho/2014, p. 116).

Conforme observamos por meio da análise dos dados, quando comparado a outros estados, o Paraná tem relativo avanço na oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade, no entanto, para promover uma educação formadora ainda uma série de conquistas são necessárias, principalmente na infraestrutura que a serve e na formação dos educadores e de outros profissionais do sistema prisional, para assim, implementar-se uma cultura de educação nas prisões, não somente no estado paranaense, mas em todo país.

Assim, observa-se que a situação carcerária paranaense, brasileira e mundial necessita superar concepções culturais enraizadas, cuja base está conceito da prisão como instituição punitiva, mais comprometida com a vingança do que com a reintegração social.

Este capítulo teve como objetivo expor as principais discussões sobre educação à pessoas em situação de privação de liberdade. Buscamos demonstrar os principais desafios, a necessidade de garantia dessa oferta enquanto direito, as principais legislações a respeito e um referencial sobre possibilidade de reintegração social dessa população por meio da educação. Como temos percebido, ao longo desse trabalho, os desafios são muitos, assim como as possibilidades de enfrenta-los, pelo viés da educação, todavia, ainda prevalece em maior proporção as limitações inerentes à condição do espaço dessa oferta, principalmente quando associadas à necessidade de humanização, tanto pela educação, como, mais especificamente, por meio do ensino da arte.

Como foi observado, prevaleceu para este estudo a ênfase na educação em prisões de forma mais genérica, sem atermo-nos à oferta da disciplina de arte, especificamente. Assim, caberá ao capítulo seguinte um aprofundamento sobre a oferta dessa disciplina no contexto da educação nas prisões e, assim, verificar os desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora a ela inerente.

4 HUMANIZAÇÃO E ENSINO DA ARTE NAS PRISÕES

Nos dois capítulos anteriores tratamos de temáticas consideravelmente distantes, embora imbricadas de forma latente. De um lado, uma discussão sobre arte, a partir de uma proposta humanizadora, por meio de uma estética marxista; de outro lado, abordamos as políticas públicas voltadas para educação nas prisões. Embora a perspectiva humanista as una, é inegável que se tratam de discussões cuja teorização as apresenta de modo bastante distintas, desta forma, cabe ao termo “humanização” e ao ensino da arte, enquanto disciplina escolar, a tarefa de tentar expor uma possível articulação entre estas duas temáticas. Assim, à guisa de introdução a esse capítulo apresentaremos um breve levantamento histórico sobre as principais concepções de ensino da arte no Brasil. na sequência analisaremos a Instituição que nos serve de referência para pesquisa; tendo em vista a perspectiva que tem norteado este trabalho: o ensino da arte nas prisões, e por fim apresentaremos algumas possibilidades para instituição de uma arte humanizadora, assim como as possíveis ações voltadas para esse propósito, como exemplificado nas experiências do educador Anton Makarenko (1986) e no relato de uma experiência docente do autor dessa dissertação.

4.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Para uma melhor compreensão da possibilidade de humanização por meio da arte, considerando o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, alunos em situação de privação de liberdade, atendidos pela educação formal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, portanto atendidos pela disciplina de arte, conteúdo pertencente à grade curricular da educação básica brasileira, cabe uma explanação das diversas tendências e concepções de ensino adotadas neste país. Daremos ênfase à Pedagogia Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, uma vez que essas pedagogias são as que mais influenciam o ensino da arte no Brasil, sendo que nenhuma delas está em concordância com a proposta de humanização pela arte conforme a teoria marxista, aqui defendida.

Partamos, portanto, da pedagogia tradicional que tem como princípio a libertação do indivíduo por meio do conhecimento adquiridos na escola. Nessa perspectiva tais conhecimentos são transmitidos pelo professor, sem considerar os aspectos do cotidiano, assim como a contribuição do aluno para a elaboração de um projeto de aprendizagem. Essa pedagogia considera que a marginalização é causada pela ignorância e, desta forma, a escola é considerada como “antídoto à ignorância” (SAVIANI, 1999, p. 6).

Observa-se que a pedagogia tradicional não leva em conta o condicionante social como determinante na educação. Desta forma, conforme Saviani (1999) é considerada como não crítica.

Vale observar que ao falarmos sobre pedagogia tradicional, neste estudo, não estamos nos referindo à pedagogia tradicional iniciada no período colonial (*ratio studiorum*) e sim, à pedagogia tradicional nova, desenvolvida a partir da revolução industrial, tendo como característica o método de ensino mútuo, mais conhecido com lição das coisas. Essa pedagogia tinha como objetivo privilegiar a burguesia dominante, assim, não se pode esperar dela concepções com sugestões para diminuição da marginalidade (Saviani, 1999), portanto não dialoga com a teoria norteadora desse estudo, por não ser condizente com os propósitos de humanização que ela propõe.

No que se refere ao ensino da arte, a partir da pedagogia tradicional no Brasil, destaca-se a influência da vinda da Missão Artística Francesa, propondo uma estética clássica como padrão e baseado em cópias desses padrões, desta forma, não dava margem à imaginação ou criação, visto que propunham uma produção baseada em um sistema de regras pré-estabelecidas, fundamentadas na observação e reprodução (BARBOSA, 1878).

Outra característica da abordagem artística da pedagogia tradicional no Brasil está na ênfase ao desenho, mais especificamente, ao desenho industrial, destinado à preparação técnica de filhos de operários para um futuro trabalho nas fábricas e nos serviços artesanais. Observa-se, neste caso, uma clara delimitação das classes sociais. (FUSARI, FERRAZ, 2001)

Se de um lado a Pedagogia tradicional recebeu influência da Missão Artística Francesa; outro fator histórico no Brasil dá margem ao surgimento da Pedagogia Escolanivista. Trata-se a Semana da Arte Moderna de 1922.

A Pedagogia Escolanovista chega ao Brasil em meados da década de 1930, já em sua origem, difere-se da educação tradicional, adotando princípios democráticos, com ênfase nos aspectos cognitivos e progressivos e relacionando esses aspectos aos interesses dos alunos. Com base nas ideias do filósofo americano John Dewey (1859-1952), considera os conteúdos a partir dos interesses dos alunos com exposição de problemas, levantamentos de dados e formulação de soluções.

Nessa teoria a marginalização é tratada como rejeição, não mais como ignorância, conforme concepção da pedagogia tradicional, entretanto, o rejeitado em questão é tido como "anormal". De acordo com Saviani (1999, p. 8).

Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os "anormais",

Em suma, segundo Saviani (1999) em decorrência da aversão à pedagogia tradicional, a pedagogia nova não concebe a escola a partir de sua dimensão política, ou seja, ela limita a escola a um âmbito puramente técnico-pedagógico sem considerar sua relação com a sociedade e a contribuição desta para educação; buscando trabalhar com fundamentações psicológicas em detrimento de aspectos filosóficos. Assim, o foco Escolanovista não está em aprender, mas sim, aprender a aprender. Todavia a não ênfase na transmissão de conhecimento faz com que o nível do ensino se deteriore no que se refere à oferta às camadas mais baixas, entretanto, mantém uma qualidade de educação aceitável para a classe dominante. Desta forma, não resolve o problema da marginalidade e, ao contrário, o agrava. Assim, ao contemplar apenas o interesse das elites, a pedagogia nova demonstra que "é melhor

uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1999, p. 12).

Quanto ao ensino da arte no âmbito dessa pedagogia, observa-se uma clara ruptura com os modelos da Pedagogia Tradicional. Busca-se dar ênfase à espontaneidade da criança; explora-se a sensibilidade e a liberdade de expressão por meio de experiências artísticas (FUSARI, FERRAZ, 2001), entretanto a sensibilidade e livre expressão não significam apropriação crítica do objeto artístico. Desta forma, essa tendência não acrescenta elementos significativos para uma proposta humanista do ensino da arte, além disso, conforme observa Subtil

a “livre expressão” nas aulas de Artes conduzidas por professores não habilitados significa “desenho livre”, ou seja, deixar o aluno desenhar à vontade sem interferência e sem o aporte de conhecimentos, para permitir a expressão isenta da intervenção dos adultos e/ou professores. Essa é uma prática descompromissada com o saber artístico que, em última instância, nada acrescenta aos educandos e continua vigente na maioria das escolas. (SUBTIL, 2009, p. 190)

Na década de 1960 o Brasil passa por um período de expansão tecnológica, entretanto, a educação não demonstra acompanhar essa transformação. Assim começa-se a buscar mais eficiência nas escolas, pois a educação passa a ser vista como insuficiente para o acompanhamento do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico brasileiro. Surge, dessa forma, tendo como pressuposto a neutralidade científica (SAVIANI, 1999) a Pedagogia Tecnicista cuja proposta é organizar mecânica e racionalmente a formação educacional.

Segundo Saviani, enquanto na pedagogia tradicional o foco estava no professor e na pedagogia nova o foco estava no aluno, para a pedagogia tecnicista o foco não estava nem no professor e, tampouco, no aluno. Assim, nesse processo a função docente e discente se resumia “à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (SAVIANI, 1999, p.14).

No que se refere ao tratamento dessa pedagogia à marginalização, observa-se que não se trata de considerar o marginal ignorante (pedagogia tradição), tampouco como incompetente (pedagogia nova). Na pedagogia tecnicista a marginalidade estava relacionada à incompetência, no sentido de desconhecimento das técnicas, ou seja, carência de eficiência e produtividade, desta forma cabe à educação o dever de “superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 1999, p.15).

No mesmo período em que a pedagogia tecnicista cria suas raízes no Brasil é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71. Essa lei inclui a Educação Artística no currículo das escolas como disciplina obrigatória em nível de 1º e 2º grau. Entretanto, o estabelecimento dessa lei não oferece segurança profissional aos professores, tendo em vista que ao propor o ensino de caráter polivalente, conforme observa Subtil (2009, p. 192) “fragmentou o conhecimento específico de cada área e, contraditoriamente, promoveu uma redução de conhecimentos da Arte nas escolas”.

Além disso, ao tornar o fazer artístico uma atividade fragmentada e reprodutivista, essa lei não oferece meios para pensar a arte como possibilidade de humanização, tendo em vista que “reduziu o trabalho com arte à mera experiência pragmática, tecnicista, sem vínculo com a cultura e realidade social” (SUBTIL, 2016, p. 219).

É necessário salientar que as tendências: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, ainda são utilizadas deliberadamente e, em muitos casos, sem consciência crítica por arte-educadores nas escolas. De tal modo que essas pedagogias não devem ser analisadas a partir de uma compreensão cronológica e linear, tendo em vista que a instalação de uma, necessariamente, não elimina a outra. Sendo que muitas vezes elas são utilizadas concomitantemente por professores. Refletindo, dessa forma, a falta de norteamento teórico-crítico que muitas vezes acompanha o ensino da arte no Brasil.

Neste sentido, ao considerarmos o objeto de pesquisa desse estudo, ou seja, o ensino da arte e humanização nas prisões, fez-se necessário um breve

levantamento histórico das pedagogias: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, para demonstrar que há muitos desafios e limites no que se refere à própria esfera reflexiva acerca da práxis educativa. O desenvolvimento de uma educação humanizadora, embora existam muitas ações possíveis, pressupõe um olhar complexo e crítico sobre o desenvolvimento humano e sua inserção social. De tal forma, que tendências pedagógicas que ignoram os múltiplos aspectos da formação humana tendem a não promover a superação do *status quo*, marcado pela exclusão e alienação do indivíduo em uma sociedade de consumo. No que se refere à arte, nas perspectivas tradicionalmente adotadas pela escola, é como se o seu acesso fosse destinado a uma minoria elitista ou ainda como se a apropriação artística fosse um dom disponível a poucos com talento para dela apropriar-se (SAVIANI, 1999).

Desta forma, os alunos em situação de privação de liberdade não se diferem dos demais estudantes de escolas públicas no Brasil e também eles concebem a arte como algo que não lhes é diretamente acessível. Assim como a grande parte das camadas sociais, tornam-se alienados diante de uma arte efêmera, voltada para massa, mas com pouca significância humanizadora, tendo em vista que não existe relação significativa entre a verdadeira arte e o homem massificado (VAZQUEZ, 1978).

Assim, muitas vezes prevalece no ensino da arte, um quadro de alienação decorrente das próprias tendências pedagógicas e de seus aspectos metodológicos, estando, portanto direta ou indiretamente o objeto artístico “a serviço de finalidades alheias à formação estética e à experiência artística significativa” o (SUBTIL, 2016, p. 219).

É contra a deficiência humanizadora da educação que surge a tendência pedagógica denominada Histórico-crítica. Essa nova tendência, mais realista e crítica que as pedagogias já citadas, compreende que não cabe apenas à escola propor uma conscientização política e social, mas sim, à toda sociedade, tendo em vista o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Conforme Saviani (1999) a escola não pode estar indiferente ao mundo à sua volta, portanto, deve propor métodos de ensino que articulem os processos sociais, amparado inclusive na relação entre professores e alunos.

Por mais que essa tendência ainda esteja em pleno debate, percebemos que dentre todas, é a que mais se alinha ao propósito de um ensino da arte voltado para humanização, justamente por estar relacionada ao caráter histórico desse processo e de lançar suas raízes na crítica marxista e existencialista.

Assim, quando relacionada à arte-educação, conforme destaca Subtil (2016), essa tendência articula a desejada conscientização histórica diante do ensino da arte. Conscientização que envolve também a promoção de um conjunto de ações relacionadas a “determinantes legais, formação docente, gestão da escola, demandas da sociedade, entre outros” (SUBTIL, 2016, p.222).

Atualmente, tendo em vista a instalação de um governo neoliberal, muitas conquistas da tendência histórico-crítica, encontram-se em risco, devido às ações burocráticas e impositivas, visando à formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. O governo federal aliado aos estados, fragiliza a perspectiva humanista conquistada no terreno educacional. E novamente o ensino de arte, principalmente de uma arte crítica está em risco.

Podemos citar como exemplo de medidas legais não favoráveis ao um ensino da arte voltado para humanização, a instituição da Medida Provisória nº 746 divulgada pelo governo de Michel Temer em 2016 (BRASIL, 2016). Como proposta inicial trazia a supressão da oferta da disciplina em caráter obrigatório no ensino médio, justamente no estágio no qual a abordagem artística toma uma dimensão mais conceitual e crítica. Após ampla movimentação social de arte-educadores, de críticos e estudiosos, a arte permaneceu como disciplina obrigatória, no entanto, possivelmente terá sua carga horária reduzida, estando ainda subordinada à determinação de uma Base Nacional Comum, encabeçada por ONGS e outros organismos da sociedade civil, ou melhor, representantes da pequena elite industrial e bancária do país.

Desta forma, como foi observado ao longo da história de sua inserção como disciplina no ensino médio, a arte vem sofrendo os reveses de uma educação elitista e acrítica, que não favorece um ensino voltado para a reflexão acerca dos aspectos criativos e críticos do trabalho humano e, conseqüentemente, para um processo de humanização.

É nesse contexto que verificaremos a oferta de educação a alunos em situação de privação de liberdade, considerando os desafios, limites e possíveis ações direcionadas ao propósito de humanização pela arte. Assim, passamos agora a um estudo sobre oferta de educação e do ensino da arte a partir da análise de uma instituição de ensino que atende pessoas em situação de privação de liberdade na região de Curitiba e Região Metropolitana.

4.2 O CEEBJA DR. MÁRIO FARACO

Ao abordar o ensino da arte nas prisões, trataremos nesse caso, da arte enquanto disciplina escolar e ofertada na educação formal, por meio de uma instituição destinada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Desta forma o objeto desta pesquisa, se faz a partir da análise da documentação referente à oferta do ensino da arte disponibilizada pelo CEEBJA Dr. Mário Faraco, assim, cabe o breve histórico sobre essa instituição.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Dr. Mário Faraco - CEEBJA DR. MÁRIO FARACO, sob jurisdição do estado do Paraná e vinculado ao Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte deste Estado, teve seu início 1982 por meio de uma parceria entre a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), no qual se estabeleceu um Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico entre essas duas secretarias.

Essa parceria tinha como objetivo o atendimento da demanda educacional dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade pertencentes ao Sistema Penitenciário de Curitiba e Região Metropolitana. A oferta de educação nesse espaço está inserida na oferta de educação para jovens e adultos no estado no Paraná.

Em sua fase inicial o CEEBJA Dr. Mario Faraco tinha seu funcionamento na condição de Centro de Orientação de Aprendizagem, estando vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, conforme Resolução 80/82 – SEJU/SEED e Res.

1707/82 – SEED de 28/06/82. Mais tarde, em 1987 passou a funcionar como Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES Dr. Mário Faraco, conforme Resolução nº 2088/87 – SEED.

Em 1995 a instituição é autorizada a realizar a avaliação no processo aos os alunos do Curso de 1º Grau Supletivo – Função Suplência de Educação Geral, em concordância a Resolução 2104/95 de 26/05/95. Nessa fase a escola ainda era denominada de NAES Dr. Mário Faraco. Alteração que ocorre somente em 1997, quando passa a responder por Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º Grau – CES “Dr. Mário Faraco, de acordo com a Resolução 202/97 de 17/01/97. Essa alteração permite que o estabelecimento tenha mais autonomia no atendimento de 1º e 2º grau, visto que fica responsável pela certificação dos alunos desses segmentos, tendo em vista que anteriormente a esse período a emissão desses certificados era de responsabilidade do CES de Curitiba.

Em 1998, com o objetivo de contemplar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná modificou-se a terminologia desse estabelecimento de ensino para Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância – CEAD Dr. Mário Faraco, a qual teve seu reconhecimento em 15/12/99 por meio da Resolução 4816/99.

O Curso na modalidade Supletivo de Ensino Médio teve seu reconhecimento por meio da Resolução 702/00 de 02/03/2000, desta forma, dando atendimento aos alunos de unidades prisionais de Curitiba e Piraquara.

Após o reconhecimento do Curso Supletivo de Ensino Fundamental e Médio a instituição recebeu a denominação de Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Dr. Mário Faraco – Ensino Fundamental e Médio – CEEBJA Dr. Mário Faraco, e passou a assistir os alunos com privação de liberdade das unidades prisionais de Piraquara, Araucária, Quatro Barras, Pinhais e São José dos Pinhais.

Com a ampliação das instituições penitenciárias em todo Paraná, houve a ampliação, também, do atendimento educacional nas novas unidades, assim, atualmente, o Paraná conta com 10 (dez) CEEBJAs para atendimento a alunos em

situação de privação de liberdade em todo Estado, com cobertura a todos os grandes polos.

O acordo entre as duas secretarias responsáveis pela oferta de educação nas prisões do Paraná (SEJU e a SEED/PR) possui uma renovação por meio de resoluções conjuntas e dentre os itens estipulados nessas legislações destaca-se o fornecimento, por parte da SEED, de profissionais da educação (professores e agentes de apoio I e II) para SEJU.

O ingresso dos profissionais da educação na educação em prisões no Paraná atende a resoluções e editais específicos, assim, o profissional interessado passa por avaliações criteriosas para verificação de sua aptidão para a atuação nesse espaço. Para ter direito a participar deste processo o profissional já deve fazer parte do Quadro Próprio do Magistério do Paraná.

No processo seletivo mais recente, com Edital publicado em 2013, para seleção dos profissionais para atuação no CEEBJA Dr. Mário Faraco, foi considerado a pontuação obtida em duas etapas. A primeira, com peso de 50% da nota final, consistia na análise de currículo, de modo que a segunda considerava a análise do um memorial descritivo; entrevista e produção de texto, representando 50% da nota final. (PARANÁ, 2013)

Assim, observa-se por meio da publicação desse edital, um reflexo dos avanços obtidos sobre as políticas públicas para educação nas prisões no Paraná, haja visto que, por meio desses processos seletivos é possível selecionar profissionais cada vez mais qualificados para atuação na educação de pessoas em situação de privação de liberdade.

4.2.1 Perfil dos Estudantes do CEEBJA Dr Mário Faraco

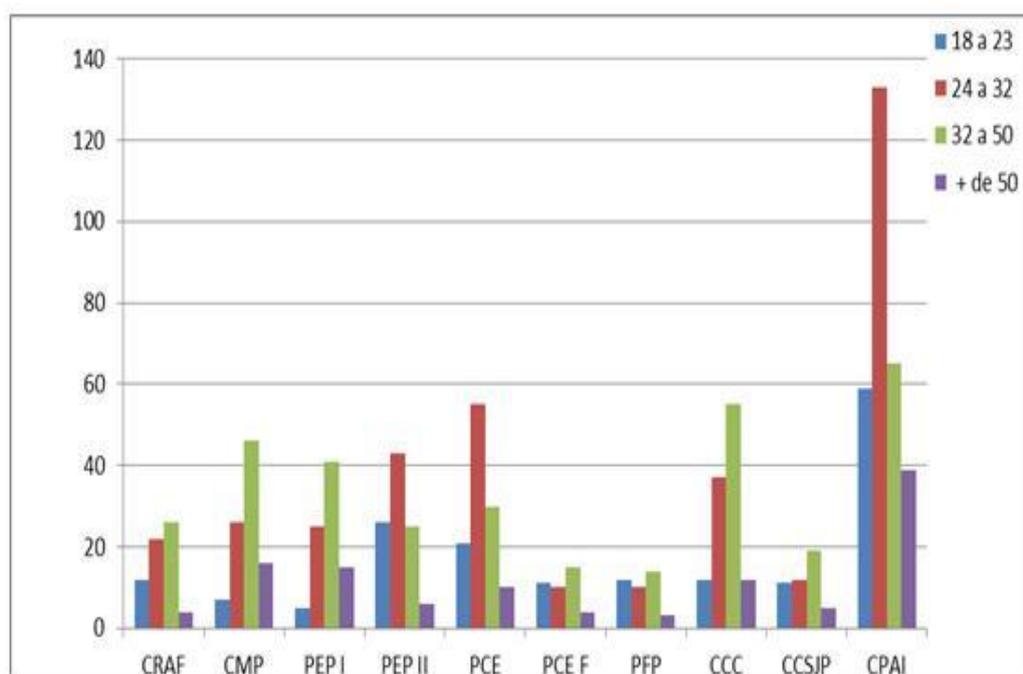
O perfil do estudante atendido pelo CEEBJA Dr. Mário Faraco não difere do perfil do aluno atendido pela Educação de Jovens e Adultos em geral, entretanto,

algumas especificidades relacionadas à condição de estarem privados de liberdade faz com que esse perfil seja analisado a partir dessas condições específicas.

Assim, conforme o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA Dr. Mario Mário (PARANÁ, 2013), como base em uma pesquisa realizada em 2013, aplicada a alunos em situação de privação de liberdade atendidos por essa escola, constatou-se uma faixa etária de 24 a 32 anos, representando 37, 33 % dos alunos pesquisados.

Vale observar que a instituição, por questões de sigilo, informa, neste documento, apenas o resultado da pesquisa, sem disponibilizar os questionários utilizados para levantamento dos dados.

GRÁFICO 01 – FAIXA ETÁRIA

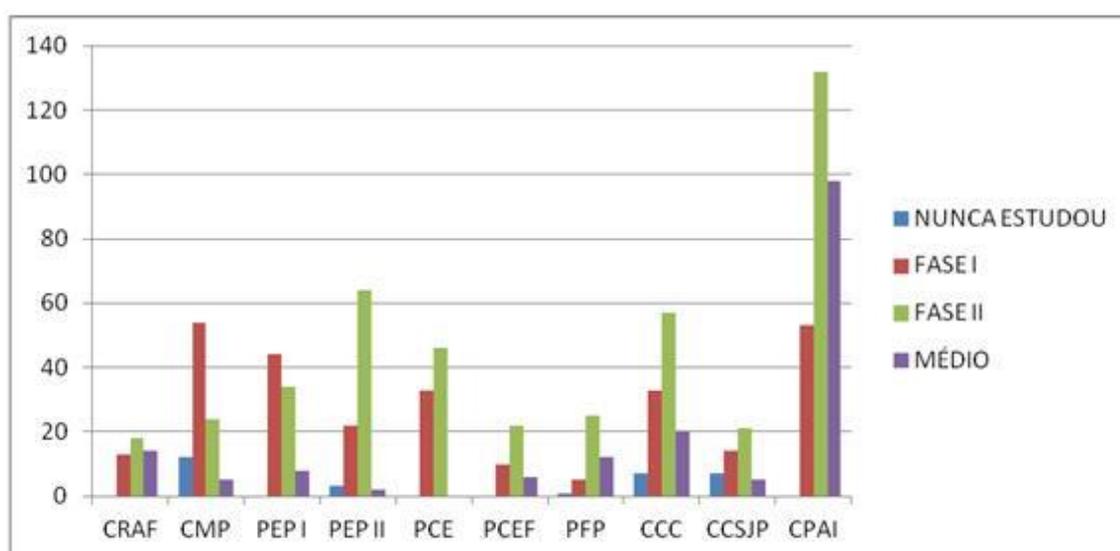


(PARANÁ, 2013, p.10)

Dentre os alunos em situação de privação de liberdade atendidos pelo CEEBJA Dr. Mário Franco, por meio de questionário específico (aqui não disponibilizado), constatou-se, pela pesquisa que em um período anterior ao

encarceramento, a maior parte dos entrevistados afirmou ter abandonado os estudos sem ter concluído a segunda fase do ensino fundamental, representando 47,94 % dos alunos pesquisados, enquanto aqueles que não chegaram a concluir a primeira fase do ensino fundamental representavam 30,41 %, alguns, inclusive, nem chegaram a dar início à alfabetização, obtendo o primeiro contato com a escola somente no sistema penal, na condição de aluno em situação de privação de liberdade (PARANÁ, 2013). Assim, observa-se uma minoria entre os alunos atendidos no ensino médio, representando 18,39% dos estudantes contemplados pela pesquisa.

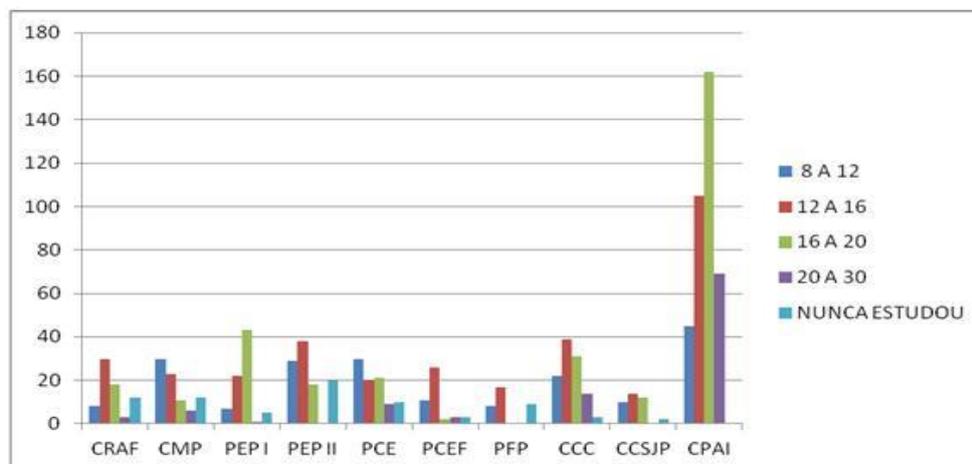
GRÁFICO 02 – ESCOLARIDADE



(PARANÁ, 2013, p.12)

Sobre os motivos apresentados para justificar a evasão escolar, prevaleceu a afirmativa de que esse abandono ocorreu devido à necessidade de ingresso no mundo do trabalho com o propósito de contribuir com as despesas familiares. No que se refere às profissões exercidas, prevalecem ocupações profissionais cuja capacitação e escolarização não são relevantes para ingresso.

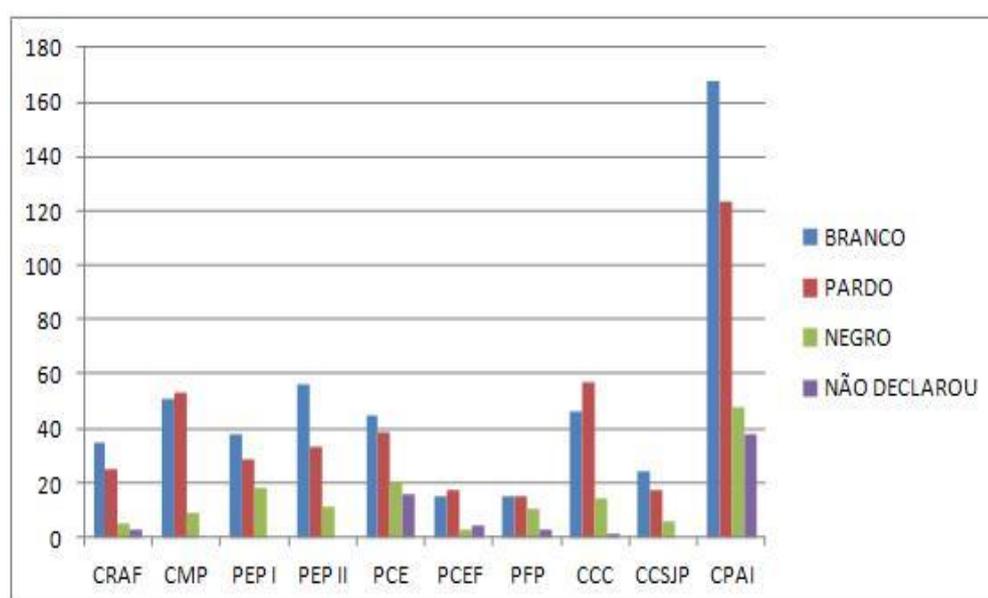
GRÁFICO 03 – IDADE DA EVASÃO ESCOLAR



(PARANÁ, 2013, p. 13)

Diferente do quadro geral da população carcerária brasileira, cuja maior parte é negra, dentre os alunos entrevistados o maior percentual está relacionado àqueles que se declaram de cor branca, representando 44,41 %, seguidos de pardos 36,75% e dos que não declararam sua cor 5,85%” (PARANÁ, 2013).

GRÁFICO 04 – DECLARAÇÃO DE COR



(PARANÁ, 2013, p. 14)

Conforme observamos, os alunos em situação de privação de liberdade, atendidos pelo CEEBJA Dr. Mário Faraco nas unidades penais de Curitiba e Região Metropolitana, representam um reflexo da segregação social existente no Brasil. São, em sua maioria, jovens de baixa escolaridade, pertencem a um grupo marginalizado e excluídos da sociedade. Assim, uma educação humanizadora torna-se extremamente desafiadora nesse contexto social em que prevalece um estado de desumanização.

4.2.2 Organização do Atendimento Escolar do CEEBJA Dr. Mário Faraco

A oferta de educação em todas as disciplinas dessa instituição organiza-se de forma a prestar atendimento a partir da oferta “Individual” e “Coletiva”.

Na organização coletiva as aulas transcorrem a partir da observância de um cronograma com data de início e término, assim como dias da semana e horário de entrada e saída. (PARANÁ, 2013). Essa oferta é a que mais se assemelha às demais escolas fora do contexto de Educação de Jovens e Adultos.

Vale observar que o CEEBJA DR. Mário Faraco presta atendimentos em salas disponibilizadas nas dependências das unidades penais, assim, a oferta coletiva é a que mais se adapta aos presídios de regime fechado, tendo em vista os critérios de segurança das unidades e as dificuldade dos agentes penitenciários em executar a movimentação interna dos alunos.

Já a oferta individual, prevê uma flexibilização nos dias e horários de atendimento, neste caso, ao invés do tradicional “livro de chamada”, usa-se uma ficha individual para cada estudante. Nessa ficha os dias e horários de duração das aulas são informados mediante o comparecimento do aluno.

Essa oferta é utilizada, preferencialmente, nas unidades prisionais de regime semiaberto, tendo em vista que possibilita que alunos trabalhadores possam

frequentar as aulas, já que, por meio dessa oferta, o aluno comparece à escola em dias e horários alternados (PARANÁ, 2013).

4.2.3 Modalidades de ensino

O CEEBJA Dr. Mário Faraco faz uso de 03 modalidades de ensino sendo elas: Ensino Fundamental - Fase I; Ensino Fundamental - Fase II; Ensino Médio.

O Ensino Fundamental – Fase I está relacionada aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª séries), sendo o período da alfabetização. Essa oferta não está prevista para rede pública estadual, entretanto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, abre-se exceção às instituições de ensino que ofertam educação a pessoas em situação de privação de Liberdade. (PARANÁ, 2013)

O ensino Fundamental Fase II (equivalente ao 6º a 9º ano), ofertado no CEEBJA Dr. Mario Faraco, obedece às Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais. Nesse mesmo amparo legal é ofertado o Ensino Médio, entretanto, conforme foi visto anteriormente, os alunos matriculados nessa modalidade de oferta representam uma minoria.

4.2.4 A disciplina de arte no CEEBJA Dr. Mário Faraco

A organização da oferta de ensino do CEEBJA Dr. Mário Faraco se dá por meio de conclusão de disciplinas, dentre elas, a disciplina de Arte, ofertada para o Ensino Fundamental - Fase II, com carga horária de 112 Horas-aula (94 horas-relógio) e Ensino Médio, com carga horária de 64 horas-aula (54 horas-relógio).

A oferta dessa disciplina segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, contemplando as 04 (quatro) áreas de conhecimento: artes visuais, música, dança e teatro.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Instituição (anexo A) , cada uma dessas áreas busca evidenciar

Espaços de tempo historicamente construídos pelo homem, possibilitando ao aluno a compreensão da Arte, de si mesmo, do outro e do mundo. Logo, a partir de seus registros e do conhecimento da história da Arte o educando reconhecerá suas várias dimensões humanas, sempre e baseando em fundamentos pertinentes à Arte. Diante disso, perceberá e apropriar-se-á do conhecimento em Arte, como também desenvolverá trabalho criativo a partir deste, tornando-o capaz de formar conceitos artísticos. (PARANÁ, 2013, p. 130)

Analisando a apresentação da disciplina de Arte, disponível no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA Dr. Mario Faraco (anexo A), verificamos que o objetivo da arte como forma de humanização não se apresenta de forma explícita nesse documento, entretanto de forma geral essa abordagem pode ser subentendida por meio de expressões tais como “espaços historicamente construídos pelo homem (...)”, ou ainda “dimensões humanas” (PARANÁ, 2013, p.130). Assim, observamos uma relativa aproximação entre o objeto de pesquisa desse estudo e a proposta do PPP, tendo em vista que a historicidade, assim como o reconhecimento da dimensão humana estão relacionadas aos propósitos da estética marxista. É por meio do reconhecimento crítico das produções humanas ao longo do tempo e da ênfase no contexto do trabalho criativo e artístico que se desenvolve uma compreensão global do papel do indivíduo.

O PPP da instituição pesquisada faz referência direta às Diretrizes Curriculares da EJA (PARANÁ, 2006). Nessas diretrizes está previsto o aprimoramento da consciência crítica do estudante, voltada para uma postura ética, comprometimento político e autonomia intelectual. Além disso, a proposta estadual aborda, ainda, a importância do trabalho para formação humana, tendo em vista que “A identidade de homens e mulheres é formada pelas experiências do meio em que vivem e se modifica

conforme se alteram as relações sociais, principalmente as relações no mundo do trabalho” (PARANÁ, 2006, p.28).

No caso, dos apenados, é preciso pensar o termo trabalho no seu sentido mais global possível, tendo em vista as relações simbólicas, históricas e transformativas que o envolvem. Como vimos no primeiro capítulo dessa pesquisa, há uma relação inerente entre o mundo do trabalho e o da arte. Como apontou Vázquez (1978), a arte é uma das manifestações do homem por meio da qual ele transforma o mundo e cria objetos estéticos a partir de uma necessidade prática ou simbólica.

No referido documento, base do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, não só se faz referência a importância do trabalho para o processo de transformação humana, como, ainda, aponta-se a necessidade de conscientização do estudante de EJA sobre a contradição imposta pelo processo de divisão trabalhista (PARANÁ, 2006). Contradição relacionada à alienação do trabalhador e contrária à humanização que seria resultante da apropriação consciente desse processo.

No que se refere ao planejamento anual da disciplina de arte da instituição pesquisada (anexo B e C), observamos que ele está formulado de acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná (PARANÁ, 2009), buscando abordar as quatro áreas de estudo da disciplina (artes visuais, música, teatro e dança), por meio de conteúdos estruturantes (Elementos formais; composição; movimentos e períodos) comuns a todos os segmentos, mas com diferentes direcionamentos de acordo com as especificidades de cada área.

Nesse encaminhamento metodológico, não observamos com clareza uma abordagem voltada para humanização, conforme a perspectiva marxista, aqui adotada, embora, conforme já observamos, esses conceitos estejam presentes na argumentação geral do Projeto Político Pedagógico da instituição,

Vale observar que, referindo-se à disciplina de arte, o texto não faz referência direta à especificidade do espaço onde se oferta a educação, ou seja, ao espaço escolar destinado à oferta de educação à pessoas em situação de privação de liberdade, embora essa contextualização esteja presente no decorrer de todo PPP da instituição.

Assim, a partir da leitura desses documentos, observamos que ainda que exista um plano de ação formal direcionado à oferta da disciplina de arte nessa instituição, objetivando a humanização do apenado, esse plano deve ser flexibilizado conforme a unidade prisional atendida. Da mesma forma que os projetos voltados para promoção artística devam estar em conformidade com a realidade da penitenciária a qual se destina, tendo em vista às especificidades de cada local e o perfil dos estudantes de cada uma dessas prisões.

Outra observação que se faz é que, embora o Projeto Político Pedagógico acene para a importância de uma arte humanizadora, isso nem sempre corresponde à prática cotidiana do educador. Como foi visto anteriormente na história das pedagogias no Brasil, a humanização ainda não se reflete solidamente nas tendências pedagógicas utilizadas nas escolas. De tal forma que ainda é predominante um ensino de arte que reflete um misto das pedagogias: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, não propulsoras de um processo educacional humanizante. Além disso, não diferente de muitas escolas públicas no Brasil, nesse local, também nos deparamos com vários problemas de ordem estrutural, inclusive formação profissional, e o próprio espaço físico que não favorece um direcionamento voltado para um ensino da arte humanizador.

Neste sentido, destacamos que, embora o CEEBJA Dr. Mário Faraco tenha a especificidade de atender a alunos em situação de privação de liberdade, não se difere das demais instituições públicas de ensino do Brasil, também essa escola encontra-se condicionado às limitações acima expostas, possuindo, desta forma, limites e desafios similares às demais.

A respeito das relações pedagógicas que perpassam o espaço escolar em geral, Subtil observa que

Essas mediações podem dificultar ou promover a consciência histórica e a autoconsciência humana dos sujeitos (alunos e professores) pela experiência estética. De todo modo, é função da escola educar os alunos para uma intervenção mais crítica, criativa e operante frente a dinâmica alienadora da sociedade capitalista no usufruto dos bens espirituais. (SUBTIL, 2016, p. 222)

Assim, o papel do educador é fundamental para fazer esse processo de mediação e promover a consciência histórica, inclusive em espaços educacionais como os que atendem a população carcerária.

4.3 DESAFIOS, POSSIBILIDADES E LIMITES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO SISTEMA PRISIONAL

Como vimos ao longo do primeiro capítulo, o desafio da arte foi sempre contemplar por meio de sua particularidade, os grupos sociais, principalmente após ascensão do capitalismo. Neste sentido, muitos artistas e intelectuais pensaram em formas de restaurar as relações entre indivíduo e sociedade por meio do objeto artístico. No entanto, para tornar a arte de fato humana e humanizadora é preciso fazê-la contemplar os conflitos desses indivíduos. Em um mundo marcado por desigualdade social, esses conflitos se expressam nas relações dicotômicas entre proletariado e burguesia, entre pobres e ricos. Assim sendo, é preciso que a arte também repense essas macroestruturas. Neste sentido, destaca-se o trabalho de Bertolt Brecht no teatro e Maiakovski na poesia, para citarmos apenas dois exemplos de ações relacionadas ao desenvolvimento de uma arte humanizadora proposta por este estudo.

Se na escola comum, onde os alunos estão em liberdade com as outras instâncias sociais, o ensino de arte se apresenta na maior parte das vezes como desvinculado do próprio trabalho artístico e até mesmo de uma estética da fruição, - falamos de quadros e músicas que por motivos culturais e econômicos aqueles indivíduos não tiveram acesso, o que diríamos do ensino da arte no sistema prisional, onde além da marginalidade em relação ao crime, os detentos também se encontram desfamiliarizados com o social e principalmente, com o objeto artístico em si?

Sem dúvida que poucas experiências são mais desafiadoras do que essa. Neste sentido vem do marxismo não só a teoria que fundamenta nossa prática, mas um exemplo empírico no qual podemos nos basear. Trata-se do trabalho inspirador de Makarenko e sua humanização pelo teatro feito com jovens marginalizados da

colônia Gorki e Comuna Dzerjinsky, localizada na Ucrânia. Considerado o necessário distanciamento em função dos diferentes contextos, objetivamos pensar a educação pela arte no molde humanizador e crítico desenvolvido por esse educador soviético nascido em 1888.

Em 1920, Makarenko foi convidado a exercer o cargo de diretor de uma colônia que ele próprio batizou como de Gorki, em homenagem ao escritor Máximo Gorki. Esse local prestava atendimentos a crianças abandonadas e jovens delinquentes e objetiva reintegrá-los ao convívio social e ao trabalho. A colônia foi dirigida por ele até 1928. Seu trabalho com esses jovens destacou-se positivamente devido ao seu método pedagógico que enfatizava a autonomia e coletividade, ou seja, fazer com que o sujeito não se sinta passivo no processo educativo e também com que tome consciência de sua função no coletivo (MAKARENKO, 1986).

Os desafios para sua atividade eram tamanhos, Makarenko tinha que superar todas as limitações imagináveis, dentre elas: falta de estrutura e principalmente falta de alimentação, necessidade considerado por ele primordial para o bom andamento de seu trabalho

As condições enfrentadas por Makarenko nos faz reexaminar nossa própria prática como educador, assim como as condições sociais em que nossos estudantes estão inseridos, pois implicam relativamente na possibilidade de integração ou reintegração social, tendo em vista que as pessoas que vivem em condições de miséria, sem acesso as mesmas condições financeiras das pessoas de classes mais elevadas acabam se inserindo na criminalidade. Logo, o desafio de uma educação emancipadora passa pelos questionamentos das desigualdades sociais, bem como do papel ativo dos homens frente à essa realidade.

Retomando os desafios encontrados por Makarenko não podemos deixar de citar sua impressionante coragem no trato com seus pupilos, inclusive no que se refere ao comportamento quase selvagem que, em muitos casos, esses jovens apresentavam. Makarenko relata que tinha de lidar com situações de agressão física, vandalismos e furtos, de modo que, em muitas vezes, era obrigado a reagir com firmeza diante de tais situações. Mesmo assim prevaleceu seu esforço para formação de um grupo voltado para coletividade, sendo essa sua principal saída para

reeducação de seus alunos. Como resultado, muitos foram por ele reintegrados ao convívio social e muitos, ainda, ascenderam profissionalmente quando adultos.

Desta forma, pode-se afirmar que a coletividade seja o principal agente transformador para o sistema pedagógico utilizado por Makarenko, isto devido ao fato de haver um conceito de coletivo voltado para autogestão, mas sem diminuir a valor individual, visando assim, uma verdadeira reintegração social, a partir da formação de novos sujeitos, transformados por uma educação emancipatória, fundamentada no trabalho coletivo e com personalidades formadas a partir desse senso de coletividade.

Ao considerarmos que o trabalho pedagógico de Makarenko foi desenvolvido na Rússia dos primeiros anos do Século XX, observamos que não é possível reproduzir a mesma experiência utilizada há praticamente um século. Entretanto, considerando sua teoria norteadora, ou seja, o marxismo, e o perfil dos alunos por ele atendidos, presumi-se que sua experiência pode nos servir de inspiração e como referencial teórico e prático para um projeto educacional voltado para o atendimento de estudantes em situação de privação de liberdade no Brasil.

Conforme apontamos no decorrer desse trabalho, assim como a abordagem de Makarenko, nossa reflexão sobre o desafio de uma arte no contexto prisional, voltada para humanização deve considerar a reintegração dessas pessoas ao convívio social, ou seja, o seu papel ativo na sociedade para a qual eles retornaram.

Com isso, buscando os propósitos de uma arte que humanize, nós que analisamos, com as devidas ressalvas, as propostas de Fischer (1981) e Vázquez (1978), e o trabalho prático de Makarenko, de repente, nós descobrimos também repletos de sonhos que ainda que baseados em uma inegável materialidade possam parecer utópicos, mas nem por isso impossíveis de se realizar. A seguir segue o relato do autor, que é também uma proposta de intervenção por meio do que consideramos uma arte humanizadora.

4.3.1 Relato da Experiência Docente

Conforme mencionado na introdução desse texto, o autor desse trabalho é professor da disciplina de arte, atuante desde 2009 na educação para alunos em situação de privação de liberdade por meio da instituição que nos serve de referência para esta pesquisa. Desta forma, tem vivenciado os desafios, possibilidades e limites para o ensino da arte nesse contexto. Já atuou em quase todas as unidades penitenciárias atendidas por este CEEBJA, a saber, Penitenciária Central do Estado - PCE, Penitenciária Estadual de Piraquara I – PEP I, Penitenciária Estadual de Piraquara II – PEP II, Casa de Custódia de Curitiba - CCC, Casa de Custódia de São Jose dos Pinhais – CCSJP, Penitenciária Feminina de Piraquara - PFP e Colônia Penal Agroindustrial - CPAI.

Entre essas unidades, tendo em vista os desafios, possibilidades e limites para o ensino da arte humanizadora, é possível separá-las em três grupos.

O primeiro refere-se às unidades de regime fechado e de custódia masculina (PCE, PEP I, PEP II, CCC, CCSJP). Por se tratarem de unidades de regime fechado prevalece, para atuação do professor, as limitações derivadas do espaço destinado à escola no interior dessas prisões. A começar pelo acesso de professores a esses locais, onde passa-se por revista, logo na entrada, ficando retido qualquer tipo de objeto que possa apresentar risco à segurança. Para o professor de arte, essa especificidade torna-se dificultosa, tendo em vista a pouca variedade de materiais possível de ser utilizada para prática artística.

Após a entrada, acompanhados por agentes penitenciários, todos seguem para uma sala de espera enquanto a equipe de segurança faz a movimentação dos presos destinados à escola, retirando-os dos alojamentos de origem e conduzindo-os à sala de aula. Essas salas são separadas por grades, delimitando, assim, o espaço destinado a alunos e professores e impossibilitando a movimentação do professor entre os alunos.

Após o recolhimento dos alunos, tranca-se as grades e os professores são conduzidos à sala, só então se inicia a aula. Em seguida, o professor distribui o

material escolar por entre as grades, já contabilizado, para ao fim recolhe-los fazendo a devida conferência, de modo que, na constatação de ausência de qualquer objeto, como um apontador de lápis, deve-se acionar a segurança da unidade para procedimento de revista e recolhimento do preso responsável pelo “furto”.

Como educador, o autor entende que os próprios procedimentos de entrada e saída do preso e a aula dada em frente a uma grade são agentes de desumanização. Nesse espaço, em que o professor representa uma forma de contato com o mundo exterior, as relações limitadas dificultam o estabelecimento de uma relação não verticalizada. O próprio sistema disciplinar, mesmo no ambiente de sala de aula que deveria ser o da liberdade individual e da autonomia, coopera para a condição de interiorização do educando.

Assim, compreende-se que essas medidas não são favoráveis à prática docente, tendo em vista que a limitação imposta para o uso de materiais que fazem parte de uma oficina artística, torna a metodologia de ensino mais truncada e, conseqüentemente, desafiadora. Ainda assim, em termos práticos é possível estabelecer um contato com os alunos, sendo que, como já dissemos, o professor, para maior parte deles é a única ponte entre a prisão e o mundo fora dela; sendo ainda, muitas vezes, a única figura de autoridade capaz de lhes direcionar um olhar humano e menos estereotipado. Ao professor não cabe saber a natureza de seus delitos e sim, concebe-los com sujeitos transformadores e transformados pela educação.

Desta forma, embora o ambiente seja naturalmente desumanizador, por meio da apropriação artística, ainda que limitada muitas vezes diante das questões materiais, é possível conduzir discussões; debates; leituras de obras; produção de textos, trabalhos criativos, estabelecendo, assim, algum tipo de humanização por meio da historicidade, da criticidade e da criatividade operacionalizada nesse processo.

O segundo grupo definido tendo em vista os limites, desafios e possibilidades de uma arte humanizadora, refere-se às alunas da Penitenciária Feminina de Piraquara – PFP. Embora essa também seja uma unidade de regime fechado, com as mesmas normas para acesso descritas acima, as salas dessa unidade não são delimitadas por grades, assim o contato entre professor e alunas torna-se mais

humanizado e humanizante, colaborando para que o encaminhamento das atividades artísticas torne-se mais dinâmico e, da mesma forma, a mediação estabelecida pelo professor torna-se mais facilitada.

A diferença de gêneros, neste caso, é perceptível, principalmente no que se refere ao aspecto emocional, que é muito mais exteriorizado entre as mulheres apenadas. Conforme observa Ires Aparecida Falcade Pereira, embasada em Gilligan, (1990), em sua dissertação de mestrado, tendo como objeto de pesquisa mulheres em situação de privação de liberdade, “a masculinidade define-se através da separação, enquanto a feminilidade define-se através do apego; homens apresentam dificuldades nos relacionamentos, enquanto mulheres na individuação” (PEREIRA, 2013, p.43)

Essa diferença pode ser observada também na relação entre professor e alunas, cujos vínculos afetivos são mais aparentes. Essa particularidade apresenta-se também na relação das apenadas com os objetos artísticos. Em comparação aos homens que tem um olhar mais prático para as artes, elas se interessam mais pela criação e apropriação artística. Neste espaço, há mais possibilidades e abertura para o desenvolvimento de uma arte humanizadora, uma vez que esse grupo, muito em decorrência da diferenciação do cárcere, está mais aberto ao diálogo e ao novo.

O terceiro e último grupo está relacionado aos alunos privado de liberdade atendidos pelo regime semiaberto na Colônia Penal Agroindustrial – CPAI. Esse regime prevê que o apenado pode retirar-se do local de retenção para trabalhar e, periodicamente, recebe permissão de ir para casa, em um período pré-estabelecido.

A CPAI está localizada em Piraquara/PR, em um espaço de 288,68 alqueires de terra, onde os detentos podem ser inseridos em diversos canteiros de trabalho ou simplesmente transitar por parte dessa propriedade durante o dia, de modo que à noite todos devem recolher-se aos alojamentos para conferência dos presentes.

Nessa propriedade, sob responsabilidade do CEEBJA Dr. Mario Faraco, foi construída uma escola com 07 salas de aula, uma sala de atendimento pedagógico e uma sala para atendimento administrativo. Nesse local, os apenados, interessados, comparecem para efetuação da matrícula, sem que haja necessidade de uma pré-seleção por parte da segurança e da equipe pedagógica (diferente das unidades de

regime fechado), podendo, ainda optarem pelo estudo no período, matutino, vespertino ou noturno.

As aulas da disciplina de arte, ministradas nesse local, são desenvolvidas com mais suporte estrutural, tendo em vista que há uma sala específica para prática artística, sem delimitação por grade e com muitos recursos materiais. Oferecendo, assim, mais opções práticas para criação e relações com o objeto artístico.

Nesse espaço, há mais possibilidade do desenvolvimento de uma humanização pela arte, tanto pelas questões materiais, como pelo fato dos alunos possuírem uma relação de mais liberdade com a escola e com o educador.

Um problema que afeta os melhores resultados nesse espaço é a alta rotatividade de alunos, tendo em vista o abandono precoce da atividade escolar em consequência do alcance da liberdade; da transferência de unidade; ou mesmo, devido à fuga da prisão. É muito comum, neste caso, um aluno dar início a uma atividade, como, por exemplo, uma pintura, deixar de comparecer à escola e ter seu trabalho inconcluso.

Com base na experiência profissional do autor nesses três espaços, ao longo dos anos, conclui-se que a melhor forma de trabalhar com a arte era tornando-a significativa para esses alunos, demonstrando a função mediadora da particularidade humana frente a universalidade vigente (LUKÁCS,1970). Assim, as abordagens em sala são direcionadas às especificidades de cada grupo, às limitações impostas pelo espaço e pela condição de apenado. Busca-se apresentar em suas aulas uma proposta de arte que não desprestigie o conteúdo curricular, mas o aborde tendo em vista a reintegração social do apenado, o respeito por sua identidade individual e sua reinserção na comunidade.

Neste sentido, adotamos perspectiva marxista, primeiro por considerar uma referência no que concerne às diversas possibilidades da condição humana, da relação do homem consigo, com outro e com o mundo; segundo porque acredita-se que a condição do apenado deriva de um problema mais sério, que é a desigualdade social, repercutida ainda na alienação decorrente do capital e no desejo do consumismo. Deste modo, abordar o objeto artístico pelo viés marxista é trabalhar

também as complexas relações sociais, do trabalho e do capital (MARX, 2012 a), e por meio dessas buscar uma conscientização que devolva ao homem sua complexidade enquanto indivíduo em construção.

A seguir, descrevemos uma dentre muitas experiências relacionadas àquilo que acreditamos serem os propósitos da arte em qualquer espaço: humanizar pelos sentidos e pela recuperação do vínculo entre indivíduo e a coletividade.

O exemplo a seguir, parte do pressuposto de Maiakovski de que “sem forma revolucionária *não há* arte revolucionária”; articula ainda alguns elementos binários, vistos anteriormente no capítulo acerca da arte pelo viés marxista, como a relação entre forma e conteúdo e individual e coletivo.

Em todas as turmas trabalhadas, sempre, procurou-se vincular o conteúdo erudito da disciplina às práticas do cotidiano, buscando estabelecer nas quatro habilidades relações entre o cânone e arte popular, ou popularizada. Assim este trabalho foi desenvolvido tendo em vista a relação entre a pintura, *Guernica*, de Pablo Picasso e o grafite urbano dos Gêmeos; entre a sinfonia *Eroica*, de Bethoven e o Rap, *Diário de um detento*, do grupo Racionais MC's, e objetivava falar sobre a relação entre estilo e época, forma e conteúdo, visão individual e coletiva.

A atividade foi realizada em uma aula com 15 alunos da CPAI (juntos Ensino Fundamental II e Médio). Como introdução, informou-se sobre a apresentação de dois estilos artísticos, cujos parâmetros curriculares (explicou-se o que eram), indicam que eles devem aprender. Um seria uma pintura e outro uma música. A ideia da música deixou os bastante contentes.

Após a apresentação da obra “Guernica” de Pablo Picasso, utilizando um aparelho Datashow, foi proposta uma reflexão seguida de um debate acerca da obra: Os comentários oscilavam entre “estranho”, “confuso”, “diferente” e “doido”, que na linguagem deles representava a estranheza que o quadro causava. Questionou-se, então, se alguém gostaria de ter esse quadro na sua casa, a maioria respondeu que não. Apenas um aluno disse que sim, pois o quadro devia ser um desses “de pintor famoso, que valem uma grana”. Assim, se concluiu-se que não havia uma identificação entre o objeto e os sujeitos, ali presente. Desta forma, questionou-se,

ainda, sobre o que era o quadro: a maioria não soube responder, um aluno afirmou que era sobre violência porque havia um homem com uma espada quebrada e uma mulher correndo com uma criança morta. Aqui observamos o primeiro vínculo com o quadro.

Logo após, apresentou-se uma foto da destruição de Guernica e então houve uma reflexão sobre o tema do quadro, seu contexto histórico e como Picasso por meio de um estilo bastante único, o Cubismo, denunciou a destruição dessa cidade espanhola, ocorrida em 1937, em decorrência de um bombardeio. De forma irônica brincou-se que seria necessário primeiro ter uma casa muito grande para colocar essa obra, pois ela é um painel de 3,49 m x 7,77 m; segundo porque como alertou o aluno anteriormente, teríamos que ser milionários porque ela é hoje valiosíssima.

Em seguida pediu-se para que os alunos pensassem na atualidade do quadro e do estilo de Picasso; com que contexto ele poderia ser relacionado e com qual forma de pintura por eles conhecidas ele estabeleceria uma relação. A maior parte deles apontou temas genéricos como a guerra e a violência em relação ao conteúdo. Um deles se lembrou de uma cena parecida que viu na televisão: a de uma mãe carregando o filho baleado na troca de tiros entre polícia e traficantes, durante a ocupação de uma favela. Com relação à forma, a grande maioria associou ao grafite, tendo em vista o estilo gráfico, o tamanho da pintura. No entanto, um dos alunos destacou que os grafiteiros usam cores mais fortes.

Foi questionado se eles consideravam o grafite uma expressão artística⁸ e por quê? Muitos apontaram que era expressão artística porque enfeitava a cidade, trazia desenhos e cores bonitas ao espaço urbano. Assim, perguntou-se, ainda, se eles achavam que o grafite também poderia ser uma forma de denúncia social, assim como o *Guernica*, de Picasso e muitos afirmaram que sim. Utilizando como exemplo, um

⁸ A prefeitura de São Paulo criou grande polêmica ao destruir a arte urbana da capital, cobrindo de cor cinza obras de grafiteiro de renome internacional. Esse exemplo, bastante político, serviria para uma discussão sobre o status da arte com o avanço da política neoliberal. No entanto, a prática de apagar obras urbanas também ocorreu na administração de Kassab e Haddad. O próprio grafite dos Gêmeos utilizado como referência nessa aula foi apagado, segunda a gestão de Haddad, por engano.

grafite⁹ dos Gêmeos¹⁰ Otávio e Gustavo Pandolfo, grafiteiros brasileiros, nascidos na periferia de São Paulo e que hoje se tornaram mundialmente conhecidos. Embora, exponham suas obras nas maiores galerias de arte, muito das pinturas dos gêmeos foram apagadas, inclusive em Curitiba. Por isso em seguida foi apresentado um trecho do documentário, “Cidade Cinza”, dirigido por Marcelo Mesquita e Guilherme Valiengo, que reflete sobre a marginalização do grafite e tem como ponto central a discussão sobre o episódio em que esse grafite dos Gêmeos foi apagado.

Voltando-se novamente para o grafite os alunos foram questionados sobre o que os autores pretendiam com a pintura: a maioria falou que eles mostravam o homem como marionetes, destruindo o ambiente, e parecendo uma máquina. Assim, foi demonstrado que o nome disso era alienação e que um dos primeiros autores a pensar sobre isso, foi Karl Marx (2012b), que eles tradicionalmente estudariam em Sociologia. Discutiu-se, ainda sobre a exploração do homem, no espaço das grandes cidades.

Após essa discussão inicial, que ocupou 02 aulas, apontou-se que nas próximas aulas, seria desenvolvida uma atividade prática sobre o grafite.

No encontro seguinte, informou-se que daríamos continuidade ao estudo sobre os estilos artísticos, utilizando, dessa vez a música. Novamente a sala ficou eufórica, mas a euforia durou pouco, tendo em vista que cessou-se, logo no início da execução musical, dando lugar a um desânimo geral. A música em questão era a *Eroica* de Bethoven, obra que introduz o Romantismo, na Música. Considerando que essa Sinfonia tem quase uma hora de execução, foi escolhido um trecho do terceiro movimento, justamente por sua carga dramática.

⁹ O grafite em questão é um mural que pode ser visto no seguinte site: <http://playlist.ig.com.br/index.php/tag/osgêmeos/>. Neste site também encontra-se a indicação do documentário e uma crítica ao desrespeito com a arte urbana.

¹⁰ Os irmão gêmeos, Gustavo e Otávio Pandolfo são naturais de Cambuci/SP (1974). Tornaram-se conhecidos ao propagar uma arte que leva o grafite de rua às galerias de arte e ao mercado. Tiveram seus nomes reconhecidos em diversos países, como Alemanha, França, Espanha, EUA, Cuba, Grécia **E Chile**

Após uma primeira audição, perguntou-se aos alunos o que acharam da música. A resposta foi descrita com “ela dá sono”, “parece música de velório”, “é triste”, “é estranha”. Assim, ao serem questionados se tinham ideia de quando a obra foi composta, apresentaram respostas sem consenso. As datas apareciam sem qualquer conexão lógica.

Tratou-se, então, de expor o contexto da música, sua importância para a época em que foi escrita, como ela era inovadora e ainda as particularidades do drama de Bethoven. Explicou-se que ela é tradicionalmente vista como uma homenagem a Napoleão Bonaparte, um grande imperador francês, portanto identifica um povo e uma época, mas que ela também fala do drama humano frente à existência.

Após uma explanação inicial, apresentou-se novamente a música buscando mostrar os recursos escolhidos por Bethoven para exprimir os sentimentos e como hoje eles são distantes de nosso cotidiano. Falou-se como, por exemplo, o uso de instrumentos musicais, típicos das elites, nos distancia formalmente dessa música, no entanto, somos capaz de senti-la se perdermos nosso preconceito.

Logo a seguir pediu-se que os alunos novamente buscassem reatualizar essa música a um estilo por ele conhecido. Eles foram solicitados que não pensassem apenas na forma, como haviam feito com *Guernica*, mas pensassem no conteúdo, ou seja, em uma música capaz de exprimir os valores de sua época, de seu universo pessoal e do grupo a que pertencem. A exceção de dois alunos que citaram a música gospel, o restante citou o *Rap*, como manifestação musical. Neste momento, compreendeu-se que os alunos estavam ressignificando o aprendizado, pois havia uma coerência entre suas escolhas, tendo em vista que o grafite e o Rap são expressões artísticas oriundas do mesmo movimento periférico, o Hip Hop. Assim, eles demonstravam entendimento em relação à proposta da aula.

Solicitou-se que eles apontassem então um grupo de *RAP* que os definisse, e o porquê dessa escolha. Neste momento todos foram unânimes em optar pelo grupo os Racionais MC's. As respostas para justificar as escolhas foram várias, mas todas enfatizavam a ideia de pertencimento. Uns diziam que os Racionais representavam a comunidade, os guetos, ou seja, as periferias, favelas e inclusive a população carcerária, “os manos”.

Outros afirmavam que o grupo, por meio de suas músicas, denunciava o sistema. Neste caso, ao serem questionado sobre significado do termo “sistema”, foram apresentadas respostas diversas, tais como: sistema enquanto industrial, musical e midiático (um deles salientou que o grupo se recusa a dar entrevista, principalmente à emissora de TV Rede Globo) e sistema enquanto Poder Executivo e Judiciário, principalmente por meio de ações policiais, que segundo os alunos, tratam de forma diferenciada ricos e pobres, principalmente os negros da favela. Ninguém apontou questões formais como o ritmo e a forma musical como a causa da escolha.

Embora não fosse uma ação necessária, uma vez que esse conteúdo já era amplamente conhecido pelos alunos, mas justamente para privilegiar suas escolhas musicais neste espaço escolar, na aula seguinte, utilizou-se uma música do grupo que eles haviam mencionado. A letra da canção descreve o cotidiano na prisão. Trata-se de “Diário de um detento”¹¹. Ouviu-se a música acompanhada da letra, e posteriormente o grupo analisou a letra separadamente. Os alunos iam apontando as partes que mais identificavam-se. Entre elas, trechos que faziam referência à “vida bandida é sem futuro”, que indicava o medo da morte, do abandono da sociedade, a crença na remição da pena. Toda a música, escrita por um egresso do sistema penitenciário¹² se presta a uma importante reflexão sobre a população carcerária.

Numa terceira etapa desenvolvida em 02 aulas, também, os alunos produziram grafites, ao som do estilo RAP, o objetivo era retratar sua realidade; bem como aquilo que esperavam do futuro, da vida fora do cárcere.

Após a conclusão do trabalho com grafite, retomou-se a discussão falando sobre como os estilos de arte representam sua época; que cada época é marcada por modos diversos de representação, mas que todo artista quer falar sobre as questões importantes de sua época, e por vezes sobre sua dor individual diante do mundo.

¹¹ Grupo Racionais Mcs. Sobrevivendo no inferno. São Paulo: Gravadora Cosa Nostra, 1998.

¹² Esta obra musical teve origem a partir de uma parceria entre um ex-detento, com o pseudônimo de Jocenir, cujo nome real é mantido em sigilo, e o rapper Mano Brown, vocalista e compositor do grupo Racionais MCs. A letra da canção é extraída de trechos do livro “Diário de um detento” escrito por Jocenir a partir de sua experiência na prisão entre 1994 a 1998 junto ao Sistema Penitenciário de São Paulo (JOCENIR, 2001)

Assim toda forma de arte é importante e devemos nos apropriar de todas, pois quanto mais sabemos sobre a história do homem, mas sabemos sobre nós mesmos.

Refletiu-se, ainda, que as classes elitizadas subestimam a arte dos mais pobres, acham que o grafite e o RAP são inferiores porque são populares; acreditam ainda que os pobres não tem condição de admirar uma obra de Picasso ou de Bethoven, mas nem eles sabem admirar, porque esquecem que esses artistas também fazem denúncia social, assim como os grafiteiros e os rappers, só que com o estilo mais “refinado”. Assim é preciso olhar a arte sem preconceito: cada época tem seus estilos e essa diversidade é importante.

Para nossa discussão sobre o estatuto na arte, como humanizadora, dessa experiência repercute a necessidade de uma arte que atenda a necessidade dos homens de nosso tempo, e que por isso mesmo seja capaz de lidar com formas diferentes das consagradas pelo cânone. Daí a importância da articulação entre particularidade e universalidade, ou seja, um objeto estético não pode ter uma forma genérica, ou fechada, deve representar as contradições históricas referente à sua concepção, deve expor a mediação particular na elaboração de sua formação universal (LUKÁCS, 1970).

Não se trata de ignorar a importância das obras canônicas, mas de reatualizá-las por meio da comparação com as obras de nosso tempo. Não há sentido lógico em buscar a conscientização do homem apenas sobre sua condição apenas apresentando a história da música ou da pintura canônica como a escola tradicionalmente o faz.

O aluno precisa ressignificar a história da arte a partir do seu cotidiano. Só assim entenderá o conjunto de relações complexas que permeiam a história. Cada grupo cria formas de expressão de acordo com os materiais a que tem acesso. Assim, o jovem do morro que queira falar de sua condição, não poderá fazê-la utilizando de instrumentos eruditos, primeiro porque sequer os detêm, segundo porque eles não representam sua identidade. Na forma da *Eroica* cabe a revolta romântica, mas não cabe a revolta do gueto. Isso não quer dizer ela seja insignificante para o jovem da periferia, ou para o apenado. Ela apenas precisa ser ressignificada.

O trabalho acima relatado, busca reunir o cânone ao universo do aluno; trazer um olhar crítico sobre a arte produzida e motivá-los a transformar sua condição por meio da reflexão sobre o mundo que os cerca. Só assim, ressignificada e atualizada a arte pode desenvolver a relação íntima do homem com os objetos de sua cultura, como propõe a estética marxista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar os desafios e possibilidades e limites para o ensino da arte na realidade prisional por meio de uma proposta humanizadora. Para tanto, embasou-se na teoria da estética marxista, por compreender que o processo de humanização dá-se por meio da historicidade humana e essa historicidade tem sua melhor abordagem nas concepções oriundas dos conceitos de Marx e Engels.

Como foi visto, vivemos em um período histórico em que o artista e a própria arte ocupam uma posição imprescindível, porém de difícil conexão, quando se objetiva propor uma apropriação artística humanizadora. Desta forma, a proposta de uma arte que humanize necessita considerar que essa arte está integrada em uma sociedade com seu quadro de desumanização imposta pelo capitalismo e dificilmente encontra meios para se isentar dessa condição. O artista não é um ser que transcende a realidade. Ele está integrado a uma sociedade e sua arte, invariavelmente, apresentará elementos dessa relação social.

Conforme analisamos, um posicionamento artístico voltado para humanização deve compreender a historicidade desse processo para, assim, propor uma reação a uma condição estabelecida. Desta forma, o ensino de arte deve tomar parte desse processo, principalmente por meio de uma reatualização crítica do objeto artístico, considerando o contexto do estudante, suas particularidades e seus anseios, para a partir disso, estabelecer uma abordagem do objeto artístico.

Como vimos, ao longo desse trabalho, na atualidade, a arte do sistema capitalista, basicamente voltada para o entretenimento, se recusa a refletir sobre as condições da própria produção do objeto artístico. A escola é vista como reduto para a arte verdadeira (canônica), mas mesmo essa arte é incapaz de sensibilizar o aluno, justamente porque seu processo de criação e de fruição lhe exterior. A mesma relação de alienação do mundo capitalista se aplica aos bens simbólicos. De tal forma que, como vimos, uma arte humanizadora deve romper com esta exteriorização.

A arte não pode estar alheia ao seu tempo. Principalmente em momentos de crises políticas e ideológicas como as atuais, os artistas mostram que não são indiferentes à sua época. Eles gritam, ocupam, compõem canções de protesto, se recusam ao golpe político e midiático.

A arte engajada sempre ressurgue mediante uma situação de injustiça ou de conflito ideológico. O exemplo atual é propício para essa análise, mas encontramos em outro período um exemplo salutar de insurgência política por meio da arte. Se voltarmos algumas décadas da nossa história, no período de ditadura militar, podemos relembrar o posicionamento político de Cildo Meireles, que denunciava o assassinato do Jornalista Vladimir Herzog fazendo uso de adesivos colados a garrafas de Coca-Cola como a pergunta “Quem matou Vladimir Herzog?”. Também muito outros artistas e intelectuais de outras áreas de estudo da arte, como música e teatro, se destacaram nesse período, demonstrando uma arte consciente de seu papel na história. É sobre esse papel da arte que o professor deve abordar. Sobre sua capacidade de veicular as ideias de seu tempo; de criticar por meio da criatividade; de recriar os conflitos do mundo por meio do objeto de seu trabalho, humanizando esse objeto e se humanizando por meio desse processo (MARX, 2012)

Trabalhando com alunos em situação de privação de liberdade, consegue-se perceber a dimensão humanizadora do trabalho em prisões quando recorre-se a uma arte historicamente situada. Nesse sentido, a partir da experiência das aulas que exploram a cultura hip-hop, principalmente o Rap. Nota-se, que prevalece uma proposta de reação a uma dada condição, considerada injusta, ou seja, uma insurgência ao sistema, ao poder opressor do Estado. Desta forma entende-se o motivo da identificação com esse estilo musical na realidade prisional, tanto nas prisões brasileira como em outros países, como os Estados Unidos. No entanto, por não possuir uma forma canônica a escola ainda tem dificuldade em trabalhar com essa expressão cultural, assim como as elites políticas têm dificuldade de reconhecer o valor da arte urbana.

Assim, os desafios para um ensino de uma arte que humanize nas instituições que atendem a pessoas em situação de privação de liberdade não são diferentes das demais escolas, visto que, nos presídios, não se tem interesse em refletir sobre a importância da humanização proposta pela educação, assim como não se observa

esse interesse na sociedade em geral. Em um mundo marcado pela ideologia do capitalismo, a arte genuína e crítica é uma mercadoria desvalorizada, inclusive nos seios das instituições políticas, prova cabal disso nos tempos atuais é a tentativa de extinção do Ministério da Cultura, e a discussão sobre a retirada da Arte como matéria obrigatória no Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016., efetivada no governo de Michel Temer, que claramente marca sua convicção liberalista.

No que se refere às políticas públicas voltadas para educação nas prisões, devemos reconhecer os avanços obtidos no que tange às legislações, principalmente sobre o reconhecimento da educação como direito, nos últimos 20 anos, entretanto, ainda são muitos os desafios para efetivação dessas Leis.

Devemos reconhecer que nos últimos anos a educação nas prisões vem sendo concebida com novos olhares, embora as camadas sociais e as próprias unidades prisionais ainda tenham dificuldade em compreender a dimensão dessa oferta e que ainda prevalece uma concepção de prisão a partir de seu aspecto puramente punitivo. Torçamos para que essas políticas não sejam refreadas pela vertente conservadora que consolida-se politicamente no país e que não vê na melhora das condições do sistema prisional uma necessidade.

Neste sentido, vale ressaltar as afirmativas de Thompson (2002) de que uma prisão que pune não ressocializa e se não reintegra a sociedade, devolverá a ela indivíduos propensos a retornar ao crime. Deste modo, não se pode negar a necessidade de pensar o espaço prisional como um espaço educativo; espaço formador de sujeitos capazes de refletir sobre sua história e sua existência e assim, mais propícios a uma verdadeira integração social.

Articular os termos arte, humanização, educação, ensino da arte, políticas e prisão não foi uma tarefa de simples resolução e, possivelmente, não se concretizou da forma desejada nesse estudo, porque a relação entre tais temas não se dá de forma hierarquizada e unidirecional, pelo contrário, faz parte de um jardim nos quais os caminhos constantemente se bifurcam, para usar uma metáfora de Borges. Entretanto, buscou-se expor elementos teóricos, principalmente sobre conceito de arte e políticas públicas sobre educação nas prisões, para que o leitor desta pesquisa

possa, a partir de uma reflexão sobre esses conceitos, pensar sobre diversas formas de humanizar por meio da educação e mais especificamente, por meio da arte, na realidade prisional.

REFERENCIAS

ADORNO, Sérgio. **A socialização incompleta**: os jovens delinquentes expulsos da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.

ADORNO, Theodor W./ HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p. Disponível: <<https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/ADORNO.pdf?1349568504>.> acesso em 29 de ago. 2016.

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. **Prospecções Filosóficas**: Platão e Aristóteles, Estética, Hermenêutica e Teologia. Chapecó: Argos, 2012.

ARAUJO, Adéle Cristina Braga. **Estética em Lukács**: reverberações da arte no campo da formação humana. Ceará, 2013.115pp. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/ARAUJO - Adele Cristina Braga - ESTETICA EM LUKACS.p.f.>> Acesso em 31 de ago. 2016.

BARATTA, Alessandro, **Ressocialização ou Controle Social**, Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado, Universidade de Saarland, R. F. A. Alemanha Federal, 1991.

BARBOSA Bastos, Ana Amália; Releitura, citação, apropriação ou o quê? Capítulo 5 – Arte/Educação Contemporânea; Ana Mae Barbosa. Cortez- SP, 2005

BARBOSA, A. M. T. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica** (1936). In: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 7ª ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-107. Obras Escolhidas, v.1

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Decreto n.7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de nov. de 2011

_____, **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, 22 de setembro de 2016.

_____. **Resolução n. 01 de, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF. 01/05/2000.

_____. **Resolução n. 03, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Diário Oficial da união, Brasília, DF, 25 de mar. de 2009.

_____. **Resolução nº02, de 19 de maio de 2010** - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF. 19/05/2010.

_____. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. Institui a Lei de Execução Penal, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2008. 121p. – (Série Legislação; n.11). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/766/c_execucao_penal_1ed.pdf?sequence=8>.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=>

_____. Ministério da Justiça (MJ) Sistema Nacional de Informações Penitenciárias (InfoPen). InfoPen **Estatística 2014.** Disponível em <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte.** Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 157 f.

GILLIGAN, Carol. Uma voz diferente. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

GOMBRICH, E. H. Trad. Álvaro Cabral. **A História da Arte.** Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 2ª Ed. **Cursos de Estética**. [Tradução: Marco Aurélio Werle]. Edusp: São Paulo, 2001.

HAUSER, A. **A história social da arte da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IRELAND, Timothy D. **Educação em Prisões**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2011.

_____. **Educação em Prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2011.

JOCENIR. **Diário de um detento: o livro**. São Paulo: Labortexto Editorial, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2011, V.24, n 86, p. 141-155.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da Estética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Estética 1: La peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1982. 1.v.

_____. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1971**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____, **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MACHEREY, Pierre. **Para uma teoria da produção literária**. Trad. Ana Maria Alves. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

MAEYER, Marc de. **Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2011, V.24, n 86, p. 43-55.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. trad. Tatiana Belinski. São Paulo Editora Brasiliense, 1986, vol. 1 e 2.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2012a.

MARX, Karl, ENGELS, Friederich. **Cultura, arte e literatura, Textos escolhidos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012b

MUÑOZ, Vernor. **O Direito à Educação de Pessoas Privadas de Liberdade**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2011, V.24, n 86, p. 57-74.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: editora Campus, 1983.
 PARANÁ. Departamento de Execução Penal – DEPEN, **Estatísticas da Educação** - 2015. Disponível em:
 <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/2015/ebdez.pdf>>

_____. **Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná do Paraná**. SEED, SEJU, 2012. Disponível em < <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/planoedu.pdf>>

_____. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Departamento de Execução Penal- DEPEN, SEJU, 2012. Disponível em:
 <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/Estatuto_Penitenciario__1.pdf >

_____, **Proposta Pedagógico-curricular Para A Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná**. Piraquara, PR, 2013.

PEREIRA, Ires Aparecida Falcade. **Ética do cuidado X Ética da justiça: o olhar feminino de estudantes privadas de liberdade**. Curitiba, 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em educação), UFPR.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**. Revista de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.355-374, jul./dez.2001.

PINTO, Álvaro Vieira, **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 8.Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RIVERO, Jose, A educação de pessoas jovens e adultas e seus espaços de interação, Raul et al. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo a construção dos sentidos comuns na diversidade**. Goiânia: Ed. Ufg, 2014. Cap. 4. P. 78-96.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013

SCHOPENHAUER, A. **Dores do Mundo**. Tradução: José Souza de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Brasil Editora, 1960.

SILVA, Roberto da, MOREIRA, Fabio Aparecido. **O projeto político pedagógico para educação nas prisões**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2011, V.24, n 86, p. 89-103.

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. **Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo**. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria

José Dozza (Org.). **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. Cap. 9. p. 245-263.

SOARES, José Romulo, **arte e beleza no poema pedagógico de anton Makarenko**, Revista Dialectus, ano 2, nº 7, 2015, p. 86 – 97

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 12, n. 3, p.125-151, 2012. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>.

_____. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Praxis Educativa**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.185-194, 30 dez. 2009. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.4i2.185194>.

_____, **Marxismo, arte e educação**: As potencialidades de humanização pela educação artística. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Org.). **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: Uepg, 2016. Cap. 9. p. 207-225.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, Rose Meri. **Estética pós-moderna ou estetização do real? Impactos no trabalho e na Educação**. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Org.). **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: Uepg, 2016. Cap. 8. p. 181-206.

UNESCO, Educando para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

_____, Recomendação relativa ao desenvolvimento da educação de adultos, Nairobi, 1976

VAN GOGH, Vincent (1882). **Cartas a Théo**. São Paulo: L&PM Pocket, 1997, tradução de Pierre Ruprecht.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches . **As idéias Estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Paz e Terra: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

_____, **Convite à estética**. Trad. Gibson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VERNANT, Jena-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga I e II**. Trad. de A. L. A. de A. Prado et al. São Paulo: Perspectiva, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Educação Estética. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - PARTE DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CEEBJA DR. MÁRIO FARACO REFERENTE À DISCIPLINA DE ARTE

5.2.2 ARTE

5.2.2.1 Apresentação da Disciplina

O objeto de estudo da disciplina Arte são os conteúdos específicos contemplados nas diferentes linguagens artísticas, entre elas música, dança, teatro e artes visuais, em um determinado tempo e espaço historicamente construído pelo Homem.

Através de seus registros e do conhecimento da história o educando desenvolverá seus atributos com liberdade de expressão, com sensibilidade e aprofundará a compreensão sobre a posição atual do ensino da Arte para sua formação histórico cultural.

A arte será sempre inspirada nas emoções e opiniões do artista assim como pelos acontecimentos mundiais e nova tecnologia. O futuro da arte depende do futuro da vida na terra e da criação do artista.

A Arte busca trabalhar o homem através do seu bem cultural, que foi construído ao longo dos anos. Desde a pré-história, nas pinturas rupestres, os homens registravam para contar uma história que se passou com eles ou com sua comunidade. Desta forma o homem vem se manifestando artisticamente em todos os períodos da história, visto que a arte sempre refletirá um determinado contexto histórico do tempo vigente.

Já no que se refere ao ensino da Arte, principalmente o formal, é possível constatar um início mais tardio se comparado à prática artística em si. No Brasil, podemos afirmar que o processo tem seu andamento inicial durante o período colonial, nas vilas e reduções jesuíticas, a congregação católica denominada Companhia de Jesus desenvolveu, para grupos de origem portuguesa, indígena e africana, uma educação de tradição religiosa cujos registros revelam o uso

pedagógico da arte. Nessas reduções, o trabalho de catequização dos indígenas se dava com os ensinamentos de artes e ofícios, por meio da retórica, literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura e artes manuais. Ensinava-se a arte ibérica da Idade Média e renascentista, mas valorizavam-se, também, as manifestações artísticas locais.

Esse contexto foi importante na constituição da matriz cultural brasileira e manifesta-se na cultura popular paranaense, como por exemplo, na música caipira em sua forma de cantar e tocar a viola (guitarra espanhola); no folclore, com as Cavalhadas em Guarapuava; a Folia de Reis no litoral e segundo planalto; a Congada da Lapa, entre outras que permanecem com algumas variações.

No mesmo período em que os jesuítas atuaram no Brasil – século XVI ao XVIII a Europa passou por transformações de diversas ordens que se iniciaram com o Renascimento e culminaram com o Iluminismo. Nesse processo houve a superação do modelo teocêntrico medieval em favor do projeto iluminista, cuja característica principal era a convicção de que todos os fenômenos podem ser explicados pela razão e pela ciência.

Nesse contexto, o governo português do Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do território do Brasil e estabeleceu uma reforma na educação e em outras instituições da Colônia. A chamada Reforma Pombalina fundamentava-se nos padrões da Universidade de Coimbra, que enfatizava o ensino das ciências naturais e dos estudos literários.

Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, uma série de obras e ações foram iniciadas para atender, em termos materiais e culturais, a corte portuguesa. Entre essas ações, destacou-se a vinda de um grupo de artistas franceses encarregado da fundação da Academia de Belas-Artes, na qual os alunos poderiam aprender as artes e ofícios artísticos.

Esse grupo ficou conhecido como Missão Francesa, cuja concepção de arte vinculava-se ao estilo neoclássico, fundamentado no culto à beleza clássica.

Em termos metodológicos, propunham exercícios de cópia e reprodução de obras consagradas, o que caracterizou o pensamento pedagógico tradicional de arte. Esse padrão estético entrou em conflito com a arte colonial e suas características,

como o Barroco presente na arquitetura, escultura, talhe e pintura das obras de Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho); na música do Padre José Maurício e nas obras de outros artistas, em sua maioria mestiços de origem humilde que, ao contrário dos estrangeiros, não recebiam remuneração pela sua produção.

Nesse período, houve a laicização do ensino no Brasil, com o fim dos colégios-seminários e sua transformação em estabelecimentos públicos como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ou exclusivamente eclesiásticos, como o Colégio Caraça, em Minas Gerais. Nos estabelecimentos públicos houve um processo de dicotomização do ensino de Arte: Belas Artes e música para a formação estética e o de artes manuais e industriais.

Conforme foi afirmado anteriormente, a arte sempre reflete o contexto histórico do período o qual está inserida, desta forma, tendo em vista o exposto na Lei nº 13381/01, que trata do ensino da história da Paraná na educação básica, pode-se afirmar que a prática e o ensino desta disciplina vem acompanhado o desenvolvimento do Paraná, ou seja em um período inicial, com características mais provincianas e na em sua fase moderna, com características mais autônoma.

Em 1846 foi fundado o Liceu de Curitiba, hoje Colégio Estadual do Paraná, que seguia o currículo do Colégio Pedro II, e a Escola Normal (1876), atual Instituto de Educação, para a formação em magistério.

Em 1886, foi criada por Antonio Mariano de Lima a Escola de Belas Artes e Indústrias que desempenhou um papel importante no desenvolvimento das artes plásticas e da música na cidade; dessa escola, foi criada, em 1917, a Escola Profissional Feminina², que oferecia, além de desenho e pintura, cursos de corte e costura, arranjos de flores e bordados, que faziam parte da formação da mulher .

Entretanto, o ensino de Arte nas escolas e os cursos de Arte oferecidos nos mais diversos espaços sociais são influenciados, também, por movimentos políticos e sociais. Nas primeiras décadas da República, por exemplo, ocorreu a Semana de Arte Moderna de 1922, um importante marco para a arte brasileira, associado aos movimentos nacionalistas da época.

O movimento modernista valorizava a cultura popular, pois entendia que desde o processo de colonização a arte indígena, a arte medieval e renascentista europeia

e a arte africana, cada qual com suas especificidades, constituíram a matriz da cultura popular brasileira.

No Paraná, houve reflexos desses vários processos pelos quais passou o ensino da Arte, assim como no final do século XIX.

Entre os artistas e professores que participaram desse momento histórico destacaram-se Mariano de Lima, Alfredo Andersen, Guido Viaro, Emma Koch, Ricardo Koch, Bento Mossurunga e outros considerados precursores do ensino da Arte no Paraná.

Mariano de Lima, por sua vez, abriu espaço para o ensino artístico e profissional, associando a técnica com a estética, num contexto histórico em que o trabalho artesanal era substituído pela técnica industrial. A metodologia de ensino de Mariano de Lima baseava-se em modelos do neoclassicismo e filosofias do liberalismo e positivismo. Essa escola ofertava cursos, tanto para profissionais liberais quanto para educadores, entre eles: Auxiliar de Línguas e Ciências, Música, Desenho, Arquitetura, Pintura, Artes e Indústrias, Propaganda e Biblioteca.

Em termos metodológicos, o artista Alfredo Andersen, por exemplo, trouxe influências da Escola de Barbizon, que privilegiava estudos da natureza trabalhados em estúdio e atividades ao ar livre, difundidos pelo movimento impressionista que buscava o exercício na observação direta do ambiente natural.

Das escolas formadas por iniciativas pioneiras, destaca-se também a criada pelo artista Guido Viaro, em 1937, a Escolinha de Arte do Ginásio Belmiro César.

Sua proposta era de oferecer atividades livres e funcionava em período alternativo às aulas dos alunos. Adotava correntes teóricas e pedagógicas vindas da Europa e dos Estados Unidos fundamentadas na liberdade de expressão.

Guido Viaro, que também trabalhou na Escola Profissional Feminina, no Liceu Rio Branco e no Colégio Estadual do Paraná, apreciava as ideias de teóricos como Herbert Read e Lowenfeld, que defendiam os aspectos psicológicos na produção artística infantil e desenvolvimento do potencial criador. Teve como parceira de trabalho a educadora Eny Caldeira, que estudou com Maria Montessori e foi sensibilizada pelas questões relacionadas à arte (OSINSKI,1998).

Em 1956, a antiga Escola de Arte de Viaro passa a denominar-se Centro Juvenil de Artes Plásticas, ligado ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos no ensino fundamental e médio, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, a começar que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, além do que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações. No dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido o ensino da arte vem de encontro a essa Lei e reafirma importância da expressão artística por meio da linguagem cultural africana.

Conforme a Lei 11769/08 | Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, o ensino da arte busca contemplar o ensino da música, observando que o objetivo do ensino musical em EJA, não é a formação de músicos, mas sim a formação de bons ouvintes e apreciadores que tenham noções daquilo que forma a música bem como suas propriedades.

A metodologia de educação ambiental pela arte utiliza uma sequência de técnicas dramáticas para confrontar o aluno com as suas próprias atitudes face a questões ambientais concretas e, contribuir para um eventual reposicionamento individual e de grupo, através da criação e apresentação de um produto de expressão artística. Ajuda, num primeiro momento, à tomada de consciência, ou seja, à autodescoberta pelo aluno e à descoberta pelo professor dos quadros de referências dos alunos face a uma temática ambiental concreta. Porque o lúdico despoleta emoções fora do crivo da crítica. Num segundo momento, segue-se a discussão de que caminhos se pretende seguir e propô-los a nós e aos outros como forma de

mudança. É essa a mensagem a ser tratada criativamente e o produto artístico resultante apresentado na comunidade.

A arte tem como um dos seus princípios a conscientização do educando para convivência em sociedade, neste sentido faz com que seja despertado no educando a responsabilidade para garantia de condição humana, com pluralidade cultural e ética, concepções que permitem uma melhor compreensão das relações sociais existentes na Educação Fiscal e Educação Tributária, atendendo ao Decreto nº 1143/99, fazendo com que o aluno torne-se verdadeiramente um cidadão que goza de seus direitos civis e políticos de um estado.

Tendo em vista as abordagens artísticas expostas acima fica evidente que importância e a riqueza da arte vêm exatamente da sua capacidade de reunir todas as dimensões humanas - a emotiva, a racional, a mística, a corporal. O tipo de experiência que a arte é capaz de proporcionar é único, e não pode ser substituído por nenhuma outra área do conhecimento humano. Isso significa que sem a arte nosso entendimento do mundo e também de nós mesmos fica, empobrecido. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo cultural a que pertencemos é fundamental na construção da nossa identidade. Por outro lado, o contato com a arte de outras culturas dá oportunidade de perceber o que temos de singular, e também amplia nossa visão do mundo. Portanto, a arte é também um meio de comunicação entre as pessoas e os povos.

5.2.2.2 Conteúdos Estruturantes/Básicos

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
MÚSICA	Altura Duração Timbre Intensidade	Ritmo Melodia Harmonia Gêneros: Erudito, popular e folclórico. Técnicas: instrumental, vocal, improvisação.	MPB Músicas Indígenas Música Afro Música Minimalista Música Clássica Música Eletrônica.
ARTES VISUAIS	Ponto Linha Superfícies Texturas Volume Luz Cor Materiais	Figurativo Abstrato Figura e fundo Bidimensional Tridimensional Contraste Ritmo Visual Gêneros: paisagem, retrato, natureza morta, livre	Arte Brasileira Contextualização da História da Arte brasileira: Artistas, Gêneros, Estilos e Técnicas. História do Tridimensional: Escultura e Instalação Grafite
TEATRO	Corpo Tempo Espaço	Gêneros Coreografia Sonoplastia Cenografia	História do teatro no Brasil
DANÇA	Movimento Corporal Tempo Espaço	Coreografia Improvisação Técnicas de Maquiagem	História da dança no Brasil : dança indígena, afro , dança de rua Arte Circense

5.2.2.3 Metodologia

As diferentes formas de pensar a Arte e o seu ensino são constituídas nas relações socioculturais, econômicas e políticas do momento histórico em que se desenvolveram. Nesse sentido, as diversas teorias sobre a arte estabelecem referências sobre sua função social, tais como: da arte poder servir à ética, à política, à religião, à ideologia; ser utilitária ou mágica; transformar-se em mercadoria ou simplesmente proporcionar prazer

Algumas formas de conceituar arte foram incorporadas pelo senso comum em prejuízo do conhecimento de suas raízes históricas e do tipo de sociedade (democrática ou autoritária, por exemplo) e de ser humano (essencialmente criador, autônomo ou submisso, simples repetidor ou esclarecido) que pretendem formar, ou seja, a que concepção de educação vinculam-se. São elas:

- Arte como mimesis e representação;
- Arte como expressão;
- Arte como técnica (formalismo).

Essas formas históricas de interpretar a arte especificam propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte.

Através de experimentações e da exploração de materiais e técnicas vinculadas à produção artística que o professor possibilita a familiarização com as variadas formas. É importante considerar o conjunto dos conteúdos e as diferentes manifestações e representações artísticas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a Arte forma a dimensão de aprofundamento . O professor pode criar e ampliar condições de aprendizagem pela análise das formas artísticas através do contexto histórico que identifica determinadas sociedades e a forma como se deu a estilização de seus valores, pensamentos e ações.

Nas aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica, em todas as séries da Educação Básica. Para preparar as aulas, é preciso considerar para quem elas serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tomando-se a escola como espaço de conhecimento. Dessa forma, devem-se contemplar, na metodologia do ensino da arte, três momentos da organização pedagógica:

- Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos
- Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte
- Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

O trabalho em sala poderá iniciar por qualquer um desses momentos, ou pelos três simultaneamente. Ao final das atividades, em uma ou várias aulas, espera-se que o aluno tenha vivenciado cada um deles.

5.2.2.4 Avaliação

A concepção de avaliação para a disciplina de Arte deve ser diagnóstica e processual. É diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica. A avaliação processual deve incluir formas de avaliação da aprendizagem, do ensino (desenvolvimento das aulas), bem como a autoavaliação dos alunos.

De acordo com a LDB (n. 9.394/96, art. 24, inciso V) a avaliação é “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Na Deliberação 07/99 do Conselho Estadual de Educação (Capítulo I, art.80),

a avaliação almeja “o desenvolvimento formativo e cultural do aluno” e deve “levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno e sua participação nas atividades realizadas”. A avaliação em arte é diagnóstica e processual. Diagnóstica por ser a referência do professor para o planejamento das aulas e de avaliação dos alunos e processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica.

O planejamento deve ser constantemente redirecionado, utilizando a avaliação do professor, da turma sobre o desenvolvimento das aulas e também a autoavaliação dos alunos.

Avaliação por meio da observação e registro: sem parâmetros comparativos entre os alunos, considerando aspectos diferenciais (práticos) e conceituais (teóricos) . Desenvolvimento do pensamento estético e sistematizado do conhecimento para a leitura da realidade.

5.2.2.5 Referências

BRASIL. **Leis, decretos, etc. Lei n. 5692/71: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB.** Brasília, 1971.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

GOMBRICH, Ersnt Hans Josef. Ed. Martins Fontes, **Artes e Teorias.** SP, 2007.

OSINSKI, Dulce R. B. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba.** Curitiba: UFPR, 1998. Dissertação (Mestrado).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Paraná: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. LDP: **Livro Didático Público de Arte.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. Texto elaborado pelos participantes dos encontros de formação continuada/Orientações Curriculares. Curitiba: SEED/DEM, 2003/2005. Mimeo.