

Coutinho, Érica; Barbosa, Frederico

**Working Paper**

## Arte, educação e a prova do pudim: Entre os direitos públicos subjetivos e a efetividade das políticas da arte

Texto para Discussão, No. 2240

**Provided in Cooperation with:**

Institute of Applied Economic Research (ipea), Brasília

*Suggested Citation:* Coutinho, Érica; Barbosa, Frederico (2016) : Arte, educação e a prova do pudim: Entre os direitos públicos subjetivos e a efetividade das políticas da arte, Texto para Discussão, No. 2240, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/177456>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

# 2240

TEXTO PARA DISCUSSÃO

**ARTE, EDUCAÇÃO E A PROVA  
DO PUDIM: ENTRE OS DIREITOS  
PÚBLICOS SUBJETIVOS E A  
EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS  
DA ARTE**

**Érica Coutinho  
Frederico Barbosa**

**ipea**



### **ARTE, EDUCAÇÃO E A PROVA DO PUDIM: ENTRE OS DIREITOS PÚBLICOS SUBJETIVOS E A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS DA ARTE**

Érica Coutinho<sup>1</sup>  
Frederico Barbosa<sup>2</sup>

---

1. Bolsista do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD) no Ipea.

2. Técnico de planejamento e pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea.

**Governo Federal**

**Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão**  
**Ministro interino** Dyogo Henrique de Oliveira

**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

**Presidente**

Ernesto Lozardo

**Diretor de Desenvolvimento Institucional, Substituto**

Carlos Roberto Paiva da Silva

**Diretor de Estudos e Políticas do Estado,  
das Instituições e da Democracia**

João Alberto De Negri

**Diretor de Estudos e Políticas  
Macroeconômicas**

Claudio Hamilton Matos dos Santos

**Diretor de Estudos e Políticas Regionais,  
Urbanas e Ambientais**

Alexandre Xavier Ywata de Carvalho

**Diretora de Estudos e Políticas Setoriais  
de Inovação, Regulação e Infraestrutura**

Fernanda De Negri

**Diretora de Estudos e Políticas Sociais**

Lenita Maria Turchi

**Diretora de Estudos e Relações Econômicas  
e Políticas Internacionais**

Alice Pessoa de Abreu

**Chefe de Gabinete**

Márcio Simão

**Assessora-chefe de Imprensa e Comunicação**

Regina Alvarez

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

## Texto para Discussão

Publicação cujo objetivo é divulgar resultados de estudos direta ou indiretamente desenvolvidos pelo Ipea, os quais, por sua relevância, levam informações para profissionais especializados e estabelecem um espaço para sugestões.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2016

Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990-

ISSN 1415-4765

1. Brasil. 2. Aspectos Econômicos. 3. Aspectos Sociais. I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

CDD 330.908

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

JEL: Z18 H80; I28.

# SUMÁRIO

---

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 DEWEY, A ARTE E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA .....	10
3 DIREITOS, POLÍTICAS E EXPERIÊNCIA CULTURAL .....	23
4 A CULTURA VAI À ESCOLA.....	32
5 A ARTE-EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO .....	38
6 COMENTÁRIOS FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS .....	51
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	53
ANEXO .....	54



## SINOPSE

Este trabalho procura desfazer a eventual dualidade entre direitos culturais e direito à educação e entre cultura popular e belas-artes, de maneira a melhor visualizar a estrutura de uma política pública de arte-educação. No caso da primeira dualidade, busca-se construir horizonte argumentativo comum aos direitos culturais e ao direito à educação baseado na historicidade da linguagem dos direitos humanos e na concepção da dogmática jurídica a respeito dos direitos públicos subjetivos. No que tange à segunda dualidade-cultura popular/belas-artes-, busca-se rompê-la a partir do conceito de experiência estética, desenvolvido pelo filósofo pragmático norte-americano John Dewey. Por intermédio de tal conceito, desloca-se o significado de arte como relacionada ao sublime para, então, localizá-la como experiência integral a uma só vez individual e coletiva. Tal experiência estética relaciona-se com princípios como autonomia do indivíduo e direito de formação de compartilhamento de bens simbólicos produzidos pela coletividade que também estão presentes na educação. Feito o desfazimento dessas dualidades, o estudo procura questionar se os sentidos cognitivo e normativo das políticas de arte-educação, estruturadas no Ministério da Educação (MEC), estão alinhados aos instrumentais de política. Neste trabalho, o instrumento eleito é a apresentação de modelo que vê a efetividade da política pública como a relação entre sua adesão ao território e sua capacidade de institucionalização. A territorialidade é dimensão central que permite testar a equidade e a força de institucionalização de respostas a problemas. Por essa razão, o trabalho demonstra indicadores quantitativos em forma de mapas que permitem visualização rápida e econômica do estado das políticas com especial enfoque na formação do arte-educador.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; direito público subjetivo; arte-educação; pragmatismo filosófico.

## ABSTRACT

This work seeks to undo any duality between cultural rights and the right to education and between popular culture and fine arts, in order to better visualize the structure of a political public art education. Respecting to the first duality, what is pursued is the building of an argumentative horizon, which comprises cultural rights, and the right



to education based on the historicity of human rights language and the design of legal doctrine regarding the subjective public rights. Regarding the second duality, popular culture/fine arts, the aim is to break it from the concept of aesthetic experience, developed by the American pragmatist philosopher John Dewey. Through this concept, the meaning of art is displaced as related to the sublime, then located it as a holistic experience, once individual and collective. Such aesthetic experience is related to principles such as individual autonomy and the right training sharing symbolic goods produced by the community that are also present in education. Once these dualities are unweaved, this dissertation seeks to question whether the cognitive and normative senses of political art education, structured in the Ministério da Educação e Cultura (MEC), are aligned to an instrumental policy. In this work, the instrument is the presentation model that sees the effectiveness of public policy in the relationship between adherence to their territory and their ability to institutionalization. The territoriality is the central dimension that allows the testing of fairness and strength of institutionalization of problems responses. Therefore, this dissertation demonstrates quantitative indicators in the form of maps that allow quick view of the state and economic policies with special focus on the formation of the arteducator.

**Keywords:** Public Policy; Subjective public right; Art education; Philosophical pragmatism.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho discute as políticas culturais de arte-educação. Essa política está estruturada no Ministério da Educação (MEC) de acordo com as divisões estabelecidas nas políticas setoriais brasileiras, portanto é necessário responder à pergunta simples: tratam-se essas políticas de políticas culturais, já que não são realizadas pelo Ministério da Cultura (Minc)? Responderemos a essa questão a partir do desenho conceitual de políticas públicas, desenvolvido por Yves Surel em *Les politiques publiques comme paradigmes*.

Pensar a política pública por analogia ao paradigma, nos termos do que fora proposto por Thomas Kuhn em *Estrutura das revoluções científicas*, implica separar as políticas públicas em planos análogos ao dispositivo analítico proposto pelo próprio Kuhn. Assim, os paradigmas de políticas públicas são compostos por um plano cognitivo, em que se encontram valores, ideologias, explicações causais, entre outros; por um plano normativo, no qual se encontram as orientações e escolhas de alternativas para a ação; e, finalmente, por um plano instrumental, composto por dispositivos institucionais (orçamento-programa, indicadores, metas, objetivos, público-alvo etc.). As justificativas contemporâneas para as políticas encontram-se em um complexo jogo de normas. O direito tem um papel fundamental na legitimação das políticas. As normas podem ser separadas em princípios, regras e programas, conforme recorda Ronald Dworkin (2005). Entretanto, as relações entre direito e políticas públicas são complexas e correspondem a relações estabelecidas por campos autônomos (direito, política, economia, cultura etc.) que mobilizam questões e linguagens próprias. Os limites das relações entre os campos são a própria linguagem e as tradições nas quais se inserem.

Muito do que justifica as políticas pode ser encontrado no próprio direito. A própria argumentação jurídica justifica a intervenção pública e a orienta. Por essa razão, nos valeremos da reflexão a respeito dos direitos culturais para aproximar a cultura da educação. Antes disso, porém, faremos um longo diálogo com a tradição da arte-educação no Brasil, que dialoga com o pensamento pragmatista de John Dewey. A questão principal do pragmatismo é a experiência e, portanto, a arte como experiência. Daí a estratégia pragmatista de borrar as fronteiras entre arte e cultura, aproximando-as de modo decisivo da formação integral do indivíduo e relacionando-as com as capacidades de mobilizar repertórios artístico-culturais para resolver e produzir sentidos no cotidiano. O mesmo apagamento de fronteiras é realizado entre cultura e educação. A reflexão sobre direitos culturais e direitos à educação permitirão aproximar as duas respectivas políticas

setoriais em três sentidos: *i*) a cultura qualifica a educação e vice-versa; *ii*) os direitos autônomos da cultura e da educação têm a mesma estrutura argumentativa em torno dos direitos subjetivos públicos e do direito de autoformação dos indivíduos; e *iii*) a configuração da ideia de direitos iguais para todos faz da territorialidade uma dimensão central das políticas públicas e nas medidas de sua efetividade. A territorialidade é um dos critérios que permite responder a questões como a força da institucionalização de respostas a problemas políticos, se essas respostas são abrangentes e se têm intensidade e legitimidade suficiente para responder aos desafios colocados. A representação do território e da ação pública, por sua vez, oferece valiosas informações a respeito da efetividade das políticas.

Esse triplo movimento ocorre quando se deixa pensar nos elementos integrantes do conceito de *políticas públicas como paradigma*, transferindo-se o foco para o que une a dimensão cognitiva das políticas públicas, suas implicações concretas globais e instrumentais. Aí reside a análise cognitiva (Muller, 2000), segundo a qual as políticas públicas constroem-se de mapas de interpretação e argumentação a respeito do que legitima a ação pública; estes mapas servem de referência para o uso de instrumentos de políticas. Lembremo-nos que

o tema das políticas públicas e suas relações com os instrumentos de ação é pouco explorado. A maioria das análises se debruça nas atividades e na parte mais visível dos fenômenos relacionados à ação pública, ou seja, os discursos, as ideias, a mobilização dos atores, os fóruns, agências etc. Todavia, analisar a ação pública a partir dos seus instrumentos e usos é imprescindível já que toca na questão dos limites e potenciais para a ação (Barbosa, 2012).

Separamos alguns exemplos e o próprio conceito de instrumentos de políticas no quadro 1.

QUADRO 1  
Conceito de instrumento de políticas públicas

Conceito	Dispositivos técnicos (jurídicos ou tecnológicos) que permitem traduzir princípios em ações concretas e coordenadas entre poder público e atores de diferentes tipos.
Enumeração de tipos de instrumentos	Conveniências, prêmios, bolsas, chancelas, avaliações, visitas, relatórios, sistemas de monitoramento e acompanhamento, documentos, cartilhas, procedimentos, indicadores etc.

Elaboração dos autores.

O foco nos instrumentos de políticas permite reconstruir analiticamente a tradução do discurso em prática, bem como demarcar as fragilidades, opções e falsas opções colocadas pelo discurso ou pelas ideias mais abstratas da política. Lascoumes e Le Gales definem os instrumentos de políticas públicas da seguinte forma:

o conjunto de problemas colocados na agenda das políticas públicas e que implicam o uso de ferramentas (orçamentação, técnicas, meios, operações, dispositivos, projetos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental (tradução nossa, 2004, p. 2).<sup>1</sup>

Em geral as leis e normas, recursos econômicos e fiscais, informações e comunicações são instrumentos, e é raro que um programa de ações públicas use apenas um instrumento operacional.<sup>1</sup> No caso da educação brasileira, temos instrumentos importantes que devem ser analisados ou que, no mínimo, devem contextualizar qualquer análise. Nessa área tem-se a ideia de sistema educacional; de pacto federativo, que preconiza a cooperação entre os entes governamentais federados; e, finalmente, têm-se mecanismos financeiros – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, depois, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que permitem sedimentar no território uma política educacional ampla e universalista, inclusive com indução do processo formativo dos professores. O conjunto de instrumentos pode ou não funcionar na forma de sistemas.<sup>2</sup> Os indicadores tomam parte significativa não só dos processos, mas também da análise das políticas públicas. Em caso de serem georreferenciados na forma de mapas ou cartogramas, os indicadores permitem uma visualização rápida e econômica do estado das políticas públicas e de seu desenvolvimento.

1. Lascoumes e Le Gales (1999, p. 14): “Aplicado ao campo político e à ação pública, daremos como definição operacional de instrumento de política: um dispositivo técnico com vocação genérica, portador de uma concepção concreta das relações política/sociedade, sustentada por uma concepção da regulação. É possível diferenciar os níveis de observação distinguindo: instrumento, técnica e ferramenta. O instrumento é um tipo de instituição social (recenseamento, cartografia, regulamentação, taxação etc.); a técnica é um dispositivo concreto que operacionaliza o instrumento (a nomenclatura estatística, o tipo de figuração gráfica, o tipo de lei ou decreto); enfim, a ferramenta é um microdispositivo no interior de uma técnica (a categoria estatística, a escala de definição da carta, o tipo de obrigação previsto por um texto, uma equação calculando um índice).” (tradução nossa).

2. Saviani (2000) afirma que temos estrutura, ou algo parecido a um conjunto de instituições que não se articulam ou não são agenciadas de forma sistemática e intencional. Para esse autor faltam os elementos básicos que pressupõe um sistema: *i*) clara consciência dos problemas nacionais da educação; *ii*) claro conhecimento da realidade nacional; *iii*) expressão de uma teoria da educação nacional; *iv*) produto intencional de uma atividade intencional; *v*) conjunto de vários elementos relacionados entre si de modo a formar uma unidade; e *vi*) coerência em relação a objetivos e meio. Assinalemos apenas três pontos da ampla argumentação do autor. Em primeiro lugar, Saviani (2000) demonstra a inconsistência terminológica usada para designar o sistema. O termo seria usado para ensino, escola ou educação de forma indistinta e, mesmo, para os diferentes níveis de ensino ou, ainda, para os níveis federativos; o segundo ponto é que o sistema teria sido mencionado, segundo Saviani, e citando Lauro Oliveira (p. 103), como se o país fora “um país desenvolvido com ampla e tranquila rede escolar que atenda satisfatoriamente às exigências sociais” (Saviano, 2000, p. 80). O terceiro é que os objetivos educacionais não são claros, pois são formulados de modo geral, de tal forma que serviriam para “qualquer país do mundo”. Formar um sistema não é algo que valha por si. Para uma análise da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/1996), ver Saviani (1997).

Considerando esses elementos, este trabalho faz movimentos simples. A seção 2 aproxima a arte da experiência. A discussão do pensamento deweyano é central aqui. Ao contrário de supor a arte como estando relacionada com o sublime, Dewey a recoloca como experiência a uma só vez individual e coletiva. Em seguida, na seção 3, sob a inspiração do pragmatismo, desconstrói-se a distância entre o direito cultural e o direito à educação. A estratégia é apresentar as duas formas do direito, com especial ênfase ao direito cultural, para depois mostrar que eles pressupõem o mesmo princípio metafísico, a autonomia do indivíduo, o direito de formação e de compartilhamento dos bens simbólicos produzidos pela coletividade. A seção 4 é o corolário prático das duas anteriores. Nesta parte, aproximam-se os direitos à cultura e à educação a partir da reflexão sobre sua efetividade. A efetividade aqui é respondida pela cobertura e qualidade do ensino das artes e cultura no âmbito da escolarização básica. De novo a inspiração aqui é a de Dewey, autor recepcionado no Brasil no processo da arte-educação. Na seção 5, ampliamos a discussão do estado do campo de arte-educação a partir de um diálogo com os trabalhos de Ana Mae Barbosa.

## **2 DEWEY, A ARTE E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

Nesta seção, a intenção é contextualizar rapidamente o pensamento de John Dewey. Este autor, por meio do pragmatismo, aproxima arte e experiência. A arte-educação centra seus mecanismos pedagógicos e didáticos na ideia de que o aprendizado assenta-se na “prova do pudim”. A experiência educacional a partir de Dewey deve ser pensada e refletida, mas concentra-se na formação integral do indivíduo, isto é, na concepção de indivíduo dotado de intelecto, mas também de percepção estética, afetos, habilidades, capacidades etc. A cognição não se limita à formação de juízos.

O pragmatismo filosófico surgiu nos Estados Unidos na virada do século XIX para o século XX e foi fundado por Charles Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). É no mínimo curioso pensar que justamente um movimento conhecido vulgarmente como oportunismo na busca de fins materiais tenha se aventurado a se pronunciar sobre arte – a qual imaginamos ser contemplativa e pouco prática. Essa primeira intuição é capaz de causar algum desconforto que nos leva a especular a respeito das razões que impulsionaram os pragmáticos, sobretudo John Dewey, a se ocupar da arte. Para entender esta relação, tomamos como pano de fundo a interpretação da cultura como reveladora de valores e crenças que se manifestam por meio de ações.

A implicação, na arte, desta concepção diz respeito ao fato de que os atos de fazer e de apreciar obras são influenciados por outros fatores que não são exclusivamente artísticos. A comunicação com tais fatores que estão presentes na trivialidade da vida cotidiana é o cerne da crítica pragmática à concepção da arte que a trata como desconectada de seu contexto (Cometti, 2008, p. 164-166).

Os últimos momentos de *The development of American pragmatism* (Dewey, 2007) contêm verdadeira introdução sobre os pressupostos do pensamento deweyano. Dewey reconhece que o pragmatismo possui força potencial para inaugurar uma tradição, pois o elemento teleológico do pensamento em particular (e não em abstrato) está presente. A instabilidade da história e sua abertura ao futuro, segundo Dewey, foi o que permitiu o desenvolvimento do pragmatismo – corrente que concebe o mundo em formação contínua e dá espaço à indeterminação. Uma das características centrais do pragmatismo deweyano é não se deter em fronteiras arbitrárias e sociologicamente construídas do pensamento. O antifundacionalismo do pragmatismo afasta postulados *a priori* e não é exatamente contrário à metafísica. O pragmatismo procura redescrever a experiência a partir de exemplos que a tornem mais rica e edificante. As descrições metafísicas são edificantes e assim podem ser formativas e, em caso contrário, podem limitar as possibilidades da experiência, e dessa maneira devem ser refutadas. Na pragmática de Dewey se está diante de uma espécie de metafísica da experiência e, por essa razão, tem-se justificativas que acontecem *a posteriori*, com a própria experiência. Esta não pode ter seu significado predeterminado ou reduzido a um padrão abrangente (Kloppenber, 1996, p. 101-104). Ora, sendo a experiência a intersecção da consciência própria com o mundo, a tentativa de se compartimentar dimensões da vida seria inadequada. A continuidade entre a percepção individual e o mundo reflete o apelo do pragmatismo como sendo o fato de que os nossos interesses comunicam-se com discussões filosóficas. É este o embrião do pensamento de Dewey, a respeito do qual passamos a dissertar a seguir.

Muito embora o pragmatismo tenha atingido o ápice nos Estados Unidos, Dewey, prudentemente, atenta para o fato de que este sistema de pensamento teve sua gênese na Europa. As palavras de Dewey justificam-se em virtude de sua observação a respeito da inclinação americana em se desdenhar a importância da tradição e da racionalidade como feitos do passado. O filósofo reconhece que existem boas e más tradições e, em relação às últimas, quando provocam deterioração em nossas vidas, é possível encontrar conforto na ideia de que o mundo está começando diante de nós, o que é o cerne de uma espécie de reinterpretação da metafísica – reinterpretação porque a justificação do pragmatismo não tem

relação com pressupostos *a priori*. A indeterminação do futuro passa por algum grau de determinação por meio da conduta humana, a qual se justifica a si mesma a partir do momento em que ela é praticada a fim de aumentar o valor da vida. Neste sentido, o indivíduo assume o papel de sujeito do processo de mudança da realidade; ele, por meio de suas ações racionais e criativas, é capaz de propor alterações nas tradições e instituições. Diante da responsabilidade do indivíduo, Dewey acredita ser importante o desenvolvimento da inteligência como a única crença necessária à moral e à vida social. E completa, finalmente:

quanto mais se aprecia o valor intrínseco, imediato e estético do pensamento e da ciência, quanto mais se toma consciência de que a própria inteligência acrescenta alegria e dignidade à vida, tanto mais se sente pesar frente à situação em que o exercício e a alegria da razão encontram-se limitados a um grupo social restrito, fechado e técnico, e tanto mais dever-se-ia perguntar como seria possível fazer todos os homens participantes desse inestimável bem (Dewey, 2007, p. 242).

A indeterminação do futuro, o respeito pela tradição e a presença da figura do indivíduo educado como centro do pragmatismo permeiam o pensamento deweyano e, mais à frente, estas três notas características poderão ser vistas na teoria da arte como experiência. O afastamento de debates intermináveis a fim de que se testassem as ideias na prática por meio da experiência é, de fato, o baluarte do pensamento pragmático e é também a reação dos norte-americanos à percepção de que a veiculação da visão de mundo europeia não fazia tanto sentido naquele contexto. A maneira como vai se formando a autenticidade desta corrente depende do compromisso de cada um com o valor estético do pensamento, o que antecede a experiência. A justificativa de Dewey para falar de arte também representa um convite à reinterpretação do pragmatismo; comentadores de Dewey, aliás, consideram a teoria da arte como experiência o ponto-chave para compreender toda a filosofia deweyana (Neubert, 2009, p. 12). Isto significa que a abordagem da arte configurar-se-ia, em última análise, em verdadeiro teste do alcance e do significado do sistema pragmático por meio da abordagem da experiência estética. Esta, de maneira simplória, consistiria no resultado do enriquecimento da experiência imediata.

Antes de avançar, tomemos dois exemplos que iniciam uma espécie de diálogo para ilustrar que, no presente caso, a abordagem a respeito do que se entende por arte engloba certa visão de mundo e, inclusive, tensiona o arsenal de crenças dos indivíduos. No presente caso, os episódios aqui narrados são curtos e não são totalizantes do que

pensam Gilles Deleuze e Igor Stravinsky a respeito de suas respectivas relações com a arte. O que dizem esses dois personagens, intuitivamente, comunica-se com o pragmatismo deweyano; no entanto, somente a partir dos pormenores da teoria da arte como experiência é possível construir algum intercâmbio.

Deleuze, em entrevista concedida a Claire Parnet no final dos anos 1980, revelara não se considerar uma pessoa culta porque não possuía saber de reserva, ou seja, tudo o que procurava conhecer servia a algo imediato, à realização de uma específica tarefa. Segundo o filósofo, o saber de reserva seria semelhante a uma espécie de verborragia que ronda os cultos; trata-se da necessidade de falar e expor acúmulo de conhecimento sobre os mais diversos e randômicos assuntos. A ideia de cultura como amontoamento de saberes é repelida por Deleuze (1994, p. 11): “odeio a cultura, não consigo suportá-la”. Diante da assertividade do entrevistado, Parnet insiste e desloca a discussão de maneira a apresentar o seguinte paradoxo: muito embora o próprio Deleuze não se considere culto e nem mesmo aprecie a erudição, existe um esforço dele voltado à cultura que se identifica por meio do hábito de ir a museus ou a cinemas. A explicação em seguida desfaz o paradoxo e acrescenta o olhar do filósofo sobre suas práticas: a motivação de Deleuze para cultivá-las tem a ver com sua espera por encontros com coisas – uma música, um quadro, um filme – que o mantenha conectado à filosofia por meio de uma ideia (Deleuze, 1994).

Em *Poética Musical*, Stravinsky listou seis lições que foram proferidas em forma de conferência na Universidade da Harvard, em 1939. Na última lição, o compositor cuida da *performance* ou execução e demonstra preocupação com a percepção musical após o advento do rádio. Para ele, a nova tecnologia não representa qualquer esforço ao ouvinte; a música passou a ser encarada apenas como deleite que paralisa os ouvidos porque está ausente o empenho necessário ao despertar do interesse musical. O compositor russo acredita que o papel ativo do ouvinte é proporcionado por meio da instrução musical, o que faz com que ele se torne partícipe na composição. A difusão da música mecânica, muito embora seja consequência do desenvolvimento tecnológico, também é responsável por acentuar o generalizado desinteresse pela educação e a passividade dos ouvidos, levando-os à saturação (Stravinsky, 2006, p. 158-160).

Por meio de uma primeira interpretação do que dizem Deleuze e Stravinsky, é possível especular que, embora partam de lugares diferentes – aquele é espectador e este é artista –, ambos destacam o papel ativo de quem observa a arte. Deleuze move-se a fim



de ter encontros com coisas que sugeriram uma ideia capaz de desassossegá-lo, a partir da qual ele possa continuar na filosofia, criar conceitos. Stravinsky, apesar de admitir que o ouvinte corrente é aquele que não conhece música, dá a ele a potencial condição de compositor quando este mesmo ouvinte age de forma a se instruir musicalmente.

Por outro lado, Deleuze e Stravinsky, por detrás dos encontros com filmes e quadros e do entendimento do significado da composição musical, revelam concepções de arte e de cultura que parecem antagônicas. Deleuze acredita que os encontros com coisas podem revelar ideias, bastando que se esteja aberto àqueles. Encontros são concretos e fazem parte do mundo sensível. Ao contrário, o compositor russo é enfático ao dizer que boa parte dos ouvidos jamais compreenderão uma peça por ausência de conhecimento musical formal. É como se o sublime da música, para Stravinsky, fosse revelado por uma história de técnica e uma linguagem própria, as quais, quando compreendidas, elevam o ouvinte à condição de compositor.

Essa primeira interpretação mais intuitiva, no entanto, não responde algumas questões: ora, não é por meio do saber de reserva que, de certa forma, se reconhece estar diante de um encontro? Ainda que Deleuze refira-se ao conhecimento cumulativo com algum desdém, não estaria também o filósofo fadado a ele? Por outro lado, as sensações causadas pela música não constituem uma forma de euforia mediante a qual o ouvinte reconhece a magnitude da música, por menos formalmente instruído que ele seja? A respeito de todos esses questionamentos, a hipótese é de que as respostas a eles não são tão assertivas e não podem ser dadas de forma estanque. De certa forma, Deleuze e Stravinsky, com suas particularidades, referem-se a elementos do conceito de experiência estética.

Ao dizer que a experiência imediata pode ser também estética, Dewey rompe com dualismos já arraigados na tradição do pensamento filosófico (Dewey, 2010, p. 13): natureza/experiência, teoria/prática, arte/ciência, arte erudita/arte popular. Estas divisões são desfeitas quando se reconhece que elas não se contrastam por sua natureza, mas porque as práticas assim a conceberam. Dessa forma, a experiência comum e a experiência estética não se encontram em polos extremos de uma mesma reta porque pertencem a esferas contrastantes da própria natureza; em verdade, as diferenças entre uma e outra podem ser resignificadas a fim de serem concebidas como funcionais e não mais substanciais. A funcionalidade das diferenças é responsável por uma espécie de ininterrupção empírica que esvazia a tentativa de se analisar categorias de forma antagônica. A experiência estética concebida como pertencente às coisas da alma e que

se contrapõe à experiência imediata por fazer parte do mundano não faz sentido para Dewey; isso porque a tarefa da filosofia da arte, segundo ele, reside em restaurar a continuidade entre as formas refinadas da experiência que são as obras de arte e os eventos do cotidiano que constituem a experiência (Dewey, 2010, p. 12-17). Esta concepção da filosofia da arte é que permite dizer – voltando ao início – que a magnitude da música como possível de ser apreendida somente pela instrução para Stravinsky dialoga com os encontros corriqueiros de Deleuze que são a mola propulsora à sua atividade filosófica.

A observação inicial a respeito da teoria da arte como experiência diz respeito à proposta maior de Dewey e tem reflexo no presente trabalho. Para que não nos percamos, vale a pena dizer qual a sua pretensão mais geral e o que não faz parte de seu escopo. A sistematização destas questões mais gerais será feita com base na própria introdução de *Art as experience*, de Abraham Kaplan, filósofo influenciado pelos pragmáticos clássicos. Primeiramente, não se deseja discutir os elementos que devem integrar determinado quadro, música ou poema para que sejam considerados obras de arte. Dewey não se preocupa com a identidade da obra, mas com o que a torna estética. Seu interesse diz respeito à relação entre o que determinado produto artístico é capaz de fazer com e na experiência e aquele a quem pertence tal experiência (Dewey, 2010, p. 21). A apatia e imobilidade não têm lugar na concepção deweyana. Nossos personagens, Deleuze e Stravinsky, falam deste mesmo processo de atividade. Deleuze, em relação à ida a encontros com coisas que o mantenham na filosofia, e Stravinsky, em relação à procura por instrução musical como necessária ao processo de entendimento das composições. O indivíduo, como senhor de sua experiência, é quem tem a responsabilidade de torná-la estética por meio da relação ativa com o produto artístico. A pergunta que daí deriva é: ora, se determinado produto se transmuda em estético, a depender da reação individual, não estaríamos falando de exacerbado relativismo na filosofia da arte? E a resposta negativa se impõe, pois Dewey também considera as circunstâncias da experiência, as quais são objetivamente contextualizadas. Em suma, os critérios que determinam o produto como obra são discutidos pela crítica de arte, por exemplo, enquanto, no caso da experiência estética, esta pode se dar de maneiras diversas, a depender do indivíduo que a retém, mas sua objetividade e particularidade são dadas pelo contexto desta mesma experiência.

O que é estético pode não ser belo: a teoria da arte como experiência não se preocupa com a beleza dos produtos artísticos. Esta segunda observação deriva da anterior e tem lugar devido a certa abordagem contemplativa, segundo a qual somente

o que é refinado alcançaria o *status* de arte. Aliás, para Dewey, o rótulo “obra de arte” já significa a implicação de determinado produto artístico na experiência de alguém (Dewey, 2010, p. 310). Dewey posiciona-se contra a visão da arte que necessita de conhecimento e habilidades específicas e, por isso, guarda alguma erudição; a arte como experiência é uma teoria que se propõe acessível (Mattern, 1999, p. 55). A divisão entre a alta cultura e a cultura popular não tem espaço no pensamento deweyano – até mesmo por ser a consequência de seu rompimento com dualismos. Para ele, tanto o sublime das belas-artes como o popular podem ser estéticos, independentemente de serem belos. Os termos que delimitam o que é a arte são a rotina em um extremo e o impulso caprichoso no outro, enquanto o que é estético conecta-se à resposta apreciativa do observador (Dewey, 2010, p. 24-42).

A respeito do uso de artístico e estético como sinônimos ou não, Dewey mostra desconforto com o fato de não existir uma única palavra que nomeie ambos os processos considerados conjuntamente. Trata-se de preocupação que deriva da tentativa do filósofo pragmático de se afastar de dualismos. A separação de arte e estética como categorias autônomas pode implicar o entendimento da arte como algo a ser valorado mais que a estética, porque é consequência do ato criativo, e aquele que aprecia nada teria a dizer ao ato criativo. Assim, como Dewey pretende mostrar que fazer algo e estar sujeito a algo representam a afinidade entre a arte como produto e a percepção como prazer, ele opta por utilizar o termo estético para significar o processo relacional entre artístico e estético e para se referir ao aspecto apreciativo e não de mero reconhecimento por parte do observador (Dewey, 2010, p. 126). Artístico e estético se interpenetram, de maneira que essas qualidades não existem autonomamente. A obra verdadeiramente artística é moldada para uma percepção receptiva – atitude de espectador que, inclusive, o artista incorpora em si ao criar.

A explicação do que é artístico reflete-se na intenção do artista realizada no produto artístico e na interpretação deste produto por parte de quem o aprecia. Assim, da mesma forma como se tem o produto a partir do esforço do artista, que não consegue colocar sua intenção de forma automática, também a interpretação do produto não pode estar destacada do desígnio de quem o faz. É neste momento que a visão artística é objetivada para o artista e para o espectador e, claro, passível de falhas, uma vez que é possível declarar uma intenção de forma errada e interpretar enganosamente o que está objetivamente dito no produto. Dewey atribui à crítica

responsável a função de ajustar a interpretação do espectador reeducando sua percepção; no entanto, o que ocorre é que, segundo o filósofo, os meios de comunicação de massa concorrem para a degradação do bom gosto, o que afasta o espectador do discernimento (Dewey, 2010, p. 41-45). É a esta degradação também que Stravinsky se refere ao comentar sobre o rádio como a tecnologia que torna os ouvidos preguiçosos e afastados da educação musical.

Nesse momento, tem-se um aparente paradoxo. Ao mesmo tempo em que a teoria de Dewey é inclusiva e há espaço para conceber a diversidade das experiências, podendo ser originárias em obras consideradas eruditas ou populares, existe também certa lacuna para se dizer que Dewey valora algumas experiências como mais edificantes que outras. Diz-se paradoxo aparente porque, em verdade, essas ideias não são contraditórias, mas complementares ou, no mínimo, trata-se de um paradoxo mal compreendido, mal colocado. Ao romper com o antagonismo entre arte erudita e a vida ordinária, Dewey não está dizendo que, no final das contas, elas são a mesma coisa e, tampouco, propõe a degradação do valor das obras de arte; a hipótese da teoria da arte como experiência é de que as qualidades que se encontram na arte podem ser vistas na experiência comum (Dewey, 2010, p. 72). Em verdade, rechaçar a dualidade equivale a um método de olhar para categorias, as quais seriam analisadas separadamente porque, por sua natureza, não se comunicariam. A opção metodológica de Dewey é atentar para as diferenças entre essas categorias, porém considerando que podem ser examinadas conjuntamente: as obras de arte são formas refinadas de experiência e a vida ordinária é onde se constitui a experiência que pode ser edificante. Por meio de um olhar de continuidade, obra de arte e vida se encontram. A vida ordinária não é o mesmo que uma obra de arte por excelência, mas é a partir daquela que esta se forma; como isso ocorre, depende da dimensão estética que é dada a uma experiência. O próprio Dewey dá exemplo para clarificar o que ele quer dizer:

quem se propõe teorizar sobre a experiência estética encarnada no Partenon precisa descobrir, em pensamento, o que aquelas pessoas em cuja vida o templo entrou, como criadoras e como as que se compraziam com ele, tinham em comum com as pessoas de nossas próprias casas e ruas (Dewey, 2010, p. 61).

A respeito da compartimentalização das belas-artes, Dewey cita um fato que contribuiu para o fenômeno: a criação dos museus. Seus visitantes dificilmente olham para as obras com um caráter investigativo a fim de entender como seria a vida dos personagens

retratados em um quadro ou como seria o cotidiano de um pintor impressionista em relação à maneira atual de se viver, por exemplo. A forma passiva de se observar a obra tem ligação com o desenvolvimento dos museus como lugares ideais para se guardar a arte, principalmente porque esses ambientes, muitas vezes, simbolizam a ascensão do nacionalismo e militarismo; exhibe-se o esplendor do passado de determinada sociedade e as conquistas que acumularam bens. O outro fator que influenciou o surgimento dos museus como lugares separados da vida comum foi o crescimento do capitalismo, especificamente, o surgimento dos novos-ricos. Para Dewey, o arquétipo do colecionador de obras de arte corresponde ao arquétipo do capitalista. Da mesma forma que seu dinheiro atesta sua posição no mundo econômico, a acumulação de obras, construção de óperas e produção de espetáculos atestam sua superioridade cultural. A consequência desse fenômeno é que obras marcadas por certa historicidade na comunidade passam a ser isoladas de suas condições de origem, o que afasta a possibilidade do florescimento de expressão cultural espontânea.

O estilo pragmático de Dewey é perceptível na forma como ele enuncia o problema com o qual a teoria pretende dialogar: de que forma o fazer cotidiano alcança o *status* de estético? A explicação não é imediata. O filósofo elucida, primeiramente, o significado de experiência normal, a qual repousa sobre uma concepção de vida biológica. A vida humana acontece por causa da interação com o ambiente e, quando necessária a adaptação ao meio, ocorrem momentos de tensão e também de equilíbrio. A forma é atingida quando há estabilidade, embora móvel. Por sua vez, a ordem é o pressuposto semelhante ao estético e que permite a vida; ela se forma a partir das relações de interações harmoniosas que as energias, no sentido biológico, possuem. As interações energéticas são o germe da experiência direta que, *grosso modo*, implica troca ativa e alerta com o mundo (Dewey, 2010, p. 74-84). O ir e vir de rupturas e continuidades ao longo do tempo constitui a potencialidade de a experiência da criatura viva ser estética.

O percurso da justificação da teoria também passa pelo questionamento a respeito da separação entre a arte refinada e a vida em sua concepção biológica. A compartimentação institucionalizada destas duas formas representa, em última análise, a contraposição entre o intelecto e os sentidos. No caso da experiência, é por meio dos sentidos que a criatura viva interage com o mundo; a mente é responsável por tornar a interação frutífera, em razão dos significados e valores que são apreendidos. Sentidos e intelecto mantêm a afinidade necessária à continuidade da arte; “é a prova de que o homem usa

os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo” (Dewey, 2010, p. 93). Essa ideia é tensionada por meio da desconstrução de outro dualismo: belas-artes/arte útil – distinção que, para Dewey, tem a ver a com condições sociais existentes. A determinação de algo como estético ou não é indicado pelo nível de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, independentemente de se existe submissão a uma finalidade. Esta, no entanto, é tomada de maneira radical quando se fala em estética, pois representa a utilidade em seu grau supremo: a estética contribui para a ampliação e o enriquecimento da vida. Em uma escala maior, a cultura nada mais é que a interação prolongada e cumulativa dos homens com o meio que os cerca (Dewey, 2010, p. 94-99).

A interação do ser vivo com as condições ambientais – a experiência – nem sempre é consistente, seja por torpor, seja por interrupções. Ao contrário desse tipo de experiência, tem-se a experiência singular – *uma* experiência – que tem caráter de consumação e autossuficiência e se sobressai como um todo duradouro, constituindo-se verdadeira unidade. A atividade do pensamento alcança essa tal unidade quando se chega a certa conclusão; as premissas que dão início a ele são, aparentemente, independentes quando, em verdade, só emergem quando há conclusão; esta, por sua vez, é a consumação de certo movimento de acumulação e antecipação. A conclusão de Dewey é que *uma* experiência de pensar tem caráter estético (Dewey, 2010, p. 109-113). Essa, talvez, seja a chave que conecta o pragmatismo deweyano à sua teoria da arte. O pensamento atinge o seu auge e, portanto, é estético quando não é interrompido, quando buscamos alcançar a unidade, para que os pontos de partida da atividade de pensar e a conclusão formem um todo coeso. A proposta de Dewey é exigente: ora, se o pensamento é a manifestação da interação do homem com o meio e pode evoluir para a condição de estético, devemos levá-lo a sério, porque o pensamento seria incompleto e inconclusivo sem o caráter estético. Assim, ainda que o pragmatismo pretenda testar o conjunto de crenças na experiência, antes disso, está-se diante de convite à responsabilidade de pensar sobre o ato de pensar. A qualidade do pensamento como estético incorpora o próprio significado do ato de pensar; se não é completo, não é pensamento, porque inestético. O inestético é a característica de um grande número de experiências e está posto entre dois limites: “em um polo, está a sucessão solta, que não começa em nenhum lugar particular e que termina – no sentido de cessar – em um lugar inespecífico. No polo oposto, estão a suspensão e a constrição que avançam desde as partes que têm apenas uma ligação mecânica entre si” (Dewey, 2010, p. 116-117).

A experiência integral, ao contrário do inestético, envolve mais do que incorporar novo olhar para a consciência; necessita de reconstrução no sistema de crenças pessoais e, por essa razão, nem sempre é divertida, mas envolve algum grau de sofrimento que integra a percepção. A esse respeito, Dewey crê que a experiência é afetiva, embora as emoções não sejam destacadas de acontecimentos ou objetos – de novo, o filósofo afasta-se de dualismos e da compartimentação; dessa vez, posiciona-se contra a divisão entre a observação e os sentimentos despertados por ela. Assim como a percepção tem um quê de sentimental, a habilidade artística também precisa ser “amorosa”; o artista deve ter uma preocupação real a respeito do que faz (Dewey, 2010, p. 121-128). A preocupação alia-se à observação receptiva e estética que o artista tem em relação ao seu próprio trabalho. O que o caracteriza como criativo é o esforço de se estabelecer uma experiência que tenha coerência entre a percepção e o desenvolvimento do produto.

No criador, o sofrer da percepção e o fazer se encontram; a dor está presente porque há receptividade (*perception*) e não mero reconhecimento. Aquela pressupõe comoção interna e reconstrução, enquanto este nada mais é que uma espécie de estereótipo que serve à mera identificação. O observador, para perceber, precisa criar sua experiência por meio de caminho semelhante feito pelo criador e sua percepção.

Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve. Sua apreciação é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína (Dewey, 2010, p. 137).

Stravinsky se refere justamente a este esforço ao dizer que o ouvinte, quando é capaz de captar o que o compositor percebeu, atinge, ele mesmo, a posição de compositor; essa percepção do espectador é possível, para Stravinsky, por meio de instrução musical. Da mesma maneira, a formação de Deleuze é o meio pelo qual o filósofo reconhece que se está diante de um encontro. De fato, há algo de formação necessária para que o estético e o artístico se fundam em uma experiência vital; a percepção não é puramente sentimental, assim como não é puramente intelectual. Em *uma* experiência, não é possível separar o que é afetivo, intelectual e prático. Essas partes se interligam ao invés de se sucederem uma após outra (Dewey, 2010, p. 138).

Até aqui, falou-se da continuidade entre obra de arte e a vida ordinária e o significado de viver *uma* experiência. Tratamos, anteriormente, da percepção receptiva como esforço

a ser realizado pelo observador a fim de entender o próprio fazer artístico. Contudo, não está claro ainda que parâmetros são necessários para que os atos da vida cotidiana sejam considerados expressivos. A primeira anotação que se faz é que o ato de expressão tem por referencial aquele que se expressa, e diferencia-se da mera atividade. Essa distinção é importante porque não reduz o ato de expressão ao extravaso de emoção, assim como não depende da interpretação reflexiva de quem observa. O expressar-se é o auge do processo ordenado e consciente da incorporação de valores ao acúmulo de experiências anteriores, de maneira que o transbordamento da impulsividade emocional, por si só, não implique em ato expressivo. A emoção não é completa em si; na verdade, é relacional e desperta *para, de* ou *sobre* algo objetivo. O ato expressivo, em suma, é atividade natural a que é dado sentido e que passa a ser desempenhada como meio para atingir determinada consequência pretendida conscientemente; quando ocorre essa transformação, está-se diante de arte embrionária (Dewey, 2010, p. 147-151).

Dewey expande o caráter individual da experiência estética ao considerá-la também como a manifestação da vida de uma civilização e como o indicador da qualidade dessa mesma civilização. Para isso, Dewey recupera o caráter comunitário das artes, de maneira a mostrar que, tal como a individualidade de uma obra de arte, cada cultura tem sua individualidade coletiva. As atividades comunitárias são mais que estéticas, pois reúnem o prático, o social e o educativo em um todo integrado, introduzindo valores na experiência. Assim, se a arte expressa atitude de adaptação porque é resultado da interação entre indivíduo e ambiente, a arte característica de uma civilização é o meio para se entrar nas experiências mais profundas e completas de um povo (Dewey, 2010, p. 551-560). Nos últimos momentos de exposição da teoria da arte como experiência, Dewey sintetiza seu pensamento a respeito da relação entre arte e civilização. Civilizar significa instruir nas artes da vida, o que é mais que transmitir informações sobre elas. Exige-se comunicação e participação nos valores da vida, por intermédio das quais a arte torna-se via de educação.

É pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução, mas o caminho é tão distante do que costumamos associar à ideia de educação, um caminho que eleva a arte tão acima daquilo em que estamos habituados a pensar como instrução, que repelimos qualquer sugestão de ensino e aprendizagem ligados à arte. Na verdade, porém, nossa revolta é uma reflexão sobre a educação, que age por métodos muito literais, os quais excluem e não tocam nos desejos e emoções do homem (Dewey, 2010, p. 566-582).



A partir da formulação da arte como experiência, Dewey propõe novo olhar sobre a educação. Sua intenção é de que a transmissão de saberes passe a ser substituída por uma espécie de educação estética que tinha a transformação do indivíduo como cerne. Muito embora hoje se conceba como necessário o ensino de arte nas escolas, em virtude do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ela ainda assume papel secundário. Quase um século após as publicações de Dewey, parece que ainda se está diante da mesma paralisia em relação ao que se deseja com a educação do indivíduo. Perguntas como “quais são as habilidades que o sistema educacional valoriza e por que são valorizadas?”, “o que vale a pena conhecer?”, “o indivíduo educado possui quais aptidões?” são centrais para se compreender a educação estética. A explicação para esta fragilidade ancora-se na visão de mundo instrumentalista (Higgins, 2008, p. 8-11), que acaba por marginalizar a estética na educação porque vê na arte uma espécie de luxo. O instrumentalista concebe a arte como artigo de luxo, algo desconectado das necessidades básicas ou que, talvez, nem faça parte delas; para ele, o processo de aprendizagem deve focar em habilidades que, de alguma forma, serão úteis na vida- por exemplo, pontuação em exames e seleção no mercado profissional. Pode até ser que esse tipo de habilidade seja proveitoso para alguém reconhecer a arte no sentido mais acadêmico – “esta obra é impressionista” ou “essa música é do período barroco” – mas não significa que aquele que reconhece tenha percepção.

Embora tenha se falado a respeito da educação no ambiente escolar, não é somente a instrução formal que pode ser chamada de educação. E nem poderia ser diferente, porque Dewey defende a forma mais natural de educação, fruto da própria comunicação, que é a experiência. A escola, no entanto, ganha relevo por parte do filósofo por causa de seu caráter associativo; por meio da escola, os mais novos recebem uma espécie de preparação anterior, a fim de que façam parte das atividades dos adultos. Além disso, a educação formal possibilita a transmissão organizada de episódios e descobertas de uma sociedade complexa (Dewey, 1979, p. 6-10). A preocupação de Dewey é que a escola se torne abstrata e livresca, como se o conhecimento transmitido fosse suficiente à formação do indivíduo. Como consequência do rompimento com dualismos, o filósofo acredita que a teoria da escola não pode ser separada da vida prática; a intelectualidade aprendida por meio de símbolos, quando influencia certa atitude social, confere relevo à experiência mais trivial. O que se espera é que não haja separação entre o conhecimento adquirido formalmente e aquele disperso, apreendido por outros meios, que acaba por integrar também a personalidade do indivíduo educado.

### **3 DIREITOS, POLÍTICAS E EXPERIÊNCIA CULTURAL**

Até aqui apontamos os movimentos conceituais do pensamento deweyano que recolocam a arte no contexto das experiências estéticas individuais e coletivas. A experiência integra os múltiplos aspectos que compõe o homem enquanto ser de percepção, afetos, pensamento e imaginação. Assim como para Tocqueville o cerne da democracia é a liberdade, para Dewey é o desenvolvimento da inteligência e a escola seria um dos ambientes que permitiria organizar o conhecimento coletivo. Tal como a arte e a estética, a democracia deve ser associada à prova do pudim. A democracia encontra seu teste de utilidade na experiência coletiva. Por essa razão é útil associar a democracia cultural a um complexo jogo entre direito, políticas públicas e experiência.

A ideia de democracia cultural enseja interpretações que influenciam a estrutura da Constituição Cultural e os direitos culturais aí previstos. Democracia, constituição e direitos culturais dialogam e se relacionam, mas, inicialmente, é necessário chamar atenção para três notas (Barbosa, Ellery e Midley, 2008, p. 227-230) a respeito da democracia cultural que, por representar um cenário maior, acaba sendo também o norte para a formulação de políticas. A primeira nota diz respeito à ideia de necessidade da participação social na tomada de decisões do processo político para se fortalecer a democracia cultural. A segunda característica tem a ver com a promoção das artes mais tradicionais, visando à formação de público; por fim, a democracia cultural reconhece conteúdos diversificados de modos de vida, de maneira que a cultura mais cotidiana também passa a ser objeto de política.

As notas que imprimem um olhar inicial a respeito da democracia cultural ganham densidade com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988). A chamada Constituição Cultural, além de tratar de cultura especificamente nos artigos 215 e 216 e em outros dispositivos, prevê o federalismo cooperativo no campo e é pioneira ao oferecer alguma noção de operacionalidade das políticas. Os direitos culturais inseridos no documento constitucional, por sua vez, compõem o rol de direitos e liberdades individuais; a liberdade de pensamento e de crença, os direitos de autor e os direitos de participação política integram este catálogo. Não só isso, mas os direitos culturais também têm uma vertente que exige ações específicas e, por essa razão, seriam direitos sociais – para usar categoria mais comum no direito. O Estado cultural, então, passa a ter dupla atribuição: uma de proteção aos indivíduos contra excessos do poder público e uma de proatividade na realização de atividades no âmbito da cultura.

Esta seção pretende analisar, por meio de revisão de literatura jurídica, a estrutura dos direitos culturais e a justificativa para que eles sejam considerados a chave de operacionalização de uma série de políticas culturais. Muito embora a cultura seja considerada dever do Estado desde a Constituição de 1934, é a de 1988 que inova ao tratar de direitos culturais e de políticas de patrimônio e incentivo à produção cultural. Diante da ampla significação da cultura impressa na CF/1988, de antemão, não é necessário (ou possível) falar de conceito da cultura, bastando que se trabalhe com aproximações, por meio das quais se forma a relação entre a unidade positivista de um direito e a dinâmica das políticas.

No âmbito jurídico, o tratamento que se dá aos direitos culturais quase sempre passa pela estabilização do conceito de cultura. Rodrigo Vieira Costa, ao tratar de Sistema Nacional de Cultura como garantia da efetivação de cultura, reserva parte de seu trabalho para responder, ainda que parcialmente, o que é cultura para o direito, tendo como parâmetro o princípio da dignidade da pessoa humana (Costa, 2012, p. 29-40). Vieira Costa dá à cultura tratamento tradicional do direito, concebendo-a como pertencente às três gerações de direitos. Ocorre que, estando a cultura inserida num contexto de democracia cultural que pressupõe a atividade do Estado por meio de políticas, parece pretensioso acreditar que as ferramentas jurídicas consigam lidar com essa complexidade. Assim, tomamos como premissa o fato de a cultura estar ligada à historicidade, conectando-se a questões políticas, à democratização e ao pluralismo. Dessa forma, Barbosa, Ellery e Midley (2008, p. 230-239) propõem três aproximações a propósito do significado de cultura: circuitos culturais, a cultura como recurso e a abordagem antropológica.

### 3.1 Circuitos culturais

A preocupação política em relação à cultura manifesta-se de diferentes maneiras. Foca-se no desenvolvimento individual – em diálogo com a instrução formal unida à arte –, nos processos de reconhecimento, proteção, recuperação e vitalização do patrimônio material e imaterial ou na visibilização, recontextualização e dinamização dos saberes e fazeres mais simples do cotidiano. Se considerarmos as diferentes ações estatais, observamos que o conceito de cultura acaba por coincidir com o uso que as políticas fazem dele. Por contraste, a abordagem antropológica indica que a cultura do cotidiano dificilmente forma algo coeso, gerando, em verdade, grande

fluxo de significados que nem sempre são convergentes. O que se tem é que a cultura afasta-se da normatividade e é relacional. As políticas públicas, a fim de lidar com essa complexidade, teriam por objeto os circuitos culturais (Brunner, 1985, p. 11) os quais diferem da cultura por serem formas de organização social que associam instituições e atores que regulam sua comunicação e coordenam suas ações. A Constituição Cultural, então, consiste em macrocircuito que ordena a realização de políticas, enquanto as políticas mais setoriais (teatro, literatura, cinema, museu, patrimônio) formam microcircuitos que se relacionam, mas que também exigem desenho e formas específicas de atuação e conexão com os mercados, do Estado e da comunidade. A cultura não se confunde com circuitos culturais; aquela consiste no conjunto dos múltiplos circuitos fluidos e móveis, enquanto estes últimos se relacionam das mais diversas formas e em diferentes níveis.

### 3.2 A Cultura como recurso

Quando se fala em cultura como recurso, quer-se apontar que, sendo polissêmico, o “melhor” conceito de cultura é aquele capaz de coordenar os agentes e dar coerência aos processos de formulação, implementação e desenvolvimento dos circuitos culturais. Trata-se de pensar a cultura como recurso que, além de ser visível no espaço cotidiano, também se relaciona com circunstâncias institucionais, numa dimensão normativa. É a cultura o recurso que absorve os objetivos das políticas culturais – formação de público para admiração de obras consagradas, desenvolvimento da expressão de culturas populares autônomas, estímulo à criação artística –, sendo vetor de promoção de qualidade de vida.

### 3.3 A abordagem antropológica

Em relação à abordagem antropológica, esta é mais ampla e tem duplo objetivo. O primeiro refere-se a pensar que “tudo é cultura”, o que não implica que, potencialmente, tudo possa ser objeto de política. O parâmetro para tanto é a articulação delimitada ao redor de circuitos culturais específicos, cujos objetivos sejam de liberdade política (expressão, consciência, crenças etc.), valorização da pluralidade cultural, democratização do Estado, consolidação do papel social das artes. “Tudo é cultura” também indica o segundo objetivo da abordagem antropológica que é crítico em relação à concepção kantiana de cultura, da arte e da estética que se separa de contextos históricos e se baseia em suposta universalidade e pureza.

Nas políticas, a implicação dessa crítica refere-se à recusa de distinção entre as experiências estéticas e as demais, mais corriqueiras, a exemplo do que pensou Dewey a respeito do rompimento com os dualismos.

A partir do caráter mutável e contextual de nossas crenças, bem como da historicidade da constituição da estética, não se pode falar em autonomia do gosto estético, da cultura e do artístico em relação aos processos sociais e econômicos. A partir dessa consideração, é possível dizer que o conceito de cultura não pode ser purificado, e tratar a arte como experiência talvez seja o ponto inicial para religar o estético ao mundano. Aliás, é por meio dessa abordagem que se pode pensar na pluralidade e multiplicidade de expressões como impactantes nas práticas institucionais que, então, viam nas belas-artes o principal objeto de atuação. As políticas, então, passam a atuar de forma mais ampla, abarcando as diferentes formas de vida.

Além disso, os mais diversos níveis do poder público que cuidam de políticas culturais, quando determinam diretrizes, objetivos, alocação de recursos, acabam por criar ordens de prioridades, de maneira a se desenvolver uma espécie de seletividade/exclusão em relação a algumas instituições, movimentos sociais, associações, universidades, fundações, empresas, sindicatos, grupos comunitários e excluem outros tantos. A prioridade pode derivar de objetivos políticos, interesses econômicos ou ambos, que podem atuar complementar ou concorrentemente.

As políticas são conjecturadas a partir de concepções de cultura. A Constituição trata do tema, especificamente, nos artigos 215 e 216. Ali aparece a expressão “direitos culturais”, e é onde se torna possível ver a estrutura de um macrocircuito de cultura, reconhecendo a dinâmica cultural como fenômeno que, além da ação estatal, também sofre impacto da ação do mercado e das comunidades. Os dois artigos, contudo, não exaurem o que diz a Constituição a respeito do tema, muito embora sejam estes os dispositivos que indicam um rol de direitos culturais, os quais se referem, em última análise, a uma série de ações que encontram equivalência na ideia de democracia cultural.

De antemão, os direitos culturais se relacionam com o reconhecimento das diferenças e da diversidade. Não há ideia clara e desenvolvida na CF/1988 que expresse o modo de levar a vida, mas há a ideia de parâmetros mínimos que possibilitem a convivência de formas de vida diferentes. Importante dizer que estes

floresceram e seguem em desenvolvimento em virtude da formação de um Estado cultural como conexo ao desenvolvimento da personalidade, o que foi idealizado pela Constituição de 1988. Esta, por sua vez, inovou ao indicar os direitos culturais como meios de se organizar as políticas, ao passo que as novas disposições constitucionais foram resultado de conceitos que se consolidaram no âmbito de atuação das instituições culturais.

A CF/1988 inscreve a cultura no rol dos direitos políticos e civis, onde estão as liberdades de expressão, consciência, crença, religião e participação, quando se reconhece o pluralismo. E, além disso, a cultura também está inserida no âmbito dos direitos sociais fundamentais, preconizando o pleno exercício dos direitos culturais, cujo foco é a democratização do acesso. Na CF/1988, no art. 215, § 1º, está previsto o reconhecimento da pluralidade de manifestações culturais como objeto de proteção por parte do Estado e, no art. 216, o reconhecimento das formas de expressão, modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas. Também se podem citar no mesmo sentido o art. 216, § 5º, que reconhece direitos de comunidades quilombolas, e o art. 231, que estabelece a necessidade de políticas públicas federais para a efetivação de direitos indígenas.

É possível dizer, então, que os direitos culturais têm dois eixos principais: um de pluralismo ligado à ideia de democracia cultural e outro de democratização do acesso. Em relação ao primeiro, as políticas realizadas neste âmbito devem ser mais gerais – e não apenas culturais –, porque se está diante de necessidade de mudanças mais profundas. A democracia cultural pressupõe, sobretudo, que os indivíduos mereçam o mesmo respeito e consideração por parte do Estado. Problemas na democracia cultural são reflexos de uma desigualdade quase estrutural e que se manifesta também na cultura, a qual está integrada com o enriquecimento simbólico que amplia o rol de oportunidades. Prova disso é que o art. 219, inserido em capítulo sobre *ciência e tecnologia*, dispõe que o mercado interno é patrimônio nacional e que este deverá ser “incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural” da população (Brasil, 1988). A relação entre desenvolvimento, como forma de se minimizarem as desigualdades, e cultura é o que sustenta o eixo relativo à democracia cultural dos direitos culturais.

Para iniciar o estudo dos dispositivos constitucionais, tem-se que os arts. 215 e 216 da CF/1988<sup>3</sup> direcionam as políticas culturais e também indicam a citação do que integra o patrimônio cultural. Emendas constitucionais foram responsáveis por inserções a respeito do Plano Nacional de Cultura (PNC) e do Sistema Nacional de Cultura (SNC). Atemo-nos, no entanto, aos dispositivos sem as emendas. Os artigos podem ser reordenados por meio de agrupamento dos verbos que se associam a objetos de ação e a conceitos.

QUADRO 2  
Categorias analíticas derivadas dos artigos 215 e 216 da CF/1988

Artigos	Papel do Estado (verbos)	Objeto de ação	Conceitos unificadores
215	Garantir, apoiar, incentivar <b>(grupo 1)</b>	Exercício de direitos culturais, acesso às fontes da cultura	Cultura nacional , processo civilizador nacional
	Proteger <b>(grupo 2)</b>	Manifestações culturais (popular, afro-brasileira, indígenas e outros grupos)	
216	Incentivar <b>(grupo 1)</b>	Produção de bens culturais e conhecimento	Patrimônio cultural brasileiro (material e imaterial) com referência à identidade, ação e memória; artes, ciência, tecnologia, "modos de vida, fazer e viver"
	Promover, proteger, inventariar, registrar, vigiar, tomba, acautelar, desapropriar, preservar, punir <b>(grupo 2)</b>	Patrimônio cultural	
	Gerir, franquear o acesso <b>(grupo 2)</b>	Documentos governamentais	

Fonte: Barbosa, Ellery e Midlej (2008).  
Elaboração dos autores.

### 3. Constituição Federal de 1988.

"Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" (Brasil, 1988).

Os verbos do grupo 1 não implicam ação direta do Estado, mas indicam formação de condições para realização por outros agentes. O grupo 2, por outro lado, refere-se a ações executadas diretamente pela administração pública. O desenho dos artigos a partir dos verbos sugere que, enquanto o art. 215 é mais geral, principiológico, muito embora haja atribuição de ações positivas ao Estado, o art. 216 traz um programa de ação bem definido que acomoda políticas de patrimônio. O que temos até agora é que existe um plano de ação estatal nestes dispositivos, mas ainda não se sabe quais são os direitos culturais.

A proposta “Estruturação, institucionalização e implementação do Sistema Nacional de Cultura” (Brasil, 2010) apresenta também uma listagem. Segundo este documento, todos os direitos culturais estão constitucionalizados e são os seguintes: o direito à identidade e à diversidade cultural (arts. 215, 216 e 231); o direito à livre criação (arts. 5º, IV e 220, *caput*), à livre fruição ou acesso (art. 215, *caput*), à livre difusão (art. 215, *caput*) e à livre participação nas decisões de política cultural (art. 216, § 1º); o direito autoral (art. 5º, XXVII, XXVIII e XXIX) e à cooperação cultural internacional (art. 4º, II, III, IV, V, VI, VII, IX e parágrafo único) (Brasil, 2010, p. 29).

José Afonso da Silva cita os direitos culturais como sendo os que derivam, basicamente, dos arts. 5º, IX, 215 e 216 da CF/1988 (Silva, 2001, p. 51-52). O art. 5º, IX, trata de direitos referentes à liberdade individual diante dos quais o Estado deve guardar abstenção; a partir deste artigo, há dois direitos culturais: liberdade de expressão das atividades intelectuais, artística e científica e o direito de criação cultural, que se conecta aos direitos de autor. A respeito dos arts. 215 e 216, o autor infere o direito de acesso às fontes de cultura nacional; o direito de difusão das manifestações culturais e de proteção às manifestações das culturas populares de grupos participantes do processo civilizatório nacional e o direito de formação do patrimônio cultural brasileiro e de proteção de bens culturais.

Segundo Humberto Cunha, os direitos culturais são aqueles que se referem às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes; tais direitos reconhecem que seus titulares podem ter conhecimento e usar o passado, podem interferir no presente, e possibilitam a previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana (Cunha Filho, 2000, p. 34). Assim, o elemento central da identificação de um direito como cultural seria a tríade arte-memória coletiva-fluxo de saberes/viveres/fazer. E, para o autor, a dignidade da pessoa humana, como parte do núcleo de sentido do direito cultural, é capaz de dar a este direito o *status* de fundamental.



Além dos direitos citados pela proposta do SNC e de Afonso da Silva, Cunha insere o direito à educação formal como direito cultural. Sua justificativa para tanto advém do fato de que as notas mais gerais sobre cultura e sobre direitos culturais se aplicam à educação, uma vez que esta tem por objetivo o repasse dos conhecimentos e das práticas acumulados e vivenciados pela humanidade; a educação, então, seria o repasse mais direto e formal dessa cultura (Cunha Filho, 2000, p. 128-129).

O segundo ponto relevante volta, mais uma vez, à democratização cultural, pois se assegura a ação positiva do Estado e a consideração pelas artes e cotidiano – modos de criar, fazer e viver. Por fim, a respeito dos significados de cultura e civilização, a Constituição utiliza-os como permutáveis; o uso de um e outro comunica-se com a exaltação do nacional que é formado por grupos plurais, afastando-se de uma concepção elitista que idealiza a formação de cultura nos moldes do que é sublime e destacado do cotidiano.

Para o direito, a discussão a respeito dos direitos culturais passa pela necessidade de classificá-los em categorias já existentes; trata-se de exercício que visa determinar em qual classe os direitos culturais se esquadram ou quais são os critérios que fazem com que esses mesmos direitos se encaixem em dada categoria e não em outra. Silva (2007) faz uma reflexão em relação ao *status* de fundamental dado ao direito à cultura. Ao recuperar o que caracteriza um direito fundamental, tem-se que este se desdobra em uma esfera negativa – que impõe abstenção de agressão aos entes públicos e direito de defesa contra o abuso –, e uma positiva, que impõe intervenção dos poderes públicos.

Boa parte da doutrina acredita que a esfera negativa corresponde, ao caráter subjetivo do direito, ao passo que a esfera positiva coincidiria com a dimensão objetiva; Silva (2007, p. 67-68) acredita que nem sempre há correspondência nos pares negativo/subjetivo e positivo/objetivo. No caso do direito à cultura, por exemplo, nem sempre há essa ambivalência. Como alternativa, o autor, com base no entendimento de Habermas, considera que o direito fundamental à cultura deve ser tomado como direito subjetivo integrante de relações jurídicas multilaterais de cultura e como princípio atributivo de um estatuto jurídico de cidadania cultural. Este princípio atributivo – chamado de *status culturalis* – pode se desdobrar em três dimensões:

1. *Status negativus culturalis* (ou *status mundialis hominis*) é a primeira dimensão que indica relação estreita entre cultura e liberdade, por meio da qual, inclusive, a própria liberdade pressuporia liberdade cultural. Como consequência, a cultura é

objeto de liberdade nos planos individual e coletivo; isso ocorre porque a liberdade ‘coagula’ ou ‘cristaliza’ em forma de elementos ou amálgamas culturais, sobre os quais, mais tarde, se poderá estabelecer o exercício das liberdades individuais e coletivas. Em razão da historicidade da cultura, a liberdade também deve ser condicionada no tempo e no espaço, de maneira que esteja em constante transformação. Em última análise, os fenômenos culturais cosmopolitas, em conjunto com a necessidade de garantir liberdade cultural para além das fronteiras nacionais, representam um direito humano.

2. *Status activus culturalis* é a dimensão que vai além do simples caráter negativo, além do dever do Estado de abstenção de turbar os direitos do indivíduo. Reconhece-se a intervenção dos poderes públicos na realização do direito por meio da inserção da dimensão prestadora a todos os direitos fundamentais.
3. Conforme a terceira dimensão, *status activus processualis culturalis*, a cidadania cultural, para ser realizada, necessita da participação civil nas políticas públicas de cultura e na própria atividade cultural. Esta dimensão também integra o conteúdo de qualquer direito fundamental (Silva, 2007, p. 92-94).

O estatuto jurídico de cidadania cultural, por meio das três dimensões, representa uma reconstrução dogmática do *status* de fundamental dos direitos culturais. Além disso, os direitos culturais podem ser objeto de política de outro setor, como a educação, as comunicações ou as políticas para crianças e adolescentes. Os direitos culturais, em razão das aproximações que fizemos ao conceito de cultura no início, podem envolver diferentes aspectos: patrimonialista (material e imaterial), artístico (artes plásticas, teatro, música etc.) e antropológico (saberes tradicionais) (Barbosa, Ellery e Midley, 2008, p. 268). Esta inserção da cultura em sentidos múltiplos na Constituição tem reflexo nas controvérsias e disputas no campo da política cultural, as quais derivam das interpretações variadas a respeito do direito à cultura.

Em relação à dimensão antropológica, a Constituição não a considera em toda a sua extensão – “tudo é cultura”. O limite constitucional diz respeito ao processo civilizador nacional; o conceito antropológico se refere ao modo de vida global com o conjunto de utensílios, bens, normas, crenças, objetos e costumes que dá sentido às práticas cotidianas. Ora, as ferramentas presentes nos arts. 215 e 216 comunicam-se com a ideia de patrimônio – patrimônio este que tem proteção quando representa identidades. Se a interpretação dos temas que tangenciam cultura, direito cultural e democracia cultural ficasse restrita apenas aos dispositivos citados, não seria possível encontrar referência a outras dimensões ou ao desenvolvimento.

Dessa forma, ainda que já tenha sido abordado, o texto constitucional a respeito da cultura só faz sentido quando é considerado integralmente, porque será possível observar a dimensão política associada ao desenvolvimento da riqueza cultural e a capacidade de autodesenvolvimento; além disso, o texto integral revela a forma como se dão as relações sociais entre grupos e indivíduos e destes com o Estado. Por exemplo, a leitura conjunta dos art. 5º, IX, e 215 implica combinar a livre expressão da atividade intelectual, científica e de comunicação com a garantia de políticas públicas para o pleno exercício dos direitos culturais.

Quando se fala em atividade livre, não parece ser desejável que o Estado entre em ação, veiculando concepções de cultura; a atuação estatal é limitada à criação de condições favoráveis ao enriquecimento cultural e ao oferecimento de mecanismos que criem condições que facultem o acesso à cultura. Porém, a situação fica mais complicada nas situações em que o poder público deve dar acesso: “o Estado garantirá acesso às fontes de cultura nacional” (CF/1988, art. 215). Não é que o Estado passe a difundir certa compreensão de cultura, mas existe aí a tensão entre as formas estéticas consagradas e o que há de mais nacional e que foi negligenciado.

Justamente em razão dessa tensão é que pensamos que um meio dos mais efetivos para o exercício do direito à cultura são as políticas de educação – que é justamente a hipótese desse trabalho. De maneira genérica, o dever imposto ao Estado de garantir o acesso ao ensino fundamental, cujo currículo inclui ensino de ciência, arte, matemática, português etc., possibilita a liberdade de criação e expressão, dentre outras habilidades. Porém, o ensino da arte ainda é negligenciado. Veremos mais à frente tabelas e mapas que contêm dados sobre a presença de professores de artes nos municípios brasileiros.

## **4 A CULTURA VAI À ESCOLA**

A educação está prevista no art. 6º da CF/1988, e os arts. 205 a 214 tratam dos aspectos que envolvem a concretização desse direito, os quais servem como parâmetro de atuação do poder público. O direito à educação é considerado fundamental, de natureza social, e sua dimensão coletiva ultrapassa a individual, uma vez que a educação se caracteriza como bem comum que representa a busca pela continuidade de modos de vida que se escolheu preservar (Seixas, 2007, p. 697). Além disso, a educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para

alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da ação, mas deve oferecer também condições ao desenvolvimento pleno de capacidades individuais (Seixas, 2004, p. 115). A estrutura argumentativa que justifica os direitos culturais e educacionais como direitos subjetivos públicos é similar e aproxima as duas áreas de políticas. A sobreposição de funções, isto é, formação integral e acesso ao conhecimento coletivo, também aponta para uma aproximação entre políticas de formação cultural, entre elas a formação de público, e educação. Ademais, o próprio exercício da arte encontra nas instituições educacionais um ponto de apoio sem igual, dada a capilaridade e o dever de garantia estabelecido pela Constituição, Lei de Diretrizes Educacionais e outras normas positivas.

O pensamento de Dewey influenciou Ana Mae Barbosa, a qual se dedicou ao tema arte-educação no Brasil. Os escritos de Barbosa revelam a relação que o brasileiro tem com a arte, considerando nossa própria tradição. Em *Arte-educação no Brasil* (Barbosa, 2002) são resgatados episódios ocorridos nos séculos XIX e XX – entre a Missão Francesa e o Modernismo – que, de certa forma, marcam a estrutura do ensino das artes. A hipótese de Ana Mae é de que o ensino artístico no Brasil foi cercado por preconceito. No período da República, por exemplo, a Academia de Belas Artes era formada, basicamente, por franceses que se alinhavam com a escola neoclássica e, politicamente, se intitulavam bonapartistas. Ora, como Portugal conhecera a ameaça de Bonaparte, havia certa resistência ao ensino das artes por causa da rivalidade política. Além disso, o neoclassicismo chegou como novidade no Brasil quando ainda éramos datados pelo barraco-rococó que, por sua vez, tinha algo de espontâneo, de brasileiro. A mudança abrupta de estilos também foi outro fator responsável por afastar a população do ensino das artes. Em verdade, até a abolição da escravatura, às belas-artes não era dado grande respeito, porque estas faziam parte do requinte próprio da aristocracia, ao passo que a arte aplicada à utilidade industrial era valorizada por representar a possibilidade de crescimento da classe obreira, que incluía os recém ex-escravos (Barbosa, 2002, p. 16-30).

Em texto menor que trata da arte-educação nos períodos moderno e pós-moderno, Ana Mae relata como o ensino da arte ocorria no Brasil. Na década de 1930, por meio de Anísio Teixeira e o Movimento Escola Nova, as ideias de Dewey tomaram fôlego no Brasil. O conceito de experiência consumatória foi incorporado, erroneamente, às práticas educacionais como se a arte fosse o fechamento do aprendizado de determinado conteúdo de uma outra disciplina. Esta interpretação focava o caráter cronológico da experiência quando, na verdade, Dewey se referia à sua substância;

a experiência consumatória teria outro significado para Dewey, seria justamente o que dá significado à experiência.

Nesse mesmo período, houve os primeiros sinais da corrente da arte como atividade extracurricular; Mário de Andrade contribuiu com o ensino ao incentivá-lo com base em critérios desenvolvidos e debatidos pela filosofia da arte e critérios mais normativos. Mais tarde, o Estado Novo de Vargas interrompeu o avanço da arte-educação, mas, por outro lado, foi nesse período que a arte passou a ter utilidade de treinar a visão ou de liberação emocional. Após o Estado Novo, o movimento pela liberação emocional passou a ser o baluarte da valorização da arte, e várias Escolinhas de Arte foram inauguradas como forma de chamar a atenção para a expressividade livre da criança (Barbosa, 2003).

Com o advento da ditadura militar, algumas escolas experimentais foram fechadas, porém, em 1969, as escolas particulares mais respeitadas tinham a arte como disciplina integrante da grade curricular, sendo que poucas eram as escolas públicas que desempenhavam alguma atividade artística. Em 1971, a reforma educacional (Lei de Diretrizes e Bases – LDB – nº 5.692/1971) previu que artes plásticas, músicas e artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente, o que exigia a formação de profissional qualificado para isso. Com o declínio das artes, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação (Prodiarte), cujo objetivo era associar a cultura da comunidade com a escola (Barbosa, 2003). Com o fim da ditadura, já na década de 1980, houve expansão da pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) em arte-educação.

Ademais, ocorreu adaptação à realidade brasileira de tendências estéticas da pós-modernidade veiculadas, principalmente, por *Critical Studies* na Inglaterra e *Disciplined Based Art Education* nos Estados Unidos. O resultado da releitura dos preceitos dessas correntes é a Proposta Triangular, baseada não em disciplinas, mas em três ações: fazer, ler e contextualizar. No final da década de 1990, no entanto, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais consistiam em diretrizes para o ensino de disciplinas em todos os níveis escolares; neste rol, encontrava-se o ensino da arte. Para Barbosa, o PCN da arte afastava-se da Proposta Triangular e da revolução curricular pensada por Paulo Freire quando fora Secretário Municipal de Educação (Barbosa, 2003). Os episódios destacados por Ana Mae acerca da história da arte-educação não esgotam as especificidades brasileiras a respeito desta relação.

O ponto central de Ana Mae é: não é possível a educação intelectual sem arte; a instrução está fadada ao fracasso se não a engloba, uma vez que a arte desenvolve o pensamento divergente, o pensamento visual, bem como auxilia a captação da realidade circundante e desenvolve a capacidade para modificação dessa realidade. Com isto em mente, Ana Mae prevê o futuro da arte-educação no Brasil ligada a três objetivos (Barbosa, 2003): *i*) reconhecimento da importância do uso de imagens na educação; *ii*) reforço da herança artística e estética dos alunos com base em seu ambiente a condução dessa operação deve ser realizada com cuidado, sob pena de se criar em guetos culturais isolados de códigos de outras culturas; e *iii*) embasamento teórico e exame das práticas, para que o avanço da arte em comunidade não se torne simples maneira de fazer campanha política e captar votos.

Mas afinal o que é a arte-educação? Tudo o que se falou até aqui indica noção referente ao ensino das artes que acaba por descrever o conjunto de ideias defendidas pelos arte-educadores. No entanto, no final da década de 1980 dizia-se que a arte-educação precisava de quadro conceitual coeso. O apelo por um conceito central derivava do fato de que as discussões a respeito da trajetória curricular da arte não esclareciam as contribuições específicas da arte-educação. Para Vicent Lanier (2008, p. 43-47), o centro do conceito diz respeito à finalidade da arte-educação, ou seja, proporcionar o domínio dos procedimentos estético-visuais (Smith, 2008, p. 97-110). A experiência estética-visual, segundo Lanier, já é desfrutada antes de o indivíduo entrar na escola, mas o ambiente escolar a incrementa. Além disso, o objeto da experiência estética deve ser plural, de maneira a incluir o artesanato e a arte popular. Ocorre que somente o indivíduo informado acerca da experiência estética pode ampliar a qualidade dessa experiência.

A propósito da educação estética, há o interesse vinculado a ela referente à história do passado, o que pode ser benéfico para se reconstruirmos ideias a respeito do ensino da arte – ideias que, inclusive, podem ser formadas a partir de interpretações errôneas. Como exemplo, pode-se citar a ideia de arte como autoexpressão (Souvy, 2008, p. 40-41). Apesar de muitos de nós crermos nessa ideia e lhe atribuirmos certo *status* de generalidade, como se abrangesse todo o universo da arte, ela é relativamente nova, além de ser limitadora. Se o compromisso de ensino do professor exige apenas que a criança se expresse, há aí afastamento da necessidade de conteúdo para ocorrer a expressão; está-se diante quase de uma “não expressão” porque assunto e conteúdo são relacionados.

O conhecimento histórico, em última análise, pode aprimorar o trabalho do professor de arte, porque por meio dele se entra em contato com fatos até então não vistos pela arte. Com a autoexpressão, o que parecia indicar inclinação natural estava definido por interesses nacionais gerais; o enfoque na expressão individual acabava por ofuscar problemas das instituições culturais e da política social. Tomar certas realidades do passado como se fossem naturalmente importantes submete a arte a uma falsa ingenuidade, como se ela não fosse poderosa para promover ideias de superioridade e inferioridade cultural e étnica. O ensino da arte, então, dá ao professor séria responsabilidade social e política que se resume no seguinte questionamento: que conteúdos de arte devem ser ensinados, que histórias devem ser contadas e quais interesses culturais e sociais devem ser promovidos? (Soucy, 2008, p. 48).

Ora, a teoria e a prática da arte-educação relacionam-se com as concepções de arte vigentes. As crenças nas quais se baseou a arte-educação na modernidade começam a ser ampliadas. Se antes pensava-se no papel da arte na sociedade e no caráter da criatividade artística, agora se fala na ampliação e contextualização da expressão criativa com o estudo da história da arte e com a análise de obras de arte importantes à luz dos cenários políticos e sociais que envolvem as criações (Wilson, 2008, p. 90-98). Para esta compreensão, o novo ensino da arte deve estar centralizado no estudo de obras de arte – sejam elas importantes universalmente para um país ou para uma comunidade menor (aqui obra de arte equivale ao objeto expressivo deweyano). O ideal, para Wilson, é que se alie o estudo de uma obra importante com a expressão criativa. O aprender a fazer arte se une ao conhecimento de uma obra.

A arte-educação pode ser vista sob os mais diversos ângulos. Há literatura vasta a respeito das experiências pedagógicas que a arte-educação pode proporcionar: métodos de ensino, relação com a história, aplicação da teoria da imagem. Contudo, todas essas coisas convergem para um aspecto anterior e que, apesar de parecer óbvio, quando analisado sob o ponto de vista estatal e das políticas, causa perturbação. Trata-se da pretensa neutralidade cultural do Estado liberal. A arte-educação pressupõe certa visão de mundo que, apesar de abarcar a diversidade, tem algo de normativo. Assim, da mesma forma que o professor de arte se pergunta que conteúdo deve ser ensinado, o Estado deve se perguntar que tipo de artes deve patrocinar (Dworkin, 2005, p. 329-347), sem perder de vista a equidade.

É possível identificar questões mais gerais que sobressaem. A primeira observação enseja uma pergunta: a arte-educação tem a função de formar público para as artes? O que isso significa? A discussão daí advinda toca o ponto a respeito da lógica de mercado aplicada ao campo cultural. Há uma espécie de dualidade que separa a visão mercadológica e o desenvolvimento do indivíduo. Quando se fala em formação de público, os estudiosos da arte mostram desconforto porque imaginam que tal formação pode, ao invés de se aproximar da proposta Dewey a respeito do desenvolvimento integral do indivíduo, identificar-se com o crescimento de plateias que subsidiam setores produtivos. Se tomarmos por empréstimo certa concepção pragmática que interrompe os dualismos, é quase automático encarar com algum ceticismo a suposta oposição entre prováveis funções da arte-educação: a formação de personalidade e a formação de plateias.

A segunda observação diz respeito à sistematização e à adaptação para o contexto brasileiro do pensamento deweyano como sendo o resultado do projeto político levado a cabo por educadores e artistas, os quais acabaram por influenciar instâncias estatais. Essa movimentação foi e continua sendo responsável por dar alguma densidade institucional à arte e por conferir ao Estado o papel de também concorrer para a formação do indivíduo.

Tendo esses elementos como foco, isto é, a associação entre direito cultural e educacional e, por consequência indireta, o pressuposto da intersetorialidade entre os dois campos, podemos identificar potências e limites da arte-educação. Até agora vimos que os direitos culturais e educacionais, embora autônomos, têm uma estrutura argumentativa similar, ambos ganhando a forma de direito público subjetivo (Seixas, 2007). O mais importante dessas homologias é o dever do Estado em garanti-los, especialmente através de ampla rede institucional com base no território nacional.

Ana Mae Barbosa apontou para a profunda carência de pessoal para administrar arte e cultura (Barbosa, 2007, p. 5). Para ela, a tarefa primeira do Estado consiste no investimento em recursos humanos, a fim de formar pessoal para estimular o acesso de todos à livre expressão e propiciar o desenvolvimento das artes dentro do contexto local.



Acrescentemos que a arte-educação é prevista na LDB, e que esta lei se associa com a implementação de um sistema nacional de educação, pretendendo com isso que “a educação em todo o território nacional seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns” (Saviani, 1997, p. 204-209). A política educacional brasileira tem orientações gerais e referências de base para estabelecer ações nacionais que qualifiquem as ações e induzam a formação do magistério.

Além de princípios gerais, a CF/1988 estabeleceu vinculações orçamentárias e estruturou a política de educação. Depois foram elaborados planos educacionais, a própria LDB foi reformada e foram estabelecidos os PCNs. Enfim, os mecanismos operacionais mais importantes na consolidação de um sistema nacional foram os fundos; a Emenda Constitucional nº 14/1996 criou o Fundef, depois regulamentado pela LDB (Lei nº 9.394/1996), seguido do Fundeb (Lei nº 11.494/2007) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/01).

## **5 A ARTE-EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO**

Os trabalhos de Ana Mae são exaustivos na descrição dos problemas de formação e qualificação de professores e a respeito dos desafios ao desenvolvimento de métodos de arte-educação. Finalizaremos a reflexão deste trabalho com a apresentação de dados quantitativos, na forma de indicadores, para dimensionar as questões envolvidas na consolidação e institucionalização da arte-educação no Brasil. Esses dados permitem desenhar um quadro territorializado sobre o tamanho do desafio da cultura e da educação em relação ao ensino das artes, sendo que os dados completos por Estado e regiões metropolitanas (RMs) podem ser consultados no anexo (tabelas A.1 e A.2).

Escolhemos duas disciplinas, artes e literatura, para a comparação. Mesmo já tendo criticado a associação simples entre cultura e as belas-artes e belas-letras, bem como sua separação do contexto cultural global, aproveitamo-la; as duas disciplinas se relacionam de forma íntima com o que representamos serem as matérias mais nobres ou mais próximas à estética e ao fazer cultural socialmente valorizado, e assim imaginamos que, por essa razão, encontraríamos uma estruturação positiva no campo da educação para essas duas disciplinas.

A aproximação e comparação permitiu relacionar uma disciplina que se vale da linguagem visual com outra, relacionada à linguagem verbal. Como afirma Irene Tourinho (2008, p.28), “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita ou implícita – ainda mantém o ensino da arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente não decreta seu falecimento”.

Assim, a tabela 1 apresenta as diferenças entre as artes e a literatura no que se refere à presença da matéria nas escolas e às condições de aula do professor – esta medida pelo número de alunos por professor.

TABELA 1  
Escolas das grandes regiões sem professor e alunos por professor (2007 e 2012)

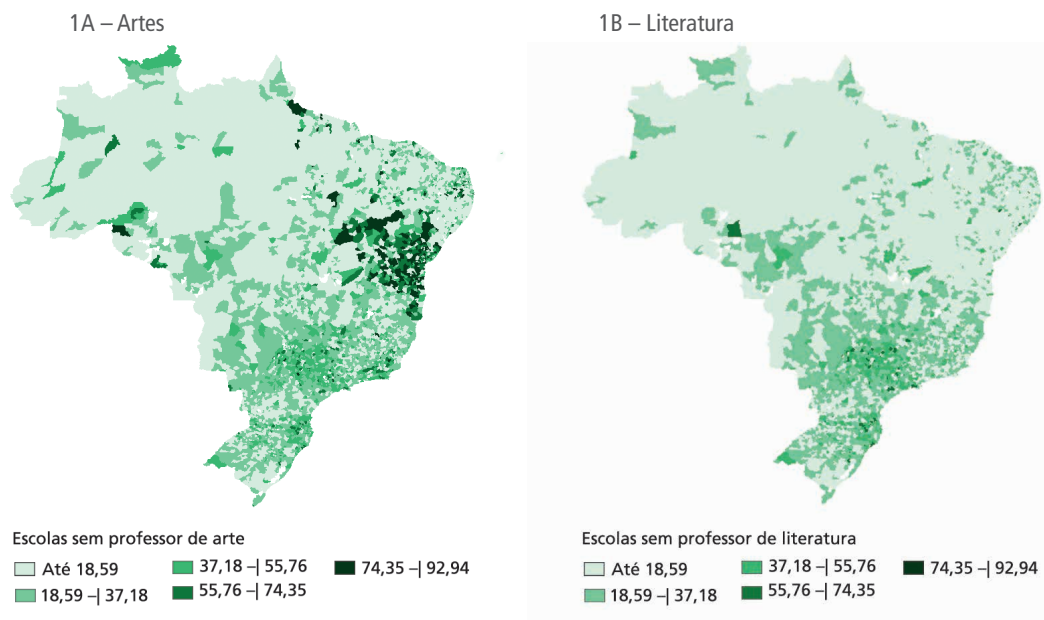
Região	Escolas sem professores em 2007 (%)		Alunos por professor em 2007		Escolas sem professores em 2012 (%)		Alunos por professor em 2012	
	Artes	Literatura	Arte	Literatura	Artes	Literatura	Arte	Literatura
Brasil	37,19	21,21	23,71	21,82	28,24	19,97	11,64	12,27
Norte	29,31	10,62	23,63	24,93	14,82	8,41	11,58	13,11
Nordeste	38,69	13,05	21,49	23,42	26,05	10,47	10,51	12,45
Sudeste	42,19	33,29	27,96	20,62	35,91	31,88	14,27	12,82
Sul	33,76	30,34	20,88	18,31	32,32	31,39	10,97	10,45
Centro-Oeste	24,64	20,93	24,22	21,58	21,34	19,79	9,49	10,89

Fonte: Censo Escolar 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).  
Elaboração: Núcleo de Informações Sociais da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Ipea (Ninsoc/Disoc/Ipea).

No quadro brasileiro, 37% das escolas não tinham professores ministrando os cursos de artes em 2007; este percentual era de 28,2% em 2012. A situação é mais precária na região Sudeste, onde 35,9% das escolas não tinham professor de arte, e no Sul, com percentual de 32,3%. O número de alunos por professor aumenta para as artes (de 23,7% para 28%) e diminui para literatura (de 21,8% para 12,2%).

Os mapas 1A e 1B mostram a distribuição territorial das escolas que não têm professores de artes e de literatura nos municípios brasileiros. Além do que já se escreveu até aqui, observe-se o grande percentual de escolas sem professor de artes no estado da Bahia. O mapa 1A permite visualizar o número de municípios que têm significativa quantidade de escolas sem professor de artes. É de se notar nos mapas 1A e 1B as regiões e os municípios em cores mais escuras. Ali o percentual de escolas sem professores de artes e literatura é maior.

MAPA 1  
**Escola sem professor das disciplinas pesquisadas**  
 (Em %)



Elaboração: Disoc/Ipea.

A situação é um pouco melhor para a literatura. Nessa matéria, 19,9% das escolas não tinham professor em 2012. Entretanto, a situação é melhor apenas comparativamente com as artes. Nessa comparação, os estudos ligados ao ler e escrever apresentam indicadores ligeiramente mais positivos. No entanto, não há lugar para otimismo exacerbado. Sabemos todos das dificuldades enfrentadas no processo de letramento e na formação dos professores também aqui nessa área.

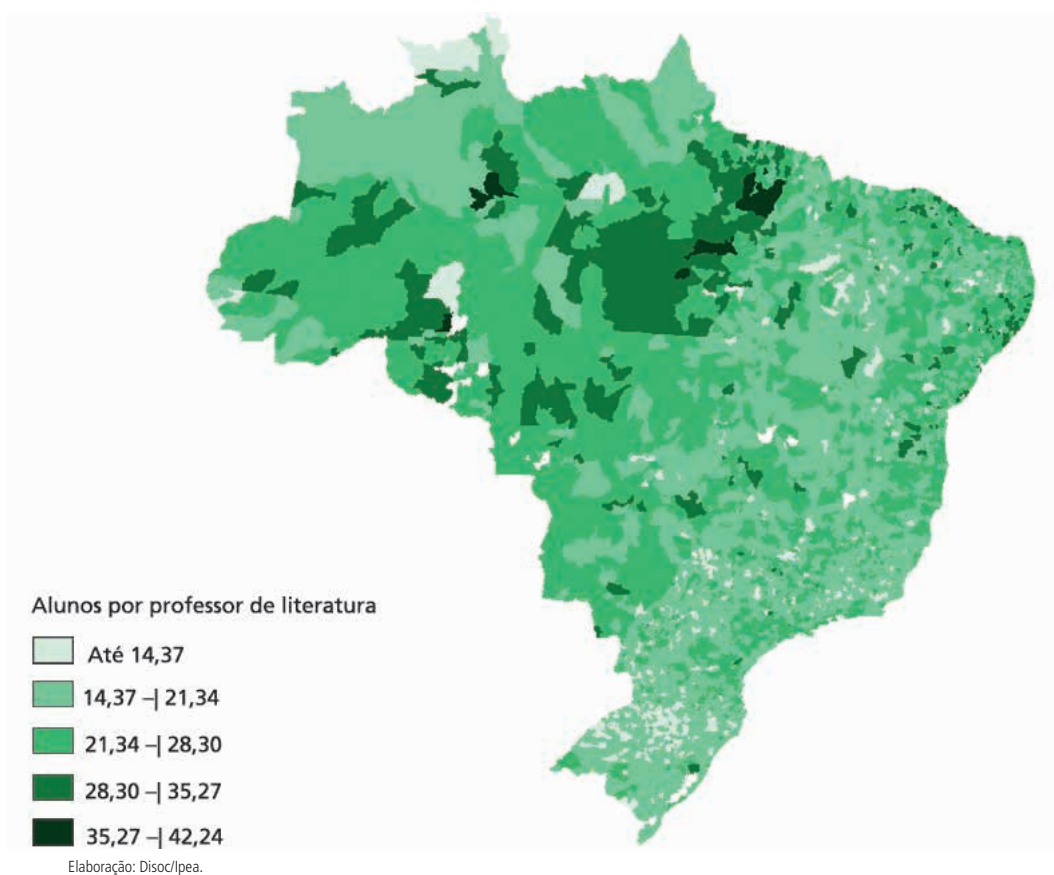
Em geral, se aceita entre trinta a quarenta alunos por professor em sala de aula como perfeitamente administrável do ponto de vista pedagógico. O problema não é necessariamente o tamanho das turmas, mas sua heterogeneidade.

Entretanto, o número de alunos por professor também revela a situação relativa das disciplinas. Por exemplo, o contraste demonstra a melhor situação relativa das disciplinas “verbais” em contraste com as “visuais”.

O mapa 2 apresenta a relativa homogeneidade na distribuição de professores de todas as disciplinas pelo número de alunos. Em 2012 eram 2 milhões de professores

para quase 50 milhões de alunos. Poucos eram os municípios onde a relação aluno/professor ultrapassava 35 alunos por professor, e um número um pouco maior ultrapassava a taxa de quarenta alunos por professor.

MAPA 2  
Alunos por professor – total (2012)



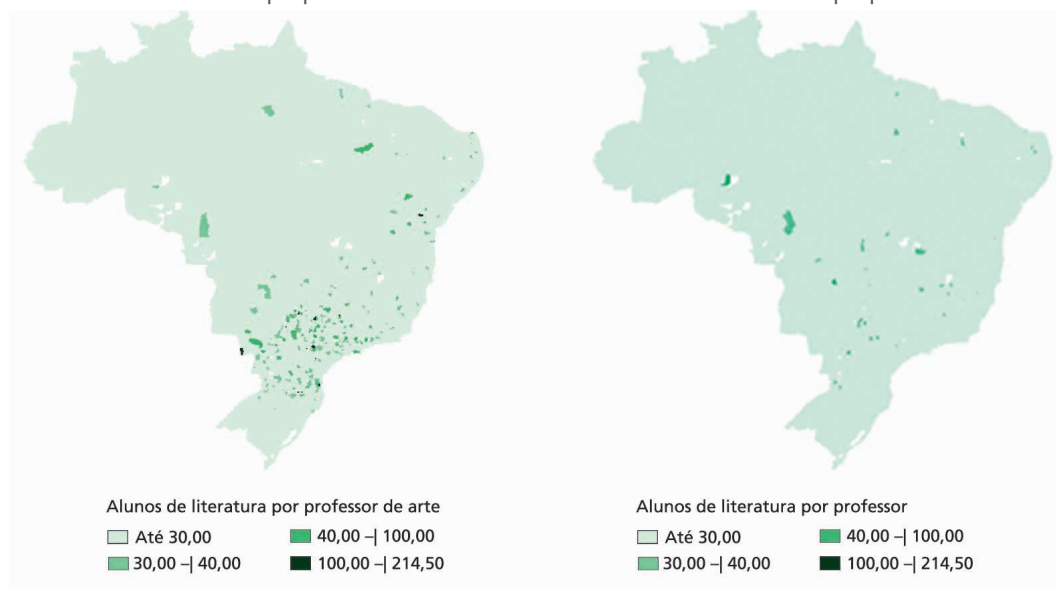
Todavia, quando analisados os dados relativos à relação alunos de arte/professor, percebe-se o número relativamente menor de professores para esta disciplina, ou seja, há mais alunos por professor.

Contrastando novamente os dados das artes com as disciplinas literárias (mapas 3A e 3B, respectivamente), vê-se a posição favorável às segundas. Nesse caso, é possível visualizar as diferenças pela maior presença de regiões mais escuras no mapa referente à taxa professor/aluno de artes. Essas correspondem a um maior número de alunos por professor.

MAPA 3  
Aluno por professor

3A – Aluno de artes por professor

3B – Aluno de literatura por professor



Elaboração: Disoc/Ipea.

A tabela 2 apresenta os mesmos dados da anterior, agora visualizando-se as nove principais regiões metropolitanas brasileiras. A situação das regiões é séria no que se refere às carências no campo do ensino da arte-educação. A situação não é muito promissora para a literatura, como se pode deprender dos dados. Nada menos do que cinco das nove regiões metropolitanas têm percentuais de escolas sem professores de arte maiores que o percentual do Brasil (37%).

TABELA 2  
Escolas das regiões metropolitanas brasileiras sem professor e alunos por professor (2007 e 2012)

Região	% Escolas sem professores 2007		Alunos por professor 2007		% Escolas sem professores 2012		Alunos por professor 2012	
	Artes	Literatura	Artes	Literatura	Artes	Literatura	Artes	Literatura
Brasil	37,19	21,21	23,71	21,82	28,24	19,97	11,64	12,27
Norte	29,31	10,62	23,63	24,93	14,82	8,41	11,58	13,11
Nordeste	38,69	13,05	21,49	23,42	26,05	10,47	10,51	12,45
Sudeste	42,19	33,29	27,96	20,62	35,91	31,88	14,27	12,82
Sul	33,76	30,34	20,88	18,31	32,32	31,39	10,97	10,45
Centro-Oeste	24,64	20,93	24,22	21,58	21,34	19,79	9,49	10,89

Fonte: Censo Escolar 2012/Inep.  
Elaboração: Ninsoc/Disoc/Ipea.

No total das escolas das nove regiões metropolitanas, 42,8% não tinham professor de arte e 31,4% não tinham professor de literatura em 2007. Em 2012, estes percentuais se alteram: o número de escolas sem professor de artes era de 35,6% e aquelas sem professor de literatura atingiam o percentual de 28,8%. A RM Salvador tinha 63,8% das escolas sem professor de arte, e em 2012 esse percentual era de 47,6%; para a RM São Paulo, esse percentual é de 44,6%, e a carência da RM Porto Alegre era de 38,7%. Esses percentuais vão para 44,4% na RM São Paulo e 40,7% na RM Porto Alegre. Os números das carências são alarmantes, porém menores para o ensino da literatura.

No que tange ao número de professores por aluno, a referência era de 37 e 21 alunos por professor de arte e literatura, respectivamente para o Brasil em 2007, números que vão para 11 e 12 alunos/professor em 2012. Essa taxa era de 35 e 18 alunos por professor, na RM de São Paulo, nas duas disciplinas. No quadro geral, o número de professores por aluno, quando os professores estão presentes, é razoável. As estratégias pedagógicas não dependem tanto do número de alunos, mas das condições gerais de aprendizagem, como material pedagógico, condições da escola, equipamentos etc.; mas, também, deve-se lembrar da heterogeneidade cognitiva e socioeconômica das composições das salas de aula e da formação dos professores.

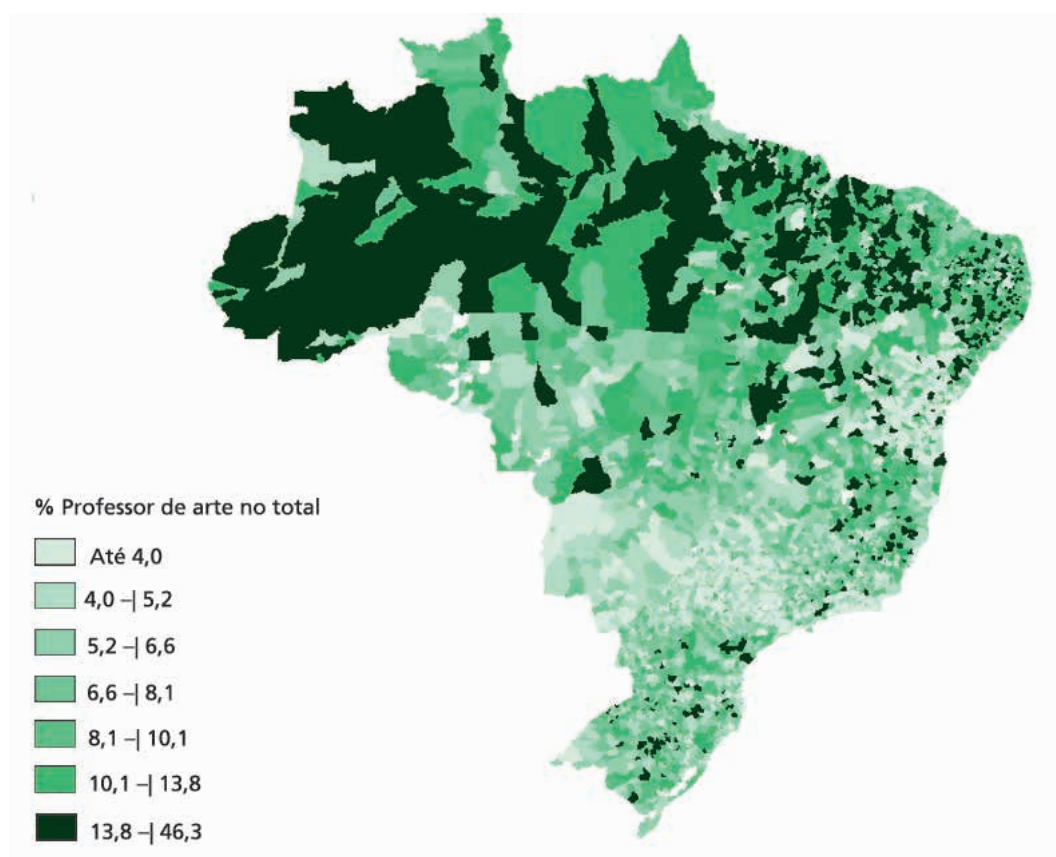
O mapa 4 mostra a grande presença de professores de arte no total. O número deve, contudo, ser contextualizado. Primeiro, deve-se dizer que há um grande número de professores de arte espalhados no território nacional, mas que esse é muito menor do que o necessário para atender preceitos normativos fundamentais da legislação nacional.

Em segundo lugar, deve-se observar que a disciplina “arte” é desenvolvida por professores de outras disciplinas. Se for verdade que professores “multidisciplinares” cobrem parte das necessidades da obrigatoriedade que a Lei de Diretrizes de Base define para a arte, também é de se notar que esses mesmos professores não dispõem de competências, habilidades e conhecimentos metodológicos específicos para o desenvolvimento da arte-educação.

Em terceiro lugar, os claros dos mapas, onde a presença do professor de arte é relativamente menor, também revelam outra tendência, qual seja: que as secretarias municipais e estaduais de educação não priorizam a contratação de professores de arte, mas a

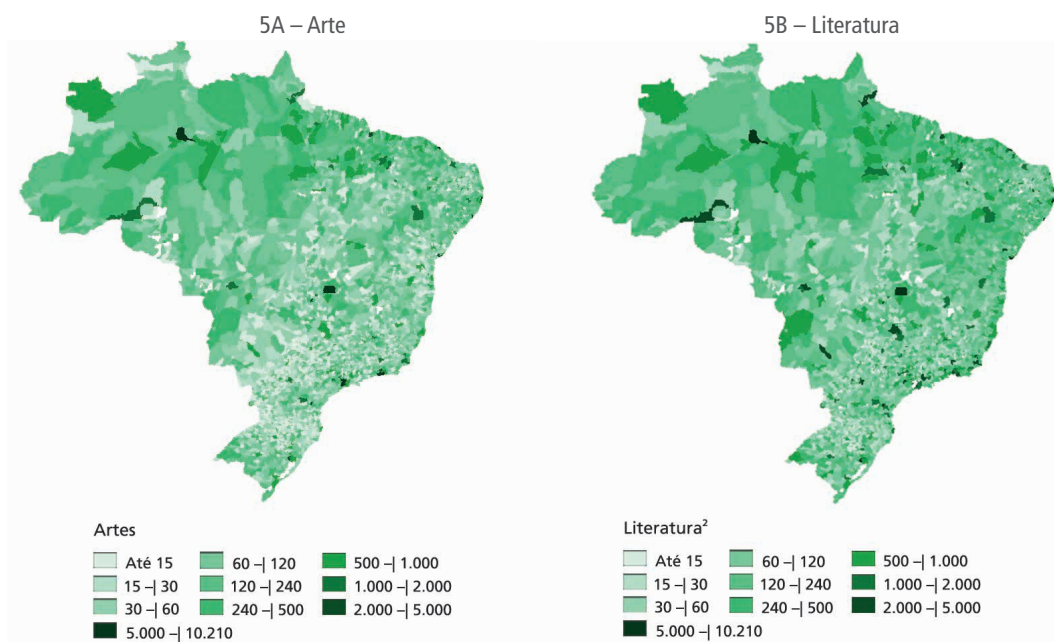
de outras disciplinas. A falta de professores habilitados para disciplinas específicas, como matemática, física, química, geografia, história, filosofia e biologia, é conhecida; assim, seria de se esperar que outras disciplinas, que são objeto de forte carga de preconceito, sofram, em decorrência de descuidos e da falta de intervenções políticas mais consistentes para suprir carências de formação, mas também para estimular o aumento do número de professores habilitados.

MAPA 4  
**Professores de arte no total**  
(Em %)



Elaboração: Disoc/pea.

MAPA 5  
Números absolutos de professores



Elaboração: Disoc/Ipea.

Nos anos posteriores à promulgação da CF/1988, verificaram-se progressos na formação de professores. Entretanto há ainda expressivo número de docentes sem a adequada formação. Outro ponto é que a formação do professor e suas atividades pedagógicas, ou seja, o ensino em sala de aula, têm complexidades que tornam difícil um tratamento padronizado. Para simplificar e dar objetividade à análise, imaginemos que os professores de arte-educação em todas as séries do ensino fundamental tenham que ter formação superior, e em seguida passemos à análise da tabela 3.

TABELA 3  
Características dos professores de artes (2007 e 2012)  
(Em %)

Brasil/região	2007				2012			
	Dá aulas de artes sem formação superior	Formado em arte que dá aulas de artes	Formado em artes que não dá aulas de artes	Formado em outra área que dá aulas de artes	Dá aulas de arte sem formação superior	Formado em arte que dá aulas de artes	Formado em artes que não dá aulas de artes	Formado em outras áreas que dá aulas de artes
Brasil	42,03	6,46	1,22	51,51	29,63	5,50	0,90	64,87
Norte	61,28	1,37	0,87	37,35	37,20	1,34	0,16	61,46
Nordeste	55,29	1,20	0,29	43,51	40,84	0,92	0,14	58,24
Sudeste	26,46	14,45	2,78	59,09	19,10	12,60	2,33	68,30
Sul	26,14	11,17	1,31	62,69	16,38	10,98	1,28	72,63
Centro-Oeste	26,39	4,91	0,64	68,70	14,78	3,99	0,47	81,23

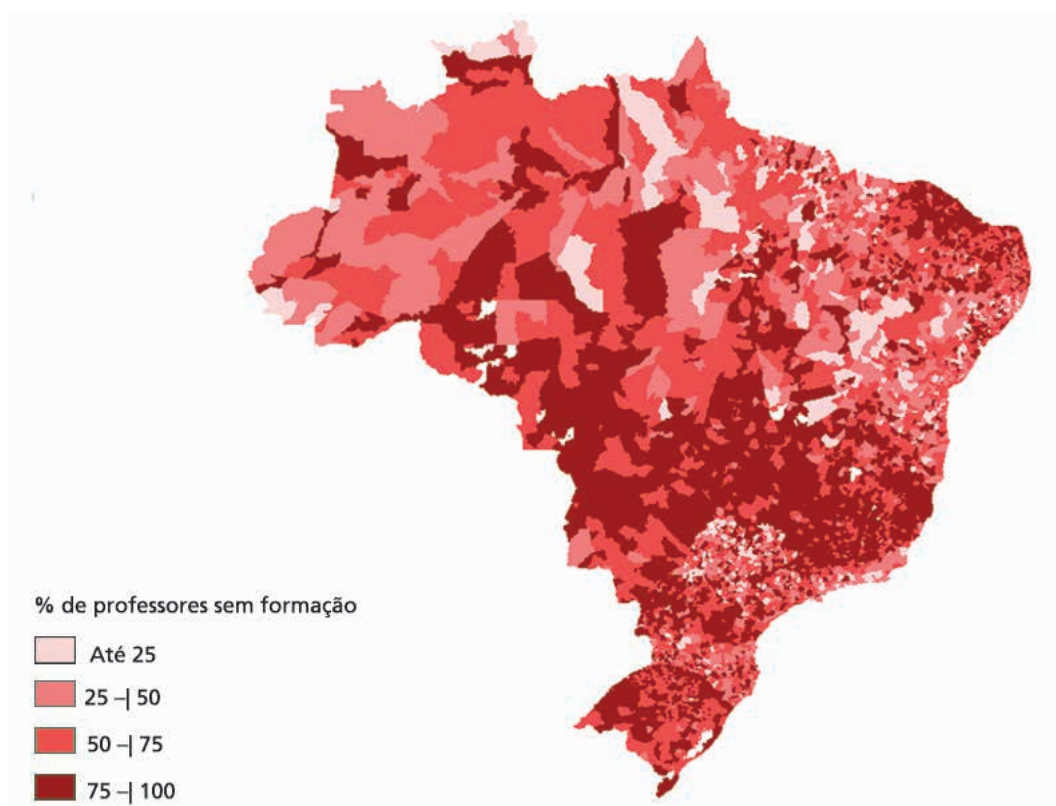
Elaboração: Disoc/Ipea.



A tabela 3 mostra que, em 2007, 42% dos professores de artes davam aulas sem a formação superior, percentuais maiores no Norte (61%) e Nordeste (55%). Apenas 6,4% eram formados em arte e ainda davam aulas de arte, número percentualmente maior no Sudeste (14,4%) e no Sul (11%).

Finalmente, pode-se dizer que 51,5% dos professores de arte na verdade eram formados em outras áreas em 2007; o percentual vai para 64,8% em 2012. O padrão é o mesmo para todas as outras grandes regiões, como se lê na tabela 3 e como se pode ver no mapa 6, onde se apresenta o percentual de professores sem formação em artes que dão aulas de artes. Lembremos que as cores escuras representam, maior percentual de professores sem formação específica para as artes.

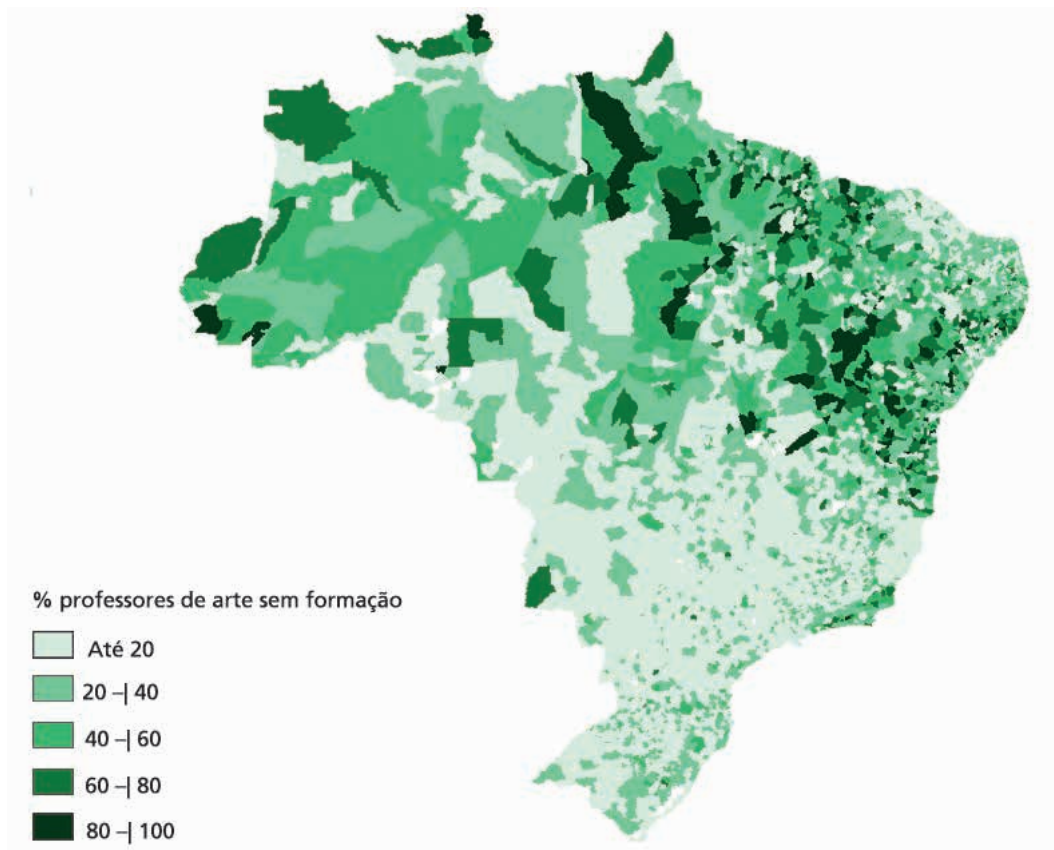
MAPA 6  
**Professores de arte sem formação em arte por município**  
(Em %)



Elaboração: Disoc/pea.

O mapa 7 mostra a distribuição de professores de arte sem formação superior. O número é menor nas regiões mais claras, o que significa maior qualificação.

MAPA 7  
Distribuição de professores de arte sem formação superior  
(Em %)



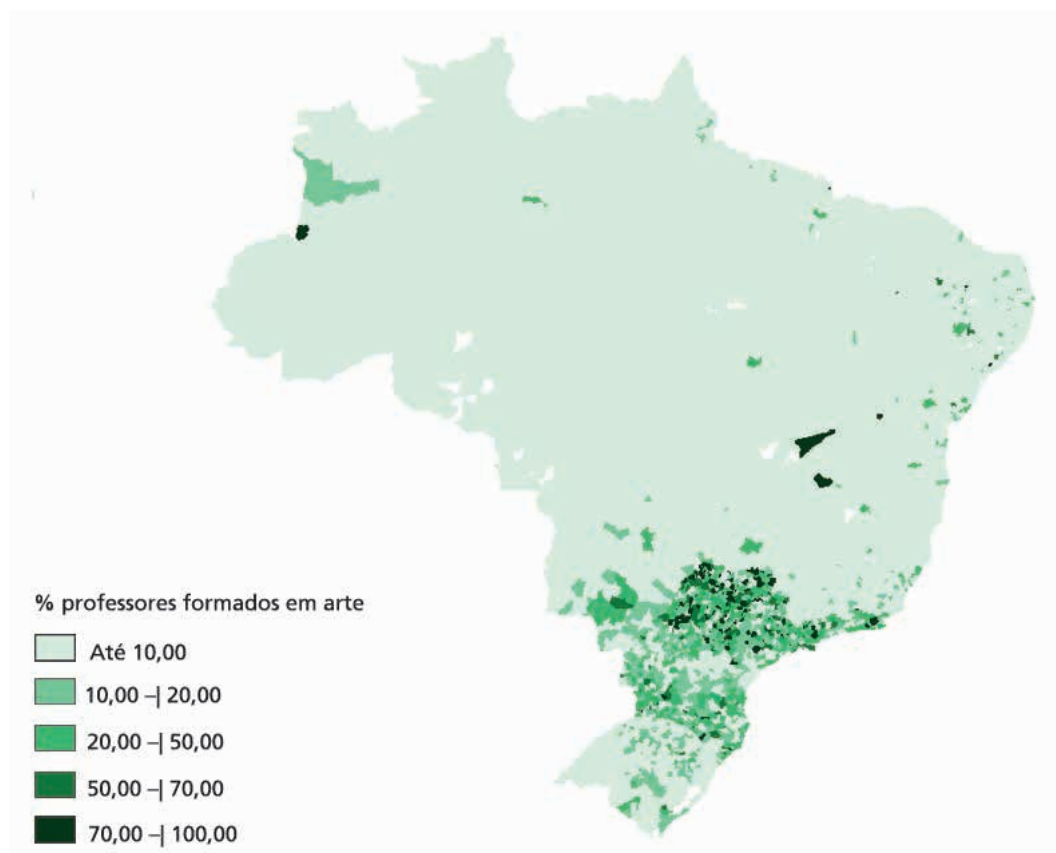
Elaboração: Disoc/lpea.

O mapa 8 apresenta o percentual de professores formados em arte e que efetivamente dão aulas nessa área.

MAPA 8

**Distribuição de professores formados em arte e que dão aulas de arte**

(Em %)



Elaboração: Disoc/lpea.

A maior parte dos municípios apresenta um percentual de até 10% dos professores formados em arte e que dão aulas de arte. Não são poucos os municípios onde esse percentual se eleva relativamente. Nessa situação, encontram-se especialmente os municípios da região Sudeste (principalmente do Sul de Minas Gerais) e parte da região Sul. Este pequeno conjunto tem um grande número de municípios com percentual de professores de arte que dão aulas de arte em nível superior a 20%. Efetivamente, esses números não são nada promissores.

Essas características do magistério fazem com que a expansão do número de professores, quando se dá, venha seguida do nascimento de inúmeras necessidades diferenciadas, entre elas a de ações de formação continuada adequadas a cada contexto singular e a cada feixe de trajetórias profissionais únicas.

Em geral, as políticas globais desconsideram as condições singulares do trabalho docente. Em sala, os professores lidam com recursos objetivos disponíveis e com estratégias pedagógicas que devem necessariamente considerar as condições mínimas que, em geral, lhes são oferecidas para a formação cultural e artística dos alunos. É nesse quadro, no espaço de sala de aula, e no contexto de formações específicas, que são selecionados conhecimentos a serem oferecidos à experiência dos alunos. Dar aula de arte não é o mesmo que dar aulas de geografia ou matemática. As exigências e repertórios didáticos e pedagógicos são bastante distintos, o que exige formação específica.

## 6 COMENTÁRIOS FINAIS

Não há dúvidas, do ponto de vista quantitativo, quanto ao fato de ser o número de professores de arte insuficiente para uma ampla universalização das artes no sistema educacional e, por conseguinte, no território nacional. Não há dúvidas a respeito do menor número de alunos que têm acesso ao ensino das artes. A literatura a respeito já é vasta para apontar equívocos metodológicos na arte-educação, os preconceitos que se desenvolveram historicamente e que são atuais em relação às artes e ao seu ensino. Todavia, nos ativemos no momento à distribuição das potências e das carências no território brasileiro.

O desafio educacional para a formação de professores capazes de formarem disposições ativas em relação à arte é significativo, pois envolve, por um lado, o direito à educação integral e, por outro, a convivência com fortes restrições financeiras, econômicas e institucionais. Da mesma forma, tal como se encontram desafios administrativos e na formação, há desafios relacionados aos métodos didáticos e pedagógicos. Se nem todos nós somos artistas, podemos compreender e usufruir da arte de forma contextualizada histórica, social e culturalmente, mas também de forma estética. Mas são necessários processos de socialização e aprendizado. Acessar o acervo coletivo não é algo natural, mas exige método e pessoas capacitadas para fazê-lo.

Nesse quadro, não se pode deixar de apontar um elemento fundamental que transforma a situação da arte-educação em algo muito grave: as carências da arte-educação convivem, e têm como uma de suas causas, com a percepção culturalmente orientada de que a arte é secundária em relação às disciplinas como a matemática, o português e as científicas, como a física, a química e a biologia.

Falta-nos uma percepção mais precisa a respeito do papel das artes na educação, tanto no seu valor em si, quanto como recurso que lida com os conteúdos das outras disciplinas. As artes mantêm relações complexas com os processos de aprendizagem, experimentação, interpretação e decodificação de informações. Pode-se dizer que nenhuma outra linguagem (discursiva ou científica) transmite os significados experimentados pelas artes; todavia, as diferentes linguagens não se excluem, ao contrário, se relacionam e deveriam compor a experiência de aprendizado e da internalização de uma intenção reflexiva, postura típica dos processos educativos críticos. Contudo, esses aspectos não são levados a sério de modo sistemático.

Todos esses elementos formam um círculo de ferro de causas e efeitos que não permitem o desenvolvimento de ações na área das políticas de educação e cultura. Os gestores públicos não compreendem a importância das artes no processo de desenvolvimento global das pessoas e ainda têm que lidar com carências em áreas mais “nobres” da educação, como as matemáticas, as letras e ciências. O quadro se acentua naquelas menos “nobres”, como as artes e literatura.

Contudo, é de se acrescentar que todas essas disciplinas, apesar de maior ou menor expressão numérica dos professores ministrantes e alunos que assistem a elas, sofrem do problema da efetividade e da qualidade de processos que envolvem a relação ensino-aprendizagem. Muitos desafios podem ser encontrados nesse caminho: *i)* as questões relacionadas aos métodos de ensino; *ii)* o problema da interculturalidade; *iii)* a interdisciplinaridade; *iv)* as novas tecnologias; e *v)* a formação dos professores.

O sistema educacional brasileiro avançou muito nos anos que se seguiram à CF/1988, mas pode-se dizer, no caso da arte-educação, que há muitas pedras no caminho. Se olharmos o conjunto de mapas e indicadores apresentados, veremos que o território é desigualmente tomado por carências e potências. Os problemas desdobram-se e ganham concretude em cada configuração social, institucional e territorial. Olhando de maneira panorâmica, os desafios são imensos. Ao nos aproximamos dos municípios, das escolas, do professor, de forma sucessiva e em cada um dos seus nichos territoriais, apesar de reduzirmos a escala, somos capazes de perceber as reais dimensões do desafio. A garantia do direito à educação e à cultura, mas também do direito de todos às artes e à formação integral, é uma questão que nossas instituições estão longe de ter capacidade de equacionar.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/ws9dAL>>. Acesso em: 26 fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino das artes**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, F.; ELLERY, H.; MIDDLEJ, S. A Constituição e a democracia cultural. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, v. 2, n. 17, 2008.
- BARBOSA, S. F. A. **Relatório do redesenho do Programa Cultura Viva**. Brasília: Ipea/Minc, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<https://goo.gl/XLKcb7>>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. **Conselho Nacional de Política Cultural**. Estrutura, institucionalização e implementação do Sistema Nacional de Cultura. Brasília: MinC, nov. 2010.
- BRUNNER, J. J. **La Cultura como objeto de políticas**. Santiago: Flacso, 1985. (Material de discussão, n. 74).
- COMETTI, J. P. Arte e experiência estética na tradição pragmatista. **Revista Poiésis**, Santa Catarina, n. 12, nov. 2008.
- COSTA, R. V. **Federalismo e organização sistêmica da cultura: o Sistema Nacional de Cultura como garantia de efetivação dos direitos culturais**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- CUNHA FILHO, F. H. **Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.
- DELEUZE, G. **L'Abécédaire de Gilles Deleuze**. Paris: Montparnasse/Liberation, 1994.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento do pragmatismo americano. Tradução de Renato Kinouchi. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DWORKIN, R. Um Estado liberal pode patrocinar a arte? *In*: DWORKIN, R. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HIGGINS, C. Instrumentalism and the chichés of aesthetic education: a deweyan corrective. **Education and Culture**, v. 4, n. 1, 2008.

KLOPPENBERG, J. T. Pragmatism: an old name for some new ways of thinking? **The Journal of American History**, v. 83. n. 1, p. 100-138, June, 1996.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. *In*: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, p. 43-47, 2008.

LASCOURMES, P.; LE GALÉS, P. L'action publique saisie par ses instruments. *In*: Gouverner par les instruments: Les Presses Sciences PO. **The Journal of Politics**, v. 1, n. 1, p. 55, Feb. 1999.

MATTERN, M. John Dewey, art and public life. **The Journal of Politics**, v. 1, n. 1, p. 55, Feb. 1999.

MULLER, P. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, França, v. 50, n. 2, p. 189-208, 2000.

NEUBERT, S. Reconstructing deweyan pragmatism: a review essay. **Educational Theory**, v. 59, n. 3, p. 12, 2009.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas: coletâneas**. Brasília: Enap, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

SEIXAS, C. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

SILVA, J. A. **Ordenação constitucional da cultura**. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, V. P. **A cultura a que tenho direito: direitos fundamentais e cultura**. Coimbra: Almedina, 2007.

STRAVINSKY, I. **Poética musical**. Tradução de Eduardo Grau. Barcelona: Acantilado Editorial, 2006.

SMITH, R. Excelência no ensino da arte. *In*: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUCY, D. Não existe expressão sem conteúdo. *In*: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

WILSON, B. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. *In*: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, L.; SILVA, F. A. BARBOSA. **As políticas públicas e suas narrativas**: o estranho caso entre o Mais Cultura e o Sistema Nacional de Cultura. Brasília: Ipea, 2011.

BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008c.

DALLARI, M. P. B. **Políticas pública**: reflexões para um conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

KINOCHI, R. R. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 216-217, 2007.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo : Perspectiva, 1996.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAURE, A. ; POLLET, G. ; WARIN, P. **Les politiques publiques comme paradigmes**: la construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel. Paris: L'Harmattan, 1995. (Colección Logiques Politiques).



## ANEXO

TABELA A.1

**Número de escolas que têm artes e literatura e percentual de escolas sem professor de artes no Brasil – grandes regiões, estados e regiões metropolitanas (2012)**

Região/UF/RM	Escolas			Escolas sem professor de arte (%)
	Total	Artes	Literatura <sup>1</sup>	
Brasil	191.852	137.669	153.532	28,2
Norte	23.851	20.316	21.845	14,8
Nordeste	74.445	55.052	66.648	26,1
Sudeste	58.362	37.407	39.757	35,9
Sul	25.401	17.191	17.427	32,3
Centro-Oeste	9.793	7.703	7.855	21,3
Rondônia	1.397	1.022	1.232	26,8
Acre	1.693	1.553	1.571	8,3
Amazonas	5.554	5.015	5.215	9,7
Roraima	755	490	642	35,1
Pará	11.811	10.008	10.903	15,3
Amapá	826	703	715	14,9
Tocantins	1.815	1.525	1.567	16,0
Maranhão	13.398	11.785	12.220	12,0
Piauí	6.367	4.991	5.705	21,6
Ceará	8.785	7.186	7.455	18,2
Rio Grande do Norte	3.891	3.006	3.201	22,7
Paraíba	5.913	4.458	5.405	24,6
Pernambuco	10.012	8.922	9.129	10,9
Alagoas	3.307	2.915	2.955	11,9
Sergipe	2.296	2.000	2.053	12,9
Bahia	20.476	9.789	18.525	52,2
Minas Gerais	16.960	12.434	12.738	26,7
Espírito Santo	3.335	2.447	2.520	26,6
Rio de Janeiro	10.703	6.786	8.527	36,6
São Paulo	27.364	15.740	15.972	42,5
Paraná	9.198	6.718	6.760	27,0
Santa Catarina	6.230	3.716	3.795	40,4
Rio Grande do Sul	9.973	6.757	6.872	32,2
Mato Grosso do Sul	1.632	1.179	1.200	27,8
Mato Grosso	2.610	2.143	2.151	17,9
Goiás	4.443	3.544	3.617	20,2
Distrito Federal	1.108	837	887	24,5
Regiões metropolitanas	38.948	25.083	27.720	35,6
Belém	1.583	1.282	1.364	19,0

(Continua)

(Continuação)

Região/UF/RM	Escolas			Escolas sem professor de arte (%)
	Total	Artes	Literatura <sup>1</sup>	
Fortaleza	2.138	1.827	1.911	14,5
Recife	2.623	2.222	2.304	15,3
Salvador	3.268	1.711	2.783	47,6
Belo Horizonte	3.920	2.778	2.838	29,1
Rio de Janeiro	7.374	4.783	5.905	35,1
São Paulo	11.951	6.652	6.731	44,3
Curitiba	2.470	1.684	1.704	31,8
Porto Alegre	3.621	2.144	2.180	40,8

Fonte: Censo Escolar 2012/Inep.

Elaboração: Ninsoc/Disoc/pea.

Nota: <sup>1</sup> Professores podem lecionar mais de uma disciplina.

TABELA A.2

**Número de professores no total, em arte e literatura, no Brasil – grandes regiões, estados e regiões metropolitanas (2012)**

Região/UF/RM	Professores <sup>1</sup>		
	Total	Artes	Literatura
Brasil	2.095.013	579.866	957.905
Norte	181.930	78.118	101.387
Nordeste	609.786	233.214	326.930
Sudeste	847.123	156.129	334.070
Sul	309.900	65.641	126.066
Centro-Oeste	146.274	46.764	69.452
Rondônia	16.823	5.848	8.858
Acre	10.440	5.546	6.314
Amazonas	39.018	19.663	23.370
Roraima	6.890	1.947	3.464
Pará	80.680	33.468	45.163
Amapá	10.162	4.068	5.027
Tocantins	17.917	7.578	9.191
Maranhão	93.809	45.883	53.043
Piauí	43.165	15.855	22.233
Ceará	91.366	38.504	47.385
Rio Grande do Norte	34.411	13.442	17.471
Paraíba	46.352	15.424	24.726
Pernambuco	90.145	44.202	49.428
Alagoas	32.120	15.417	18.051
Sergipe	21.905	9.390	11.516
Bahia	156.513	35.097	83.077
Minas Gerais	218.307	60.606	96.175

(Continua)

(Continuação)

Região/UF/RM	Professores <sup>1</sup>		
	Total	Artes	Literatura
Espírito Santo	41.261	7.351	16.466
Rio de Janeiro	153.361	22.477	67.900
São Paulo	434.194	65.695	153.529
Paraná	120.314	22.532	51.967
Santa Catarina	72.635	9.097	24.501
Rio Grande do Sul	116.951	34.012	49.598
Mato Grosso do Sul	26.815	3.945	11.792
Mato Grosso	33.889	14.286	17.030
Goiás	58.184	20.408	28.213
Distrito Federal	27.386	8.125	12.417
Regiões Metropolitanas	603.114	117.994	244.320
Belém	20.484	5.301	9.444
Fortaleza	29.763	10.806	14.346
Recife	31.993	13.147	16.009
Salvador	36.532	5.782	16.884
Belo Horizonte	65.261	18.516	28.090
Rio de Janeiro	112.400	15.465	50.138
São Paulo	221.965	29.738	73.566
Curitiba	37.138	5.895	16.311
Porto Alegre	47.578	13.344	19.532

Fonte: Censo Escolar 2012/Inep.  
Elaboração: Ninsoc/Disoc/lpea.

Nota: <sup>1</sup> Professores podem lecionar mais de uma disciplina.

**TABELA A.3**  
**Número de alunos de arte e literatura no Brasil – grandes regiões, estados e regiões metropolitanas (2012)**

Região/UF/RM	Alunos		
	Total	Artes	Literatura <sup>1</sup>
Brasil	49.936.429	6.748.134	11.757.117
Norte	5.095.583	904.493	1.329.131
Nordeste	15.081.355	2.451.335	4.070.314
Sudeste	19.694.466	2.228.552	4.283.442
Sul	6.452.940	719.963	1.317.835
Centro-Oeste	3.612.085	443.791	756.395
Rondônia	466.620	48.258	100.115
Acre	261.806	64.243	82.314
Amazonas	1.183.643	287.008	371.355
Roraima	143.540	15.663	35.287
Pará	2.404.547	397.620	607.140

(Continua)

(Continuação)

Região/UF/RM	Alunos		
	Total	Artes	Literatura <sup>1</sup>
Amapá	229.296	37.732	47.828
Tocantins	406.131	53.969	85.092
Maranhão	2.112.420	496.095	646.106
Piauí	942.966	138.354	237.130
Ceará	2.360.297	319.452	493.923
Rio Grande do Norte	882.235	128.333	200.510
Paraíba	1.031.758	151.016	284.749
Pernambuco	2.400.736	513.450	716.983
Alagoas	937.626	197.001	246.102
Sergipe	578.986	103.465	146.828
Bahia	3.834.331	404.169	1.097.983
Minas Gerais	4.785.205	535.835	1.006.509
Espírito Santo	914.138	81.953	156.994
Rio de Janeiro	3.722.225	244.589	801.970
São Paulo	10.272.898	1.366.175	2.317.969
Paraná	2.604.026	322.395	546.439
Santa Catarina	1.483.860	155.600	271.888
Rio Grande do Sul	2.365.054	241.968	499.508
Mato Grosso do Sul	664.567	59.565	119.202
Mato Grosso	865.111	127.161	185.095
Goiás	1.416.304	174.513	303.410
Distrito Federal	666.103	82.552	148.688
Regiões metropolitanas	15.188.361	1.696.800	3.276.505
Belém	665.914	67.902	121.002
Fortaleza	889.278	78.636	155.505
Recife	890.028	174.003	245.822
Salvador	999.890	77.309	224.089
Belo Horizonte	1.515.426	185.908	321.421
Rio de Janeiro	2.829.094	169.944	607.503
São Paulo	5.444.267	725.962	1.212.890
Curitiba	882.096	108.235	170.962
Porto Alegre	1.072.368	108.901	217.311

Fonte: Censo Escolar 2012/Inep.

Elaboração: Ninsoc/Disoc/Ipea.

Nota: <sup>1</sup> Professores podem lecionar mais de uma disciplina.

## Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

### **EDITORIAL**

#### **Coordenação**

Cláudio Passos de Oliveira

#### **Supervisão**

Everson da Silva Moura

Reginaldo da Silva Domingos

#### **Revisão**

Clícia Silveira Rodrigues

Idalina Barbara de Castro

Leonardo Moreira Vallejo

Marcelo Araujo de Sales Aguiar

Marco Aurélio Dias Pires

Olavo Mesquita de Carvalho

Regina Marta de Aguiar

Alessandra Farias da Silva (estagiária)

Lilian de Lima Gonçalves (estagiária)

Luiz Gustavo Campos de Araújo Souza (estagiário)

Paulo Ubiratan Araujo Sobrinho (estagiário)

Pedro Henrique Ximendes Aragão (estagiário)

Thayles Moura dos Santos (estagiária)

#### **Editoração**

Bernar José Vieira

Cristiano Ferreira de Araújo

Daniella Silva Nogueira

Danilo Leite de Macedo Tavares

Jeovah Herculano Szervinsk Junior

Leonardo Hideki Higa

#### **Capa**

Luís Cláudio Cardoso da Silva

#### **Projeto Gráfico**

Renato Rodrigues Bueno

*The manuscripts in languages other than Portuguese published herein have not been proofread.*

#### **Livraria Ipea**

SBS – Quadra 1 - Bloco J - Ed. BNDES, Térreo.

70076-900 – Brasília – DF

Fone: (61) 2026-5336

Correio eletrônico: [livraria@ipea.gov.br](mailto:livraria@ipea.gov.br)









### **Missão do Ipea**

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.



**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DO  
**PLANEJAMENTO,  
DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

