



**ÉRICA BARBOSA COUTINHO FREIRE DE SOUZA**

**CULTURA E EDUCAÇÃO:  
entre os direitos públicos subjetivos e a efetividade das  
políticas públicas de arte-educação**

Dissertação apresentada como trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Direito e Políticas Públicas do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo de Lacerda Abreu

Co-orientador: Prof. Dr. Frederico Augusto Barbosa da Silva

**BRASÍLIA**

2013

Souza, Érica Barbosa Coutinho Freire de.  
Cultura e Educação: entre os direitos públicos subjetivos e a  
efetividade das políticas públicas de arte-educação. / Érica  
Barbosa Coutinho Freire de Souza. – Brasília: O autor, 2013.  
136 f.

Dissertação apresentada como trabalho de conclusão de  
curso de Mestrado em Direito e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo de Lacerda Abreu

1. Arte-educação. 2. Direito público subjetivo. 3. Políticas  
Públicas. 4. Pragmatismo filosófico.

I. Título

ÉRICA BARBOSA COUTINHO FREIRE DE SOUZA

**CULTURA E EDUCAÇÃO:**  
entre os direitos públicos subjetivos e a efetividade das  
políticas públicas de arte-educação

Dissertação apresentada como trabalho  
de conclusão do curso de Mestrado em  
Direito e Políticas Públicas do Centro  
Universitário de Brasília – UniCEUB.  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo de  
Lacerda Abreu  
Co-orientador: Prof. Dr. Frederico Augusto  
Barbosa da Silva

Brasília, de de 2013.

**Banca examinadora**

---

Prof. Luiz Eduardo de Lacerda Abreu, Dr.  
Orientador

---

Prof. Frederico Augusto Barbosa da Silva, Dr.  
Co-orientador

---

Prof. , Dr.  
Examinador

---

Prof. , Dr.  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Quando escolhi o tema deste trabalho e deparei-me com o conceito de experiência estética como experiência integral - ao mesmo tempo, intelectual, sensitiva, fisiológica -, percebi que minha curta jornada acadêmica, se pode ser encarada como experiência estética, somente o é graças às pessoas que me mantêm conectada a mim mesma e ao mundo. São os laços afetivos responsáveis pela renovação constante do sentido da máxima “viver é conviver”. Nos anos de mestrado, este sentimento foi necessário para que eu permanecesse na escolha que fiz apesar dos inúmeros e constantes momentos de dúvida e angústia. A todos aqueles que contribuíram carinhosamente para a conclusão deste ciclo, a minha sincera gratidão. Provavelmente, não conseguirei citar todas as pessoas, mas não poderia deixar de mencionar algumas delas.

Aos meus pais, Hélio e Márcia, por serem exímios pais. Muito obrigada pela paciência e por acreditarem em mim. Obrigada por me ensinarem quase que diariamente a ter coragem diante dos impasses da minha vida profissional com exemplos de honestidade e retidão. O amor incondicional representou a força nos momentos de desespero ou apatia. O cuidado e os momentos de riso foram, provavelmente, o grande motor para que eu colocasse um ponto final nesta dissertação.

Ao meu irmão, Gabriel, por representar a excelência da amizade. Suas ligações e recados acontecem nas horas mais propícias. Apesar da distância com a qual teremos que lidar o resto de nossas vidas, você sempre será a representação mais autêntica da expressão “porto seguro”.

Aos meus avós, Vó Margô, Vô Valter, Vó Dalva e Vô Hélio (*in memoriam*), pelos sábios ensinamentos. À vovó Margô, principalmente, por vibrar com cada conquista desde a minha mais tenra idade e por ser o meu exemplo de doação.

Aos demais familiares, especialmente, aos tios Fernando e Márcio, ao padrinho Marcos e à madrinha Sônia, deixo meu agradecimento pela torcida. Agradeço, ainda, a compreensão pelas ausências nos inúmeros encontros, almoços, jantares e viagens.

Aos meus orientadores, Frederico Barbosa e Luiz Eduardo Abreu, pelas lições de generosidade. Antes de serem excelentes pesquisadores e professores, são pessoas admiráveis. Cada um à sua maneira, obrigada pelas longas conversas teóricas, mas, sobretudo, pela oportunidade que me deram de compreender, na prática, o significado de educação estética.

Ao professor Roberto Freitas Filho, pelas aulas de metodologia nas quais aprendi a importância de ser acadêmico teoricamente bem formado e politicamente comprometido.

À professora Luciana Musse e ao professor Francisco Humberto Cunha Filho, por terem aceitado prontamente o convite para compor a banca de avaliação do meu trabalho.

À minha professora de ballet, Maria do Carmo Poggi, por ter sido a minha grande arte-educadora. A escolha por este tema de dissertação ocorreu graças aos

meus anos de ballet nos quais pude experimentar o que é ser artista e expectador da própria arte. Sem as aulas de terminologia, história da dança e repertório clássico, eu provavelmente não conseguiria compreender as minúcias da arte-educação, a qual tem sido o meu conforto.

À amiga Aline Stela, por ter cuidado tão bem de mim durante este período. Nossos incômodos com o mundo só não são maiores do que nossas afinidades e capacidades de empatia uma pela outra. Não tenho palavras para agradecer a ternura diária.

Às amigas Graziella Testa e Mayra Resende, por me convencerem dia após dia de que a academia é um caminho possível, apesar de todas as mazelas. Por se mostrarem sempre à disposição para conversas profundas ou triviais. Obrigada pela lealdade que, certamente, é a característica mais marcante de vocês.

À amiga Ana Carolina Nappo que, apesar do Oceano Atlântico que nos separou nos últimos dois anos, nunca deixou de estar próxima – mesmo quando o *skype* e o *gtalk* não eram suficientes. Jamais esquecerei os dias em que fui tão bem acolhida em sua casa quando, em meio a atribulações acadêmicas, eu precisava da leveza e simplicidade de piadas constantes e longas caminhadas no frio.

À amiga Clara Oliveira, por me acompanhar desde a infância com carinho e alegria. Ao amigo Toscanini Heitor, pelas lições de doçura e serenidade constantes que vêm desde os anos de Colégio Militar. Por ser o norte de paz em meio à pressa para encerrar o mestrado.

À amiga Letícia Cruvinel, por manter-se sempre por perto com seu senso de justiça apuradíssimo. Obrigada pelas inúmeras ligações para compartilhar as indignações e por se mostrar sempre preocupada com os meus sumiços.

À amiga Milena Pinheiro, pela empatia silenciosa e cuidadosa. Por se mostrar sempre aberta a conversas que problematizam posicionamentos e opiniões. À amiga Lyvia Menezes, por não ter desistido de me procurar mesmo quando eu me ausentei ou não pude atender aos convites.

Aos amigos Paulo Palhares e Zeca Veloso, pelas conversas afiadas sobre quase todos os assuntos, pelas leituras compartilhadas e, inclusive, pelas discussões. Não poderia deixar de mencionar os almoços sempre regados a reclamações e risadas. Esses encontros concorreram, e muito, para que a caminhada ficasse menos solitária.

Ao amigo Daniel Gomes, por se mostrar presente nos momentos em que só o bom humor tem lugar: roda de viola. Estas ocasiões foram importantes para que eu não entrasse em estafa mental.

Aos amigos Renata Fernandes e Leo Góis, pelas conversas sobre cultura, as quais serviram como verdadeiros *insights* para que eu escrevesse várias páginas deste trabalho. Tenho convicção de que nos identificamos quase instantaneamente devido às reflexões a respeito de nossas experiências estéticas.

À amiga Thalita Lima que, apesar de termos nos aproximado recentemente graças ao grupo de pesquisa, colocou-se à disposição de forma tão sincera e

carinhosa para eventuais desabafos, pedidos de ajuda com o texto e tantas outras questões.

À amiga da biblioteca da 108 Sul, Elaine Colombo, com quem tive boas e irônicas conversas sobre a peleja de levar vida de estudante. As pausas para o café destinadas a rir de nós mesmas eram revigorantes no meio das cansativas tardes de produção.

Aos amigos e amigas do mestrado, Guilherme Brum, Henrique Pontes, Bruno Vieira, Graciella Ribeiro e Shirley Temer, com quem dividi angústias sobre leituras e prazos e por sempre se mostrarem atenciosos apesar das adversidades.

Deixo, ainda, meu agradecimento à Marley, Ieda e Luna pelo apoio com as questões burocráticas e pela cordialidade.

Por fim, não poderia deixar de mencionar que o processo de escrita, além de desgastante, é caracterizado pelo incômodo de ser eminentemente solitário. Provavelmente, minha inconstância na produção comunica-se com este fato. No entanto, devo a cada um de vocês algum vigor que me tomava para seguir escrevendo. Não foram raras as vezes em que produzi graças a conversas inspiradoras. Posso dizer com tranquilidade que todos vocês, em alguma medida, são coautores desta dissertação.

*Hablar es incurrir en tautologías.*  
(Jorge Luis Borges, La Biblioteca de Babel)

## Resumo

Este trabalho procura desfazer 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, a dissertação 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 unweaven, 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 art-educator.

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

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1 DIREITOS CULTURAIS E DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.....	16
1.1. Cultura como objeto de políticas públicas: Constituição de 1988 e Direitos Culturais.....	24
1.2. Educação na CF/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) .....	38
1.3. Direitos culturais e direito à educação: conectando-os por meio da estrutura de direito subjetivo público.....	49
2 PRAGMATISMO DEWEYANO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	65
2.1. O pragmatismo deweyano.....	66
2.2. Crescimento e breve releitura pragmática do individualismo.....	73
2.3. Experiência e experiência estética.....	76
2.4. O artístico e o estético na teoria da arte como experiência.....	82
2.5. O significado de experiência estética para as políticas de arte-educação.....	87
3 A ARTE NA ESCOLA.....	96
3.1. Ensino da arte nas escolas e narrativas dos arte-educadores: o problema da polivalência .....	98
3.2. Territorialidade e institucionalização das políticas de arte-educação.....	104
3.3. Mapas da arte-educação: formação do professor.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	134

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho abre diálogos possíveis entre o direito e o campo analítico das políticas públicas. As políticas culturais conectam-se em uma vasta rede discursiva com outros direitos autônomos, a exemplo do direito à educação. Cultura e educação não se relacionam apenas no quadro da argumentação jurídica, mas também das ações político-institucionais. A arte-educação, especialmente, a formação do professor, é um objeto privilegiado para conectar e associar o campo da cultura e o da educação em sua densidade prática e significativa. As políticas públicas produzem sentidos, colocam instituições em movimento, têm suporte legal, veiculam decisões com fortes conteúdos valorativos e assumem papel central para resguardar direitos. As políticas demandam uma série de procedimentos capazes de dar a ideias mais gerais e abstratas ancoragem empírica que vise principalmente à intervenção sistemática em processos sociais, seja conduzindo-os ou corrigindo-os. Ocorre que, para realizar esse objetivo, não é possível identificar padrão procedimental pré-estabelecido. Cada política setorial - saúde, educação, cultura, assistência social - tem seus princípios mais gerais, mas, ao mesmo tempo, as ações que são colocadas em prática podem se dar sob os mais diversos arranjos, os quais assumem maior ou menor densidade a depender de alguns fatores como, por exemplo, as regras formais e informais em jogo, recursos financeiros disponíveis, capacidade de adesão a determinada decisão política, dentre outros.

No caso das políticas de arte-educação ou políticas para o ensino das artes, estas fazem parte do rol de ações do Ministério da Educação (MEC). Poderíamos dizer que elas são, em última análise, políticas educacionais e, portanto, submetidas a tal lógica setorial. No entanto, a problemática com as políticas de arte-educação não diz respeito exatamente à sua classificação setorial ou institucional - mesmo porque não é raro que uma política seja intersetorial, isto é, que faça parte dois campos institucionais simultaneamente. O problema diz respeito aos usos que cada campo - cultura e educação - faz das ideias envolvidas ou que devem envolver a arte-educação, o que transcende a sua mera categorização. Em outras palavras, falar de arte-educação demanda reflexão acerca das concepções da arte ou de como deve ser a educação em arte de que trata esta política.

E não só isso. Se assumirmos a premissa de que a política pública possui um suporte jurídico, as considerações acima passarão também a ter reflexo para o campo do Direito. A discussão mais clássica a respeito do conceito jurídico de política pública<sup>1</sup>, então, desloca-se para outra mais modesta e com o fim específico de unir arte e educação ou, mais precisamente, os direitos culturais e o direito à educação. Esses ramos ou sub-ramos são estudados com alguma autonomia pela dogmática jurídica. No que tange aos direitos culturais, estes são mencionados pela primeira vez no constitucionalismo brasileiro nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988. A partir desses dispositivos, os estudiosos organizam sistematicamente os princípios mais gerais em matéria de cultura, indicam concepção de cultura que se “extraí” do texto constitucional, fazem construções a fim de emoldurá-la de acordo com algumas categorias consagradas no campo do Direito. Por seu turno, o direito à educação, considerado direito social, recebe o *status* de direito público subjetivo. A implicação central daí advinda diz respeito, sobretudo, à possibilidade de se demandar a realização de políticas educacionais.

Não obstante a organização autonomizada destes ramos, aqueles que deles se ocupam fazem remissão constante aos fundamentos dos direitos culturais e direito à educação como conexos à formação do indivíduo e aos direitos humanos. O que vemos é que, por mais que sejam expressões “etéreas”, trata-se de ideias capazes de direcionar políticas públicas, funcionando como verdadeiros mandamentos para que ocorra ação estatal. É justamente por meio da linguagem dos direitos humanos que propomos desfazer uma pretensa autonomização ou dualidade entre direitos culturais e direito à educação. O primeiro capítulo da dissertação cuida desse movimento. Apresentaremos inicialmente as menções que documentos constitucionais faziam à cultura, a qual fora durante longo período associada a belas artes, e à educação.

A análise dos dispositivos constitucionais, sobretudo no que tange aos direitos culturais, será mais extensa por se tratar de campo ainda em formação. Nosso intuito reside no fato de que, havendo arranjo constitucional cultural, é possível conceber a própria cultura como objeto de política pública que se forma

---

<sup>1</sup> Maria Paula Dallari Bucci em texto clássico pretende construir um conceito jurídico de políticas públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São

como um circuito cultural; no caso presente, um circuito de arte-educação. Além disso, as previsões de cultura na Constituição inauguram conceito mais alargado do que a relação cultura/artes consagradas é capaz de prever, o que abre caminhos para repensar o significado das artes. Por outro lado, no caso da educação, enfatizaremos os mecanismos que dão força a este direito, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Outra dualidade que tentaremos desfazer para pensar em política de arte-educação diz respeito ao par cultura popular/belas artes, vida/arte. A tentativa de rever tais oposições justifica-se em virtude do fato de que, sob influência da estética kantiana, a arte é considerada como algo sublime e sua apreciação, contemplativa; o sentido da arte seria, então, “a arte pela arte”. Para borrar as fronteiras dessas dualidades, no segundo capítulo, faremos recapitulação do significado de experiência estética, presente na teoria da arte como experiência, do filósofo pragmático norte-americano John Dewey. O estético, para Dewey, é qualidade da experiência atenta e reflexiva e tem relação com o engajamento do indivíduo, de sua percepção e pensamento nas atividades cotidianas. O pragmatismo filosófico deweyano faz, então, um elogio à vida cotidiana.

Ainda no segundo capítulo, abordaremos o ponto principal do pragmatismo: seu antifundacionalismo e sua negação de pressupostos *a priori* e de categorias transcendentais. A experiência é central para o pragmatismo. É por meio dela que se pode conceber o nosso sistema de crenças aberto a mudanças e historicamente contextualizado. A experiência influencia as políticas públicas de duas maneiras: uma diz respeito à concepção e limites do próprio agir estatal e a outra é mais específica e refere-se à experiência estética como elemento da política de arte-educação. Em linhas gerais, encarar a política pública de ponto de vista pragmatista implica dizer que, mais do que influir em contextos sociais delimitados, ela é processo experiencial que detém conhecimento na prevenção de problemas; sendo experiencial, a racionalidade tecnicista do fazer da política pública assumiria posição relativa e não mais determinante para colocar ações em movimento.

Ao falarmos de experiência estética, nos debruçaremos por algum tempo sobre os pormenores previstos na obra *Arte como experiência* de John Dewey. Apesar do risco de nos alongarmos demasiadamente sobre o tema, acreditamos que o esforço valha a pena para organizar certas minúcias, uma vez que Dewey indica limites para que a experiência seja considerada estética. A preocupação do filósofo não se concentra em taxar rigorosamente as balizas para o que é estético, mas apresenta a educação como necessária para a organização e a percepção da experiência. A contribuição do pragmatismo deweyano reside justamente na possibilidade de relação entre arte e educação por meio da experiência estética, a qual tem o condão de propiciar o desenvolvimento cultural dos indivíduos. A esse respeito, assumimos que a educação pode se dar das mais diversas formas, mas é na escola que cumpre seu papel associativo. No entanto, não significa que adotemos visão de que o ambiente escolar seja isento de quaisquer impulsos de reprodução de relações de dominação<sup>2</sup>. Ocorre que, por outro lado, é esse mesmo ambiente que guarda a potência de calibrar desigualdades relativas ao repertório cultural, o qual é formado inicialmente no seio familiar.

O principal protagonista a colocar em prática a ideia de formação do indivíduo de que tratará o capítulo primeiro e desenvolver metodologias a fim de proporcionar aos alunos experiência estética nas aulas de arte é o professor. Por essa razão, é justamente de sua formação que trataremos no terceiro capítulo. Neste capítulo, analisaremos se o discurso dos direitos humanos - que funciona como ponto comum discursivo dos direitos culturais e direito à educação - e o significado de experiência estética como elemento valorativo da política de arte-educação se acoplam ao território por meio da atuação do docente. Para isso, utilizaremos indicador em forma de mapa derivado de análise quantitativa formulada a partir dos Censos Escolares de 2007 e 2012.

Lidaremos com a relação entre territorialidade e institucionalização da política de arte-educação como medida de sua efetividade. A investigação, então, consiste em colocar à prova a formulação dos conceitos abstratos tratados

---

<sup>2</sup> Bourdieu deu especial atenção ao funcionamento do sistema escolar francês que, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades. BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

anteriormente para que, em momento posterior, seja possível ordenar plano de ação que concorra para a institucionalização completa da política. A institucionalização pode se referir à capacidade dos quadros de interpretação mais gerais serem veiculados por atores envolvidos na política que se pretende colocar em ação. Se podemos formular esta faceta da institucionalização em forma de pergunta seria a seguinte: o professor de artes conhece, entende e pratica a ideia de que o ensino de artes pode ser visto como direito público subjetivo, vinculado à formação da personalidade do indivíduo? O professor de artes conhece, entende e pratica metodologias pedagógicas capazes de proporcionar ao aluno a compreensão e vivência da experiência estética?

Para auxiliar a responder tais perguntas, os dados quantitativos serão demonstrados a partir do seguinte desenho de mapas e tabelas: porcentagem das escolas sem professores de artes e literatura e quantidade de alunos por professor das referidas disciplinas, demonstradas por região metropolitana e grande região, nos anos 2007 e 2012; número absoluto e porcentagem de professores de artes no Brasil e suas respectivas características. Em relação a estas últimas, os dados colhidos fixaram-se em quatro possibilidades: a) professores que dão aulas de artes sem formação superior; b) professores formados em artes que dão aulas de artes; c) professores formados em artes que não dão aula de artes; d) professores formados em outras áreas que dão aula de artes. Às características colhidas por dados quantitativos, somam-se o que dizem os professores de arte a respeito de particularidades problemáticas do processo de formação.

Em suma, este trabalho é, antes de tudo, um desafio interdisciplinar – a exemplo do funcionamento do próprio campo da política pública. Falar de interdisciplinariedade representa o risco de falarmos sobre aquilo que não faz parte da nossa formação, razão pela qual algumas análises podem ser precárias, algumas conclusões podem ser precipitadas. De qualquer forma, a interdisciplinariedade é capaz de oferecer alguns outros olhares sobre aquilo com o que já nos acostumamos. No caso desta dissertação, espera-se que o uso de instrumentais de análise de política e o estudo sobre a estética pragmatista funcionem como maneira de explorar mais uma potencialidade do Direito, especificamente, dos direitos culturais e do direito à educação como direitos públicos subjetivos.

## 1 DIREITOS CULTURAIS E DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Cultura e educação são temas que aparecem sobrepostos ou, no mínimo, correlatos na história do constitucionalismo brasileiro. Se nos propuséssemos a traçar uma linha do tempo a respeito da menção à arte e à educação nas Constituições brasileiras, veríamos que estes temas foram tomando lugares diversos nos textos constitucionais. E não só isso. Estas mesmas previsões constitucionais foram sendo interpretadas pela dogmática<sup>3</sup>, de maneira a organizar e hierarquizar conceitos jurídicos em forma de sistema. O movimento da dogmática, inclusive, pode ser lido como a maneira com que certo número de questões, estilos e formas de resolução de questões foram e continuam se estabilizando em relação a outra tradição brasileira, a da arte-educação.

Os direitos culturais e o direito à educação funcionam como âncoras para se falar de arte-educação; seguir o que a dogmática diz a respeito destas classes de direitos pode ser uma pista (e não a justificção) para traçarmos ou construirmos um significado sobre o tema. Sobretudo em relação aos direitos culturais, estes são de lavra recente na dogmática brasileira; embora já se falasse de cultura e arte - em verdade, a Constituição de 1937 previa como *dever* do Estado o desenvolvimento e apoio a instituições artísticas e de ensino -, seus sentidos mudaram. Os direitos culturais hoje associam-se a rede de categorias de direitos e a produção local estabelece questões como a autonomia deste “ramo” e seu diálogo com documentos jurídicos.

Antes de tratarmos da organização que a dogmática faz dos direitos culturais e do direito à educação, vale a pena trazermos de forma breve e pontual os dispositivos constitucionais que lidavam com arte ou cultura e educação e alguns

---

<sup>3</sup> Dogmática jurídica é entendida aqui como a parte da “Ciência do Direito” cujo enfoque está na resposta de problemas. Neste caso, algumas questões são colocadas como não atacáveis e determinados elementos passam a ser inquestionáveis de forma quase absoluta. “As questões ‘dogmáticas’ são tipicamente tecnológicas. Neste sentido, elas têm uma função diretiva explícita. Pois a situação nelas captada é configurada como um dever-ser. Questões deste tipo visam possibilitar uma decisão e orientar a ação. De modo geral, as questões jurídicas são ‘dogmáticas’, sendo sempre restritivas (finitas) e, neste sentido, ‘positivistas’ (de positividade). As questões jurídicas não se reduzem, entretanto, às ‘dogmáticas’, à medida que as opiniões postas fora de dúvida - os dogmas - podem ser submetidas a um processo de questionamento, mediante o qual se exige uma fundamentação e uma justificção delas, procurando-se, através do estabelecimento de novas conexões, facilitar a orientação da ação. O jurista revela-se, assim, não só como o especialista em questões ‘dogmáticas’, mas também em questões ‘zetéticas’.” FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. *A ciência do direito*. São Paulo: Atlas, 1980, p. 18-19.



mecanismos legais que formalizaram fusões e rupturas institucionais que operacionalizavam ações do Poder Público nesta seara.

A Constituição de 1824 previa o ensino das belas artes e belas letras em colégios e universidades. Com a Constituição de 1891, o Congresso Nacional passou a ter competência de animar o desenvolvimento das letras e das artes. A novidade da Constituição de 1934 dizia respeito à representação das atividades culturais no parlamento. A partir de 1937, o desenvolvimento e o apoio a instituições artísticas, científicas e de ensino apareceram como dever do Estado. Os documentos constitucionais seguintes – 1946 e 1966 – seguiram o padrão de manter como dever estatal o amparo à cultura, o qual vinha acompanhado do ensino, das ciências e das letras. Somente com a Constituição de 1988, foram atribuídos artigos específicos para a cultura separadamente das disposições que regem a educação. É na Constituição de 1988 que aparece a expressão direitos culturais e há direcionamento de políticas públicas para o setor.

Do ponto de vista ministerial, antes de 1953, o órgão responsável pela educação também tratava de saúde pública e assistência médico-social: Ministério da Educação e Saúde. Naquele ano, a saúde passou a compor a agenda do governo federal de maneira autônoma, dando lugar à formação do Ministério da Saúde enquanto o outro ministério passou a ser denominado Ministério da Educação e Cultura. Somente em 1985, período coincidente com a redemocratização do país, formou-se ministério específico para a cultura. A organização de secretarias culturais nos Estados fortaleceu-se dando origem ao Fórum Nacional de Secretários de Cultura, de onde surgiu a demanda por órgão federal específico para o tema. À época, a Secretaria de Cultura do Ministério da Educação não era vista com bons olhos em razão do autoritarismo no gerenciamento da pasta.

Curioso que somente com a Constituição de 1934 o apoio à arte tenha sido substituído por incentivo à cultura. A diferença de utilização dos termos é apenas o início do processo de desconstrução e alargamento do conceito de cultura. A cultura antes aproximava-se da alta cultura, a qual era adquirida por meio de conhecimento sobre a arte mais refinada, sublime, bela e a-histórica. O papel da educação seria justamente iniciar o indivíduo nas belas artes e nas belas letras como se estas fossem categorias a serem apreendidas passivamente. Segundo D'Ávila Lopes, os

próprios direitos culturais, incluídos na segunda geração dos direitos fundamentais, surgiram no início do século XX com o intuito de defender e promover basicamente o direito à educação, visto que a expressão direito cultural estava associada à ideia de instrução. A identificação de cultura com instrução-educação refletia uma concepção de hegemonia da cultura europeia, verdadeiro repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade<sup>4</sup>.

O modernismo brasileiro, do início da década de 1920, mostrou-se refratário a essa visão; para o movimento, a arte não pressupunha categorias transcendentais e puras. Antes disso, seria ela resultado de fatores históricos e sociais que se comunicavam com a vida cotidiana – e aí, tem-se o alargamento do conceito de cultura. Em verdade, estava-se falando de verdadeira tentativa de rompimento com a tradição kantiana, segundo a qual o mundo estético não se vinculava ao mundo físico. A desconstrução do conceito de cultura como categoria purificada atinge o auge por meio da concepção antropológica - tudo é cultura -, que foi incorporada ao discurso institucional com a gestão do Ministro Gilberto Gil e, depois, Juca Ferreira.

Tal concepção, inclusive, está inscrita na Constituição Federal de 1988, a qual guarda ligação com o modernismo ao referir-se ao processo civilizador nacional realizado por grupos diversos e não apenas por uma elite que selecionara referências destacadas da realidade nacional. Como consequência da leitura elitista feita da relação entre arte e educação, ocorreu cisão institucional entre esses temas. Atualmente, parece haver a ideia de que a arte ensinada nas escolas é resquício do elitismo que já dominou a forma de pensar a cultura e, por outro lado, que a cultura popular não é passível de ser aprendida de forma “organizada”. Ocorre que, não obstante as leituras ideológicas a respeito do papel da cultura e da educação, entendemos que se tratam de coisas que permanecem em diálogo para além da organização institucional. Em verdade, temos uma intuição: pode ser que as instituições “usem” os conceitos de arte e educação da mesma forma que o próprio direito, em “caixinhas”. Este uso é observado em razão da própria setorialidade como as políticas encontram-se organizadas; de acordo com as divisões estabelecidas nas políticas setoriais brasileiras, a arte-educação direciona ações específicas e estruturadas no Ministério da Educação (MEC).

---

<sup>4</sup> LOPES, Ana Maria D'Ávila. *Interculturalidade e direitos fundamentais culturais*. Revista de Direito Constitucional e Internacional, ano 16, abril – junho 2008, n. 63, p. 30 e ss.

O ponto central dos arte-educadores é que não é possível a educação intelectual sem arte; a instrução está fadada ao fracasso se não a engloba porque é a arte capaz de desenvolver o pensamento divergente e visual, bem como auxiliar a captação da realidade circundante e desenvolver a capacidade para modificação dessa realidade<sup>5</sup>. A finalidade da arte-educação é proporcionar o domínio dos procedimentos estético-visuais, lembrando que a experiência estético-visual já é desfrutada antes de o indivíduo entrar na escola, mas o ambiente escolar é responsável por incrementá-la<sup>6</sup>. A relação existente entre o aprendizado no ambiente escolar e o capital cultural herdado no seio familiar do indivíduo dá àquele o papel poderoso de calibrar desigualdades.

Bourdieu, em trabalho da década de 1960, coloca a escola como o ambiente que inspira algum sentimento de pertencimento ao mundo culto por meio do inculcação do valor das obras de arte; trata-se, em verdade, de valor que se extrai por meio do estudo da classificação das obras por autores, gêneros, escolas ou épocas. Ocorre que essa forma de ensino, eminentemente discursiva, pode acabar se afastando da atitude autenticamente culta e levando à fruição passiva. Por pressupor indivíduos cujas competências foram adquiridas previamente, quase sempre no meio familiar, e cujo repertório de experiências é vasto - visitas a museus, idas a concertos, contato com bibliotecas amplas -, a instrução artística nesses moldes - e aqui o papel do professor é fundamental - nada mais faria que reforçar desigualdades<sup>7</sup>.

O problema da educação artística apontado por Bourdieu refere-se ao repasse de conhecimentos categorizados que visam apenas ao reconhecimento de obras de arte. Ou, menos que isso, trata-se de problema que concerne à introdução de meros “conceitos demonstrativos”, os quais serviriam para designar “as propriedades sensíveis da obra (por exemplo, quando se descreve uma pele como aveludada ou um bordado como delicado) ou a experiência emocional (quando alguém fala de cores austeras ou alegres), suscitada por essas propriedades”<sup>8</sup>. Para

---

<sup>5</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino das artes*. Perspectiva: São Paulo, 2007, p. 23-24.

<sup>6</sup> LANIER, Vincent. *Devolvendo arte à arte-educação*. In: *Arte-educação: leitura no subsolo*. Barbosa, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-47.

<sup>7</sup> BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 100-106.

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 79.

o autor, a educação artística, nesses moldes, reduz-se a simples discurso e pressupõe indivíduos dotados de capital adquirido anteriormente ao ambiente escolar. A este, caberia desenvolver mecanismos de compensação, mesmo que parciais, capazes de equilibrar os processos cumulativos aos quais a educação artística e cultural estão fadados<sup>9</sup>.

A observação de Bourdieu também serve ao contexto brasileiro; inclusive, o projeto dos arte-educadores, inspirado na concepção de experiência estética de John Dewey, reside na reinterpretação da educação artística, de maneira que se distancie da mera reprodução e passe a ser vista como força que concorra para a formação integral do aluno. E não só isso. A qualidade do ensino de artes está relacionada à figura do professor cujo processo de formação recebe críticas; diz-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) opta por modelo que não valoriza a formação teórica do professor, mas dá ênfase aos anos acumulados de experiências profissionais. No caso das artes, a formação precária do professor - figura mais próxima do aluno no processo pedagógico - implica em frustração de projeto maior relacionado ao papel social da escola de redução de desigualdades culturais.

A obrigatoriedade imposta ao Estado de oferecer educação gratuita<sup>10</sup> refere-se também ao entendimento de que a escola, como instituição social básica, mais do que preparar para a vida profissional e ser espaço de convívio social, tem a função de equalizar oportunidades. Quando nos referimos a esta função do ambiente escolar, inspiramo-nos em John Rawls para quem *“o objeto principal da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou, mais precisamente, o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social”*<sup>11</sup>. Ao dissertar sobre as instituições básicas necessárias à justiça distributiva, Rawls supõe que a igualdade de oportunidades demanda que o Estado assegure

---

<sup>9</sup> BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 108.

<sup>10</sup> Constituição Federal. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. § 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

<sup>11</sup> RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 8.

oportunidades iguais de educação e cultura, por meio de subsídio de escolas particulares ou de implementação de sistema de ensino público<sup>12</sup>.

Muito embora Rawls não tenha desenvolvido estudos sobre uma teoria da educação, a teoria da justiça do referido autor contém a ideia de que a educação diz respeito ao aprimoramento e desenvolvimento de certas aptidões e habilidades que capacitem a pessoa a fruir e participar da cultura de sua sociedade, proporcionando “a cada indivíduo um sentido seguro de si próprio”<sup>13</sup>. Não faz parte do nosso desígnio dissertar extensamente sobre a densa teoria da justiça aplicada à educação<sup>14</sup>, mas tomamos por empréstimo o posicionamento de Rawls de que a escola é instituição que desempenha o papel de equalizar oportunidades a fim de desenvolver a autoestima do indivíduo. E é assim que introduzimos o problema com o qual lidaremos ao longo deste trabalho: de que maneira o Estado pode reduzir desigualdades por meio do ensino de arte nas escolas?

Por ora, podemos dizer que a atuação estatal ocorrerá por meio de políticas públicas cujos suportes jurídicos serão os direitos à educação e o direito à cultura. Isso porque muito do que justifica as políticas pode ser encontrado no próprio direito; inclusive, a argumentação jurídica justifica a intervenção pública e a orienta. Em texto clássico, Maria Paula Dallari faz reflexão das políticas públicas relacionando-as ao desafio do sistema jurídico de lidar com o dinamismo da realidade. Para ela, o conjunto de ações impulsionado pelo Estado é necessário porque os enunciados de direitos sociais - dentro dos quais a dogmática enquadra os direitos culturais e o direito à educação - são enfraquecidos<sup>15</sup>. Tal enfraquecimento, no entanto, não é sinônimo de inexequibilidade dos direitos sociais; aliás, Dallari oferece conceito de políticas públicas que apresenta elemento teleológico como sendo a realização de um direito:

---

<sup>12</sup> RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 342-343.

<sup>13</sup> RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 121.

<sup>14</sup> O artigo intitulado “A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls” faz referência a questões pontuais sobre educação em relação a elementos teóricos presentes no trabalho de John Rawls. ROHLING, Marcos. *A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls*. Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia, Universidade Federal de Ouro Preto, n. 4, jan–jun, 2012, p. 125-149.

<sup>15</sup> O ponto de vista a respeito do enfraquecimento dos direitos sociais é baseado no entendimento de Konrad Hesse para quem os direitos sociais são dotados de uma inerente debilidade porque não têm o caráter de direito subjetivo, ou seja, não podem ser demandados em juízo. Os direitos sociais, para serem realizados, demandam programas de objetivos a serem realizados pelas políticas. BUCCI, Maria Paula Dallari. *O conceito de política pública em direito*. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-8

Política pública é definida como um programa ou quadro de ação governamental, porque consiste num conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo escopo é dar impulso, isto é, movimentar a máquina do governo, no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública ou, na ótica dos juristas concretizar um direito<sup>16</sup>.

A definição oferecida pela autora merece dois comentários. O primeiro diz respeito à centralização no Estado da realização de políticas. De fato, muitas das ações das políticas ficam concentradas no Poder Público – inclusive, em virtude de seu papel de dirimir desigualdades conforme discorrera Rawls. No entanto, devemos lembrar que, ainda que vinculemos a presença estatal no fazer de políticas, estas detêm lógica e historicidades próprias. Isso significa dizer que há iniciativas que nem sempre advêm do Estado; é como se algumas questões lhe escapassem, de maneira que não é raro ver deslocamento para a sociedade de acompanhamento de fenômenos da própria sociedade. Quando lidamos com essa possibilidade, vemos que a política pública conecta-se à complexidade das relações sociais que pode ultrapassar elementos normativos presentes no conceito de Dallari<sup>17</sup>.

O segundo comentário que fazemos diz respeito à complexidade com que ocorre a coordenação do conjunto de ações estatais. Diálogo institucional, estudo de mecanismos de implementação de iniciativas, produção de significados, conhecimento de regras, articulação entre atores envolvidos – tudo isso faz parte do processo de uma política pública. O importante é que o Direito passa a ser elemento que pode estar presente em diferentes instâncias na coordenação de medidas a serem colocadas em movimento. Isto significa que um princípio ou categoria de Direito, por exemplo, é capaz de produzir significado que orienta determinada ação. Assim, quando recapitulamos como a cultura e a educação são colocadas em termos de categorias dogmáticas, é porque essas categorias têm uso relevante do ponto de vista do processo de políticas públicas.

Feitos esses dois comentários a respeito do conceito de Maria Paula Dallari, justificamos o porquê da reflexão a respeito da aproximação de cultura à educação. A partir deste diálogo, é possível aproximar as duas respectivas políticas setoriais

---

<sup>16</sup> BUCCI, Maria Paula Dallari. *O conceito de política pública em direito*. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 14.

<sup>17</sup> Nosso comentário tem sentido, principalmente, no campo cultural. Mais à frente, veremos que a cultura, como objeto de política, pode ser coordenada por outras instâncias organizativas como o mercado ou a própria sociedade. Neste trabalho, daremos atenção ao Estado, mas não poderíamos deixar de mencionar esse limite.

em três sentidos: a) os direitos autônomos da cultura e da educação têm a mesma estrutura argumentativa em torno da auto-formação dos indivíduos; b) a cultura qualifica a educação e vice-versa; c) a configuração da ideia de direitos iguais para todos faz da territorialidade uma dimensão central das políticas públicas, na medida em que indica 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 suficientes para dirimir os desafios colocados. A representação do território e da ação pública, por sua vez, oferece valiosas informações a respeito da efetividade das políticas.

Este triplo movimento permite visualizar quadros de interpretação e argumentação a respeito do que legitima a ação pública; esses quadros servem de referência para o uso de instrumentos de políticas<sup>18</sup>. Quando dizemos que a cultura e a educação fazem parte de um mesmo horizonte argumentativo e que a experiência estética - conceito desenvolvido pelo pragmático John Dewey a ser abordado no segundo capítulo deste trabalho - é capaz de qualificar a relação entre arte-educação, estamos dizendo que essas questões orientam “*dispositivos técnicos (jurídicos ou tecnológicos) que permitem traduzir princípios em ações concretas e coordenadas entre poder público e atores de diferentes tipos*”<sup>19</sup>. 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. 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>20</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 que inclui discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e mecanismos financeiros (o FUNDEF e, depois o FUNDEB), sobretudo, quanto à indução do processo formativo dos

---

<sup>18</sup> MULLER, Pierre. *L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique*. In: Revue française de science politique, 50 année, n. 2. p. 198-208.

<sup>19</sup> BARBOSA DA SILVA, Frederico Augusto (organizador). Relatório do Redesenho do Programa Cultura Viva, Brasília: IPEA/MINC, 2012.

<sup>20</sup> LASCOUMES, P. e LE GALÉS, P. *L'action publique saisie par ses instruments*. In: Gouverner par les instruments: Les Presses Sciences PO, 2004, p. 14.

professores. Esses instrumentos podem ser traduzidos em forma de indicadores georreferenciados, os mapas, os quais apresentaremos no capítulo III - juntamente com algumas notas a respeito da tradição e problemas de arte-educação no Brasil - a fim de possibilitar visualização rápida e econômica do estado das políticas públicas e de seu desenvolvimento na área de arte-educação.

A arte-educação dialoga com o pensamento pragmatista de John Dewey, o qual será abordado no capítulo II. 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 forma decisiva 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. Por ora, vamos apresentar as duas formas do direito - direito à educação e direitos culturais - 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 compartilhar os bens simbólicos produzidos pela coletividade.

### **1.1. Cultura como objeto de políticas públicas: Constituição de 1988 e Direitos Culturais**

Esta seção pretende analisar a estrutura dos direitos culturais e a justificativa para que eles sejam considerados a chave de operacionalização de uma série de políticas culturais. Porém, antes de falarmos de direitos culturais e de como podem orientar a formação de circuitos, vale apresentação a respeito do contexto de democracia cultural como pano de fundo e orientador para formulação de políticas. Para iniciar, podemos indicar três notas a respeito da democracia cultural. 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<sup>21</sup>.

A partir dessas três notas, podemos dizer que a democracia cultural contém ideia de pluralismo, seja na possibilidade de participação no processo de tomada de decisões ou no reconhecimento de diferentes viveres, os quais merecem o mesmo respeito e consideração por parte do Estado. Por ter relação com contexto mais genérico, a democracia cultural demanda iniciativas estruturalmente mais globais - e não apenas culturais - porque se está diante de necessidade de mudanças profundas. Problemas na democracia cultural são reflexos de desigualdades que se manifestam também na cultura, a qual está integrada com o enriquecimento simbólico que amplia o rol de oportunidades. Por essa razão, é possível dizer que a relação entre cultura e desenvolvimento como sustentáculo da democracia cultural:

O principal componente associado ao desenvolvimento é o dinamismo. O desenvolvimento implica em mudanças nas formas de vida e nos modos de saber e fazer. Implica em criatividade tecnológica e impacta nas maneiras tradicionais de viver. Pode-se dizer que tem componentes materiais relacionados às capacidades das economias em acumular capital e depois realizá-lo, através dos consumos. Obviamente articula essa realização nos mercados de bens, nos mercados de trabalho e de tecnologia. Entretanto, o desenvolvimento também se relaciona com elementos imateriais, especialmente a criatividade, que permite atualizar formas de tecnologias e modos de fazer. (...)

Registramos o potencial do conceito do desenvolvimento significar qualidade de vida e estar associado com os dinamismos da cultura, seja na forma de sua diversidade e múltiplas tradições ou na formação de mercado de trabalho e consumo. Esses elementos contribuem para o desenvolvimento<sup>22</sup>.

O desenvolvimento aliado à cultura também depende de ideia correlata (ou quase equivalente) à democracia cultural; trata-se da democratização do acesso. Esta comunica-se com o incentivo à produção e apoio à difusão de manifestações culturais e à circulação de bens e conhecimentos culturais. De maneira similar à democracia cultural - a qual, diga-se de passagem, está intimamente ligada ao acesso -, a democratização da cultura é central para compreender a participação

---

<sup>21</sup> BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton e MIDDLEJ, Suylan. *A Constituição e a Democracia Cultural*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA, 2008, v. 2, n. 17, p. 227-230.

<sup>22</sup> SILVA, Frederico Augusto B. *Desenvolvimento e cultura – linhas gerais para um mapeamento conceitual e empírico*. Latitude, vol. 6, n°2, 2012, p. 88.

social também na formulação de políticas culturais. Talvez por essa razão documentos internacionais posicionem o acesso a bens culturais como requisito para desenvolvimento da cidadania:

Acesso é frequentemente descrito como uma condição imprescindível para a participação das pessoas na sociedade como membros com plenos direitos e responsabilidades. Trata-se de um conceito ligado a inclusão, representação e promoção da cidadania. O acesso aos serviços e às expressões culturais vem lentamente se transformando na fundamentação da maioria das políticas culturais<sup>23</sup>.

A participação social tem a ver com a democratização do acesso, mas também refere-se ao dever do Estado de possibilitar o contato com certos equipamentos ou bens culturais. Esse tipo de acesso pode ocorrer de diversas maneiras; é possível pensar em ações que visam ao acesso a produto cultural: fomento a espetáculos, preços de livros acessíveis, instalação de bibliotecas em municípios, gratuidade para entrada em museus, política de transferência de valores para gastos com bens culturais, como é o caso do vale cultura<sup>24</sup>. Antes disso. Há quem diga que o acesso a bens está intimamente ligado à ressignificação da cidade como necessária à democratização de acesso:

A cidade é o lugar idôneo para o encontro entre a convivência e o espaço público, entre a educação e a cultura, entre a coesão social e a criatividade, entre a proximidade, a análise dos problemas e a busca de soluções adequadas. Em síntese, a cidade oferece um cenário propício ao desenvolvimento do princípio da participação cultural. A cidade é o espaço onde essa participação pode ser materializada em um conjunto de elementos que influenciam diretamente a vida social. Os cidadãos podem reconhecê-los em sua vida cotidiana. (...) A cidade oferece um conjunto de lugares, situações e equipamentos que permitem às pessoas e aos grupos sociais organizar sua vida cultural conforme suas possibilidades<sup>25</sup>.

Mesmo quando se fala da democratização do acesso em perspectiva à cidade, a participação social não é descartada. Isso significa que a ideia de

---

<sup>23</sup> Este trecho refere-se a documento apresentado por ocasião do 1º Campus Euro-Africano de Cooperação Cultural em Maputo em junho de 2009, e a publicação de maio de 2010 do Council of Europe Publishing: *Making Culture Accesible: Access, Participation and Cultural Provision in the Context of Cultural Rights in Europe*.

<sup>24</sup> BARBOSA, Frederico. *O vale cultura: quantos trabalhadores serão incluídos?*. VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT). Bahia, 2010, Disponível em <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24370.pdf>. Acesso em 04.08.2013.

<sup>25</sup> SEMPERE, Alfons Martinell. *A cidade como espaço privilegiado para os direitos culturais*. Revista Observatório Itaú Cultural: São Paulo, janeiro/abril, 2011, n. 11, p. 63.

democratização cultural, sob o registro de acesso a bens, não coloca o indivíduo como mero consumidor apático. Ao contrário: é como se a cidade fosse o espaço por excelência que permite a participação; em última análise, quando se está diante de problema de acesso a bem cultural, é possível que também haja problema de estrutura urbanística - aqui incluímos também o sentido simbólico de estrutura urbanística que diz respeito à segregação de espaços, significação de monumentos públicos, capilaridade da convivência comunitária e, sobretudo, o sentido de pertencimento à cidade - o que, aliás, caminha ao lado da formação do sujeito cultural ativo. Quando falamos da cidade como vetor de alcance do acesso a bens, retomamos a ideia de democracia cultural que funciona como objetivo de calibragem de desigualdades mais estruturais; a cidade nada mais seria que o espaço primeiro, o território mais básico de ocorrência dessa calibragem.

A cidade é percebida aqui como forma de facilitar a observação de que democratização e democracia culturais são ideias complementares; muitas vezes, podem até ser sinônimos. Por ora, não nos parece ser de grande valia exaurir o significado de cada uma, mas sim ter em mente que essas ideias indicam que a opção estatal para atuar na área cultural é dirigida por senso de equidade<sup>26</sup>. Uma concepção de justiça como equidade pode ser expressa no sentido de que *“todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais do auto-respeito – devem ser distribuídos de forma igual, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores seja vantajosa para todos”*<sup>27</sup>. Considerar a cultura como valor social implica na formatação de arquitetura que possibilite distribuição equitativa deste mesmo valor. Esta intenção de equidade está presente nos direitos culturais, os quais funcionam como unidades que imprimem densidade à própria democracia cultural.

---

<sup>26</sup> John Rawls propôs uma teoria que cuida da justiça como virtude necessária à estrutura básica da sociedade. Para tanto, o filósofo leva a ideia de contrato social a nível superior de abstração e cria a *posição original* - situação inicial que incorpora algumas restrições de conduta aos participantes, tendo em mira conduzir a um acordo inicial sobre os princípios da justiça. Nesta situação hipotética, os indivíduos estão sob um *véu de ignorância* mediante o qual os participantes da posição original teriam apenas informações gerais sobre a sociedade. Nesse estágio, o que se sabe é que ocupariam distintas posições sociais - inevitavelmente desiguais -, mas não seriam beneficiados por ela, o que lhes garantiriam a posição equitativa - e a ideia de justiça está diretamente relacionado a esta condição equitativa no estágio inicial. Nessas circunstâncias, os participantes dessa situação hipotética teriam de decidir quais os princípios que estruturariam a sociedade de forma a melhor atender seus interesses. ABREU, Luiz Eduardo de Lacerda. *Qual o sentido de Rawls para nós?*, in Revista de Informação Legislativa. Brasília: ano 43, n. 172, out./dez., 2006, p.151.

<sup>27</sup> RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 75.

Muito embora a cultura seja considerada dever do Estado desde a Constituição de 1937<sup>28</sup>, é a de 1988 que se refere expressamente a “direitos culturais” e indica obrigação do Estado para desenvolver políticas setoriais. Há quem diga que os artigos 215 e 216 indiquem um conceito de cultura. Para o nosso desígnio, a concepção de cultura impressa na Constituição, de fato, é um norte. Isaura Botelho dissertou sobre a extensão desse sentido:

na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem uma relativa estabilidade. Desse modo, a cultura fornece aos indivíduos aquilo que é chamado por Michel de Certeau, de “equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários”<sup>29</sup>.

Quando se diz que a cultura está ligada à construção de mundo próprio por cada indivíduo, estamos nos afastando do que se denomina de alta cultura – a qual está ligada à concepção kantiana de que a cultura seria equivalente às formas consagradas de arte. Nas políticas, o pensamento de Michel de Certeau, citado por Botelho, implica na recusa de distinção entre as experiências estéticas e as demais, mais corriqueiras. A partir do caráter mutável e contextual de nossas crenças, bem como a 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; a propósito, 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<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1937. Art. 128: A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

<sup>29</sup> BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo em Perspectiva: São Paulo, abril/junho, 2001, vol.15, n.2, p. 74.

<sup>30</sup> BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton e MIDDLEJ, Suylan. *A Constituição e a Democracia Cultural*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA, 2008, v. 2, n. 17, p. 235.

O sentido antropológico de cultura deriva de uma intenção de equidade porque se relaciona com o reconhecimento das diferenças e da diversidade. O que a Constituição faz é indicar parâmetros mínimos que possibilitem a convivência de formas de vida diferentes. Importante dizer que estes floresceram e desenvolveram-se em virtude da formação de um Estado cultural como conexo ao desenvolvimento da personalidade, o que foi idealizado pela Constituição de 1988<sup>31</sup>. 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. Por todas essas razões, o sentido antropológico tem valor simbólico evidente; no entanto, do ponto de vista de operacionalidade das políticas, há certa debilidade desta concepção. Brunner oferece o conceito de circuito cultural com o qual lidaremos a seguir.

Os circuitos culturais, em perspectiva macro, funcionam como verdadeiros objetos de ação pública que podem se dar em diferentes direções: patrimônio, artes, saberes, cultura popular, diversidade e democracia culturais, reconhecimento de comunidades tradicionais. É justamente a dimensão antropológica de cultura de que falamos anteriormente que é responsável por abarcar uma série de significados que não formam um todo coeso. No caso da cultura, tem-se fluxo de significados não normativos, múltiplos usos e interpretações e, por isso, as referências que se faz à cultura não são capazes de formatar uma definição estática que funcione como objeto de políticas. A plurissignificação dada à cultura, no entanto, não é impeditivo à política porque é possível identificar o seu objeto - os circuitos culturais -, os quais são responsáveis por operacionalizar uma boa parte do que é a política cultural.

O caráter mais significativo dos circuitos é justamente a relativa indeterminação de significados que circulam e que se submetem a processos conflitivos de reconhecimento e ressignificação. Os circuitos conjuntamente considerados formam a constelação móvel e fluida - a cultura - na qual intervêm agentes diretos de produção simbólica<sup>32</sup>. Ao usarmos o conceito de circuito cultural, acabamos por reconhecer que expressões culturais múltiplas merecem tratamento específico a partir de suas peculiaridades. Ademais, os circuitos associam o diálogo

---

<sup>31</sup> SILVA, Frederico Augusto B. *Desenvolvimento e cultura – linhas gerais para um mapeamento conceitual e empírico*. Latitude, vol. 6, n°2, 2012, p. 89.

<sup>32</sup> BRUNNER, J. J. *La cultura como objeto de políticas*. Santiago: Flacso, 1985, p. 8.

de agentes culturais, comunidades e instituições públicas e envolvem as mais diversas dimensões: social, estética e econômica. A comunicação entre os atores, então, coordena fluxos de ações que demandam arranjos diferentes a depender dos padrões de ação do setor público com relação ao dinamismo dos circuitos culturais e ao encadeamento dos eventos que formam os circuitos<sup>33</sup>.

Alguns elementos devem estar presentes simultaneamente para que se tenha um circuito cultural. O circuito demanda a indicação de participação dos *agentes* do campo cultural (produtores profissionais, empresas, associações voluntárias, o próprio artista), os quais colocam em movimento *meios* (recursos do próprio indivíduo como movimento do corpo, a voz ou além do indivíduo, no caso de transformação de objetos, como ocorre na pintura) que se comunicam com os *públicos* por intermédio de *formas* comunicativas (linguagens artísticas). Toda esta movimentação do circuito ocorre devido à presença de *instâncias organizativas* (Estado, mercado ou comunidade) que asseguram o seu funcionamento<sup>34</sup>. A definição de circuito cultural proposta por Brunner comunica-se com o comentário que fizemos a respeito da formatação do conceito de política pública de Maria Paula Dallari. Quando dissemos que a política pública pode ocorrer de maneira não centralizada na figura do Estado - ao contrário do que propõe Dallari -, tínhamos em mente a política cultural. No setor da cultura, existe a tendência de deslocamento, do Estado para os agentes culturais, no fazer de políticas - e isso é possível porque consideramos que os agentes diretos, os quais colocam o circuito em movimento, são os verdadeiros “fazedores” de políticas culturais enquanto o Estado, o mercado e a comunidade assumem função secundária de fiscalizadores ou securitários do funcionamento do circuito.

Brunner chega a considerar um macrocircuito próprio de educação. A característica de um macrocircuito de educação diz respeito à possibilidade de se observar determinação interna de políticas culturais que o afeta. Esta determinação relaciona-se com o fato de que o macrocircuito pode ser gerido por outros atores que não exclusivamente por agentes de produção cultural, embora estes influenciem

---

<sup>33</sup> BARBOSA, Frederico. *Boas intenções, poucos recursos: balanço das políticas culturais recentes*. Revista Proa. Campinas, 2009, v. 1, n. 1, p. 276-277.

<sup>34</sup> BRUNNER, J. J. *La cultura como objeto de políticas*. Santiago: Flacso, 1985, p. 8.

a atuação destes outros protagonistas<sup>35</sup>. Para nós, a colocação do autor tem impacto na política de arte-educação, sobretudo, quando levamos em consideração o processo de formação do professor como necessário ao incremento da qualidade do ensino de artes nas escolas. O professor seria, então, um desses agentes que concorre para a movimentação do circuito cultural, qualquer que ele seja.

Se recuperarmos os elementos que compõem o circuito, veremos que o conhecimento e domínio de linguagens artísticas, por exemplo, passam por algum grau de organicidade e não é raro que sejam apreendidas no ambiente escolar. Além disso, o professor tem interferência direta na formação de público, a qual está intimamente ligada ao incremento de repertório cultural. Quando nos referimos a incremento, estamos dizendo que o professor tem a função de auxiliar o aluno a consolidar suas experiências estéticas, dando-lhe meios, inclusive, para ser participante da vida cultural. Esta dimensão que qualifica a formação de público com foco nas potencialidades desenvolvidas pelo docente talvez seja a forma mais robusta de suscitar difusão de linguagens e códigos que visem à mudança da relação que as pessoas têm com a cultura e com a arte<sup>36</sup>.

O olhar que imprimimos à cultura por meio de aproximação com a ideia de circuito permite visualizar a formação do professor como a chave que une política cultural e política educacional. Mas não só isso. Um macrocircuito de cultura guarda diálogo com a expressão “direitos culturais” – em verdade, pode-se dizer que estes são os suportes a partir dos quais se formam múltiplos circuitos. Tais direitos estão previstos especificamente nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 e também há outros dispositivos que dizem respeito aos direitos culturais; por exemplo, no rol de direitos e liberdades individuais, a liberdade de pensamento e de crença, os direitos de autor e os direitos de participação política integram o catálogo, além de haver previsão de um federalismo cooperativo para o setor cultural. De qualquer forma, é por causa dos artigos 215 e 216 da CF/88 que se diz que 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

---

<sup>35</sup> BRUNNER, J. J. *La cultura como objeto de políticas*. Santiago: Flacso, 1985, p. 10.

<sup>36</sup> BOTELHO, Isaura; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. *Centros Culturais e a Formação de Novos Públicos*. In: *Percepções: cinco questões sobre políticas culturais*. [on-line], São Paulo, Itaú Cultural, 2010, p. 13. Disponível em: [www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001782.pdf](http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001782.pdf). Acesso em: 22.07.2012.

Estado Cultural, então, passa a ter dupla atribuição: uma de proteção aos indivíduos contra excessos do poder público e uma de pró atividade no âmbito da cultura.

A CF/1988 inscreve a cultura no rol dos direitos políticos e civis, onde estão as liberdades de expressão, consciência, crença, religião e participação, reconhecendo o pluralismo. E, além disso, também está inserida no âmbito dos direitos sociais fundamentais preconizando o pleno exercício dos direitos culturais, cujo foco é a democratização do acesso. Na Constituição, 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 pode-se citar no mesmo sentido o artigo 216 § 5º, que reconhece direitos de comunidades quilombolas e o artigo 231, que estabelece a necessidade de políticas públicas federais para a efetivação de direitos indígenas.

Os circuitos culturais inaugurados por cada um dos direitos culturais, então, direcionam as mais diversas políticas; inclusive, a própria redação dos dispositivos indica que não só o Estado, mas outros agentes também agem na seara de cultura. O estudo dos dispositivos constitucionais, especialmente os artigos 215 e 216<sup>37</sup>,

---

<sup>37</sup> CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 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.



indicam a enumeração do que integra o patrimônio cultural – este, por sua vez, é concebido pelo texto constitucional como a dimensão antropológica de cultura de que tratamos anteriormente. Emendas constitucionais foram responsáveis por inserções a respeito do Plano Nacional de Cultura e Sistema Nacional de Cultura. 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 1 - Categorias analíticas derivadas dos artigos 215 e 216 da CF/88 – IPEA/DISOC

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 criar, fazer e viver"
	Promover, proteger, inventariar, registrar, vigiar, tomba, acautelara, desapropriar, preservar, punir ( <b>grupo 2</b> )	Patrimônio cultural	
	Gerir, franquear o acesso ( <b>grupo 2</b> )	Documentos governamentais	

Em estudo do IPEA<sup>38</sup>, os artigos foram analisados com base nos verbos, a partir dos quais é possível tecer algumas observações:

a) aquelas ações que dizem respeito à intervenção do Estado de maneira a criar condições para que outros agentes atuem formam o grupo 1. Os objetos de ação deste grupo são o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura, no artigo 215, e a produção de bens culturais e conhecimento no artigo 216. Sobretudo, quanto à garantia de direitos culturais, tem-se questão dúbida que se comunica com a própria maneira com que a dogmática lida com o tema a partir da tentativa de categorização desses direitos no sistema de conceitos. Ora, a garantia de exercício de direitos culturais engloba promessa de não violação, mas também obrigação de formatar meios para a efetivação desses direitos. Assim, no caso do verbo “garantir” em relação aos direitos culturais, não se pode afirmar categoricamente que o Poder Público não atua diretamente.

<sup>38</sup> BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton e MIDDLEJ, Suylan. *A Constituição e a Democracia Cultural*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA, 2008, v. 2, n. 17, p. 264-265.

b) o grupo 2 engloba os verbos cujos significados referem-se a ações diretas do Estado; no artigo 215, a ação estatal é de proteção de manifestações de culturas populares, afro-brasileiras, indígenas e outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Os parágrafos do artigo 216, por sua vez, preveem a intervenção por meio de ações relativas a patrimônio cultural e documentos. O *caput* do artigo 216 não contém direcionamento de iniciativas do Poder Público, mas enumera os elementos que compõem o patrimônio cultural brasileiro, inclusive, fornecendo ideia de democratização cultural, pois se assegura a ação positiva do Estado e a consideração pelas artes e cotidiano (modos de criar, fazer e viver). A respeito dos significados de cultura e civilização no artigo 216, 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 que idealiza a formação de cultura nos moldes do que é sublime e destacado do cotidiano – no caso da Constituição, a concepção de cultura carrega algo de nacionalista.

c) os artigos 215 e 216 preconizam a proteção do patrimônio que representa identidades de grupos e da nação. A menção do texto constitucional à nação funciona como limitador e princípio de seletividade da abrangência da dimensão antropológica da cultura. Esta, como já dissemos, refere-se a modo de vida global que inclui crenças, normas, bens, ideias, objetos, costumes; por outro lado, no contexto constitucional, a cultura está vinculada ao imaginário do nacional: *“Não se trata de uma ação global de desenvolvimento. É como se as políticas e o patrimônio cultural devessem representar algo e não gerar capacidades e dinamismos”*<sup>39</sup>. A crítica tem lugar em virtude da ausência de elemento capaz de associar a cultura a outras dimensões como educacional ou desenvolvimentista, necessárias a um processo de inclusão.

Feitas essas observações, ainda não sabemos quais são e como são classificados os direitos culturais. José Afonso da Silva, na obra *“Ordenação Constitucional da Cultura”*, cita os direitos culturais como sendo os que derivam, basicamente, dos artigos 5º, IX, 215 e 216 da Constituição<sup>40</sup>. O artigo 5º, IX trata de

---

<sup>39</sup> BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton e MIDDLEJ, Suylan. *A Constituição e a Democracia Cultural*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA, 2008, v. 2, n. 17, p. 270.

<sup>40</sup> SILVA, José Afonso. *Ordenação Constitucional da Cultura*. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 51-52.

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, artísticas e científicas e o direito de criação cultural que se conecta aos direitos de autor. A respeito dos artigos 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<sup>41</sup>.

Segundo Humberto Cunha, os direitos culturais são aqueles que se referem às artes, à memória coletiva e 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<sup>42</sup>. Assim, o elemento central da identificação de um direito como cultural seria a tríade arte, memória coletiva e fluxo de saberes/viveres/fazer. E, para o autor, a dignidade da pessoa humana<sup>43</sup>, como parte do núcleo de sentido do direito cultural, é capaz de dar a este direito o *status* de fundamental. Além dos direitos citados por Afonso da Silva, Cunha Filho 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 práticas acumulados e vivenciados pela humanidade; a educação, então, seria o repasse mais direto e formal dessa cultura<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> A proposta “*Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura*” apresenta rol de direitos culturais semelhante ao de José Afonso da Silva. Segundo este documento, todos os direitos culturais estão constitucionalizados e são os seguintes: o direito à identidade e à diversidade cultural (art. 215, art. 216 e art. 231); o direito à livre criação (art. 5o, IV e art. 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, parágrafo 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). Ministério da Cultura, Conselho Nacional de Política Cultural. *Estrutura, institucionalização e implementação do Sistema Nacional de Cultura*. Novembro, 2010, p. 29.

<sup>42</sup> CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro*. Brasília: Brasília Jurídica, 2000, p. 34.

<sup>43</sup> A dignidade da pessoa humana, associada à tríade arte-memória coletiva-fluxo de saberes, funciona como bloqueador interpretativo a fim de que práticas culturais reprováveis não recebam *status* de direito cultural. Cunha Filho parece estar preocupado com uma certa “metafísica” dos direitos culturais que se refira à formação humanística do indivíduo.

<sup>44</sup> CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro*. Brasília: Brasília Jurídica, 2000, p. 128-129.

O rol apresentado por José Afonso da Silva, de certa forma, tem o objetivo de facilitar o reconhecimento dos direitos culturais. Ocorre que, por ser taxativo, impede que se desenvolva conceito para aqueles direitos que opere os dispositivos de forma mais aberta. Por outro lado, Francisco Humberto demonstra intenção analítica ao colocar os direitos culturais como pertencentes a três grandes grupos: artes, memória coletiva e fluxo de saberes. Cada um desses grupos carrega consigo potencial operatividade, o que não é alcançado pela formatação da listagem de direitos. Segundo o próprio autor, a formulação de definição analítica é “*a melhor forma de conhecer direitos e deveres culturais não é a construção de um rol, mas o entendimento de suas categorias, pois a fórmula de criação das leis e o caráter programático das normas culturalistas lhes dão feição dinâmica*”<sup>45</sup>.

Se por um lado podemos dizer o que são os direitos culturais, por outro, ainda não sabemos como a dogmática os classifica. O autor português Vasco Pereira da Silva faz uma reflexão em relação ao *status* de fundamental<sup>46</sup> dado ao direito à cultura. Ao recuperar o que caracteriza um direito fundamental, Pereira da Silva depara-se com a tendência de separação dessa categoria em uma esfera negativa - que impõe abstenção de agressão aos entes públicos e direito de defesa contra o abuso -, e uma positiva que confere 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. A crítica do autor tem a ver com o fato de que nem sempre há correspondência nos pares negativo/subjetivo e positivo/objetivo. Exemplo disso é o direito à cultura<sup>47</sup>.

Como alternativa, o autor considera que o direito fundamental à cultura deve ser tomado como (i) direito subjetivo integrante de relações jurídicas multilaterais de cultura e como (ii) princípio atributivo de um estatuto jurídico de cidadania cultura. Por relação jurídica multilateral (i), entende-se que esta, baseada em direito cultural fundamental e geradora de vínculos jurídicos entre distintos sujeitos, “*corresponde*

---

<sup>45</sup> CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos culturais no Brasil*. Revista Observatório Itaú Cultural: São Paulo, janeiro/abril, 2011, n. 11, p. 125.

<sup>46</sup> Vasco Pereira da Silva refere-se aos direitos culturais, encarando-os como categorias que vão se posicionado dentro de estrutura classificatória. A importância de usá-lo como referência reside no fato de que o autor insere notas que permitem, posteriormente, observar horizonte argumentativo entre direitos culturais e direito à educação.

<sup>47</sup> SILVA, Vasco Pereira. “*A cultura a que tenho direito*”: *direitos fundamentais e cultura*. Coimbra: Almedina, 2007, p. 67-68.

ao universo fático ou sociológico, não sendo uma mera ‘realidade virtual’, inventada pelos juristas”<sup>48</sup>. Isso significa que Pereira da Silva encara a diferença entre previsão constitucional de direitos - quase sempre de cunho ficcional - e estes mesmos direitos integrados numa relação jurídica concreta. Para visualizar melhor o que se quer dizer, o autor retoma a noção de (ii) estatuto jurídico<sup>49</sup>, o qual, no caso da cultura, equivale à cidadania cultural que, por sua vez, pode se desdobrar em três dimensões<sup>50</sup>:

a) a primeira dimensão indica relação estreita entre cultura e liberdade, por meio da qual, inclusive, a própria liberdade pressuporia liberdade cultural. Como consequência, a cultura seria objeto de liberdade - cujo conteúdo é condicionado no tempo e no espaço - nos planos individual e coletivo;

b) a segunda dimensão é aquela 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;

c) segundo a terceira dimensão, para que a cidadania cultural seja realizada, é necessária a participação civil nas políticas públicas de cultura e na própria atividade cultural.

O estatuto jurídico de cidadania cultural, por meio das três dimensões, representa 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), artística (artes plásticas, teatro, música etc.) e antropológica (saberes tradicionais)<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> SILVA, Vasco Pereira. “A cultura a que tenho direito”: direitos fundamentais e cultura. Coimbra: Almedina, 2007, p. 90.

<sup>49</sup> A teoria do estatuto foi criada por Georg Jellinek e baseia-se na diferença entre estatuto jurídico e relação jurídica. Basicamente, a distinção refere-se à possibilidade de atuar como sujeito de relações jurídicas, por um lado, e a concretização dessas mesmas relações. O estatuto seria a possibilidade que determinado sujeito tem de se ligar a relações jurídicas no futuro.

<sup>50</sup> SILVA, Vasco Pereira. “A cultura a que tenho direito”: direitos fundamentais e cultura. Coimbra: Almedina, 2007, p. 92-94.

<sup>51</sup> BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton e MIDDLEJ, Suylan. *A Constituição e a Democracia Cultural*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA, 2008, v. 2, n. 17, 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.

Como dissemos, a maneira que os inúmeros dispositivos que formam um rol de direitos culturais e a cidadania cultural conectam-se à dimensão antropológica não é irrestrita e ampla como se “tudo fosse cultura”. O limite constitucional diz respeito ao processo civilizador nacional. Se a interpretação dos temas que tangenciam cultura, direito cultural e democracia cultural ficasse restrita apenas aos artigos 215 e 216, não seria possível encontrar referência a outras dimensões, ao desenvolvimento e à própria cidadania cultural – e essa é a utilidade de se construir um rol de direitos culturais, ainda que saibamos que existe limite para lidar com ele. Assim, 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 capacidade de auto desenvolvimento, além de indicar como se dão as relações sociais entre grupos e indivíduos e estes com o Estado.

Do ponto de vista do discurso, o que se diz a respeito dos direitos culturais parte de uma perspectiva de sujeito que é basicamente moderna – seja quando se fala nos direitos culturais como direitos humanos que visam à formação do indivíduo ou quando lhes é atribuído o *status* de direito subjetivo. Veremos que essas duas notas também aparecem no direito à educação e serão abordadas mais à frente. Por ora, percorremos questões mais normativas a respeito da educação. Vale marcar as questões relacionadas à formação dos professores e que, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), voltarão mais à frente como desafios à consolidação de políticas educacionais e culturais com forte institucionalização.

## **1.2. Educação na CF/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**

A educação está prevista no artigo 6º da Constituição e os artigos 205 a 214 integram seção específica e 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<sup>52</sup> e sua dimensão coletiva ultrapassa a individual, uma vez que a educação se caracteriza como bem comum que representa a busca pela continuidade de modo de vida que se escolheu preservar<sup>53</sup>. 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<sup>54</sup>.

Antes de lidarmos com as implicações operacionais do significado de ser a educação um direito social, vale retomar, ainda que parcialmente, algumas notas a respeito da educação durante o processo de redemocratização do país; isso porque alguns embates ocorridos naquele período continuam ecoando e dizem respeito à formação do professor – o que será analisado de forma mais minuciosa no capítulo III desta dissertação. A formação e valorização do magistério entraram nas pautas de discussões do período constituinte; o anteprojeto aprovado na comissão temática recomendou curso em nível médio para formação de docentes de pré-escola e ensino fundamental, mas não chegou a proferir princípios relativos à atividade de docência. As garantias propostas diziam respeito à estruturação de carreira nacional, realização de concurso público de provas e títulos para provimento de cargos do ensino público, padrões adequados de remuneração<sup>55</sup>. Levada a proposta ao Plenário, questões relativas a planos de carreira e piso salarial para magistério foram incluídas no texto constitucional como princípios do ensino, no artigo 206, inciso V<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> Os direitos sociais são constantemente ligados à segunda geração de direitos, os quais exigem intervenção direta do Estado. No caso dos direitos sociais, estes se multiplicaram nos últimos anos devido a três fatores: a) aumento da quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) extensão da titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) desapego à figura do homem como ente genérico ou abstrato voltando-se o olhar para o homem específico, tomado na diversidade de seus *status* sociais. BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 83-85. Por essas razões, tem-se amplo rol de direitos sociais inscritos em Constituições. Atualmente o rol do art. 6º da CF/88 engloba os seguintes direitos: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

<sup>53</sup> SEIXAS, Clarice. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 697.

<sup>54</sup> SEIXAS, Clarice. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. São Paulo em Perspectiva, 18(2), 2004, p.115.

<sup>55</sup> SILVA, A. F. *Processo constituinte e educação: discussões sobre o professor (1987-1988)*. In: GT 05: Estado e Política Educacional, 31, 2008, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, ANPEd, 2008.

<sup>56</sup> A emenda constitucional n. 53/2006 desmembrou o inciso V do artigo 206, de maneira que criou um novo inciso em que se fala de piso nacional para profissionais da educação básica da rede

Atualmente, as disposições constitucionais da educação são as seguintes: o artigo 205 trata da finalidade da educação; art. 206 e 207, dos princípios do ensino; art. 208, do dever do Estado e das garantias; art. 209, das condições a que deve se submeter o ensino privado; art. 210, dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental; art. 211, da organização dos sistemas de ensino; art. 212; da vinculação de impostos à educação; art. 213; da destinação de recursos públicos a escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas; e art. 214, do Plano Nacional de Educação (PNE) que deveria ser estabelecido pela Lei. Além da seção própria, a educação é mencionada nos artigos sobre organização do Estado e atribuições dos entes federados quanto ao tema, especificamente, nos artigos. 22, 23, 24 e 30.

Apesar dos dispositivos constitucionais guardarem algum grau de progressismo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), responsável por viabilizar as normas constitucionais - inclusive, porque é ela o mecanismo normativo que dá alguma operatividade para a formação de um possível sistema nacional de educação -, começou a ser elaborada durante a Constituinte, sendo que a aprovação do projeto só ocorreu em 1996. Os quase dez anos de diferença entre o início da elaboração e a publicação da lei foram responsáveis pela defasagem da LDB. Estudo comemorativo pelos vinte anos da Constituição de 1988 revelou que

o contexto sociopolítico-econômico era distinto daquele vigente à época da Assembleia Nacional Constituinte. Se os anos 1980 haviam sido marcados pelo ideário da redemocratização, do fortalecimento da cidadania e da participação social na construção de um novo projeto para o país, na década de 1990, ressaltava-se a importância do país inserir-se no processo de globalização de maneira eficiente e competitiva. Esta perspectiva ganhou força e acabou norteadando ações então empreendidas de reforma do Estado e de reestruturação produtiva<sup>57</sup>.

Uma consequência da prioridade dada ao aumento da eficiência e competitividade do país referiu-se à não incorporação de ideia veiculada à época

---

pública, sendo que o valor do piso deveria ser fixado em lei federal. Em 2008, a lei 11.738 fixou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Esta lei chegou a ter sua constitucionalidade questionada perante o Supremo Tribunal Federal (ADIN n. 4167), o qual a declarou constitucional.

<sup>57</sup> BARRETO, Angela; CASTRO, Jorge Abrahão; CORBUCCI, Paulo Roberto. *Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA comemorativo pelos 20 anos da Constituição, 2008, v. 2, n. 17, p. 25.



referente à formação de um sistema nacional de educação. A esse respeito, Saviani demonstra a inconsistência terminológica usada para designar o sistema. O termo seria usado para ensino, escola ou educação de forma indistinta e para designar os diferentes níveis de ensino ou, ainda, para os níveis federativos. O segundo ponto é que o sistema teria sido mencionado, como se o país fosse *“um país desenvolvido com ampla e tranquila rede escolar que atenda satisfatoriamente às exigências sociais”*<sup>58</sup>. 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 esse autor, faltam os elementos básicos que pressupõe um sistema: a) clara consciência dos problemas nacionais da educação; b) claro conhecimento da realidade nacional; c) expressão de uma teoria da educação nacional; d) produto intencional de uma atividade intencional; e) conjunto de vários elementos relacionados entre si de modo a formar uma unidade; f) coerência em relação a objetivos e meio. Assinalemos apenas três pontos da ampla argumentação do autor<sup>59</sup>. Ou, de forma mais enxuta, um sistema seria *“unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar conjunto coerente e operante”*<sup>60</sup>. Para dizermos que existe um sistema de educação, uma educação sistematizada, a LDB deve ter os requisitos necessários à construção do sistema. Segundo Saviani, perguntas que sintetizam a presença de tais critérios como “a lei revela tomada de consciência dos problemas nacionais de educação ou é fruto de conhecimento da realidade educacional?” e “a lei pode ser considerada produto intencional, derivada de elementos relacionados, que visa a objetivo coerente com os meios previstos?” não são respondidas pela LDB<sup>61</sup>. Para o autor, a educação brasileira está organizada como estrutura ou algo parecido a um conjunto de instituições que não se articulam ou não são agenciadas de forma sistemática e intencional.

A escolha de Saviani para analisar a Lei de Diretrizes e Bases revela opção metodológica que acaba por indicar alguns problemas mais pontuais com os quais

---

<sup>58</sup> SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 9 ed., 2005, p. 80.

<sup>59</sup> SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 9 ed., 2005, p. 86.

<sup>60</sup> SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 9 ed., 2005, p. 80.

<sup>61</sup> SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 9 ed., 2005, p. 101.

iremos lidar ao longo deste trabalho, principalmente, os que tocam a formação do professor e os conteúdos que dizem respeito ao ensino das artes. E não só isso. Se Saviani parece radical, sobretudo, quando diz que uma teoria educacional é importante para a construção do sistema educacional – e, aqui, olhamos com algum ceticismo para esse critério, principalmente, porque a opção por uma teoria pode significar tentativa de homogeneizar a forma de pensar a educação e a maneira de se educar –, por outro lado, vemos que, nas inúmeras vezes em que a LDB refere-se a sistema, parece estar conectado a critério de administração do ensino vinculado às competências dos entes federados; é como se a LDB tratasse da educação a partir de perspectiva de organização territorial e de competências federativas.

A territorialidade é um dos critérios que permite responder a questões referentes à força da institucionalização de respostas a problemas políticos, se essas respostas são abrangentes e se têm intensidade e legitimidade suficientes para responder aos desafios colocados. No caso da educação, existe uma lógica de descentralização, segundo a qual aos entes federados cabe organizar seus sistemas de ensino, em regime de colaboração. A LDB, por interpretação do art. 8º, não chega a organizar a educação em nível nacional, sendo que a União assume posição central por ter a competência de organizar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Isto significa que, muito embora fale-se em descentralização, a União ainda retém competências numerosas e centrais. Arretche lembra que o movimento de descentralização depende da institucionalização, no plano local, de condições técnicas para implementação de tarefas de gestão, o que ocorre por meio de planejamento, coordenação e cooperação no processo de descentralização<sup>62</sup>. Do ponto de vista normativo, a Constituição e a própria LDB contêm dispositivos que podem funcionar como mecanismo de municipalização e alternativa de efetivação da descentralização do ensino. O art. 211 da Constituição possibilita a organização dos sistemas de ensino municipais em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal; o inciso VI do artigo 30 prevê que a cooperação do município com demais entes pode ocorrer com a definição de normas e metodologias pedagógicas. Na

---

<sup>62</sup> ARRETICHE, Marta. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes de descentralização*. São Paulo: FAPESP, 2000, p. 15-17.

mesma direção, o artigo 11 da LDB possibilita que normas municipais complementem as normas gerais estabelecidas pela União.

O risco desse tipo de paradoxo é que decisões importantes podem ser tomadas pela União ao passo que somente a execução seria descentralizada; nesse caso, determinações mais globais podem ser desvinculadas do que ocorre de fato nas secretarias de educação, nas escolas e em salas de aula. Por outro lado, com a possibilidade de gestão de sistema de educação municipalizado, pode-se ver tentativa de se inserir a participação da comunidade escolar e a autonomia das escolas como fatores responsáveis para a organização do ensino em nível municipal. Aliás, a própria LDB, no artigo 14, prevê gestão democrática do ensino com a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Segundo Gracindo, embora a LDB não preveja competências específicas do município que se refiram aos docentes, uma das formas de gestão local demanda o conhecimento dos profissionais de educação - principalmente, quanto à formação, capacitação e aprimoramento da atividade docente - e domine mecanismos de valorização da profissão<sup>63</sup>.

A LDB trata da formação de professores em sete artigos; em sua primeira versão, os dispositivos versavam sobre os fundamentos e nível adequado para formação, bem como necessidade de carga horária para prática de ensino e garantias para valorização dos profissionais do magistério público (ingresso por concurso público, piso salarial, progressão de carreira, condições adequadas de trabalho, aperfeiçoamento profissional continuado). A redação da lei dava margem a algumas contradições. Exemplo disso é que professores de educação básica deveriam ter formação em nível superior, mas permitiu-se a formação de nível médio para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que foi recebido com indignação. A grande crítica partiu da academia e se referia ao fato de que os docentes não exerceriam atividades de pesquisa e extensão em cursos profissionalizantes de nível médio<sup>64</sup>. Aliás, tal crítica esteve vinculada à outra

---

<sup>63</sup> GRACINDO, Regina. *Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades*. In: LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Org. Iria Brzezinski. São Paulo: Cortez, 1997, p. 192-193.

<sup>64</sup> A crítica aprofundou-se quando o Decreto 3.276/1999 foi publicado estabelecendo que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação

direcionada ao governo por assumir estratégias de formação do magistério com vistas a aumentar as estatísticas educacionais sem se preocupar com a qualidade da formação<sup>65</sup>.

Outro ponto que durante muito tempo deixou a LDB no limbo referia-se ao próprio conceito de profissional de educação<sup>66</sup> ao qual o artigo 61<sup>67</sup> fazia referência, limitando-se a dizer que a formação deveria vincular teoria à prática e aproveitar experiências em instituições de ensino. Em relação a esse ponto, há crítica quanto à possibilidade de habilitação do professor alcançada por meio da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação em experiências anteriores. A crítica reside na possível substituição da base teórica por prática em sala de aula e acúmulo de experiências profissionais<sup>68</sup>. À discussão de técnica legislativa – se deve ou não a lei dizer quem são os profissionais de educação – somou-se reflexão a respeito da identidade coletiva do profissional de educação associada à ideia de profissionalidade. Esta, por sua vez, consiste no *“conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico”*<sup>69</sup>. O conceito de Sarmiento possui uma faceta individual e outra mais coletiva. No que tange ao aspecto mais individual, a profissionalidade seria o conjunto de capacidades que o professor vai alcançando até que atinja condições para exercer a profissão com qualidade; a profissionalidade, então, seria a adjetivação: é preciso ser um bom professor. O aspecto mais coletivo complementa

---

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-ia exclusivamente em cursos normais superiores. BRZEZINSKI, 2008

<sup>65</sup> FREITAS, H. C. L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Campinas: Educação & Sociedade, dezembro, 1999, p. 18.

<sup>66</sup> Grinspun diferencia profissionais de trabalhadores da educação. Aqueles seriam os professores, chamados de protagonistas do processo pedagógico junto aos alunos; por sua vez trabalhadores da educação seriam os atores que trabalham na escolar em outras funções. GRINSPUN, Míria Paura. *Formação dos professores: uma questão em debate*. In: Múltiplas leituras da nova LDB. Org: Nilda Alvez e Raquel Villardi. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997, p. 42-43.

<sup>67</sup> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

<sup>68</sup> BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Org. Iria Brzezinski. São Paulo: Cortez, 1997, p. 155.

<sup>69</sup> SARMENTO, M. J. *Profissionalidade*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 3.

o individual e refere-se à formação de associações e movimentos reivindicatórios que se articulam pela concretização de um estatuto social e econômico.

A questão sobre a identidade do profissional de educação continua em aberto - mesmo com o advento da lei 12.014/2009. A redação do art. 61 da referida lei foi alterada, passando a enumerar os profissionais de educação escolar básica, sendo os seguintes: (i) os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (ii) trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; e (iii) trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. A grande novidade da alteração é que a LDB passou a englobar profissionais que trabalham em ambiente escolar e que não sejam docentes. Em texto do Conselho Nacional de Educação intitulado “Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica: reconhecimento e valorização dos profissionais não-docentes”, parte-se da premissa de que a educação não está apenas restrita ao ato de transmitir e produzir conhecimento e, por essa razão, não apenas a sala de aula é considerada espaço de ensino com foco unipessoal no professor, mas todo o espaço escolar seria educativo e o processo educacional seria coletivo<sup>70</sup>.

As alterações legislativas na LDB parecem não ter sido muito substanciais; os problemas relativos ao modelo adotado pela lei permanecem e se comunicam com a atividade e profissionalidade do professorado. A institucionalização preferencial da formação de professores fora da universidade, bem como a valorização de dimensão técnica e praticista do trabalho docente e a exigência de certificação sobreposta à qualificação continuada são fatores que não foram resolvidos pela nova lei. Do ponto de vista do currículo, o modelo continua sendo fracionado e etapista por meio do qual o desempenho do estudante é valorado em detrimento de conhecimento e cultura. Para Brzezinski, o caminho alternativo a tal modelo seria outro baseado na formação e valorização do profissional por intermédio de

---

<sup>70</sup> Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica: reconhecimento e valorização dos profissionais não-docentes*. Março, 2010.

mecanismos adequados de formação inicial e contínua, de melhoria de condições de trabalho, formulação de carreira de magistério e salários melhores; além disso, conhecimento e cultura deveriam como eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor<sup>71</sup>.

A valorização do professor guarda interface com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – atualmente não mais existente, mas substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14/1996 e regulamentado pela lei 9.424/1996 e pelo decreto 2.264/1997. Os principais propósitos do FUNDEF eram a fixação de determinado valor a ser gasto por aluno do ensino fundamental (antigo período que ia da 1ª a 8ª séries) e a vinculação de 60% do valor do Fundo para o pagamento de profissionais do magistério em efetivo exercício<sup>72</sup>. O prazo de duração do FUNDEF era de 10 anos tendo sua expiração ocorrida em 2006.

No ano seguinte, em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB; a Emenda Constitucional n. 53/2006 e a lei 11.494/2007 regulamentam o novo fundo, estendendo recursos para a educação infantil, ensino de jovens e adultos, educação especial e ensino médio. Diz-se que o atendimento exclusivamente do ensino fundamental decorria da falta de política de universalização do atendimento cujo sustentáculo fosse a melhoria qualitativa do ensino com a valorização dos profissionais da educação<sup>73</sup>. Os fundos foram instituídos em atendimento à determinação constitucional que prevê a utilização de recursos para a educação de maneira geral. De forma equivalente ao que ocorria com o FUNDEF, o FUNDEB prevê que estados e municípios devem captar recursos conforme as matrículas na educação básica, com a possibilidade de complementação de recursos pela União.

---

<sup>71</sup> BRZEZINSKI, Iria. *Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei no 9.394/1996*. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 198-199.

<sup>72</sup> Plano Nacional de Educação, p. 85. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 20.03.2013.

<sup>73</sup> GUIMARÃES, José Luiz. *Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira*. Acervo Digital da Unesp: Objetos Educacionais, 2010. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/35>. Acesso em 25.03.2013.

Além disso, o FUNDEB mantém a corresponsabilidade dos entes federativos com a educação básica, de maneira que 18% das receitas oriundas de impostos devem ser investidas pela União, conforme preceitua o artigo 212 da CF/88; os estados e municípios devem direcionar 25% das receitas resultantes de impostos e transferências. A novidade é que municípios e estados devem aportar gradualmente ao fundo o valor de 20% de determinados impostos e parcelas destinadas à educação básica.

A implementação de planos de carreira e remuneração dos profissionais de educação, no âmbito dos Estados, Distrito Federal e Municípios, também está prevista na lei que instituiu o FUNDEB. Segundo a lei, tais planos devem assegurar remuneração condigna, integração entre trabalho individual e proposta pedagógica da escola e a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. E não só isso. O FUNDEB determinava data, até 31 de agosto de 2007, para fixação de tal piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica, o que também significava regulamentação do art. 60, III, e, do ADCT<sup>74</sup>. A lei 11.738/2008 fixou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público (atividades de docentes e suporte pedagógico à docência: direção, administração, supervisão, orientação e coordenação educacionais) da educação básica no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), em nível médio na modalidade normal e com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

O que se tem é que, muito embora tenham ocorrido iniciativas de valorização do magistério, os avanços não contemplam as reivindicações feitas pelos educadores quanto ao modelo pedagógico adotado pela LDB, o qual é repetido pela lei do FUNDEB. Ao mesmo tempo que reclamações mais substanciais referentes à formação do professor e ao currículo da educação básica seguem sendo as mesmas desde a entrada em vigor da LDB, a questão referente à política salarial do

---

<sup>74</sup> Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre: e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

magistério teve alguns avanços com o FUNDEB, mas alguns problemas permanecem e, de alguma maneira, também se comunicam com a grande crítica à LDB, qual seja: o valor do piso não é vinculado à formação universitária, o que acaba desestimulando profissionais de nível médio a alcançarem título de educação superior e os já habilitados não têm suas condições de trabalho aprimoradas. A pontuação que se faz, então, é que o professor é profissional do qual efetivamente não se exige qualificação. Ora, se a situação do magistério é de “secundarização”, começam a surgir algumas intuições a respeito dos porquês da baixa qualidade da educação básica no país - ainda que existam aparatos teórico, institucional e normativo que situem o direito à educação como vinculado à auto determinação e ao conhecimento coletivo.

A formação integral e o acesso ao conhecimento coletivo são objetivos da educação assim como também o são dos direitos culturais. E mais do que objetivos; tratam-se de características que os justificam como direitos humanos. Nossa intenção não é dizer que educação e cultura são a mesma coisa. A esse respeito, inclusive, é importante retomar o que dissemos na seção anterior. Quando falamos de cultura como objeto de ação estatal, estamos falando, em verdade, de circuitos culturais, de fluxo de sentidos que mobiliza determinados atores e produz certos significados, de forma intencional e elaborada por instância organizativa, no caso, o Estado. Os direitos culturais seriam a base normativa para que se possa pensar em variados arranjos de política – esta, por sua vez, ganha em operacionalidade por meio da intencionalidade e organicidade, ainda que mínima, do circuito. Por outro lado, o direito à educação e os documentos que frequentemente o mencionam, como é o caso da LDB e do FUNDEB têm a capacidade de operacionalizar uma série de ações estatais na seara educacional. Justamente por essas diferenças, optamos por tratar as categorias que se comunicam aos direitos culturais na seção anterior ao passo que nessa nos ativemos mais aos documentos que se colocam como operacionais para a efetivação do direito à educação.

Na próxima seção, trataremos da estrutura dos direitos culturais e do direito à educação como sendo fundamentais de natureza social, cuja dimensão ultrapassa a faceta individual. Nossa hipótese é de que há similitude argumentativa, baseada na historicidade dos direitos humanos, que permite aproximar ambas as categorias de direitos; esse exercício é possível após termos localizado a formação do professor



como essencial em componente do circuito cultural, que funciona como objeto de política de cultura, e como essencial para que se possa falar em ampla extensão do direito à educação.

### **1.3. Direitos culturais e direito à educação: conectando-os por meio da estrutura de direito subjetivo público**

As ideias de sistema e de municipalização permeiam a educação como centrais para a cooperação entre os entes governamentais federados, o que é possível ocorrer por meio de mecanismo financeiro – FUNDEF e depois FUNDEB – que permite sedimentar no território uma política educacional ampla e universalista, inclusive, com processo formativo dos professores ainda que passível de críticas. Apesar do panorama mais genérico acerca dos problemas apontados na seção anterior, a movimentação de atores e significados e a articulação de instituições são possíveis graças à construção de uma espécie de justificação que se encontra no direito à educação. No texto constitucional, especialmente, o artigo 208 e seus parágrafos 1º e 2º preveem o acesso ao ensino obrigatório como direito público subjetivo e, em caso de não oferecimento ou oferta irregular do ensino, há previsão de imputação de responsabilidade à autoridade competente.

A categoria de direito público subjetivo<sup>75</sup> está associada a uma capacidade do indivíduo de, sendo membro da comunidade, indicar normas genéricas que sirvam ao interesse individual; a norma geral e abstrata (direito objetivo), dirigida a todos indistintamente, passa a ser *seu* próprio direito (direito subjetivo). O direito público subjetivo funciona como possibilidade do indivíduo constranger o Estado a cumprir uma obrigação de dar, fazer ou não fazer uma obrigação. Por essa breve conceituação, os direitos sociais – e a educação é um deles – seriam direitos subjetivos. Em *A força normativa da Constituição*, Konrad Hesse dá especial

---

<sup>75</sup> No final do século XIX, Georg Jellinek definiu o direito público subjetivo como a pretensão do particular em face do poder público objetivando bem da vida. Pressupõe-se, assim, que existe relação jurídica entre o Estado e o indivíduo e os conflitos daí advindos podem ser dirimidos judicialmente. Para Ferraz Júnior, a dicotomia entre direito objetivo (em inglês, *law*) e subjetivo (*right*) reforça o fato de o direito ser fenômeno objetivo, um dado cultural ao mesmo tempo em que é fenômeno subjetivo, uma vez que torna os sujeitos titulares de poderes, faculdades e deveres. FERRAZ Jr., T.S. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 1994, p. 146.

atenção aos direitos sociais<sup>76</sup>; o que o autor diz a respeito de tais direitos confunde-se com a própria noção de direito subjetivo:

Mais que uma categoria de direitos fundamentais, constituem [os direitos sociais] um meio positivo para dar um conteúdo real e uma possibilidade de exercício eficaz a todos os direitos e liberdades<sup>77</sup>.

O reconhecimento dos direitos sociais inseridos na Constituição, antes de depender de uma ação estatal, deriva da força inerente ao documento constitucional: a força normativa da Constituição que se impõe ao próprio Estado e aos cidadãos. A determinação de tarefas pela Constituição representa uma força ativa que deve orientar a disposição de guiar a própria conduta de acordo com a ordem nela estabelecida. Em suma, a força ativa da Constituição ocorre quando, na consciência geral - sobretudo, naquela dos responsáveis pela ordem constitucional - existe não só uma vontade de poder, mas uma vontade de constituição<sup>78</sup>, responsável por gerar um apelo social em torno da efetivação das normas constitucionais. Embora o próprio Hesse reconheça alguma debilidade dos direitos sociais, é possível dizer, a partir do que se entende por força normativa da constituição, que eles, ainda que dependam de prestações positivas, possuem um núcleo relacionado à promoção da igualdade.

Apenas um parêntese: estamos falando de categorias de direitos porque, além de funcionarem como forma de organizar arcabouço de normas a serem aplicadas - no caso da política pública, a norma pode funcionar como verdadeiro suporte da ação estatal -, elas foram constituídas a partir de circunstâncias históricas e do grau de complexidade da sociedade e das instituições. O esforço que fazemos aqui refere-se à conexão entre direitos culturais e direito à educação a partir do registro do que se entende por sujeito – o qual é construção que resgata algumas daquelas circunstâncias. Nossa opção não visa à comparação por semelhanças e diferenças de categorias de direitos porque estaríamos fadados à seleção de

---

<sup>76</sup> Há quem discorde da maneira de se olhar os direitos sociais. Para Leal, estes direitos nem mesmo podem ser considerados como direitos em sentido estrito porque não são exigíveis judicialmente até que haja uma ação estatal positiva. Portanto, se faltam meios de garanti-los, não seria possível considerá-los direitos. No caso dos direitos subjetivos, o imbróglio que existe diz respeito ao mesmo argumento: direito subjetivo não seria direito, mas apenas a faculdade de ir ao Poder Judiciário. LEAL, Roger Stiefelmann. *Direitos sociais e a vulgarização da noção de direitos fundamentais*. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/ppgd/doutrina/leal2.htm>. Acesso em 15.02.2012.

<sup>77</sup> PÉREZ LUÑO apud p. 185

<sup>78</sup> HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991, p. 19.

documentos e de uso de mais classificações e axiomas. Por ora, sabemos que elas são úteis porque são dotadas de significados que impulsionam ações estatais, mas, para nosso desígnio, parece mais interessante retomarmos o fundamento de direitos humanos que ganha força com o que se denominou de direito subjetivo.

As preocupações formuladas por autores que lidam com o direito à educação e com os direitos culturais são capazes de dar algumas pistas a respeito da possibilidade de se visualizar a mesma construção argumentativa em uma e outra categorias de direitos. Clarice Seixas, por exemplo, ao discorrer acerca do direito à educação como fundamental de natureza social, faz as seguintes perguntas: a) o direito à educação é direito em sentido estrito e/ou mero programa de ação?; b) quem é o titular do direito à educação: indivíduo e/ou grupos e coletividades?; c) é possível demandar ao Poder Judiciário a realização de políticas públicas educacionais? O que isso significa?<sup>79</sup>.

Em outro texto, a mesma autora questiona: quais são as consequências advindas do reconhecimento expresso, previsto no texto constitucional, do ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo público?<sup>80</sup> Ou seja: sendo a educação direito social e, portanto, havendo possibilidade de se demandar individualmente ao Poder Público sua concretização, seria o direito subjetivo público a previsão de extensão do direito social à educação, de maneira que não só o indivíduo poderia demandar um direito, mas exigir a realização de políticas setoriais? Respostas a essas perguntas são direcionadas à reinterpretação do significado de direito subjetivo; se antes esta figura jurídica estava vinculada à proteção de liberdades individuais contra abusos do Poder Público, hoje ela diz respeito a um novo contexto intervencionista, o que ocorre por meio de políticas públicas como eixos da atividade estatal<sup>81</sup> para proteção de direitos humanos.

Quando nos ativemos nas colocações de Vasco Pereira, vimos que os direitos culturais envolvem noções complexas e diversificadas; num mesmo direito, inclusive, é possível encontrar exigência de não turbacão por parte dos poderes

---

<sup>79</sup> SEIXAS, Clarice. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 693.

<sup>80</sup> SEIXAS, Clarice. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. São Paulo em Perspectiva, 18(2), 2004, p.115.

<sup>81</sup> SEIXAS, Clarice. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. São Paulo em Perspectiva, 18(2), 2004, p.115.

públicos conjugada com a exigência de prestações positivas. O que é importante termos em mente é que um direito possui inúmeras faculdades com objetos e conteúdos diferentes<sup>82</sup>. No caso da cultura - e parece que também no caso da educação -, a multiplicidade de conteúdos não implica, contudo, em impossibilidade de identificar uma unidade e identidade em tais direitos; ambos estão vinculados a uma noção de sentido ligada à dignidade da pessoa humana. Por esta ser noção aberta e de certa forma etérea, o direito à cultura, como direito subjetivo, seria verdadeiro conceito-quadro aberto, demandando preenchimento em concreto e suscetível de diferentes variações de conteúdo<sup>83</sup>.

O trabalho de Seixas está preocupado com as consequências judiciais de se pensar o direito à educação como direito público subjetivo; diz respeito, principalmente, ao fortalecimento de um direito vinculado à possibilidade do indivíduo ou de uma coletividade requerer a implementação de políticas públicas para a área da educação. Por outro lado, o trabalho de Vasco Pereira da Silva foca-se na construção de um direito à cultura em perspectiva com categorias de direitos já consolidadas; trata-se de esforço anterior ao que faz Seixas – muito provavelmente porque a Constituição de 1988 já deu à educação o *status* de direito subjetivo público, o que não fez com a cultura. O esforço de Silva, portanto, concentra-se na construção de *status* jurídico para cultura, quase demonstração de que o direito à cultura possui fundamento axiológico conexo a uma dignidade da pessoa humana, como ocorre com os demais direitos fundamentais. Em consequência, por ser fundamental, a cultura também seria direito público subjetivo.

O ponto principal<sup>84</sup> de Pereira da Silva é que, sendo a cultura um direito fundamental, não importa a ocasião de seu nascimento (se é direito de primeira, segunda ou terceira geração) ou sua organização constitucional (se está situada no capítulo de direitos e garantias fundamentais ou junto aos direitos econômicos e sociais). O que é capaz de consagrar um direito fundamental como tal - e aí se enquadra a cultura - diz respeito à sua qualificação como direito subjetivo público, pois é ele que possui uma dimensão negativa que protege os titulares de eventual

---

<sup>82</sup> SILVA, Vasco Pereira. *“A cultura a que tenho direito”: direitos fundamentais e cultura*. Coimbra: Almedina, 2007, p. 86-89.

<sup>83</sup> SILVA, Vasco Pereira. *“A cultura a que tenho direito”: direitos fundamentais e cultura*. Coimbra: Almedina, 2007, p. 88-89.

<sup>84</sup> SILVA, Vasco Pereira. *“A cultura a que tenho direito”: direitos fundamentais e cultura*. Coimbra: Almedina, 2007, p. 114-117.

agressão e também uma dimensão positiva que diz respeito a deveres estatais concretos e determinados, o que inclui a garantia de intervenção pública quando necessária a concretização de posição de titular.

Seixas e Silva, além de preocupados com a adequação dogmática e instrumental dos direitos à educação e dos direitos culturais, fazem menção a temas como direitos humanos e dignidade da pessoa humana quase como os porquês de se interessarem com a conformação dos direitos culturais e direito à educação a um sistema maior de conceitos. É justamente com base nessas justificativas que dizemos ser possível identificar argumento comum em ambas as classes de direitos. E não só isso: se nossa hipótese está certa - a cultura qualifica a educação e vice-versa -, não seria possível levá-la a cabo se estamos falando a partir de registro de classificações, mas o meio mais útil a esse tipo de visualização talvez seja recuperando o sentido das justificativas dos autores. Em última análise, devemos nos perguntar qual é o limite ou de que forma o argumento fundado em direitos humanos é capaz de operar a ação estatal em torno de uma política de arte-educação.

Michel Villey, em *O direito e os direitos humanos*, tem a preocupação de, logo no início da obra<sup>85</sup>, dizer que há uma necessidade política e histórica dos direitos humanos, mas contra eles também há alguns “passivos”; fala-se muito sobre eles, mas não se sabe exatamente o que são. Em breves notas de história geral, o autor lembra que os direitos humanos são o resultado de uma necessidade moderna que vê o progresso – e não mais Deus - como a garantia da felicidade e a finalidade da política moderna. Ao lado do progresso, a máquina estatal e imparcial - o Leviatã - surge como dirigente de um Estado imparcial e sem paixões de quem passou a emanar a ordem jurídica fechada em si mesma; tratava-se da gênese do positivismo jurídico<sup>86</sup>. A este estado, os modernos deram-lhe um antídoto extraído da Escola do Direito Natural: os direitos humanos.

---

<sup>85</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 2-8.

<sup>86</sup> Carlos Santiago Nino organiza o debate que existe entre jusnaturalismo e positivismo relacionado à conexão entre direito e moral. Ao se referir ao jusnaturalismo, Nino identifica dimensões diferentes: a) a primeira seria de matriz teológica e o maior defensor foi Tomás de Aquino. Normas universalmente válidas seriam aquelas derivadas da vontade divina; b) a segunda de matriz racionalista veiculada, principalmente, por Kant que influenciou a dogmática jurídica, diz que o conceito de direito derivaria da própria natureza e racionalidade humanas; e por fim c) uma concepção historicista (Savigny), segundo a qual normas universalmente válidas só podem ser aferidas a partir do desenvolvimento da

A partir daí, o período de codificação dos Estados Modernos foi acompanhado por Declarações dos Direitos Humanos<sup>87</sup>. Apesar do longo período entre o primeiro documento sobre o tema e o último, todos eles funcionaram como defesa: contra a monarquia absolutista e mais tarde contra os feitos de Hitler no período pós-guerra. Muito embora os direitos humanos tenham funcionado como verdadeiros trunfos contra abusos estatais em certas épocas, Villey cita Croce que, à época da celebração do texto das Nações Unidas, referiu-se aos direitos humanos como irreais e impotentes; verdadeiras promessas cujas formulações seriam dotadas de indeterminação e modelos de ideais de realização de liberdade e igualdade<sup>88</sup>.

Estando diante de um certo maniqueísmo - engajamento humanitário, por um lado, ou desqualificação cética, por outro -, Villey opta por seguir um método histórico de investigação da linguagem. Sua hipótese é de que, não obstante as palavras recebam novas significações a partir de contextos, há algo de perene neles: trata-se de uma estrutura do próprio contexto que adquire valor e que possibilita relacionar as significações de uma palavra a essa estrutura fundamental. Com isso em mente e sendo a expressão “direitos humanos”, surgida no século XVII e cuja ideia embrionária esteve ligada à teologia da Idade Média, a combinação de “direito” e “homem”, Villey procura saber se é possível a mescla de duas ideias: a natureza genérica de homem e a noção de direito<sup>89</sup>, embora não tenham surgido no mesmo contexto.

Não faz parte do nosso desígnio recuperar minuciosamente todos os pontos levantados<sup>90</sup>, mas, ao falar sobre algumas fragmentações sofridas pelo Direito, Villey

---

história. NINO, Carlos Santiago. *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Editorial Astrea, 2003, p. 18-42. Ao que parece, Villey, apesar de se referir ao nascimento do positivismo jurídico, quer dizer algo em torno da dogmática jurídica – vinculada ao jusnaturalismo. De qualquer forma, é corriqueiro que se diga que positivismo e dogmática sejam a mesma coisa; quando fala em positivismo, muito provavelmente Villey se preocupe com o que Nino chamou de positivismo ideológico: se as normas emanam do Leviatã, elas terão força obrigatória e suas disposições deverão ser obedecidas, quaisquer que sejam seus conteúdos.

<sup>87</sup> Os principais documentos internacionais que tratam de direitos humanos são a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e a Convenção Europeia dos Direitos Humanos de 1950.

<sup>88</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 5-6.

<sup>89</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 12-17.

<sup>90</sup> Villey começa sua investigação a partir do que se diz nas faculdades de direito: o direito europeu deriva do direito romano que, por sua vez, inspirou-se nos gregos. O problema de que trata Villey diz respeito ao modo como os romanistas dos séculos XIX e XX olhavam para o direito romano em geral, em conjunto; seria possível explicar ideias jurídicas romanas sob formas de categorias modernas? (p.

se ocupa dos direitos humanos como pertencentes ao gênero direito subjetivo – e é por isso que trataremos extensamente sobre direitos humanos; este gênero direito subjetivo, por sua vez, fora criado pela pandectística alemã do século XIX. Subjetivo seria o que é inerente ao sujeito, o que faz parte de sua essência enquanto o direito objetivo seria o que se associa a este sujeito. Assim, aquele é qualidade, faculdade, liberdade, possibilidade de atuar, mas jamais algo que se combina ao sujeito como uma coisa ou indenização<sup>91</sup>.

O interessante notar é que as mais variadas acepções para direito subjetivo - liberdade, poder (principalmente, de agir em juízo), imunidade ou vantagem - pressupõem a figura de um indivíduo, com a qual não se preocupava a ciência jurídica romana:

Essa ciência do direito não é concentrada no indivíduo. Não o considera isolado numa ilha. Herdeira da filosofia realista da Antiguidade, ela encara o indivíduo tal como é, situado dentro de um grupo (“o homem é animal político”)<sup>92</sup>.

Direitos humanos e o *status* de seus titulares - todo e qualquer indivíduo - são criações modernas; no entanto, não se quer dizer que a Antiguidade não se preocupava com uma ideia mais substancial de natureza humana<sup>93</sup>; a questão é que o humano era mais uma coisa que estava no cosmos:

os pensadores gregos tinham o costume de postular uma ordem no mundo, de nele reconhecer uma hierarquia de gêneros e de espécies, em que o homem prevalece em dignidade na medida em que é o único provido de *logos*, o único capaz de se conduzir em virtude de uma escolha refletida<sup>94</sup>.

A passagem que vai desta natureza humana da Antiguidade até a formulação moderna dos direitos humanos comunica-se com uma concepção eminentemente cristã – ora, Deus fez-se homem, elevando-o à condição divina. Este homem aí

---

29). Daí, o autor acredita que os romanistas não poderiam nada dizer com relação à Roma. A escolha alternativa de Villey, então, passa a ser a obra de Cícero, na qual se encontra a primeira tentativa de se organizar o Direito de forma mais teórica – até então os “advogados” seguiam método clínico de resolução de pequenos conflitos – e na qual há menção à cultura grega, sobretudo, a Aristóteles e sua formulação de direito como objeto da virtude de justiça (p. 23-38).

<sup>91</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 69.

<sup>92</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 79.

<sup>93</sup> Na obra de Aristóteles, por exemplo, não há referência aos direitos humanos, mas há uma antropologia - obviamente, não uma antropologia recente de análises sobre diversidades. Trata-se de uma descrição detalhada sobre tudo o que se encontrava nos homens (inteligência, desejos, discursos) e que os diferenciavam de outros seres vivos, p. 83-84.

<sup>94</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 83.

presente, segundo Tomás de Aquino, constitui-se em *todo* e, à imagem e semelhança de Deus, tem o poder de governo sobre criaturas inferiores. Trata-se de um dever/poder universal e natural destinado a todos os homens<sup>95</sup>. Mas aqui perguntamos: a antropologia aristotélica não tem estrutura parecida com o que foi veiculado pelo cristianismo? O *logos* não guardaria alguma similitude com a formação do homem à imagem e semelhança de Deus? Ao que parece, ambas se referiam ao lugar do homem na natureza; Villey acredita que

não há ruptura, mas continuidade entre essa doutrina cristã do homem e a antropologia dos gregos. A filosofia havia discernido o lugar eminente ocupado pelo homem acima dos seres irracionais e gerado uma moral universalista. Antes que São Paulo falasse da lei natural, ela está nos filósofos gregos<sup>96</sup>.

Se o homem antigo e o homem cristão ocupam lugar de precedência em relação a outros seres vivos, fica a pergunta se esta ideia implica no que a modernidade entende por indivíduo. Ou, antes disso, o homem descrito por Tomás de Aquino, tendo semelhança com o que fora descrito pela antropologia grega, significava, pelo cristianismo, total adesão à filosofia antiga? As respostas às duas questões se entrecruzam. O entendimento dos gregos a respeito de ordem cósmica causava certo desconforto ao cristianismo; a realidade, o cosmos grego era aquilo sobre o que se ajeitavam as pessoas: estas não eram consideradas “realidade” ao passo que o eram a cidade, a família, os grupos<sup>97</sup>. A virada desse modo de pensar deu-se, sobretudo, com o nominalismo de Guilherme Ockham no início do século XIV. O recorte de Ockham referia-se à realidade como substâncias individuais, substantivos próprios: Pedro, José, Maria<sup>98</sup>. Se Deus era entidade pessoal, cuja criatura foi inspirada nesta mesma figura divina, somente este homem - individualmente considerado e não a entidade universal denominada “homem” - seria a realidade por excelência.

---

<sup>95</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 116-117.

<sup>96</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 117.

<sup>97</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.122-123.

<sup>98</sup> As substâncias individuais seriam tudo aquilo que se designa como substantivo próprio na linguagem; termos relacionais ou substantivos comuns, para Ockham, não indicariam nada de real. “São instrumentos úteis para ‘conotar’ (notar juntos) por economia de linguagem uma pluralidade de seres individuais. Os ‘universais’ e as relações só têm existência em nossos discursos. São somente *termos*, signos, forjados pelos homens e cujo sentido depende dos homens. Suas definições são convencionais. Temos liberdade para modificá-los, para transformar a bel-prazer o valor dessas palavras, para deixá-las mais operatórias, permitir-nos agir mais comodamente sobre o mundo real dos seres singulares.” VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 123.



A partir dessa nova relação entre palavras e coisas, podemos dizer que, muito embora os gregos e os cristãos encarassem o homem como “privilegiado” na cadeia dos seres vivos, o caminho de justificação para esse privilégio ocorreu de forma diferente. Enquanto os antigos estavam vinculados a uma observação realista da natureza e, pela própria natureza, o homem era um animal político e voltado ao coletivo - e aí, o privilégio dizia respeito à superioridade humana em razão da presença de uma vontade de virtude -, o recorte do nominalismo referia-se ao mundo como o conjunto de substâncias simples porque Deus concebera cada um especialmente. Para o Direito, a consequência dessa nova forma de pensamento esteve vinculada ao abandono da tentativa de encontrá-lo na natureza passando-se ao intento de extrai-lo da natureza do homem. Aqui, saímos do nominalismo porque, para Ockham, como dissemos, não há que se falar em natureza do homem ou no próprio Homem; para que isso seja possível, deve ocorrer redução às semelhanças de determinado número de indivíduos, mas tendo em mente que tais semelhanças não podem ser tomadas como estáveis ou universais<sup>99</sup>.

O nominalismo começa a indicar a ideia do indivíduo moderno, mas não se fala ainda em direitos humanos. A respeito do nascimento e proliferação destes no século XVII, Villey acredita que Thomas Hobbes, em *Leviatã*, tenha sido o primeiro a definir o direito do homem. Ocorre que Hobbes não trata de direito do homem no sentido de lei natural, mas a partir de um estado de natureza no qual há uma série de indivíduos isolados e desprovidos de qualquer senso de hierarquia. O estado de natureza “*é desdobramento da ação livre do indivíduo que nenhuma lei vem entravar: emanção do próprio sujeito, autêntico direito subjetivo. Todo homem o possui por si só*”<sup>100</sup>. A liberdade ilimitada é o direito do homem, pertence a todos no estado de natureza.

A primeira consequência daí advinda é descrita por Hobbes; trata-se de estado de guerra de todos contra todos no qual existe constante sentimento de insegurança. Este estado só tem fim quando, por meio da razão, os homens resolvem limitar suas liberdades a fim de se atingir a paz a partir da figura do

---

<sup>99</sup> Para Villey, a Escola do Direito Natural deriva do pensamento do escotismo porque Duns Escoto acreditava na realidade de uma essência genérica do Homem. Nominalismo e escotismo serão as bases da filosofia política moderna e da linguagem do direito moderno. VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 125.

<sup>100</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 146.

contrato. Abrindo mão de suas liberdades que, inclusive, podem destruir uns aos outros, os homens depositam-nas no *Leviatã* – o soberano que conserva o direito natural e ilimitado e de quem emana todo o direito que nada mais é que leis seguidas de sanções. Eis o surgimento do absolutismo. Aliada a esta consequência, tem-se o sistema de direitos subjetivos. Tais direitos são eminentemente de propriedade e surgem como redistribuição de parcelas de liberdades limitadas no espaço visando ao aumento de riqueza e força no reino; dá-se força as promessas feitas entre súditos<sup>101</sup>. Isto quer dizer que neste primeiro momento o direito subjetivo não poderia ser oponível ao Estado, mas funcionava como mecanismos de vínculo civil e comercial entre particulares.

Com Locke, surgem as palavras *rights of men*; à época, imposição de culto, ocorrência de confiscos e a redução do direito às leis editadas pelo príncipe passaram a ameaçar os particulares. E aí, sucedeu de se falar em direitos oponíveis ao próprio Estado que, ao contrário dos direitos humanos, tinham origem jurisprudencial e eram reafirmados nos *Bills of Rights*<sup>102</sup>. Ao contrário de Hobbes, Locke não localiza a propriedade no estado civil, pós-contratual, mas no estado de natureza. Neste, todos os homens têm o direito de propriedade, inclusive, sobre si próprios. Trata-se de um estado de natureza pacífico no qual existe uma espécie de lei de respeito mútuo à propriedade. O contrato social em Locke não serve para limitar direito natural de propriedade, mas é apenas forma de instituir força política para assegurá-lo<sup>103</sup>. Não só o direito natural de propriedade, mas Locke também soube aproveitar a liberdade ilimitada descrita no estado de natureza hobbesiano para extrair outros direitos, tais como: direito à liberdade de consciência e de opinião e direito de resistência dos súditos à tirania, os quais são citados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789<sup>104</sup>.

A partir daí, Villey traz dois posicionamentos contundentes em relação aos direitos humanos<sup>105</sup>. O primeiro alinha-se à crítica de Marx em relação à Declaração de 1789 que, praticamente, documentou a doutrina de Locke. Para Marx, esses direitos do homem não seriam para todos, mas para alguns. A pretensa

---

<sup>101</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 147-149.

<sup>102</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 150-151.

<sup>103</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 154-156.

<sup>104</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 158-159.

<sup>105</sup> VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 161-163.

universalidade dos direitos humanos serviria à ratificação de desigualdades reais: os direitos humanos de Locke serviram como contraposição ao absolutismo, mas este fora substituído por uma oligarquia que seguiu com a dominação política. O segundo posicionamento de Villey trata o advento dos direitos humanos como a decomposição do conceito de direito – e aqui, é importante dizer que a concepção de direito de Villey dialoga com uma ideia de justiça vinculada à jurisprudência, à resolução de casos de uma determinada comunidade e tem um quê de coletivista. Tal concepção contrapõe-se à tentativa da modernidade de submeter o direito a uma ciência do indivíduo.

Deparamo-nos, então, com uma espécie de prenúncio trágico dos direitos humanos e do direito subjetivo. A partir da visita, ainda que breve, de onde vêm essas construções, podemos adotar uma postura de cinismo de que essas são criações que podem indicar palavras exortativas, mas que nada dizem substancialmente<sup>106</sup>. Pior que isso: podemos dizer que os direitos humanos devem ser postos de lado porque funcionam como trunfos que surgem em discussões

---

<sup>106</sup> Há autores que reputam o princípio da dignidade humana e os direitos humanos, quando aparecem como fundamento de decisões judiciais, como argumentos que não qualificam a atividade judicial. Esta crítica reside no fato de que não seria possível encontrar estabilidade semântica para os referidos termos, os quais acabam funcionando como tentativa de mistificar o campo jurídico. Freitas Filho, por exemplo, propõe trabalho que se funda na lógica formal (coerência interna) com a utilização de instrumento teórico-analítico do movimento CLS (*Critical Legal Studies*) para denunciar relações de poder na atuação do Poder Judiciário. A opção teórica de Freitas Filho para unir a crítica dos CLS à perspectiva interna de coerência é o prescritivismo universal, de Richard Hare. Essa teoria da linguagem moral explica o funcionamento da linguagem prescritiva (da moral, do direito), diferenciando as palavras descritivas das palavras avaliatórias e pretende investigar os motivos que fundamentam a ação humana e o papel da razão nos juízos valorativos, principalmente, quando se trata de expressões com alta margem de imprecisão em seu sentido avaliatório, como é o caso de “dignidade da pessoa humana”. In: FREITAS FILHO, Roberto. *Estudos Jurídicos Críticos (CLS) e coerência das decisões*. In Revista de Informação Legislativa do Senado Federal, a. 44, n. 175. Brasília: Senado Federal, jul./set. 2007, p. 41-65.

Ainda que o posicionamento de Freitas Filho faça sentido para o campo do Direito, lembramos que estamos falando da relação do Direito com a política pública em fase anterior à decisional; nesta fase, em que o Direito “paira”, orienta ações, mas não se aplica a ninguém judicialmente, parece-nos que a estabilidade semântica do que são direitos humanos e a dignidade da pessoa humana é quase impossível de ser construída nos termos do que fora proposto pelo autor. Isto ocorre porque o próprio processo de fazimento da política envolve organizações de atores, diálogo institucional, produção de significados, disputa de espaço – tudo isso impulsiona a ação estatal de maneira mais ou menos organizada, mas a instabilidade e a tensão na formação de significados “hegemônicos” também fazem parte deste processo.

políticas e jurídicas para justificar quase qualquer coisa. Por outro lado, podemos optar por uma via alternativa de reinterpretação dos direitos humanos e do direito subjetivo, levando a sério os seus limites.

A necessidade de reinterpretação deriva até mesmo do extenso rol e de tentativas discursivas de se incluir novos direitos como humanos. Os direitos indicados por Locke e previstos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 foram se multiplicando; atualmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 prevê outros tantos direitos tidos como humanos: direito ao lazer, à educação, à saúde, à cultura, ao trabalho. E não só isso. De certa forma, não se pode ignorar que o discurso dos direitos humanos está impregnado nas nossas instituições e até mesmo na maneira como encaramos o outro. Parece-nos precipitado dizer que, por serem os direitos humanos discursivamente irrefutáveis - ninguém se posiciona contra os direitos humanos -, devem ser desaproveitados.

As críticas de Villey não dizem respeito à morte dos direitos humanos, mas, antes disso, podem ser encaradas com verdadeiro conselho: os direitos humanos não são nada se nada fazemos deles. A exemplo da proposta de Villey, é possível traçar uma linha do tempo destacando algumas notas que dizem respeito ao surgimento de elementos que vão formar o que hoje o direito trata como direitos humanos e como esses tais elementos dialogam com tradições filosóficas. De igual forma, também notamos algumas idiosincrasias - inevitáveis no curso da história, diga-se de passagem -, mas que nos são inescapáveis. O problema com o qual temos que lidar não parece ser mais sobre a possibilidade de utilizar os direitos humanos como fundamentos para a ação estatal; a questão é como operacionalizar esse fundamento considerando seus limites.

Sobretudo quanto à educação e à cultura, vimos no início desta seção como autores tentam organizar os direitos à educação e os direitos culturais de maneira a situá-los como fundamentais – e este *status* constitucional é atribuído a tais direitos por terem o caráter teleológico de proteção à dignidade humana, a qual “mora” em todos os indivíduos indiscriminadamente. O que se diz a respeito da incorporação dos direitos culturais aos direitos fundamentais, por exemplo, parece pressupor a dignidade como atributo do indivíduo. O próprio artigo 22 da Declaração de 1948 parece indicar isso:

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Ao falarmos de dignidade, voltamos à questão sobre a qual discorríamos há pouco a respeito da via alternativa de reinterpretação dos direitos humanos. A partir do texto da Declaração de 1948, não parece que a dignidade precisa de direitos para ser desenvolvida? Dentro dos limites deste trabalho, a pergunta que fazemos é: o que significa dizer que os direitos culturais e o direito à educação são indispensáveis à dignidade das pessoas? Para responder esta questão, optamos pelo estudo de Taylor a respeito da individualidade moderna; o autor parece estar preocupado com os desdobramentos do discurso dos direitos humanos e dos direitos subjetivos na formação da identidade moderna. Segundo ele, a particularidade da modernidade diz respeito à formulação da percepção de que os seres humanos merecem respeito - que, intuitivamente, parece ser mais ou menos o que dizemos ser dignidade da pessoa humana - em termos de direitos subjetivos, os quais, por sua vez, passam a ser tidos por universais, humanos, naturais.

A diferença entre os direitos subjetivos e a lei natural reside, sobretudo, no lugar do sujeito. Para Taylor, dizer que existe um direito universal e natural à vida não é muito diferente de dizer que há uma lei natural contra tirar vidas inocentes. Contudo, o sujeito assume posição diferente em um ou outro caso:

A lei é aquilo a que devo obedecer. Ela pode me assegurar alguns benefícios, no caso a imunidade de que também minha vida deve ser respeitada; mas, fundamentalmente, estou *sob* a lei. Em contraste, um direito subjetivo é alguma coisa em relação à qual o possuidor pode e deve agir para colocá-la em vigor. Atribuir a alguém uma imunidade, antes dada pela lei natural, na forma de um direito natural é dar-lhe um papel no estabelecimento e aplicação dessa imunidade. Agora, sua participação é necessária e seus graus de liberdade são correspondentemente maiores<sup>107</sup>.

O esforço de Taylor reside em comparar o *locus* do sujeito na lei natural dos contratualistas – que são a gênese dos direitos humanos – e no que os pandectistas alemães entendem por direito subjetivo. Este lugar do indivíduo é capaz de superar

---

<sup>107</sup> TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997, 3a ed., p. 25.

as idiosincrasias históricas; direitos humanos e subjetivos dialogam com tradições diferentes e surgem em momentos diferentes – muito embora, como o próprio Willey salienta, as constantes fragmentações fizeram com que os direitos subjetivos fossem tratados como espécies do gênero direitos humanos. Taylor parece conformado com as apropriações errôneas das narrativas dessas categorias de direitos; ao invés de negar esses desarranjos ou encará-los como imprestáveis, Taylor foca-se no que permanece: o próprio indivíduo. A este, o direito subjetivo transfere verdadeira autonomia e poder de protagonismo na participação da construção de uma dignidade, um respeito que se julga devido a cada pessoa:

Falar de direitos humanos universais, naturais, é vincular o respeito pela vida e integridade humanas à noção de autonomia. É conceber as pessoas como colaboradores ativos no estabelecimento e garantia do respeito que lhes é devido. E isso exprime uma característica central de nossa perspectiva moral moderna. Essa mudança de forma se faz acompanhar, naturalmente, de uma alteração de conteúdo, da concepção do que é respeitar alguém. A autonomia é agora central a isso<sup>108</sup>.

Para refinar melhor o significado de respeito - o qual recebemos vinculado a uma ideia primeira e intuitiva de dignidade -, vale a pena retomarmos o que Taylor chamou de eixos do que seria o pensamento moral. O primeiro seria o sentido de respeito pelos outros e obrigações que temos diante deles (respeito “ativo”); este eixo concerne, sobretudo, à tradução do respeito em termos de direitos subjetivos. O segundo eixo refere-se à compreensão do que seria uma vida plena; e o terceiro eixo refere-se à dignidade – tal “dignidade” remonta àquelas características que nos tornam merecedores do respeito dos outros (respeito atitudinal); neste último eixo, o que Taylor pretende destacar é que a noção de dignidade está envolvida na importância da vida cotidiana<sup>109</sup>: a experiência diária pode formar o sentimento de valor pessoal.

---

<sup>108</sup> TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997, 3a ed., p. 26.

<sup>109</sup> TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997, 3a ed, p. 27-30. Mais à frente, Taylor vai tomar vida cotidiana, com base em Aristóteles, como termo técnico “para designar os aspectos da vida humana referentes à produção e reprodução, isto é, ao trabalho, à fabricação das coisas necessárias à vida e à nossa existência como seres sexuais, incluindo casamento e família.” (p. 274)

Dessa forma, quando Taylor diz que os direitos humanos são capazes de acoplar o respeito à noção de autonomia<sup>110</sup>, o autor reconhece que o discurso de direitos humanos comporta ambas as acepções de respeito: fala-se em respeito que deriva de obrigações perante os outros, mas também significa que os direitos humanos contêm uma noção de dignidade não dada e não etérea, mas construída hodiernamente por cada um de nós. Esta reinterpretação dos direitos humanos, a partir de noção de protagonismo do indivíduo, não o coloca como entidade não substancial; ao contrário, como está-se falando de construção de dignidade no cotidiano, pressupõe-se que só é possível falar dela contextualmente.

Para os fins deste trabalho, os escritos de Villey e Taylor funcionam como os fundamentos que permitem dizer que direitos culturais e direito à educação podem ser encarados a partir de uma estrutura fundacional comum. Esta estrutura vai além das construções que a dogmática faz para organizar os direitos culturais e o direito à educação. Quando comparamos o que Vasco Pereira e Clarice Seixas dizem a respeito de seus objetos de estudo, vemos que as preocupações se assemelham: a partir de *status* dado a estes direitos, os autores indicam maneira de operacionalizá-los, torná-los efetivos e fortalecer um discurso que visa à autonomização desses ramos do Direito. Com Villey e Taylor, é possível responder à pergunta: embora Vasco Pereira e Clarice Seixas estejam focados em construir certa autonomia para os direitos culturais e o direito à educação, há algo que une esses direitos e que não esteja presente na dogmática?

A partir de Villey, foi possível organizar melhor algumas questões, principalmente, as que dizem respeito aos porquês e momentos de origem dos direitos humanos e dos direitos subjetivos. Em relação àqueles, Hobbes foi quem falou em direitos do homem; a criação moderna dos direitos humanos, para Villey, significou o rompimento do Direito com uma concepção de justiça. Por sua vez, os direitos subjetivos foram inaugurados pela pandectística alemã do século XIX para se referir a poder, qualidade, imunidade inerente à natureza humana. Não obstante as apropriações que o senso comum teórico fez dessas categorias, pareceu-nos insensato dizer que, por isso, os direitos humanos e os direitos subjetivos não dizem

---

<sup>110</sup> Autonomia para Taylor deriva da tríade de direitos naturais indicados por Locke, especificamente, da liberdade; o respeito ao desenvolvimento da personalidade envolve como elemento crucial o respeito à autonomia moral da pessoa. TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997, 3a ed., p. 26.

nada – o que contradiz a própria realidade, na qual é possível ver inscrições de ambas as categorias em ações institucionais, por exemplo.

Taylor, então, é o autor que parece lidar bem com este limite ao analisar como o indivíduo pode ser o ponto-chave de ressignificação dos direitos humanos e dos direitos subjetivos. Trocando em miúdos e a partir da proposta do referido autor, os direitos culturais e o direito à educação, como direitos humanos, se encontram e dialogam por terem por referência uma certa dignidade construída na vida cotidiana. Ainda que tenhamos sido breves, Taylor deixa algo que nos é útil para adentrar o próximo capítulo quando trataremos de algumas notas a respeito da filosofia da arte de John Dewey. Nosso ponto, neste momento, é que a unidade fundamental para a construção da dignidade de que fala Taylor é a experiência. E, então, assumimos que educação e cultura se unem por meio de uma estrutura de direito subjetivo que pressupõe um indivíduo contextualizado capaz de construir uma dada dignidade por meio da experiência.



## 2 PRAGMATISMO DEWEYANO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Este capítulo visa à contextualização do pensamento pragmático de John Dewey, o qual 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 a fim de se alcançar o objetivo maior que é a formação integral do indivíduo. Nestes termos, o indivíduo é concebido como sujeito dotado não só de intelecto, mas também de percepção estética, afetos, habilidades, capacidades. A cognição não se limita à formação de juízos, mas é uma experiência integral. A implicação desta concepção na arte 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<sup>111</sup>. Esses elementos devem ser considerados nas concepções do processos de arte-educação.

Assim, dividiremos este capítulo em seções que traduzam melhor o pensamento pragmático deweyano na filosofia da arte com base em duas obras principais: *Arte como experiência* e *Democracia e educação*. Nossa hipótese é de que, a partir do conceito de experiência estética, é possível desenvolver instrumentos de políticas públicas mais ou menos eficientes para a área de arte-educação. Tentaremos apontar sempre que possível os limites conceituais no pensamento de Dewey que podem comprometer a operacionalização de instrumentos. Tudo isso faz sentido porque assumimos que a política pública é capaz de construir e, antes disso, contém em si interpretações sobre o mundo. Dessa forma, o estudo sobre as implicações dos escritos de Dewey a respeito da relação entre arte e educação pode provocar o agir estatal, comunicando instituições e atores. Em nível mais específico, os detalhes a respeito da experiência estética podem funcionar como verdadeiro norte para os gestores na formulação de parâmetros de alcance de determinada ação, compreensão de problemas e levantamento de hipóteses que auxiliem a efetividade dos direitos culturais e do direito à educação.

---

<sup>111</sup> COMETTI, Jean-Pierre. *Arte e experiência estética na tradição pragmatista*. Revista Poiésis: UNISUL, n. 12, nov. 2008, p. 164-166.

## 2.1. O pragmatismo deweyano

Duas são as principais fontes filosóficas da estética anglo-americana: uma perspectiva - pragmatista - que se refere à tradição norte-americana da qual John Dewey é representante e outra vinculada à filosofia analítica<sup>112</sup>. No início do século XX, a filosofia analítica da arte praticamente tomou o lugar da concepção pragmática, passando a se constituir tradição dominante. No entanto, este cenário passou por mudanças quando estudos do pós-estruturalismo, marxismo e algumas filosofias hermenêuticas opuseram-se à filosofia analítica. Tais estudos mantêm afinidade com o pragmatismo porque se referem à recusa às essências supra-históricas, desvinculadas de seu contexto. Estas perspectivas criticam as concepções da cultura, da arte e da estética que se pensam como portadores de ideologias transcendentais que supõem a universalidade e a neutralidade ética e valorativa<sup>113</sup>.

Diz-se que a filosofia analítica expressa ideia sobre arte não completamente diferente da filosofia idealista, sobretudo, quando se vê a relação entre ciência e arte: àquela caberia a busca pelo conhecimento e pela verdade ao passo que a arte não teria pretensão outra que demonstrar emoções e provocá-las no receptor<sup>114</sup>. A ciência, para a filosofia analítica, constitui-se em verdadeiro paradigma da realização humana; a arte seria algo marginal. E não só isso. Mais que marginal, a arte é vista desconectada de seu contexto histórico; para os estetas analíticos, a apreciação estética demanda método de isolamento absoluto como se os objetos estéticos existissem por si mesmos. Esta maneira de encarar o estético reflete o receio da tradição analítica de que a estética seja contaminada por uma espécie de psicologismo. Por essa razão, aliás, é que a estética analítica acaba focando-se

---

<sup>112</sup> Quando falamos de filosofia analítica, temos em mente o limite relativo à concordância dos filósofos analíticos quanto ao tema da estética. Não é tarefa fácil visualizar quadro comparativo no qual se indiquem semelhanças e diferenças dos principais pontos dos filósofos analíticos. Assim, quando nos referimos à filosofia analítica, falamos do que permanece mais ou menos estável e que é veiculado pela literatura que trata do tema.

<sup>113</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 229-233.

<sup>114</sup> CARREÑO, Francisca Pérez. *Estética Analítica*. In: Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas (Org. Valeriano Bozal), Vol. II, Madrid: La balsa de la Medusa, 1999, p. 96.

mais na identidade da obra do que com o que a torna estética e o processo de recepção<sup>115</sup>.

O pragmatismo norte-americano, por seu turno, tem John Dewey como o filósofo mais relevante para a filosofia da arte. Foram muitas as publicações ao longo de seus noventa e três anos de vida, principalmente, sobre educação, política e arte. Os últimos momentos de *The development of american pragmatism*<sup>116</sup> contêm verdadeira introdução sobre os pressupostos do pensamento deweyano. O que chama atenção, inicialmente, diz respeito à origem do pragmatismo como forma de readaptar a forma de pensar europeia à vida norte-americana. Chama-se readaptação porque o ambiente e as especificidades da sociedade americana influenciaram o pragmatismo e é por essa razão que se pode dizer que se trata de filosofia nacional e autêntica. Dewey reconhece que o pragmatismo - corrente que concebe o mundo em formação contínua e dá espaço à indeterminação - possui força potencial para inaugurar uma tradição.

A justificativa de Dewey para falar de arte representa o ponto chave para se compreender o alcance e o significado do sistema pragmático. Arte, para o pragmatismo deweyano, está inserida em um contexto cultural. A cultura, por sua vez, revela valores e crenças que se manifestam por meio de ações, o que não é muito distante do entendimento antropológico<sup>117</sup>. A implicação desta concepção na arte 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 é o cerne da crítica pragmática à concepção da arte que a trata desconectada de seu contexto. Em última instância a crítica vale para o conjunto das nossas crenças. O sentido de uma obra é intimamente determinado pelo contexto da vida humana no tempo e no espaço. A arte, portanto, não é categoria autônoma que contém valor em si mesma e que guarda relação com o absoluto.

---

<sup>115</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 253-260.

<sup>116</sup> DEWEY, John. *O desenvolvimento do pragmatismo americano*. Trad. Renato Kinouchi. São Paulo: Scientiæ Studia, v. 5, n. 2, 2007, p. 240-242.

<sup>117</sup> COMETTI, Jean-Pierre. *Arte e experiência estética na tradição pragmatista*. Revista Poiésis: UNISUL, n. 12, nov. 2008, p. 164-166.

A proposição central da perspectiva pragmatista é a reintegração dos sistemas de valores ao contexto sociopolítico e ao âmbito das experiências sociais. Com referência às práticas artísticas e culturais, essa perspectiva recusa a busca rigorosa de uma distinção e demarcação formal entre essas experiências e as demais experiências sociais. Aliás, por meio desse ofuscamento de fronteiras entre práticas artísticas e outras experiências sociais, Dewey apresenta sua concepção de primazia cultural e filosófica da arte e da estética como ideal de realização humana. Longe de definir as práticas culturais em suas supostas objetividade e formalidade - independentes, portanto, do seu valor definido socialmente -, o pragmatismo considera que o objetivo final das experiências estéticas e simbólicas é o enriquecimento da experiência social.

Afirma, portanto, que *“a concepção segundo a qual os objetos possuiriam valores fixos e inalteráveis constitui precisamente o preconceito do qual a arte nos emancipa”* uma vez que *“na obra de arte a prova do pudim esta decididamente no fato de comê-lo, e não numa regra a priori ou num princípio crítico qualquer”*<sup>118</sup>. O pragmatismo, então, afasta-se de postulados da estética purista que partem de *“uma compartimentalização pronta ou de uma concepção de arte que a ‘espiritualiza’, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta”*<sup>119</sup>. Estas citações do pensamento de Dewey, deixa claro que o pragmatismo recusa categorias ontológicas, assim como recusa essências ahistóricas e transcendentais. Ao contrário, o pragmatismo dá importância à constituição histórico-social do pensamento e dos sistemas de objetos e dos signos produzidos, bem como encara nossas crenças como mutáveis e historicamente contextualizadas.

Esta postura do pragmatismo deweyano opõe-se à tradição kantiana - a qual influenciou, de certa forma, a estética analítica. Para tal tradição, o juízo estético é caracterizado pelo desinteresse e pela atenção aos aspectos formais, bem como pela autonomia do valor cultural e artístico em relação aos processos sociais e econômicos. Em última análise, Dewey rechaça o kantismo para o qual a arte, não tendo função ou uso específico a cumprir, poderia ser defendida somente como possuidora de valor puro intrínseco – a arte pela arte. O posicionamento kantiano

---

<sup>118</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 249.

<sup>119</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 71.

reflete-se também no fato de que somente aqueles que são privilegiados econômica, social e culturalmente, aqueles que satisfizeram seus desejos e necessidades básicos têm o privilégio do desinteresse em clara alusão sobre os limites da experiência estética e cultural dita pura ou erudita. Obviamente esta espécie de desinteresse reflete nas relações entre o gosto e os processos sociais<sup>120</sup>. Aliás, se levarmos a ideia de Kant às últimas consequências, veremos que, sob essa concepção, não seria cabível nem mesmo falar de política cultural como necessidade de redução de desigualdades e preservação das diversidades culturais. Mas oferece uma concepção legitimista de políticas culturais, concepção associada à ação de fazer, conhecer e usufruir da arte pura, legítima e valorizada pelas instituições de consagração. O pragmatismo, então, passa a oferecer ao gestor visão de mundo alternativa, capaz de reconhecer a diversidade e irreducibilidade da experiência a um padrão normativo formal..

As possibilidades da concepção pragmatista em liberar o conceito de cultura da ideologia analítica e, para muitos, elitista, é muito evidente. A reintegração da cultura na vida cotidiana implica em remanejamentos conceituais das práticas institucionais que já deram prioridade às artes maiores e seus produtos como parâmetros ideais de controle da legitimidade cultural em detrimento de modos de vida, inclusive, de povos tradicionais que contribuíram para o processo civilizatório nacional - para usar os termos da Constituição Federal. Acreditamos que não apenas não faz sentido limitar os parâmetros culturais ao que se convencionou chamar de belas-artes, como não faz sentido idealizar o passado como objeto de valorização em detrimento do que se produz no presente.

O pragmatismo deweyano não se detém em fronteiras arbitrárias e sociologicamente construídas do pensamento. O antifundacionalismo do pragmatismo afasta postulados *a priori*. Se pudermos deslocar o argumento, poderemos dizer que, na pragmática de Dewey, está-se 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

---

<sup>120</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 257.

predeterminado ou reduzido a um padrão abrangente específico<sup>121</sup>. Ou seja: a integralidade da experiência deve ser levada em conta porque ela é apta a concorrer para o aumento das capacidades e competências culturais dos indivíduos, bem como para a capacidade reflexiva de usá-las de forma criativa. A pragmática deweyana acredita que a filosofia da arte só é frutífera quando é capaz de nos tornar sensíveis à função da arte em relação a outros modos de experiência. A função especial da arte, então, residiria na satisfação da criatura viva de maneira global<sup>122</sup>.

Podemos resumir o que dissemos até aqui em três premissas sobre as quais se funda o pragmatismo:

a) as artes e a cultura proporcionam experiências vivas, mais do que a apreciação estática de objetos estáticos;

b) ao se pensar a vida cultural como experiência, deslocamos o valor da arte, passando a considerá-la como parte dos recursos internos das pessoas, ou como capacidades humanas. Estes conceitos são muito mais amplos do que a consideração da cultura em seus valores de utilidade, comércio e especulação capitalista;

c) os processos culturais e seus significados situam-se em contextos histórico-sociais complexos, os quais devem ser levados em conta quando se fala de arte.

Estas três premissas apontam para algo bastante central no pensamento pragmático deweyano. Ao dizer que a experiência imediata pode ser também estética, Dewey rompe com dualismos já arraigados na tradição do pensamento filosófico<sup>123</sup>: natureza e experiência, cultura e arte, teoria e prática, arte e ciência, arte erudita e arte popular. A arte concebida como experiência ajuda-nos na solução do impasse entre estas dicotomias todas, pois importa menos que campos definidos imponham seus valores especializados do que a circulação ampla de valores

---

<sup>121</sup> KLOPPENBERG, James T. *Pragmatism: an old name for some new ways of thinking?* The journal of American History, June, 1996, p. 101-104. Disponível em <http://jah.oxfordjournals.org/>. Acesso em 03.02.2013.

<sup>122</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 238.

<sup>123</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 13.

passíveis de serem usufruídos, vividos e desfrutados como experiências culturais<sup>124</sup>. Essas divisões são desfeitas quando se reconhece que elas não se contrastam por sua natureza, mas porque as práticas<sup>125</sup> 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 essencialmente; em verdade, as diferenças entre uma e outra podem ser ressignificadas a fim de serem concebidas a partir de certa ininterrupção empírica, uma certa continuidade que esvazia a tentativa de se analisar categorias de forma antagônica. Como consequência, 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 o que se convencionou chamar de belas artes e a vida diária<sup>126</sup>.

Uma vez rompido o dualismo arte x cultura/vida, a filosofia da arte pragmatista passa a assumir o papel de

restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (...) Para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecê-los por algum tempo, virar-lhes

---

<sup>124</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 244-245.

<sup>125</sup> Segundo Shusterman, a arte pode ser vista como prática. O autor, relevante comentador de Dewey, adere à definição de arte como sendo a prática determinada por uma narrativa histórico-artística. A partir desta definição, “as decisões substanciais em relação ao que faz o valor da arte são entregues às decisões internas da prática, tais como são vistas pela história da arte”. Quando Shusterman fala em prática, refere-se ao “conjunto de atividades interconectadas que exigem a aquisição de certas habilidades e certos conhecimentos, visando à realização de objetivos internos à prática, embora objetivos externos também possam ser indiretamente aspirados”. No caso da arte, as práticas são direcionadas por razões internas que são incorporadas também na história da prática através de suas obras-primas. No entanto, tais razões internas não são definidas rigorosamente, mas pressupõem debates abertos sobre sua interpretação e validade. A abordagem da arte como prática permite que não mais se fale em essência da arte de forma pura; a distinção da obra de arte de outros objetos passa a ser de competência dos critérios internos das práticas. E mais importante: a definição de arte como prática engloba, além do produto artístico, os produtores e receptores das obras de arte, os quais sustentam a prática. SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, p. 31-34.

<sup>126</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 12-17.

as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas.<sup>127</sup>

A compartimentação institucionalizada das formas refinadas de arte e da vida em sua concepção biológica 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”<sup>128</sup>. A determinação de algo como estético ou não é indicado pelo nível de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, independentemente 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<sup>129</sup>.

A vida ordinária não é o mesmo que uma obra de arte por excelência, mas é a partir daquela que esta se forma; a maneira como isso ocorre depende da dimensão estética que é dada a uma experiência. 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<sup>130</sup>. 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

---

<sup>127</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 60.

<sup>128</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 93.

<sup>129</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 94-99.

<sup>130</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 72.



criadoras e como as que se compraziam com ele, tinham em comum com as pessoas de nossas próprias casas e ruas<sup>131</sup>.

O esforço imaginativo proposto por Dewey passa por atrofia por causa da compartimentalização das belas-artes. Segundo o autor, a criação dos museus é uma das causas que indica a dificuldade de vermos continuidade entre a vida cotidiana e o refinamento das obras de arte<sup>132</sup>. 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 o nacionalismo e militarismo de outrora; exibem-se o esplendor do passado de determinada sociedade e as conquistas que acumularam bens. Não só o nacionalismo como também o crescimento do capitalismo, e com ele os novos-ricos, impulsionaram a estrutura dos museus como espaço de acumulação: ora, a figura do colecionador de obras de arte não se afasta do estereótipo do capitalista; a posse de obras, construção de óperas e produção de espetáculos atestam a superioridade cultural da mesma forma como bens materiais implicam em superioridade econômica. 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.

## **2.2. Crescimento e breve releitura pragmática do individualismo**

O pragmatismo deweyano encara a atividade de pensar como dotada de característica estética – que é justamente o ponto que une o pragmatismo deweyano à teoria da arte como experiência. O pensamento atinge o seu auge 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. Sendo estético, o pensamento possibilita o crescimento constante dos indivíduos uma vez que a unidade da atividade comunica-se com a consumação de certo movimento de

---

<sup>131</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 61.

<sup>132</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 67-68.

acumulação e antecipação de reflexões. Isto significa que o próprio pensamento é experiencial e ganha fôlego quando o indivíduo é capaz de fazer associações com raciocínios passados que instiguem a formulação da reflexão presente.

A proposta de Dewey, então, 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 refletir 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 pois inestético. Esta consideração é importante para Dewey porque, é a partir dela, que se constrói o indivíduo para o pragmatismo: sujeito que está em constante formação/crescimento.

O entendimento a respeito do sujeito em constante crescimento constitui ponto chave para conectar o compromisso do pragmatismo com a democracia. Para Dewey, *growth* deve ser o principal objetivo moral das sociedades. Ainda que o significado da palavra pareça obscuro e invoque alguns problemas - todos os tipos de crescimento devem ser valorados? quais tipos de crescimento são maléficos para os indivíduos e para a sociedade? -, Dewey dá algumas pistas. Em primeiro lugar, crescimento não pode ser combinado a uma concepção genérica de expansão, a não ser que tal expansão refira-se à capacidade de crítica. Além disso, o crescimento implica relação recíproca entre a inteligência social e os bens gerados por seus significados. Crescer é o aprimoramento de capacidades dos indivíduos e transformação destas capacidades em bens concretos; crescer é o objetivo e também o processo: o padrão crítico e o produto da inteligência social<sup>133</sup>.

O desenvolvimento da inteligência é importante para Dewey por ser a condição necessária à moral e à vida social. Em um quase manifesto, o autor refere-se ao refinamento da atividade de pensar como capaz de melhorar a vida humana e, por esse motivo, deveria ser acessível a todos:

---

<sup>133</sup> Esta seção baseia-se no artigo de Alison Kadlec no qual comenta questões a respeito do individualismo no pragmatismo. KADLEC, Alison. *Reconstructing Dewey: The philosophy of critical pragmatism*. Polity: Palgrave Macmillan Journals, vol. 38, n. 4, out., 2006, p. 536-540. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3877080>. Acesso em 03.02.2013.

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<sup>134</sup>.

A inteligência social tem relação direta com uma reconstrução crítica do individualismo proposta por Dewey. A proposta das instituições – governo, arte, religião – é desenvolver as capacidades dos indivíduos igualmente. Esse desenvolvimento é justamente o teste do valor das instituições que pode ser “aferido” de acordo com a extensão que elas educam cada indivíduo na possibilidade máxima de suas capacidades. O sentido moral da democracia residiria, então, no teste das instituições políticas e arranjos econômicos de contribuir para o crescimento de cada integrante da sociedade. Democracia, então, não poderia ser reduzida a um conjunto de funções institucionais ou visões abstratas de Estado; instituições devem ser valoradas de acordo com sua função educativa e assim serão julgadas de acordo com os tipos de indivíduos que elas cultivam.

Dewey, no entanto, não aponta as condições que devem existir para que os indivíduos sejam capazes de inteligência social crítica. Este limite não chega a prejudicar o trabalho, uma vez que o autor indica a reconstrução da noção de individualismo que seja compatível com o “crescimento” como expansão das capacidades individuais para o livre questionamento, inteligência social e reflexão crítica. Os indivíduos são concebidos isoladamente e o individualismo é confrontado por uma independência antagônica e atomizada. Apesar do fato de vivermos em mundo coletivo, nossa imagem do indivíduo criou uma situação contemporânea na qual somos incapazes de perceber nossos interesses comuns ou as consequências da nossa existência coletiva.

Essa dissonância tem consequências desastrosas porque o fracasso progressivo por não conseguirmos apreender as consequências compartilhadas de nossas escolhas individuais pode se tornar ameaça aos compromissos mais profundos com a liberdade e com a igualdade de oportunidades. O efeito da falência dessa concepção do individualismo atomizado e desvinculado de um corpo social é

---

<sup>134</sup> DEWEY, John. *O desenvolvimento do pragmatismo americano*. Trad. Renato Kinouchi. São Paulo: Scientiæ Studia, v. 5, n. 2, 2007, p. 242.

a inabilidade dos cidadãos de identificar, menos ainda de entender, os verdadeiros interesses compartilhados e em que medida tais interesses estão desgastados. No contexto deste individualismo, Dewey acredita que nenhuma democracia real pode florescer; o individualismo pensado por ele é comunicativo, imaginativo e crítico por meio do qual há comprometimento consciente pelo cultivo de hábitos de inteligência social que nos habilita a reverter marés antidemocráticas.

O desenvolvimento dos indivíduos que possuem hábitos de inteligência crítica e capacidades de se envolver em compartilhar questionamentos é o fundamento para se pensar em moralidade. Para Dewey, se não encararmos uma reconstrução pragmática da filosofia, voltada à descoberta da experiência como reservatório socialmente dinâmico de reflexões críticas, não estaremos aptos a entender ou denunciar modelos de injustiças e desigualdades. Para tanto, o crescimento deve dizer respeito à melhoria das condições da educação infantil e das práticas educacionais. Da mesma forma que a democracia se preocupa com algo que vai além de mecanismos institucionais, a educação, por seu turno, também lida com questões mais profundas que a educação formal do que a preparação para ocuparmos lugar produtivo na sociedade.

Nos termos de Dewey, a educação real não nos prepara para nada, mas é o processo pelo qual nós crescemos e nos desenvolvemos como seres humanos autônomos capazes de reconhecer as consequências de nossas ações e capazes de mudanças efetivas na nossa existência coletiva. Educação é processo de viver e não preparação para a vida futura. Educação apropriada, como problema de moralidade, demanda o entendimento da escola como forma de vida comunitária. Em verdade, para Dewey, considerações morais e éticas são importantes na medida em que estão conectadas com o crescimento contínuo e a vida associativa. Não há moralidade individual apartada no contexto social e, mais, a educação deve estar ancorada no princípio da inteligência individual como processo de crescimento social. O individualismo desse tipo auxilia a entender claramente o potencial da experiência viva na qual se funda a inteligência social criativa.

### **2.3. Experiência e experiência estética**

A ação criativa e a presença da figura do indivíduo educado como centro do pragmatismo permeiam o pensamento deweyano e estão contidas na teoria da arte

como experiência. Durante quase toda a obra *Arte como experiência*, Dewey faz menção à experiência estética. Experiência e experiência estética não são conceitos que se contrapõem; pode-se dizer que aquela é o embrião desta. O processo como floresce a experiência estética é cheio de minúcias e a partir de sua descrição é possível extrair o significado de estético para Dewey, o qual, por sua vez, aparece às vezes como sinônimo de arte – imbróglia este com o qual lidaremos na seção seguinte. Daqui em diante, tentaremos formatar essas questões que aparecem espalhadas em *Arte como experiência* e em *Experiência e Educação*. Não significa, contudo, que estamos reintroduzindo dualismos ou engessando categorias. Mas, se o objetivo é fornecer instrumental para políticas, é necessário que se organize minimamente o que é mais fundamental no pensamento deweyano.

A experiência para Dewey está intimamente ligada ao próprio processo de viver, uma vez que ela ocorre a partir da interação do ser vivo com o meio. Por interação, entende-se o que há de mais biológico; não se trata de experiência no sentido mais difundido que é aquilo que o sujeito vive em sua consciência. A experiência é “o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”<sup>135</sup>. Por ser algo tão básico, tem-se que a experiência é algo que acontece constantemente, muito embora da interação com o meio possa surgir uma intenção consciente.

A interação do ser vivo com as condições ambientais - a experiência - nem sempre é consistente, seja por torpor ou por interrupções. Ao contrário desse tipo de experiência, tem-se a experiência singular - *uma* experiência ou experiência estética - 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. O ponto que une o pragmatismo deweyano à teoria da arte como experiência é justamente a condição de se olhar para o pensamento atinge o seu auge e, portanto, é estético quando não é interrompido, quando

---

<sup>135</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 89.

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.

A tomada de consciência é a condição necessária para que ocorra *uma* experiência, para que a experiência seja singular, estética, vital<sup>136</sup>. E não só isso. A experiência estética envolve reconstrução no sistema de crenças pessoais. Ela carrega caráter de autossuficiência; cada parte flui livremente sem interrupção e sem vazios<sup>137</sup>. Contrariamente à experiência estética, a experiência inestética está posta 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<sup>138</sup>.

A experiência estética, portanto, parece ser dotada de um caráter de continuidade, o que Dewey chamou de *continuum experiencial*. A continuidade é o primeiro critério de experiências que possibilita falar na diferença entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor<sup>139</sup>. A continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes; algo semelhante ao processo de crescimento<sup>140</sup>. Aliás, é por meio da continuidade que se pode falar em

---

<sup>136</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 109-110.

<sup>137</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 111.

<sup>138</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 116-117.

<sup>139</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 23-24.

<sup>140</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 26.

utilidade suprema da estética, uma vez ser ela o que contribui para a ampliação e o enriquecimento da vida<sup>141</sup>.

A respeito do princípio da continuidade, é possível indicar as seguintes notas que, antes de serem exaustivas, apenas têm o objetivo de clarificar o significado da experiência estética e sua importância para a educação:

a) na continuidade da experiência reside o aspecto moralista do pensamento deweyano. O processo de crescimento e de tomada de consciência a respeito da acumulação das experiências dentro de um sistema de crenças pessoal está vinculado ao crescimento integral do indivíduo e há aí algo de valorativo. O julgamento do valor da experiência, no entanto, não é externo a ela; para Dewey, o valor da experiência depende da finalidade e para onde se move a experiência<sup>142</sup>.

b) a experiência, além de se passar na consciência do indivíduo (condições internas), é capaz de alterar as condições objetivas em que as experiências se passam; mais que isso: fontes alheias ao sujeito fazem surgir a experiência. Apesar de parecer óbvio, a observação de Dewey tem lugar porque exige familiarização do educador com a comunidade local, pois aí estão as condições ambientais que acabam integrando o processo educativo sem que as condições internas subordinem inteiramente as condições objetivas<sup>143</sup>.

O segundo critério de experiência é a chamada interação. O enunciado desse princípio comunica-se com a atribuição de pesos iguais às condições objetivas e internas da experiência; sendo qualquer experiência um jogo entre essas condições e, tomando-as em conjunto, tem-se uma *situação*. O meio é formado pelas condições objetivas em interação com as necessidades, desejos e aptidões pessoais de criar a experiência<sup>144</sup>. Continuidade e interação são princípios que se comunicam: o acúmulo de experiências capazes de interferir nas experiências futuras influencia a visão de mundo do indivíduo que pode se desenvolver ou ser reduzida.

---

<sup>141</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 94-99.

<sup>142</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 29.

<sup>143</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 32-33.

<sup>144</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 34-37.

Dewey acredita que as necessidades e capacidades do indivíduo são os fatores que determinam se certos métodos e disciplinas curriculares são boas para o desenvolvimento mental<sup>145</sup>. Daí, tem-se que a afinidade entre continuidade e interação tem uma implicação poderosa e que desconstrói a ideia de que existe valor educativo em abstrato. Para o princípio da interação, a inadaptação do sujeito à matéria e a inadequação das disciplinas aos desejos do indivíduo podem tornar a experiência não-educativa. À luz da continuidade, o futuro deve ser levado em conta no processo educativo – e não se fala aqui em futuro profissional sob uma visão instrumentalista que tem a cumulação de conhecimentos durante a vida escolar como garantidora da progressão intelectual. Dewey, quando fala em preparação da educação para o futuro, dá significado mais abrangente ao aprendizado; não só o que se está se estudando é passível de ser aprendido<sup>146</sup>. Muito além disso, as aprendizagens colaterais que potencialmente possam integrar o repertório de crenças do indivíduo podem ser o impulso para o desejo de continuar a aprender: o que deve ser o intento primeiro do crescimento educacional.

Apesar de Dewey tratar dos critérios da experiência estética no contexto de educação do indivíduo, não se quer dizer que eles não possam ser transpostos para a arte ou, no mínimo, que não possam ser lidos no contexto do ensino da arte. E nem poderia ser diferente. Isto porque não é possível falar que a educação e a arte não se comunicam ou que se distingam por suas próprias naturezas. A respeito desta relação, Dewey, já ao final de *Arte como experiência*, 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. Civilizar seria a instrução nas artes da vida, o que é mais que transmitir informações sobre elas (como pretende a educação mais tradicional). 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

---

<sup>145</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 39-40.

<sup>146</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 40-44.



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.<sup>147</sup>

O *status* que dado à arte está acima daquele que pode ser apreendido com a educação no ambiente escolar; trata-se de potencializar o significado da educação por meio da arte. A escola, no entanto, ganha relevo por parte de Dewey 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<sup>148</sup>. A preocupação de Dewey é que a escola não 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 uma certa atitude mental 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, como dissemos anteriormente.

Quando se fala em enriquecimento da experiência, parece que há algo de valorativo no que deve integrar o sistema de crenças do indivíduo. Para Dewey, há experiências boas e más e, em relação às últimas, quando provocam deterioração em nossas vidas, é possível encontrar conforto na ideia de que o mundo está recomeçando diante de nós o tempo todo - um dos pontos do pragmatismo é justamente a formação contínua das experiências humanas. A justificação do pragmatismo não tem relação com pressupostos *a priori*, razão pela qual qualquer configuração de ideias morais é bem vinda se for edificante no contexto das nossas experiências culturais e das crenças mais prezadas. A descrição que Dewey faz, neste sentido, é das comunidades nas quais os indivíduos assumem o papel de sujeito dos processos da realidade; eles, por meio de suas ações racionais e criativas, são capazes de propor alterações nas tradições e instituições. Tem-se,

---

<sup>147</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 566-582.

<sup>148</sup> DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1979, p. 6-10.

então, uma rede de associações entre a abertura e indeterminação da experiência, inteligência e vida moral e a qualidade estética da experiência, mas também da possibilidade de compartilhamento desses valores.

Neste momento, observa-se que a teoria da arte como experiência, ao mesmo tempo em que é inclusiva e concebe a diversidade das experiências, tem algo de normativo que possibilita discriminar algumas experiências como mais edificantes que outras. Os critérios utilizados para isso são justamente os que servem também para discriminar experiências que visem à educação estética: continuidade e interação, como já vimos. Tomar esses princípios é o que permite retirar do pensamento de Dewey qualquer rótulo de ser relativista em relação à concepção de arte; isto porque ele considera as circunstâncias da experiência (continuidade), as quais são objetivamente contextualizadas (interação). Dessa maneira, a experiência estética pode se dar de maneiras diversas a depender do indivíduo que a retém, sendo que sua objetividade e sua particularidade são dadas pelo contexto desta mesma experiência.

#### **2.4. O artístico e o estético na teoria da arte como experiência**

A distinção entre artístico e estético na teoria da arte como experiência diz respeito à proposta maior de Dewey e que 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. Dewey não pretende discutir os elementos que devem integrar determinado quadro, música, poema para que sejam considerados obras de arte. Dewey não se preocupa com a identidade da obra, mas com o que a torna estética; aliás, o próprio rótulo “obra de arte” já significa a implicação de determinado produto artístico na experiência de alguém. 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<sup>149</sup>. A apatia e imobilidade não têm lugar na concepção deweyana. 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.

---

<sup>149</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 21.

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, o que veremos nesta seção. De início, podemos dizer que as ideias de artístico e estético nada têm a ver com a beleza ou com elementos que devem estar presentes no produto artístico. A teoria da arte como experiência afasta-se da abordagem contemplativa, segundo a qual somente o que é refinado alcançaria o *status* de arte<sup>150</sup>. 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<sup>151</sup>.

Os usos que Dewey faz de estético e artístico não são sempre os mesmos; às vezes o autor toma os termos como se sinônimos fossem. Nesta seção, então, tentaremos mapear, ainda que com algum limite, os significados dados por Dewey. Esta “confusão” talvez seja consequência de sua tentativa de se afastar de dualidades, o que impõe limite ao texto. E aqui não poderíamos deixar de citar o forte argumento em favor do estabelecimento de distinções para fins de organização do discurso. Em outras palavras, ao falarmos de estético e artístico, o fazemos em nome de um arranjo discursivo que faça sentido. Dewey, ao contrário do que podemos pensar, aceita essas distinções porque as considera como *“instrumentos flexíveis e provisórios que marcam tendências e possibilitam insights ou novas percepções”*<sup>152</sup>.

Assim, os significados de artístico e estético não contêm em si princípios invioláveis de classificação que introduzem oposição intransponível; isso porque, na experiência concreta, estes mesmos significados aparecem associados. Isto implica dizer que o nosso esforço aqui, antes de diferenciar rigorosamente estético do artístico, reside em levantar os significados a partir de contextos descritos por Dewey. Esta observação é importante para que não tomemos o estético e o artístico como categorias que consolidam o pensamento. Aliás, o próprio Dewey ressalta que

---

<sup>150</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 301.

<sup>151</sup> MATTERN, Mark. *John Dewey, Art and Public Life*. The Journal of Politics, v. 1, n. 1, February, 1999, p. 55.

<sup>152</sup> SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 245.

os usos dos termos como sinônimos deriva de uma questão linguística, uma vez inexistir palavra em inglês que denomine os processos artístico e estético simultaneamente considerados. Ao considerar tais processos como afins, mais uma vez, Dewey foge do fetichismo da arte como algo “maior” porque deriva do processo criativo – para o filósofo, o apreciador também tem voz ativa.

São três os usos que encontramos para os termos na obra de Dewey:

(i) estético seria o termo usado para significar o processo relacional entre o fazer algo (artístico) e o estar sujeito a algo (estético); o estético, então, representaria a afinidade entre arte como produto e a percepção;

(ii) o estético seria o termo usado para se referir ao aspecto apreciativo e não de mero reconhecimento por parte do observador<sup>153</sup>;

(iii) artístico e estético se interpenetram de maneira que os significados anteriores não seriam possíveis se considerados autonomamente. A continuidade entre artístico e estético é consequência do fato de que a obra verdadeiramente artística é moldada para uma percepção receptiva – uma atitude de espectador que, inclusive, o artista incorpora em si ao criar.

Em relação ao uso (iii), o que o autor quer dizer é que o artista deve ter uma preocupação real a respeito do que faz<sup>154</sup>. 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, a percepção e o fazer se encontram; há *percepção* e não mero reconhecimento (ii). Aquela pressupõe comoção interna e reconstrução/crescimento enquanto este concentra-se no esforço de identificação escolar da obra. O observador, para perceber, precisa criar sua experiência por meio de caminho semelhante feito pelo criador e sua percepção.

A explicação do que é artístico (i) reflete-se na intenção do artista realizada no produto artístico e na interpretação deste produto por parte de quem o aprecia.

---

<sup>153</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 126.

<sup>154</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 121-128.

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 expectador 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 expectador 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 expectador do discernimento<sup>155</sup>.

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. Na experiência estética, não é possível separar o que é afetivo, intelectual e prático. Essas partes se interligam ao invés de se sucederem uma após outra<sup>156</sup> e tem no ato expressivo sua explosão. 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 (princípio da continuidade), 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 dada sentido e que passa a ser desempenhada como meio para atingir determinada consequência pretendida conscientemente; quando ocorre essa transformação, está-se diante de arte<sup>157</sup>. A este respeito, Dewey faz o seguinte alerta:

---

<sup>155</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 41-45.

<sup>156</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 138.

<sup>157</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 147-151.

Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho [de perceber] 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<sup>158</sup>.

A empolgação afetiva confusa de que trata Dewey pode ser inibida com uma *resposta colateral*, por meio da qual a descarga emocional se torna objeto percebido<sup>159</sup>. Duas respostas laterais são citadas por Dewey; uma está mais ligada ao ato expressivo e outra ao objeto. A primeira resposta diz respeito a inclinações motoras necessárias tanto para quem age como para quem percebe. Do ponto de vista de quem age, a inclinação motora é a espécie de habilidade e treino que torna o ato mais intenso e aguçado. O canal colateral é o que faz, por exemplo, com que a emoção do artista, ao descobrir uma nova capacidade, seja direcionada para o aperfeiçoamento de habilidades. Aliás, esta coordenação motora é o que sofisticava a percepção do próprio artista em relação ao que pretende produzir.

Sob o ponto de vista de quem percebe, o canal colateral de resposta também se aplica e é a própria educação estética. No entanto, esta instrução pode produzir simplesmente uma reação técnica, afastando-se da expressividade do objeto ou do impacto nas experiências acumuladas. Por essa razão, Dewey propõe a segunda resposta colateral a fim de que uma obra seja expressiva para quem percebe: os significados e valores extraídos de experiências prévias. São eles que se fundem com as qualidades apresentadas pela obra de arte de modo a alcançar a expressividade - o caráter estético - dos objetos<sup>160</sup>. A educação estética, então, passa a funcionar como o equilíbrio entre a euforia da emoção pouco refletida e a técnica pela técnica e é justamente a partir dela que podemos falar em arte-educação.

---

<sup>158</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 137.

<sup>159</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 201-202.

<sup>160</sup> DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 204-215.

## 2.5. O significado de experiência estética para as políticas de arte-educação

Até aqui tratamos de aspectos importantes dos trabalhos de Dewey; resta-nos saber como esse quadro conceitual é capaz de formar instrumental para políticas de arte-educação. Antes disso, não podemos olvidar que o pragmatismo e os estudos sobre políticas públicas, principalmente norte-americanos, têm relação muito próxima. Diz-se, inclusive, que a expressão análise de política pública pode ser substituída por pragmática da política pública; a forma de ver a coisa pública e a atuação estatal na seara de direitos sociais comunica-se com o legado deixado pelo pragmatismo<sup>161</sup>. Quando dissemos que a teoria da arte de Dewey funciona como verdadeiro teste para “medir” o alcance do pragmatismo, pensávamos na concepção deweyana de experiência como central para o tema das políticas públicas.

### A experiência como elemento da política pública

A respeito do pragmatismo deweyano, sobre o qual tratamos no início deste capítulo, ainda que com foco na filosofia da arte, vale recuperar certo ponto do argumento. A chave da proposta do pragmatismo reside no entendimento de que a validade de determinada crença ou conceito é definida em termos de consequências práticas. A implicação daí advinda é que se rejeita fundamentos *a priori* que funcionem como parâmetros anteriores de correção do conhecimento; assim, no pragmatismo, o conhecimento está aberto à interpretação, revisão e crítica constantes. A correção do conhecimento é possível porque é imprescindível que ele esteja engajado com problemas concretos. Assim, o conhecimento autêntico vai além da atividade intelectual; a própria inteligência, para Dewey, pode ser definida como capacidade de aplicar o conhecimento visando à ação em contexto ético moral no qual valores e fins devem ser considerados explicitamente<sup>162</sup>.

Sanderson considera que o pragmatismo deweyano apresenta três argumentos que justificam concepção de intervenção, com base na experiência, da política pública<sup>163</sup>:

---

<sup>161</sup> KAUFMAN-OSBORN, Timothy. *Pragmatism, Policy Science, and the State*. American Journal of Political Science, vol. 29, n. 4, nov., 1985, p. 828.

<sup>162</sup> SANDERSON, Ian. *Intelligent policy making for a complex world: pragmatism, evidence and learning*. Political Studies Association, vol. 57, 2009, p. 709-710.

<sup>163</sup> SANDERSON, Ian. *Intelligent policy making for a complex world: pragmatism, evidence and learning*. Political Studies Association, vol. 57, 2009, p. 708-712.

(a) o primeiro ponto-chave diz respeito ao fato de que o pragmatismo apresenta compromisso com a comunidade científica para encarar a verdade não como algo meramente consensual e contingente, mas também sensível ao sucesso de nosso engajamento prático com o mundo, reconhecendo que o conhecimento é falível. No campo das políticas, tal comprometimento diz respeito à tomada de decisões políticas e à convicção de que essas decisões podem transformar a realidade social, muito embora o conteúdo das resoluções possa estar aberto a modificações;

(b) o segundo ponto refere-se à experimentação como forma de acessarmos a verdade de nossas teorias, hipóteses e proposições a respeito dos mecanismos e processos de mudança social, influenciando-os por meio de políticas públicas. É claro que, na seara das políticas, isso envolve testes rigorosos e pesquisas mais detalhadas. Mas, de forma geral, a prática governamental demanda teste experimental das hipóteses de política a fim de apurar se estão de acordo com os desejos políticos. Isso significa que políticas e propostas de ação social podem ser tratadas como hipóteses em movimento e não como programas que precisam ser rigidamente aderidos. As políticas serão experimentos no sentido de que elas terão suas consequências sujeitas a constante e atenta observação e, sendo necessário, sujeitas à revisão à luz das consequências observadas;

(c) por fim, o terceiro ponto diz respeito à relevância do debate sobre os fins e implicações morais e éticas da política pública. Ao considerarmos a importância do debate, a política deixa de ser mero objeto de reflexão intelectual para, então, ser encarada como produto da deliberação. Nesse sentido, a noção instrumental daquilo que funciona passa a englobar a calibragem entre a prática e o que é apropriado em contexto deliberativo, de maneira que também há dimensão ética e moral na escolha de instrumento de política. O instrumental requer clarificação por meio de deliberação de questões institucionais, sociais e morais, as quais podem, além de serem incertas, serem ambíguas.

A partir da relação entre o pragmatismo e as políticas, podemos tratar de algumas questões; a maior delas diz respeito ao fazer de políticas públicas como conexo mais ao que é possível do que ao que é ótimo. O que é possível é determinado pela experiência. Explicamo-nos. A política pública pode ser



identificada, não só como forma de atingir um fim, mas também como processo - e aí, está a experiência - de adquirir conhecimento a ser utilizado na prevenção e solução de problemas sociais e políticos. Dessa forma, as metodologias de formulação e análise de políticas devem ser consideradas como sistemas de operações experimentais que tornam possível a transformação concreta de situações-problemas. O pragmatismo enfatiza, então, o processo do agir estatal como tão importante quanto a finalidade alcançada por este agir.

Além disso, o processo de concepção de políticas públicas oferece formas de alcançar objetivos cujas construções e justificativas não podem ser asseguradas com referência apenas à técnica ou à racionalidade. A visão do pragmatismo diz respeito ao reconhecimento da falibilidade do tecnicismo racional para tratar da complexidade da realidade social, o que acaba demonstrando certa modéstia no olhar para a ação estatal. Sendo passíveis de equívocos, as políticas passam a ter que se adaptar a uma dinâmica de tentativa e erro presente na experimentação; o conhecimento adquirido é circunstancial e contestável no contexto de decisões que visam à política futura<sup>164</sup>. Conceber a política como experimentação é verdadeira forma de tensionar a visão de que os gestores os fins sociais são realizados de maneira apolítica - como se o pensar e o analisar políticas fossem meros exercícios de utilização de tecnologia de métodos que visem à estabilização de significados que resolvem problemas.

Em relação à precariedade da racionalidade na política pública, Saravia oferece visão de que ela seria concebida como *“fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”*<sup>165</sup>. Os principais pontos desta definição são a consideração pela dinâmica da política e pela intenção de manutenção ou modificação da vida social, o que não é exatamente equivalente à ordem. Saravia reconhece - assim como o faz os autores que refletem acerca do tema sob a perspectiva deweyana - que o processo de política pública não possui racionalidade

---

<sup>164</sup> SANDERSON, Ian. *Intelligent policy making for a complex world: pragmatism, evidence and learning*. Political Studies Association, vol. 57, 2009, p. 700.

<sup>165</sup> SARAVALIA, Enrique. *Introdução à teoria da política pública*. In: Políticas públicas: coletâneas. Org. Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006, p. 28.

manifesta<sup>166</sup>. A ausência de ordem ou de previsibilidade das decisões dos atores envolvidos causa sensação de debilidade diante da ação estatal, razão pela qual o autor chega a dizer que teorias do caos sejam as que mais se aproximam da visualização da dinâmica social<sup>167</sup>.

A perspectiva pragmatista de encarar as políticas indica visão de que o mundo é dinâmico, não linear e a regra é a instabilidade e o desequilíbrio ao invés da linearidade que modelos mecânicos mais tradicionais propõem para descrever a realidade social. Aliás, as mudanças constantes que acontecem no desenrolar da política - seja na seara de comunicação institucional, decisão política, orçamentária ou simbólica - são características de funcionamento de um sistema cujos componentes são mutuamente dependentes; por essa razão é que passamos a lidar com os limites da previsibilidade, planejamento e controle nesta seara. O reconhecimento desses limites, no entanto, não é paralisante; ao contrário, possibilita desenvolvimento de ferramentas que estejam de acordo com ambição menor que se preocupe com contingências e limites ao invés de pretensões de universalidade e de inevitabilidade.

Assim, a prática da política pública é guiada mais efetivamente por estar localizada em cenário experiencial de tentativa e erro porque nele existe espaço para a ocorrência de efeitos imprevisíveis, a partir dos quais se pode aprender e inovar por meio da experimentação. Em suma, o pragmatismo contribui para a reflexão sobre políticas públicas porque as concebe como “hipóteses” capazes de oferecer soluções apropriadas a problemas sociais complexos dotados de maior ou menor nível de incerteza, a qual não é questão precária para Dewey. Lidar com a incerteza ou ambiguidade no processo de formular políticas faz parte deste mesmo processo, de maneira que o mais necessário passa a ser a melhora de métodos e condições do debate<sup>168</sup>. Ao consideramos a política como hipótese, o debate é

---

<sup>166</sup> Quando Saravia volta-se à política pública como fenômeno sem muita racionalidade, ele reconhece que o modelo racional ainda é o que tem sobrevivido - apesar dos estudos empíricos sobre o processo de política dizerem o contrário. Citando Hill, a explicação para que o modelo racional continue a existir deriva de seu status de modelo normativo; a racionalidade transforma-se em critério supremo na ausência de qualquer outra premissa com base na qual seja possível argumentar. P. 30.

<sup>167</sup> SARAVIA, Enrique. *Introdução à teoria da política pública*. In: Políticas públicas: coletâneas. Org. Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006, p. 29.

<sup>168</sup> SANDERSON, Ian. *Intelligent policy making for a complex world: pragmatism, evidence and learning*. Political Studies Association, vol. 57, 2009, p. 711.

encarado necessário não apenas na implementação da hipótese, mas também como premissa de que existe entendimento compartilhado que permite a reconstrução de determinado quadro social. É por meio da deliberação participativa que é possível haver sistemático e contínuo questionamento das condições que afetam os vínculos associativos.

### **A experiência estética como conteúdo das políticas de arte-educação**

Se, com base no pragmatismo, é possível ver a política pública como experiência, mais ainda quando falamos de política de arte-educação. A experiência estética passa a desempenhar funções que se encontram em diferentes planos. Em um primeiro plano - referente à estrutura das políticas -, a experiência estética é responsável por desfazer a dicotomia institucional entre políticas de cultura, geridas pelo Ministério da Cultura, e as políticas educacionais do Ministério da Educação. Outro plano, relativo ao conteúdo desta política, pode ser informado pelas minúcias presentes na teoria da arte como experiência de Dewey. Obviamente, esses planos não são estanques; eles se comunicam. Importante é que tenhamos em mente que a experiência estética é central tanto para o desenho estrutural como pelas escolhas de instrumentos que guiarão as políticas.

Embora as políticas de cultura e educação sejam geridas autonomamente, elas têm pontos discursivos semelhantes. Isto significa que quando nos referimos ao desfazimento de dicotomia institucional, não estamos dizendo que políticas de cultura (que incluem iniciativas diversas a depender do circuito cultural objeto de ação estatal) e políticas de educação são idênticas. A estrutura argumentativa que justifica os direitos culturais e educacionais como direitos subjetivos públicos é similar e aproxima as duas áreas de políticas, como vimos no capítulo anterior. 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<sup>169</sup>, e educação.

---

<sup>169</sup> Há uma espécie de dualidade que separa a visão mercadológica e o desenvolvimento do indivíduo no campo das políticas culturais. 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.

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 e Bases da Educação Nacional. Assim, existe uma parte da educação que é imprescindível à cultura e vice-versa; essa codependência é mais evidente quando se fala de arte-educação, a qual tem a experiência estética como fundamento. No caso da política de cultura, a arte-educação está ligado às ideias de formação de público e de aumento de repertório cultural da população – as quais, por sua vez, são potencializadas por meio da educação.

Mas afinal o que é a arte-educação? No entanto, no final da década de 80, dizia-se que a arte-educação precisava de quadro conceitual coeso. O apelo por 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<sup>170</sup>, o centro do conceito diz respeito à finalidade da arte-educação, ou seja, proporcionar o domínio dos procedimentos estético-visuais<sup>171</sup>. 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 arte popular. Ocorre que somente o indivíduo informado acerca da experiência estética pode ampliar a qualidade dessa experiência.

Dessa forma, o objetivo geral da política de arte-educação refere-se à substituição de um modelo de educação baseado na transmissão repetitiva de saberes por outro que se preocupe com a formação integral a partir de conduta reflexiva do aluno. A demanda por tal substituição, segundo os arte-educadores, tem a ver com a inadequação de visão de mundo instrumentalista que acaba por marginalizar a arte porque vê nela uma espécie de luxo. O instrumentalista concebe a arte como artigo de última utilidade, algo desconectado das necessidades básicas ou, talvez, nem faça parte delas; para ele, o processo de aprendizagem deve focar

---

<sup>170</sup> LANIER, Vincent. *Devolvendo arte à arte-educação*. In: *Arte-educação: leitura no subsolo*. Barbosa, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-47.

<sup>171</sup> SMITH, Ralph. *Excelência no ensino da arte*. In: *Arte-educação: leitura no subsolo*. Barbosa, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008, p. 97-110.

em habilidades que, de alguma forma, serão úteis para pontuação em exames ou seleção no mercado profissional<sup>172</sup>.

A instrumentalização do ensino das artes pode ser tensionado pelo propósito da educação estética. Há interesse vinculado a ela referente à história do passado, o que pode ser benéfico para se reconstruir 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 auto expressão<sup>173</sup>. Apesar de cremos nessa ideia e dar a ela 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, então, pode aprimorar o trabalho do professor de arte porque por meio dele se entra em contato com fatos até então não vistos pela arte. Tomar certas realidades do passado como se fossem naturalmente importantes submete à 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?<sup>174</sup>

Ora, a teoria e a prática da arte-educação relacionam-se com as concepções de arte vigentes e são capazes de informar as políticas. As crenças nas quais se baseou a arte-educação têm forte caráter de pensar o papel da arte na sociedade; no entanto, os escritos mais recentes radicalizam essa ideia a fim de que haja contextualização da expressão criativa em paralelo ao estudo da história da arte e com a análise de obras de arte importantes à luz dos cenários políticos e sociais que

---

<sup>172</sup> HIGGINS, Chris. *Instrumentalism and the chichés of aesthetic education: a deweyan corrective*. Education and Culture, v. 4, n. 1, 2008, p. 8-11.

<sup>173</sup> SOUCY, Donald. *Não existe expressão sem conteúdo*. In: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. Barbosa, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008, p. 40-41.

<sup>174</sup> SOUCY, Donald. *Não existe expressão sem conteúdo*. In: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. Barbosa, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008, p. 48.

envolvem as criações<sup>175</sup>. Para esta compreensão, o novo ensino da arte deve se dar no estudo de objetos expressivos levando em consideração o contexto cultural dos alunos. 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 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, muito embora existam fundamentos jurídicos e filosóficos que deem suporte para as políticas de arte-educação, elas demonstram alguns problemas de efetividade. A partir da associação entre direito cultural e educacional, como vimos no capítulo anterior 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<sup>176</sup>. O mais importante dessas homologias é o dever do Estado em garanti-los, especialmente através de ampla rede institucional com base no território nacional.

Quando falamos de problemas de efetividade da política, seguimos as pistas dos arte-educadores que apontam repetidamente falhas na formação do professor de arte. Ana Mae Barbosa, por exemplo, chama atenção para a profunda carência de pessoal para administrar arte e cultura<sup>177</sup>. 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. Quando falamos da formação do professor, assumimos que a experiência estética precisa ser compreendida por agente que esteja em contato direto com os alunos. Caso contrário, o ensino das artes fica comprometido e pode cair em dois pontos: de um lado, a arte pode passar a ser instrumentalizada – neste sentido, os modos de vida deixam de ser observados como expressões também passíveis de proteção e incentivo estatais – e, por outro

---

<sup>175</sup> WILSON, Brent. *Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças*. In: *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Barbosa, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008, p. 90-96.

<sup>176</sup> SEIXAS, C. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

<sup>177</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino das artes*. Perspectiva: São Paulo, 2007, p. 5.

lado, a arte pode vir a ser considerada mera expressão sentimental e, então, o professor assume a posição de canalizar tal ato expressivo.

### 3 A ARTE NA ESCOLA

A experiência estética é o que possibilita conectar arte e educação, como vimos no capítulo anterior. Embora o próprio Dewey tenha considerado que a educação possa ocorrer em ambientes outros que não o escolar, muito da proposta de abordagem da arte-educação volta-se a ele. Grande parte do desenvolvimento desse enfoque tem lugar devido à imposição legal de obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas e cujo fundamento jurídico reside nas relações com os direitos humanos e nos argumentos da tradição em torno da formação da personalidade do indivíduo – temas sobre os quais tratamos no primeiro capítulo. Cada uma dessas maneiras de olhar para o tema constitui a ideia de política pública de arte-educação. O quadro analítico que utilizamos para interpretar o conjunto de componentes das políticas educacionais voltados para a arte na educação pressupõe que conceitos e representações do problema servem à orientação para a escolha de instrumentos e métodos de ação educativa. São três os níveis que estruturam uma política: cognitivo, normativo e instrumental<sup>178</sup>. Tais níveis funcionam como modelo que auxiliam a olhar a política; não se tratam de planos estanques que podem ser vistos de forma pura. Na prática, eles se comunicam, se confundem. No entanto, a observação desses planos faz sentido pelo menos a partir de uma perspectiva didática a fim de organizar melhor o argumento.

Assim, em relação aos planos, podemos dizer que o nível cognitivo é aquele em que é possível identificar produção de significações, descrições dos problemas. Quando nos debruçamos, no primeiro capítulo, a respeito da conexão argumentativa entre direitos culturais e direito à educação por intermédio da estrutura de direito público subjetivo e dos direitos humanos, tínhamos em mente apresentar um problema: ainda que essas categorias de direitos sejam tratadas de forma autônoma pela dogmática jurídica, em que medida elas podem dialogar, inclusive, incitando a aproximação setorial das políticas de cultura e educação? A partir do Direito, vimos que os direitos humanos e o direito público subjetivo são imagens capazes de movimentar o agir estatal em torno dessas temáticas. Ideias como formação integral do indivíduo, dignidade, igualdade de oportunidades – embora pareçam vagas ou

---

<sup>178</sup> SUREL, Yves. *Las políticas públicas como paradigmas*. Trad. Javier Sánchez Segura. Estudios Políticos, n. 33, Medellín, julio-diciembre, 2008, p. 41-65.



pouco precisas do ponto de vista teórico-jurídico – fazem parte do imaginário institucional e orientam ações mais concretas.

O segundo plano, chamado de normativo, é aquele que define qual a direção a seguir, considerando o desenho geral do quadro de mundo. O nível normativo é eminentemente marcado pelo debate (ou pela decisão entre alternativas); optar por uma direção implica dizer que é considerada boa, por mais precária que seja a decisão que levou a ela. No segundo capítulo, apresentamos a experiência estética como elemento normativo e de demarcação da política de arte-educação. As ideias de John Dewey funcionam como âncoras para repensarmos o ensino das artes visando ao desfazimento da dualidade entre arte e vida e entre a educação formal/instrumental e outra baseada na estética. E não só isso. A escolha pelo pragmatismo deweyano é, em última análise, o reconhecimento de que o conteúdo da política de arte-educação demanda deliberação dos atores que fazem parte do processo, principalmente, professores e comunidade – que são aqueles que se encontram localizados no contexto cultural onde se dará a educação formal.

Por sua vez, o plano instrumental é aquele vinculado à concretude das ações da política. É por meio dos instrumentos de política que podemos observar a tradução do discurso em prática, fragilidades e como se dão as opções colocadas por ideias mais abstratas da política. O intento deste último capítulo reside na medição dos quadros de interpretação apresentados nos capítulos anteriores e que mobilizam atores envolvidos na política de arte-educação. Faremos esse movimento de duas formas:

a) a primeira consiste em apresentar narrativas e críticas levantadas pelos próprios arte-educadores. Esta escolha justifica-se na medida em que a perspectiva interna do campo é capaz de indicar um corpo implícito de crenças e padrões problemáticos da arte nas escolas;

b) a segunda maneira refere-se ao uso de indicador em forma de mapas que retrate alguns pormenores a respeito da formação do professor de artes. Como boa parte da expressão de uma política é medida a partir de sua institucionalização e adesão ao território, usaremos mapas como instrumentos capazes de traduzir e indicar se ou em que medida os recursos das políticas educacionais são suficientes e se articulam com os planos anteriores. De outras forma, se realizam os direitos

subjetivos e se oferecem os recursos para realizar a arte-educação como experiência.

O plano instrumental é responsável por deslocar a reflexão dos conceitos mais abstratos para as implicações concretas e hipóteses práticas, de maneira a levantar metodologias de ação capazes de ajustar a institucionalização da política. Quando falamos deslocamento, não queremos subestimar os conceitos; ao contrário, os próprios indicadores só fazem sentido por estarem relacionados àqueles. Ocorre que, por meio do plano instrumental, as abstrações conceituais são colocadas à prova por procedimentos técnicos; a tensão aí existente possibilita fornecer certa reflexão avaliativa da política. No presente caso, os dados quantitativos, com base nos Censos Escolares de 2007 e 2012, facilitarão a visualização do quadro da formação de professores de artes em território nacional. Por meio de indicadores georreferenciados, agregados aos níveis cognitivo e normativo de que tratamos anteriormente, observaremos que o raciocínio avaliativo é marcado por uma espécie de articulação entre teoria e experiência, entre as narrativas e os dados quantitativos.

### **3.1. Ensino da arte nas escolas e narrativas dos arte-educadores: o problema da polivalência**

A opção que fazemos pela fala de arte-educadores como instrumento avaliativo da política de arte-educação justifica-se em razão da seguinte intuição: *“aquilo que as pessoas dizem é importante para a avaliação das políticas pelas quais elas lutam e gritam, sobre as quais pensam, com as quais se decepcionam e se empolgam, e das quais desistem”*<sup>179</sup>. No caso da arte-educação, a sistematização e a adaptação para o contexto brasileiro do pensamento deweyano são resultado de 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 ao ensino da arte. E não só isso. O professor de artes é o agente responsável por colocar em movimento a intencionalidade da política pública de arte-educação; nada mais justo que ouvir as dificuldades e problemas que identifica<sup>180</sup>. Em todo caso, a escolha de dois temas entre tantos

---

<sup>179</sup> ABREU, Luiz Eduardo e SILVA, Frederico A. Barbosa. *As políticas públicas e suas narrativas: o estranho caso entre o Mais Cultura e o Sistema Nacional de Cultura*. Brasília: IPEA, 2011, p. 13.

<sup>180</sup> Neste sentido, vale fazer uma observação a respeito do limite metodológico desta seção. O que apresentamos como narrativa não é formulado a partir de entrevistas com as pessoas, mas, sim, do

possíveis tem uma função específica, qual seja a de dialogar com os dados a respeito da formação dos professores de arte no Brasil. A formação docente se relaciona com decisões históricas a respeito das funções daquela disciplina e das imagens a respeito das qualificações e papéis do professor.

Vamos nos ater a dois assuntos que aparecem com frequência nos textos de arte-educadores: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a formação polivalente do professor de artes. Como essas questões dizem respeito à forma como os planos cognitivo e normativo da política se conformam na prática, elas serão tratados de forma mais fluida e relacionada. Para tanto, tomaremos como recorte a história que contam os arte-educadores sobre as leis 5.692/71 e 9.394/96. No capítulo I, tecemos algumas considerações a respeito dos sentidos dessas leis, mas elas tiveram como ponto de referência o direito à educação. Neste momento, falaremos de seus impactos especificamente para a área da arte.

A lei 5.692/71 fixava diretrizes e bases para os antigos 1º e 2º graus e, segundo os arte-educadores, indicava um posicionamento pedagógico tecnicista. Isso significa que, muito embora fosse obrigatória a inclusão de educação artística nos currículos plenos das escolas, o ensino da arte foi influenciado pelo contexto da época, o qual priorizava o desenvolvimento econômico e a valorização da industrialização<sup>181</sup>. O que a educação deveria garantir, então, era a formação de mão de obra capaz de acompanhar o desenvolvimento do país<sup>182</sup>. Neste contexto,

a educação artística passou a ser uma atividade voltada principalmente para técnicas mecanicistas, artesanais e industriais, como o fornecimento de desenhos prontos para o aluno colorir ou recortar, a confecção de presentes e decorações para datas comemorativas, bem como o desenho

---

mapeamento de preocupações que se aparecem em diferentes textos da área. Isso significa que o que apresentaremos aqui não tem a pretensão de ser totalizante a respeito das dificuldades da arte-educação. Seja como for, vale saber como os professores de artes, propulsores desta política política, a encaram ou, mais, como encaram o próprio papel do Estado, os sentidos veiculados pelas políticas e os problemas daí derivados.

<sup>181</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados, 35 ed., 2002, p. 12.

<sup>182</sup> GUIRALDELLI JR., Paulo. *A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República*. Pró-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, v.3, p.7-36, dez, 1990, p. 22.

geométrico. Todo esse quadro político gerou situações equivocadas para o ensino da arte dentro da escola<sup>183</sup>.

Não só o conteúdo do ensino das artes passou por problema. Também houve problema quanto à formação dos professores que ministravam as aulas de artes. Sendo esta disciplina obrigatória sob a égide da referida lei e não havendo profissionais suficientes, a medida adotada foi a criação de cursos de licenciatura de curta duração (dois anos) em educação artística. Estes cursos de curta duração inauguraram a ideia da polivalência do professor de artes, uma vez que habilitavam-no para lecionar nas áreas de artes plásticas, teatro, dança e música<sup>184</sup>. A valorização da polivalência, então, tornou-se o grande problema do ensino das artes nas escolas, inviabilizando uma série de ações que a arte-educação prioriza. Segundo Ribeiro Barbosa,

Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau –, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje<sup>185</sup>.

Não é raro que professor polivalente, não tendo conhecimento específico de metodologia para cada área das artes, apele para técnicas de trabalho voltadas para a recreação, a mera manifestação da emotividade ou como apoio a outras disciplinas:

---

<sup>183</sup> SILVA, Cíntia Ribeiro Veloso. *Políticas públicas de acesso às artes visuais em Curitiba: ações educativas do museu Oscar Niemeyer para escolas da educação básica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2008, p. 76.

<sup>184</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 9-10.

<sup>185</sup> BARBOSA, José Mauro Ribeiro. *Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil: a transversalidade necessária*. Anais do XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB): trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília:FAEB, 2005, p. 81.

não é raro que as aulas de arte sejam confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas 'serias'. Memorizam-se algumas 'musiquinhas' para fixar o conteúdo de ciências, faz-se 'teatrinho' para entender os conteúdos de história e 'desenhos' para aprender a contar<sup>186</sup>.

Nas aulas de arte, os professores enfatizam 'saber construir' reduzidos aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um 'saber exprimir-se' espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas<sup>187</sup>.

A polivalência do professor de artes, então, marcou o cenário da educação artística após o advento da lei 5.692/71. Segundo Ana Mae Barbosa, com os percalços que o ensino das artes passara na década de 70, os arte-educadores demonstraram preocupação e passaram a politizar o campo nos anos 80. Assim, houve estruturação de grupos ao redor de problemas como o isolamento da arte em relação a outras disciplinas curriculares, necessidade de política educacional para as artes, ação cultural e contextualizada. A ideia era de que, por meio de associações profissionais, arte-educadores poderiam abrir o diálogo com os gestores e políticos locais. Uma das questões que surgiam era a de adequar os procedimentos educacionais aos contextos, o que mais tarde vai ser tematizado com respeito à diversidade cultural<sup>188</sup>. Este movimento foi responsável por, ao menos, dar visibilidade às condições do ensino da arte.

Já sob a égide da Constituição de 1988, a lei 9.394/96 (LDB) entrou em vigência, prevendo a obrigatoriedade e fornecendo um elemento finalístico para o ensino das artes, qual seja: o desenvolvimento cultural dos alunos<sup>189</sup>. Juntamente com outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, Carneiro registra que o significado de desenvolvimento cultural pretende dizer o seguinte:

---

<sup>186</sup> MARTINS, Mirian Celeste. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998, p. 12.

<sup>187</sup> FUSARI, Maria de Resende, FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 32

<sup>188</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 13.

<sup>189</sup> BRASIL, Lei 9.394/96. Artigo 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A ideia é que a própria organização escolar e a constituição curricular flexível, cimentadas nos princípios estéticos, políticos e éticos, adotem a inteligência de que os conhecimentos de teor histórico-geográfico, socioeconômico, jurídico, psicológico e antropológico constituem insumos fundamentais de interpretação da História Cultural das sociedades e, portanto, instrumentos de sinalização e clarificação dos contornos do pensamento e do conhecimento nas transações e confrontações da atividade humana<sup>190</sup>.

Não obstante a quantidade de comentários que se poderia fazer a respeito do significado da expressão “desenvolvimento cultural”, a questão que se coloca diz respeito ao desafio do professor de artes polivalente ter que lidar com este elemento teleológico do ensino de artes previsto em lei. Para tanto, é necessário seguir metodologia de ensino. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa<sup>191</sup> talvez seja a mais difundida entre os arte-educadores – e aqui vale a observação de que se está falando das artes visuais. Trata-se de abordagem que adaptou à realidade brasileira as tendências de ensino veiculadas, principalmente, pelo *Critical Studies* na Inglaterra, *Disciplined Based Art Education* nos Estados Unidos e *Escuelas al aire libre* no México. O resultado da releitura dos preceitos dessas correntes concentra-se em três ações: ler obras de arte (alfabetização por imagem e crítica), contextualizar (relações entre arte e outras áreas do conhecimento, inclusive, ao próprio cotidiano) e fazer (a prática artística)<sup>192</sup>.

Colocar tais ações em movimento implica em conhecimento profundo da área de que se fala. Se nas artes visuais, a proposta triangular funciona como auxiliar para o desenvolvimento cultural do aluno, pode ser que no teatro, na dança ou na música outro método seja melhor. Quer-se dizer com isso que da formação do professor de artes decorre o próprio desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicas que melhor se apliquem ao contexto dos alunos e à linguagem artística

---

<sup>190</sup> CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 123.

<sup>191</sup> BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 34.

<sup>192</sup> FRANGE, Lucimar Bello. *Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades*. Anais do XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB): trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2005, p. 149-150.

a ser trabalhada. Ora, como estamos diante de objetivo referente à educação artística ligada a cenários particulares, recaímos em questionamento que também interessa aos arte-educadores, qual seja: como conciliar currículo generalista diante da necessidade de contextualização de conteúdos?

A resposta para tal pergunta passa pelo significado que se dá ao currículo como *“referência social para um esforço reconstrutivo pessoal e integrado que possibilita uma atitude participativa, envolvida, emocionalmente carregada do aluno, um campo fértil para criação e construção de conhecimentos”*<sup>193</sup>. Quer-se dizer que o próprio currículo não é unidade estática, mas que faz parte de um movimento constante de construção entre professor e aluno. No mais, Pimentel acredita que o currículo deve cumprir algumas condições para alcançar sua intenção de se adequar às experiências mais particulares e contextuais. Deve ser flexível, focar em áreas derivadas do processo artístico e se adaptar a novas tecnologias. Para além do currículo, a autora enfatiza a necessidade do professor ter suas próprias experiências estéticas por serem auxiliares na atividade de docência:

O desafio diante de um material a ser trabalhado esteticamente ou de uma obra de arte já finalizada propiciam a elaboração do pensamento em que todas as forças intelectuais/emocionais agem em completude. As experiências de desenhar, pintar, cantar, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar etc. são vivências essenciais para a construção de conhecimento em arte. Não se pode pensar na formação de professor@s de arte em cursos que não tenham o tempo adequado para que essas experiências se realizem. Saber como a arte é concebida e ensinada na escola, como se expressa em cada cultura e que significado tem para um indivíduo e para a sociedade é importante para que se possa planejar as ações necessárias para o ensino/aprendizagem da arte. Pela necessidade da especulação constante, o estudo-ação está sempre presente na arte, quer seja em sua análise ou produção<sup>194</sup>.

As questões referentes ao currículo e ao cuidado do arte-educador com suas próprias experiências tocam o problema da polivalência do professor. Esta, por sua vez, manifesta-se por meio da incongruência entre a formação do bacharel e a

---

<sup>193</sup> PIMENTEL, Lúcia Gouvêia. *Formação de Professor@ de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade*. Anais do XV Congresso Nacional Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2005, p. 167.

<sup>194</sup> PIMENTEL, Lúcia Gouvêia. *Formação de Professor@ de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade*. Anais do XV Congresso Nacional Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2005, p. 168.

atividade de professor, entre o domínio formal de determinada linguagem e a expressão artística. Os limites da polivalência passam a ficar mais claros quando o professor passa a se perguntar o que é seu conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua relação com a formação artística do aluno. Não se quer dizer que essas coisas aconteçam em “caixinhas”, mas, para os arte-educadores, este questionamento por si só é capaz de reduzir alguns ruídos causados pelo professor artisticamente múltiplo.

Temos uma ideia do porquê a polivalência tornou-se problemática para a arte-educação e como os arte-educadores a encaram de maneira a influenciar politicamente o olhar sobre o ensino das artes.. Entretanto, cabe registrar que, por inúmeras razões, a polivalência orienta a ação das escolas no que se refere às estratégias de desenvolvimento das artes na educação. A razão mais simples é aquela que diz que o professor de arte domina todas as linguagens. Mais simples ainda é a que lida com limites curriculares (não é possível ensinar todas as linguagens artísticas) e com recursos humanos dispendiosos do ponto de vista financeiro. Em termos típicos, uma política educacional com forte institucionalização corresponderia a uma política universalista e com capacidades distribuídas no território de forma equitativa. Vejamos.

### **3.2. Territorialidade e institucionalização das políticas de arte-educação<sup>195</sup>**

#### **Políticas públicas e regime político**

*Como abordar a relação entre um regime político cujas dinâmicas estão definidas pela precariedade política e uma ação pública guiada pela informalidade das instituições?*<sup>196</sup>. Esta é a pergunta-problema que orienta o trabalho de Medellín Torres a respeito da relação entre processos de estruturação de políticas públicas e a rigidez/fragilidade das instituições políticas. Tal relação demanda a desconstrução da suposição de que o Estado sempre tem capacidade de atuar sobre todo o território e sua legitimidade é forte o suficiente para fazer valer regras do jogo político e institucional. A questão é que, no caso da atuação estatal não ser

---

<sup>195</sup> Esta seção e suas subseções são baseadas no estudo de Medellín Torres no qual apresenta a relação entre regimes políticos e territorialidade/institucionalização e governabilidade como instrumentos de reflexão sobre políticas públicas.

<sup>196</sup> TORRES, Pedro Medellín. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, 2004, p. 8.



abrangente em território por consequência de precária institucionalidade, fica o questionamento se faz sentido falar em política pública. Antes disso: a hipótese do autor é que não é possível falar de políticas públicas sem que se considere o regime político<sup>197</sup>.

Mais além da intrínseca relação entre políticas públicas e a tarefa governamental, é possível identificar graus da dependência relacional entre políticas e regime. O grau de consolidação política e institucional funciona como critério chave para estabelecer diferenças entre os regimes políticos. Segundo Medellín, para haver melhor compreensão e maior capacidade de prever a evolução das políticas públicas, é necessário que a especificidade dos processos de estruturação das políticas seja posta na equação que considera as estruturas políticas e as relações de poder público que delas derivam<sup>198</sup>. Isso porque são tais relações do ordenamento do regime político que definem as instâncias nas quais se estrutura o exercício do governo e, com este, a estruturação das políticas públicas definida por princípios organizacionais e relações que regem as ações estatais.

A dependência das políticas em relação ao regime político consiste no fato de que aquelas têm particular dinâmica por meio da qual se indica concretamente a quem se destina determinada ação, evidenciando forças presentes na sociedade e, também, o alcance do controle que o governante tem sobre os instrumentos do aparato estatal. Uma decisão política convertida em política pública demanda aplicação de recursos internos e externos de consenso para adentrar o aparato estatal - a fim de que os agentes públicos vejam a decisão política como guia das operações subsequentes a serem por eles levadas a cabo - e também chegue na sociedade. Assim, como dissemos no capítulo anterior, no tópico referente à afinidade entre o pragmatismo e as políticas, o consenso deriva de uma decisão, mas o processo até chegar a ele é conflituoso por natureza; o que ocorre é que o governo passa a ter que lidar com a tensão entre o conflito político na decisão e na escolha de instrumentos, por um lado, e o controle organizacional para acionar a dinâmica da decisão, por outro.

---

<sup>197</sup> Segundo Torres, o regime político é responsável por delimitar os processos de estruturação das políticas públicas; é ele que define a natureza, as condições de funcionamento e o ciclo de existência de uma política.

<sup>198</sup> TORRES, Pedro Medellín. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, 2004, p. 13-14.

A função governamental de lidar com tal tensão é o que determina a estruturação das políticas. Isso ocorre porque as políticas adquirem sentido e conteúdo por meio da função governamental, a qual assume caráter simbólico e integrador. A característica simbólica diz respeito ao fato de que o Estado detém certo arranjo de poder que se distribui entre as distintas unidades e - aí se inclui o território - visando ao cumprimento de fim determinado. O caráter integrador, por seu turno, deriva da capacidade da função governamental de induzir o processo de política a fim de imprimir identidade à ação de governantes e governados. Em resumo, segundo Medellín Torres, pode-se dizer o seguinte a respeito dos fatores que influenciam a estruturação das políticas públicas:

Da mesma maneira como os regimes políticos determinam as formas de governo e os modos de governar, a estruturação das políticas públicas é determinada pela maneira particular como os governantes dispõem dos recursos institucionais e das práticas culturais do governo para obter resultados desejados; pela luta entre as distintas forças de poder para impor a partir do governo (ou contra ele) um determinado projeto de direção política e um projeto de direção ideológica ao Estado e à sociedade; pelo grau em que a distribuição do poder estatal se transforma em poder burocrático e surge para interferir (ou potencializar) na consecução dos objetivos do governo; pelo tipo de instâncias e mecanismos comunicativos que regem as relações entre governantes e governados; e pelo grau como as relações intergovernamentais se constituem ou não em uma linha de transmissão das ações e decisões de governantes e governados para o alcance de um projeto de governo<sup>199</sup>.

As palavras de Medellín dizem respeito ao fato de que, muito embora possamos medir a institucionalização das políticas em termos de aderência ao território, elas são, antes disso, resultado da confluência de uma série de quadros de interpretação de mundos que estão em jogo para haver o mínimo de organicidade

---

<sup>199</sup> Tradução livre: "De la misma manera, como los regímenes políticos determinan las formas de gobierno y los modos de gobernar, la estructuración de las políticas públicas está determinada por la manera particular como los gobernantes disponen los recursos institucionales y las prácticas culturales de gobierno para obtener los resultados deseados; por la lucha entre las distintas fuerzas de poder por imponer desde el gobierno (o contra él) un determinado proyecto de dirección política y un proyecto de dirección ideológica al Estado y a la sociedad; por el grado en que la distribución del poder estatal se distorsiona en poder burocrático que emerge para interferir (o potenciar) la consecución de los objetivos de gobierno; por el tipo de instancias y mecanismos comunicacionales que rigen las relaciones entre gobernante y gobernados; y por el grado en que las relaciones intergubernamentales se constituyen o no en una correa de transmisión de las acciones y decisiones de gobernantes y gobernados en el logro de un proyecto de gobierno." TORRES, Pedro Medellín. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, 2004, p. 16.

na orientação de uma política. Tal estabilização é possível graças ao sentido normativo e ao conteúdo valorativo que o regime político atribui às políticas. O sentido normativo diz respeito às normas e procedimentos estáveis que oferecem suporte às políticas e que orientam comportamentos políticos e sociais, de maneira que, pouco a pouco, se interiorizam como norma na sociedade e no Estado. Por sua vez, o sentido valorativo destaca que o direcionamento de determinada política não é uma atividade neutra.

O que Medellín chama de sentidos normativo e valorativo pôde ser visto nos capítulos antecedentes. O sentido normativo da política de arte-educação é justamente a configuração dos direitos culturais e do direito à educação. O significado de direito público subjetivo que une discursivamente ambas as categorias de direitos é um dos suportes de funcionamento de uma política universalista de arte-educação; é tal significado que orienta os agentes envolvidos na política e também a sociedade. Aliás, pode-se dizer que o processo de política, mesmo sendo complexo e ambíguo, possui algum grau de estabilidade dado pelo sentido normativo – mesmo porque o período de legislação é mais lento e praticamente pressupõe uma espécie de segurança dada pela estabilidade.

O significado valorativo tem ligação com o que tratamos no capítulo II. A opção para falar de arte - e aqui tomamos o posicionamento dos arte-educadores - é vinculada à teoria pragmatista da arte como experiência, a qual é considerada uma alternativa viável para colocar em movimento o aparato estatal. A partir do momento em que fazemos opção por posicionamento que objetiva o desfazimento de dualidades como belas-artes/arte popular, cultura/vida, incide aí algo de valorativo, no sentido de que o que é estético é deslocado de um pólo (belas-artes, cultura) para também ir ao outro (arte popular, vida). Politicamente, as consequências daí advindas dizem respeito a iniciativas de valorização da pluralidade de modos de vida. Ambos os sentidos - normativo e valorativo - refletem o que está em jogo nos projetos governamentais: qual é a inclinação ideológica do governante e qual o direcionamento sobre como deve agir o Estado em matéria de educação e cultura.

### **Territorialidade/institucionalização e estabilidade estatal/estabilidade de governo**

As políticas públicas identificam-se com um território, o qual, segundo a

literatura mais clássica, é o espaço estabelecedor dos limites da soberania. Como os sentidos das políticas públicas acontecem em via de mão dupla - dentro da própria burocracia e avança para a sociedade -, são eles passíveis de apreensão e análise na unidade territorial. O poder central, que veicula sentidos de política, vê-se diante da possibilidade de que os significados que produz ou coloca em circulação não terem a mesma aderência em toda a extensão do território. É assim que este mesmo poder central, responsável por consolidar fronteiras e fazer leituras estratégicas das mais diversas visões de mundo, precisa também lidar com os poderes e realidades locais. Trocando em miúdos, o que se quer dizer é que o território é a unidade que conecta a centralidade institucional aos poderes regionais e locais, de maneira que se torna possível aferir o grau de aquiescência ou conformação das populações em relação aos sentidos mais ou menos previstos por determinada política.

O território geográfico se constitui por relações móveis e instáveis. Este olhar distancia-se da visão estática do espaço físico como um dado prévio e não como realidade em constante construção. Ao assim atentarmos para o território, a política pública assume finalidade diversa da mera uniformização da gestão, mas, ao contrário, reconhece sistemas de diferenças e relações que imprimem identidades múltiplas em cada unidade territorial. Os sentidos da política dificilmente entranham-se de maneira homogênea ou padronizada no território, mas, antes disso, dependem da articulação dos poderes periféricos, os quais traduzem suas respectivas representações do significado simbólico e valorativo de determinada política pública. Dessa forma, tratar a territorialidade como instrumento de política justifica-se porque é ela que fornece dados a respeito da coesão interna que o Estado mantém com a sociedade e com os contextos locais. Se por um lado, problemas de administração do território equivalem a problemas de coesão interna, por outro, eles também deixam claro que a administração territorial é central para o exercício do poder político.

Segundo Medellín Torres, a relação entre territorialidade e institucionalização de políticas pode ser resumida da seguinte forma:

A territorialidade define o campo relacional através do qual o indivíduo se torna cidadão e o Estado se projeta e se constitui como uma unidade de poder que articula e regula a

sociedade em uma unidade geográfica bem determinada. Por seu turno, a institucionalização define a produção e a reprodução dos mecanismos e instrumentos através dos quais o exercício do poder político se estende e se aprofunda em uma sociedade, diferenciando suas formas de controle e internalizando uma identidade coletiva<sup>200</sup>.

Se já temos alguma ideia acerca do significado da territorialidade e de como se relaciona à institucionalização, falta a reflexão especialmente sobre a última. Para Medellín Torres, o processo de institucionalização pode ser percebido em duas acepções que podem ser graduadas. A primeira delas diz respeito ao conhecimento, aceitação e prática dos princípios e valores que dão fundamento às instituições por aqueles que de alguma forma são participantes do processo. Assim, o grau de institucionalização é ditado pela aptidão dos valores institucionais para manter a unidade do poder político e a coesão da máquina estatal apesar de tensões e conflitos. A outra dimensão da institucionalização diz respeito ao valor e estabilidade nas estruturas, funções e procedimentos das organizações; neste caso, o grau de institucionalização determina-se pela adaptação, complexidade, autonomia e coerência das organizações nas estruturas, funções e procedimentos. Se estamos falando de grau de institucionalização, é porque admitimos que esta pode não se dar de forma binária: ausência ou plena institucionalidade. Por essa razão, fala-se em institucionalidade fragmentada. Esta pode ser:

a) formal, quando aqueles que não conhecem, não aceitam ou não praticam os princípios e valores institucionais mantêm comportamentos transparentes e previsíveis;

b) informal, quando aqueles que não conhecem, não aceitam ou não praticam os princípios e valores institucionais mantêm comportamentos difusos e incompletos,

---

<sup>200</sup> Tradução livre: "Territorialidad e institucionalización del orden se constituyen en los ejes claves de relación orgánica entre el Estado y el régimen político. La territorialidad define el campo relacional a través del cual el individuo se convierte en ciudadano y el Estado se proyecta y constituye como una unidad de poder que articula y regula a la sociedad en una unidad geográfica bien determinada. Por su parte, la institucionalización del orden define la producción y reproducción de los mecanismos e instrumentos a través de los cuales el ejercicio del poder político se extiende y profundiza en una sociedad, diferenciando sus formas de control e internalizando una identidad colectiva." TORRES, Pedro Medellín. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, 2004, p. 20.

os quais são capazes, inclusive, de distorcer os princípios e valores institucionais veiculados.

Os problemas referentes à relação entre dimensões da institucionalização e a territorialidade ficam mais evidentes diante de questões entre estabilidade e instabilidade de Estado e de governo. Dificuldades de territorialidade são associadas à estabilidade do Estado; isto é, dizem respeito à capacidade do próprio Estado manter-se diante da ordem estabelecida e de ter vigilância sobre o território como espaço de articulações, medida de coesão interna e como unidade possível de real intervenção estatal que objetiva imprimir orientação a processos políticos, econômicos e sociais. As dificuldades referentes à institucionalização, por outro lado, referem-se à estabilidade de governo. Trata-se da incapacidade de manter a direção e controle do processo de condução da sociedade e do Estado que se governa. São dificuldades de assegurar que os cidadãos conheçam e pratiquem os princípios institucionais, o que acaba por revelar a incapacidade dos governos para manter a unidade do poder político.

O quadrante abaixo, formulado por Medellín Torres, deixa claro os aspectos concernentes ao par territorialidade/institucionalidade em conexão ao par estabilidade estatal/estabilidade de governança. Um aspecto importante a ser observado diz respeito ao fato de não haver caso de país em que a territorialidade seja incompleta, mas a institucionalidade seja plena. Esta consideração levanta o questionamento referente à possível dependência da estabilidade de governança à estabilidade estatal ou, em outras palavras, a necessidade de algum desenvolvimento da territorialidade para que se possa falar em institucionalização.

<p><b>I. Países em regime de obediência sólida:</b>  <b>Territorialidade Completa (TC) -</b>  <b>Institucionalidade Plena (IP)</b></p> <p>Países com estabilidade estatal e com estabilidade de governança.</p>	<p><b>II. Países em regime de obediência porosa:</b> <b>Territorialidade Completa (TC) –</b>  <b>Institucionalidade Fragmentada (IF)</b></p> <p>Países com estabilidade estatal e instabilidade de governança</p>
<p><b>Territorialidade Incompleta (TI) –</b>  <b>Institucionalidade Plena (IP)</b></p> <p>Impossibilidade</p>	<p><b>III. Países em regime de obediência frágil:</b>  <b>Territorialidade Incompleta (TI) –</b>  <b>Institucionalidade Fragmentada (IF)</b></p> <p>Países que apresentam instabilidade estatal e instabilidade de governança</p>

Os países englobados pelo tipo I são aqueles em que o Estado cobre todo o território e a institucionalidade é conhecida, aceita e praticada por toda a sociedade, até mesmo por aqueles que são excluídos da institucionalidade; os regimes descritos nesse tipo são aqueles em que Estado e governo têm capacidade para manter a unidade do poder político institucionalizado e a unidade de ação das instituições. No tipo II, encontram-se os regimes nos quais o Estado cobre a nação, mas há fissuras na institucionalidade e, assim, nem todas as instituições públicas são conhecidas ou aceitas pela sociedade. Por sua vez, os países que se enquadram no tipo III são aqueles não cobertos pelo Estado em todo o território e onde a institucionalidade é fraca; trata-se de países incapazes de manter a unidade do poder político institucionalizado e a unidade das ações das instituições.

### **Territorialidade/institucionalização nas políticas públicas de arte-educação**

As observações que teceremos a partir de agora dizem respeito à metodologia adotada por Medellín Torres, a qual funciona como instrumento de desenho e análise de política de arte-educação. O instrumental é justamente aquilo que torna realidade os substratos cognitivo e normativo da política. Mais do que isso: os instrumentos facilitam a observação, a explicação e ação<sup>201</sup> desses níveis. Relacionar a territorialidade à institucionalidade, no caso da arte-educação, é forma que capacita ver o alcance do esforço deste trabalho, o qual se concentrou no rompimento de dualidades - presentes nos planos cognitivo e normativo - com as quais tentamos lidar nos capítulos I e II. Vejamos.

(i) No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos que a dogmática jurídica lida com os direitos culturais e com o direito à educação autonomamente. Do ponto de vista do campo do Direito, a autonomia dos ramos está ligada ao desenvolvimento de sistema que contém princípios e regras que pretende facilitar a aplicabilidade e operatividade deste próprio ramo. No entanto, do ponto de vista da política, é possível aproximar a cultura e educação por intermédio do discurso dos direitos humanos e do direito público subjetivo. Tal discurso leva em consideração a formação integral do indivíduo que é a orientação cognitiva da política de arte-educação.

---

<sup>201</sup> SUREL, Yves. *Las políticas públicas como paradigmas*. Trad. Javier Sánchez Segura. Estudios Políticos, n. 33, Medellín, julio-diciembre, 2008, p. 50.

(ii) O segundo capítulo, inspirado no pragmatismo deweyano, apresentou o conceito de experiência estética como ponto chave para borrar fronteiras entre arte e vida, cultura popular e belas-artes. Os elementos descritos por Dewey para apresentar sua teoria da arte como experiência contêm verdadeiro sentido normativo. Quando se diz que arte e vida, educação formal e educação estética não se contrapõem por sua própria natureza, acaba-se por valorar um significado de arte mais plural e acessível. Esta maneira de olhar para a arte a ser ensinada e vivida nas escolas é levada a cabo por arte-educadores – os quais são verdadeiros agentes culturais responsáveis por desenvolver metodologias pedagógicas apropriadas e contextualizadas.

Esses dois planos - cognitivo e normativo - podem não ter o mesmo grau de densidade quando colocados em movimento. E é justamente sobre isso de que trata o instrumental que atrela territorialidade à institucionalidade. A institucionalização da política de arte-educação implica em conformar visão de mundo referente à formação do indivíduo e valorização da experiência estética e posterior compartilhamento desta visão pela comunidade política composta por aqueles que participam do processo de institucionalização. A capacidade de regulação coletiva das transformações organizacionais culturais e educacionais que envolve concessões e ajustes é condicionante para a operacionalização da política de arte-educação. Esse movimento pode ser observado no território uma vez ser a unidade, a “ponta” de processo dependente das relações que se formam com o poder central. Mais precisamente,

o objeto de estudo das políticas não está tanto em indagar os problemas relacionados com o funcionamento das organizações públicas ou os problemas relacionados com o maior ou menor grau de racionalidade na produção e execução de políticas. O objeto está em indagar os problemas que se apresentam ao governante na conversão de suas ideias em ações de governo<sup>202</sup>.

Para nós, a formação do professor de arte é desafio que se apresenta para a

---

<sup>202</sup> Tradução livre: “El objeto de estudio de las políticas no está tanto en indagar los problemas relacionados con el funcionamiento de las organizaciones públicas o los problemas relacionados con el mayor o menor grado de racionalidad en la producción y ejecución de políticas. El objeto está en indagar los problemas que se le presentan al gobernante en la conversión de sus ideas en acciones de gobierno”. TORRES, Pedro Medellín. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, 2004, p. 48.



tradução dos planos cognitivo e normativo em ação política. Por um lado, esse profissional deve ter formação adequada e deve estar presente em todo o território. Por outro lado, o professor de artes deve ser também capaz de considerar a experiência individual e contextualizada do aluno. O docente, talvez o mais importante ator na institucionalização de política de arte-educação, muitas vezes não conhece, aceita ou pratica valores que orientam a própria arte-educação, colocando em xeque a territorialização, ou, mais apropriadamente a institucionalização da política.

A relação entre a formação do professor como núcleo da institucionalização e a territorialidade da política de arte-educação pode ser vista por meio de indicadores georreferenciados, os quais serão demonstrados na seção seguinte.

### **3.3. Mapas da arte-educação: formação do professor**

As narrativas dos arte-educadores são exaustivas 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 desse 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 foram formados a partir dos Censos Escolares de 2007 e 2012<sup>203</sup> e 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 podem ser consultados nos Anexos.

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 a 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. Assim, imaginamos que, por essa razão, encontraríamos uma estruturação positiva no campo da educação para essas duas disciplinas.

---

<sup>203</sup> O Censo Escolar é levantamento de dados estatístico-educacionais no âmbito nacional realizado pelo Inep. Trata-se de instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). Dados completos disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

A aproximação e comparação permitiu relacionar uma disciplina que se vale da linguagem visual com outra, relacionada à linguagem verbal. Como afirma Irene Tourinho, “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”<sup>204</sup>. Assim, a tabela 1A apresenta as diferenças entre as artes e a literatura no que se refere à presença do professor da matéria nas escolas e às condições de aula do professor - essa medida pelo número de alunos por professor.

TABELA 1A  
% DE ESCOLAS DAS GRANDES REGIÕES SEM PROFESSOR DE ARTE E N. DE ALUNOS POR PROFESSOR EM 2012

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

Fonte: INEP/Censo Escolar 2012

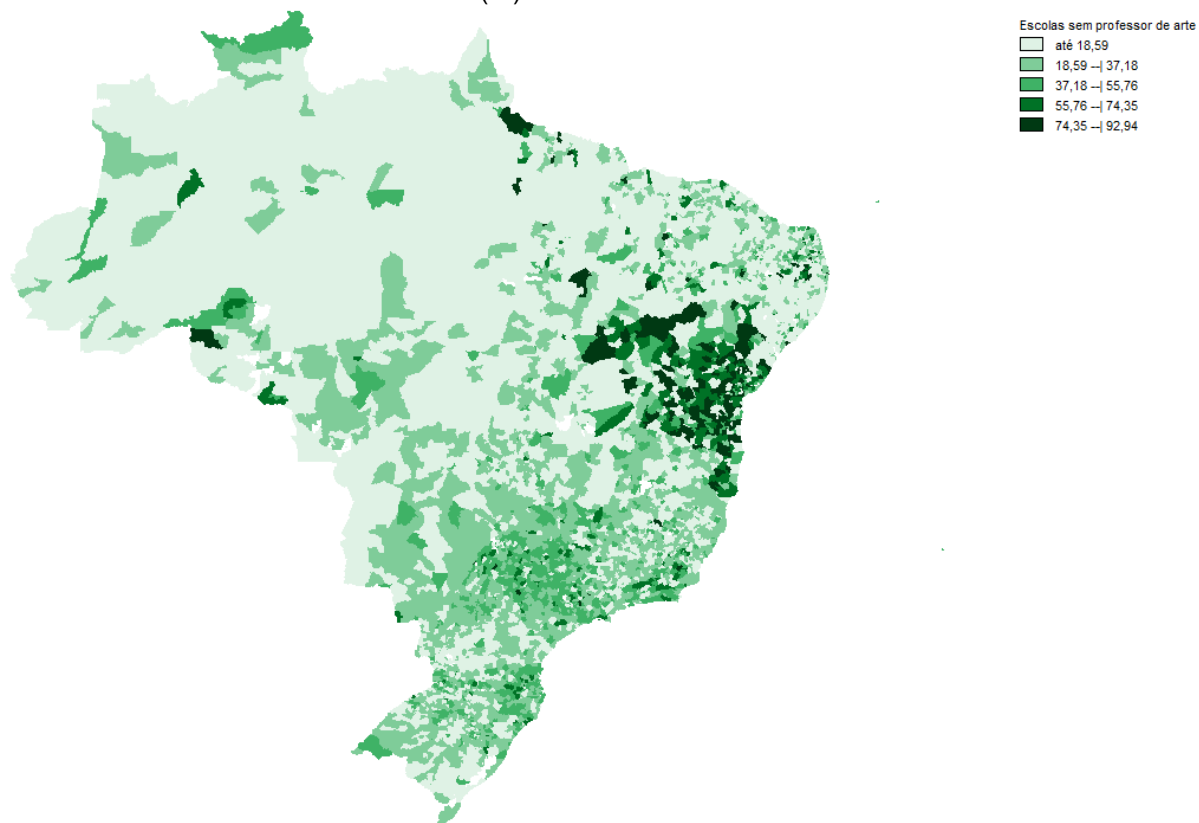
Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais. NO PRELO.

No quadro brasileiro 37% das escolas não tinham professores ministrando os cursos de artes em 2007; esse percentual foi de 28,2% em 2012. A situação é mais precária nas regiões Sudeste e Sul, onde, respectivamente, 35,9% e 32,3% das escolas não tinham professor de arte em 2012. O número de alunos por professor diminui para as artes (de 23,7 para 11,64) e para a literatura (de 21,8 para 12,2).

O mapa 1 mostra a distribuição territorial das escolas que não possuem professores de artes 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 permite visualizar o número de municípios que tem significativo número de escolas sem professor de artes. É de se notar nos mapas 1A e 1B as regiões e municípios em cores mais escuras. Ali percentual de escolas sem professores de artes e literatura é maior.

<sup>204</sup> Tourinho, I. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Editora Cotez: SP, 2008, p. 28.

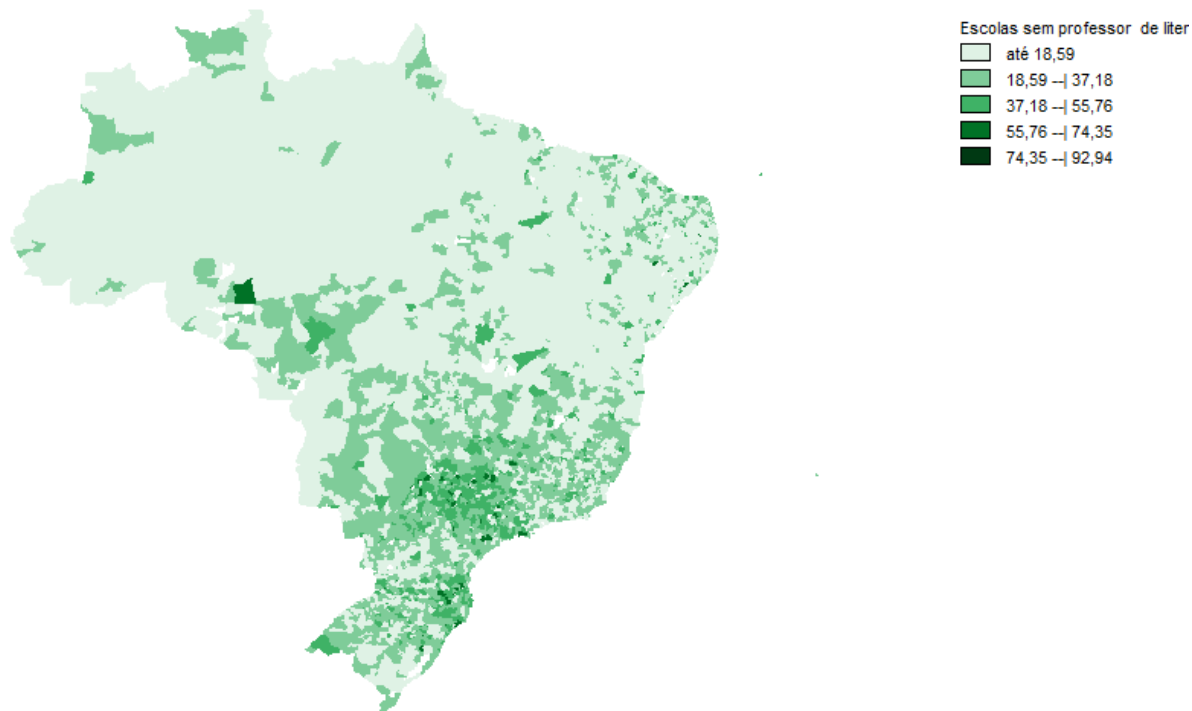
MAPA 1A  
ESCOLA SEM PROFESSOR DE ARTES (%)



Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO.

A situação é 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.

MAPA 1B  
ESCOLA SEM PROFESSOR DE LITERATURA

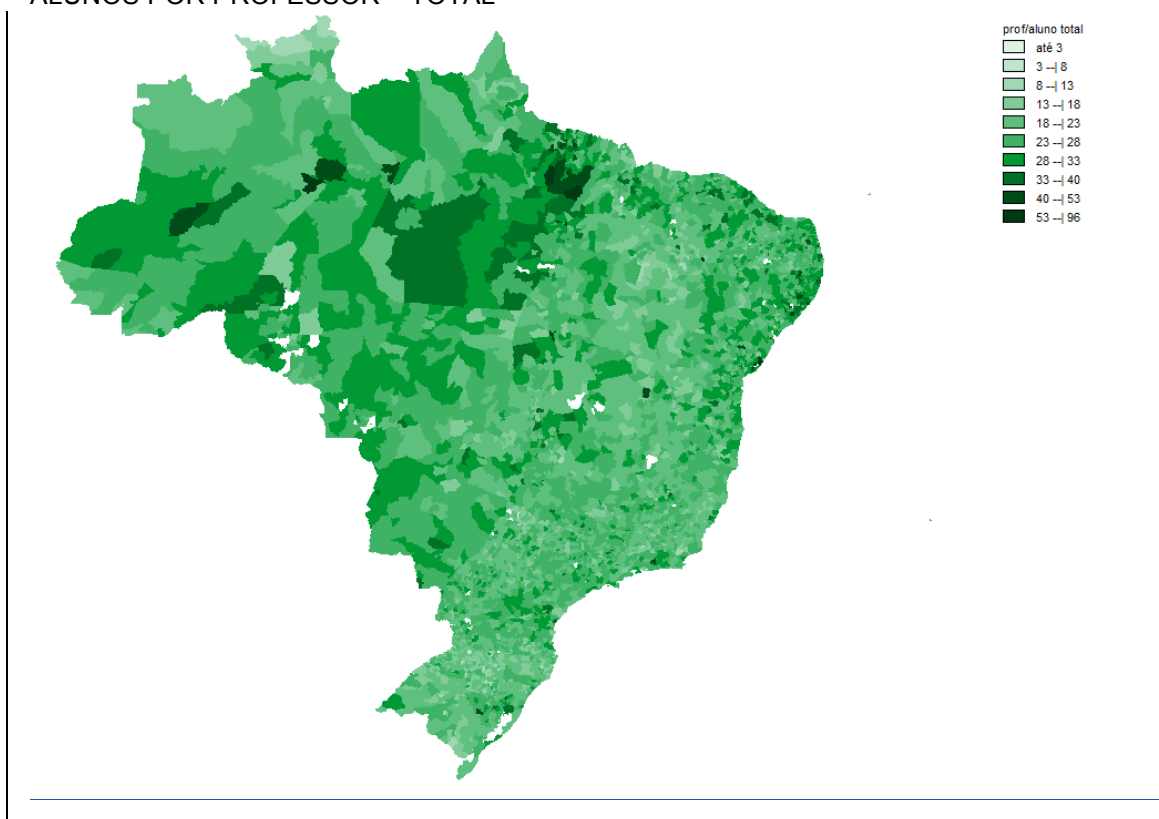


Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO.

Em geral, se aceita entre 30 a 40 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 às “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 40 alunos/professor.

MAPA 2  
ALUNOS POR PROFESSOR – TOTAL



Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO.

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, mais alunos por professor. As taxas professor/aluno de artes para arte e literatura mostra que a maior parte dos municípios situa-se em 30 alunos por professor. O número de municípios com taxa maior de alunos/professor é maior para as artes.

A tabela 1B apresenta os mesmos dados da anterior, agora visualizando as 9 principais regiões metropolitanas brasileiras. A situação das regiões é séria no que se refere às carências no campo da arte educação. A situação não é muito promissora para a literatura como se pode depreender dos dados. Nada menos do que quatro (Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre) das nove regiões metropolitanas tinham percentuais de escolas sem professores de arte maiores que o percentual do Brasil (37%) em 2007. Já em 2012, as únicas regiões metropolitanas cujos percentuais de escolas sem professores de arte eram inferiores ao percentual do Brasil (28,2%) foram Belém, Fortaleza e Recife.

TABELA 1B  
% DE ESCOLAS DAS REGIÕES METROPOLITANAS SEM PROFESSOR E % DE ALUNOS POR PROFESSOR EM 2012

Regiões metropolitanas	% 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
<b>Regiões Metropolitanas</b>	42,82	31,46	28,69	23,26	35,60	28,83	14,38	13,41
<b>Belém</b>	33,64	19,23	22,69	27,77	19,01	13,83	12,81	12,81
<b>Fortaleza</b>	33,30	19,71	27,07	29,13	14,55	10,62	7,28	10,84
<b>Recife</b>	28,69	22,98	26,34	27,57	15,29	12,16	13,24	15,36
<b>Salvador</b>	63,82	18,71	24,56	32,37	47,64	14,84	13,37	13,27
<b>Belo Horizonte</b>	34,04	26,63	29,02	24,89	29,13	27,60	10,04	11,44
<b>Rio de Janeiro</b>	51,95	26,85	28,68	24,29	35,14	19,92	10,99	12,12
<b>São Paulo</b>	44,60	43,62	35,06	18,28	44,34	43,68	24,41	16,49
<b>Curitiba</b>	32,79	28,03	24,65	21,00	31,82	31,01	18,36	10,48
<b>Porto Alegre</b>	38,73	37,23	22,13	19,49	40,79	39,80	8,16	11,13

Fonte: INEP/Censo Escolar 2012

Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais. NO PRELO.

No total das escolas das nove regiões metropolitanas, 42,8% não tinha professor de arte e 31,4% não tinha 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 atingia o percentual de 28,8%. A RM Salvador tem 63,8% das escolas sem professor de arte e em 2012 esse percentual era de 47,6%. Para a RM SP, pouca coisa foi alterada no percentual: de 44,6% das escolas sem professores de artes em 2007 para 44,3%, em 2012. A carência da RM Porto Alegre aumentou entre 2007 e 2012: de 38,7% para 40,7%. 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 RMS, 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 composição das salas de aula e da formação dos professores.

O mapa 3 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 (LDB) 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.

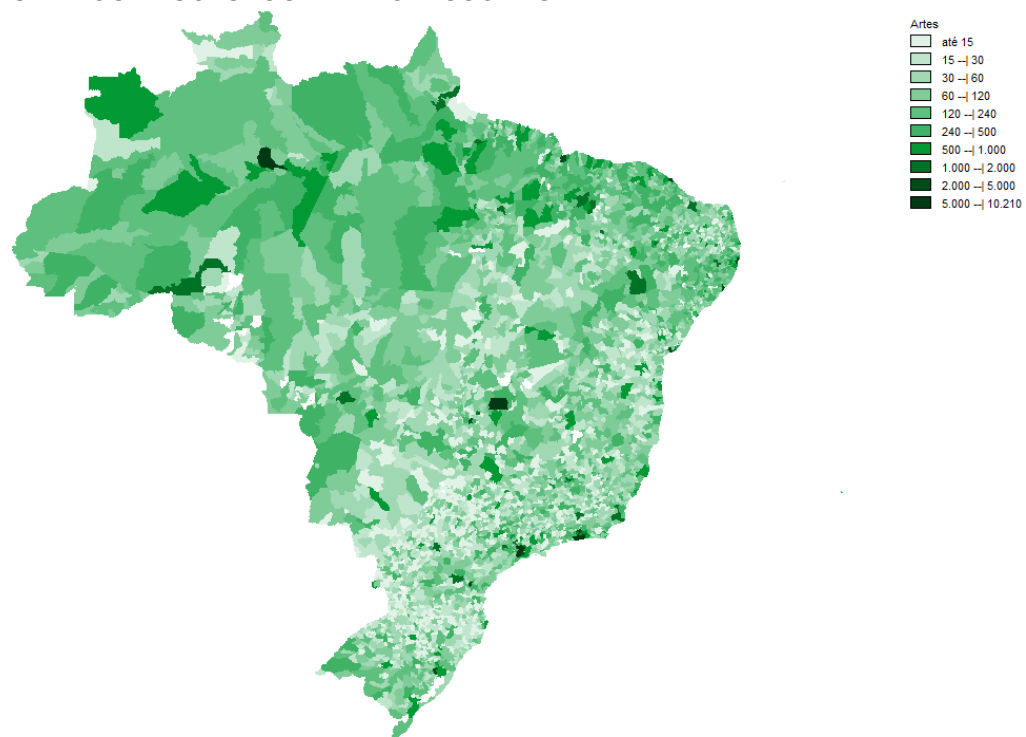
Em terceiro lugar, os claros dos mapas, onde a presença do professor de arte é relativamente menor, também revelam outra tendência, qual seja: que as secretarias municipais e estaduais de educação não priorizam a contratação de professores de arte, mas a de outras disciplinas. A falta de professores habilitados para as 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 3  
% DE PROFESSORES DE ARTE NO TOTAL



Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO.

MAPA 4A  
NÚMEROS ABSOLUTOS DE PROFESSORES DE ARTE



Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO.



MAPA 4B  
NÚMEROS ABSOLUTOS DE PROFESSORES DE LITERATURA



Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO

Nos anos posteriores à promulgação da Constituição de 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 tem 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 2.

TABELA 2  
CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DE ARTE: 2007 e 2012 (EM %)

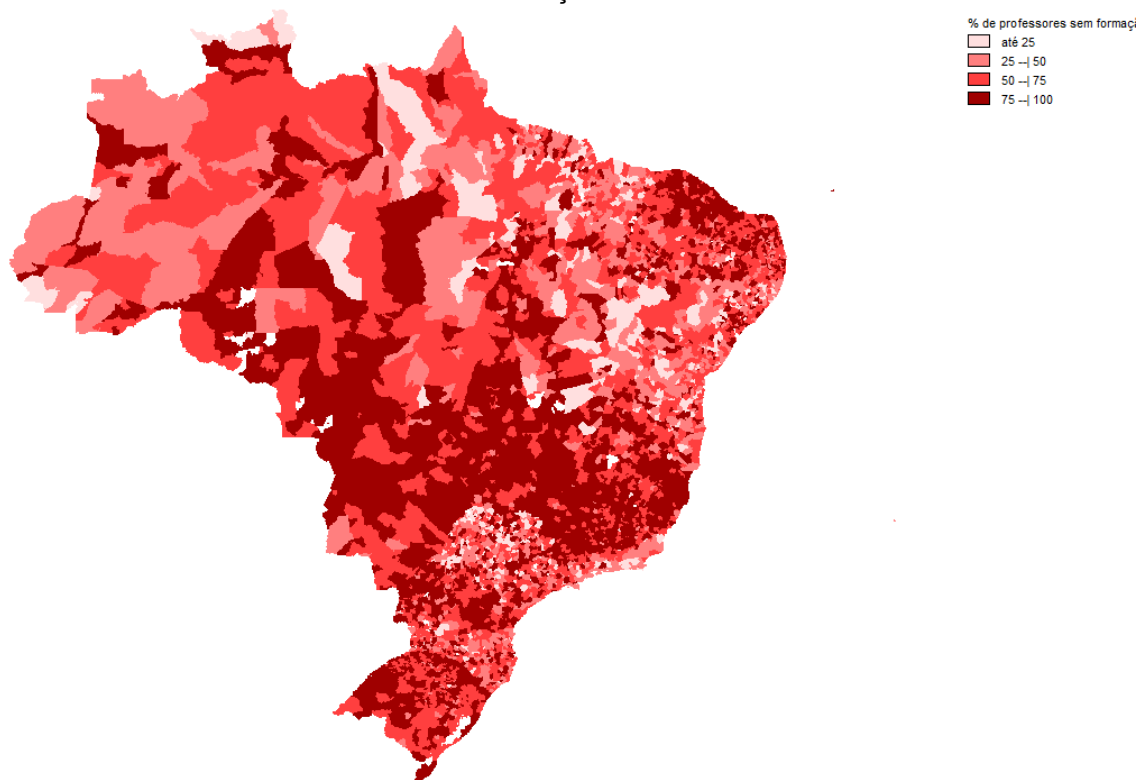
Brasil/Região	2007				2012			
	Dá aulas de artes sem formação superior	Formado em arte que dá aulas de artes	Formado em artes que não dá aulas de artes	Formado em outra área dá aulas de artes	Dá aulas de arte sem formação superior	Formado em arte que dá aulas de artes	Formado em artes que não dá aulas de artes	Formado em outras áreas que dá aulas de artes
<b>Brasil</b>	<b>42,03</b>	<b>6,46</b>	<b>1,22</b>	<b>51,51</b>	<b>29,63</b>	<b>5,50</b>	<b>0,90</b>	<b>64,87</b>
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: IPEA/DISOC. NO PRELO.

A tabela 2 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 lecionavam na mesma área, número percentualmente maior no sudeste (14,4%) e 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 2 e como se pode ver no Mapa 5A, onde se apresenta o percentual de professores sem formação em artes que dão aulas de artes. Lembremo-nos, as cores escuras significam maior percentual de professores sem formação específica para as artes.

MAPA 5A  
% DE PROFESSORES DE ARTE SEM FORMAÇÃO EM ARTE POR MUNICÍPIO



Elaboração: IPEA/DISOC. NO PRELO.

O mapa 5B mostra a distribuição de professores de arte sem formação superior. O número é menor nas regiões mais claras, o que significa maior qualificação.

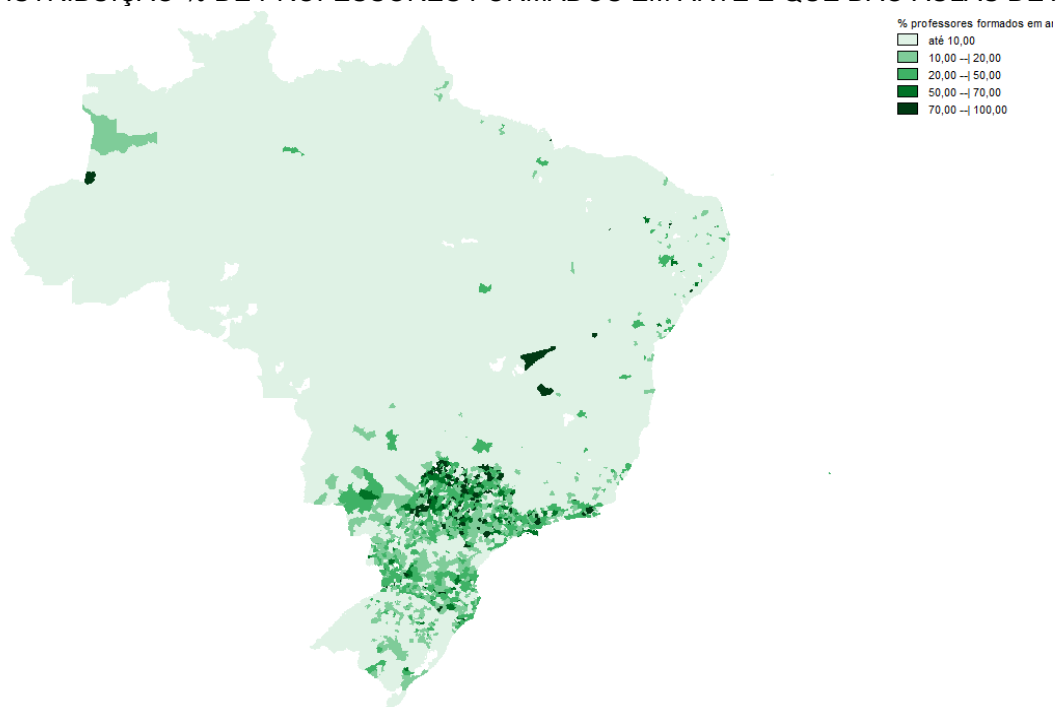
MAPA 5B  
DISTRIBUIÇÃO % DE PROFESSORES DE ARTE SEM FORMAÇÃO SUPERIOR



Elaboração:IPEA/DISOC. NO PRELO.

O mapa 5C apresenta o percentual de professores formados em arte e que efetivamente dão aulas nessa área.

MAPA 5C  
DISTRIBUIÇÃO % DE PROFESSORES FORMADOS EM ARTE E QUE DÃO AULAS DE ARTE



Elaboração:IPEA/DISOC. NO PRELO.

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, isto é, do Sul de Minas Gerais e parte da região Sul. Esse pequeno conjunto tem um grande número de municípios com percentual de professores de arte que dão aulas de arte em nível superior a 20%.

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 adequada a cada contexto singular e a cada feixe de trajetórias profissionais.

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou dirimir dualidades em diferentes níveis, os quais formam verdadeiro quadro analítico de interpretação de política pública de arte-educação. Os primeiro, segundo e terceiro capítulos desta dissertação representaram, respectivamente, os planos cognitivo, normativo e instrumental. Olhar para a política pública nesses termos teve a função de melhor organizar o alcance da análise. Fizemos essa opção a fim de facilitar a apreensão, ainda que parcial, daquilo que é mais marcante no processo da política pública de arte-educação: os significados produzidos, a identificação dos atores envolvidos e a interpretação que os direitos à cultura e à educação recebem como sustentáculos de uma política intersetorial de arte-educação.

No primeiro capítulo, fizemos uma breve recapitulação dos lugares dos temas cultura e educação no constitucionalismo brasileiro a fim de que seguíssemos a pista de afinidades argumentativas, pelo menos no que concerne ao que o campo jurídico diz sobre eles. Vimos que os direitos culturais e o direito à educação, apesar de autônomos, possuem estrutura argumentativa baseada na auto-formação dos indivíduos. E não apenas isso. Os direitos culturais, por serem relativamente recentes, passam por estruturação sistemática: busca-se saber o conteúdo de tais direitos, quais são os princípios consagrados que os tocam e de que maneira podem operacionalizar as políticas. Neste caso, os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 possuem conteúdos semânticos capazes de operacionalizar e indicar direções para a elaboração de políticas públicas culturais. Entretanto, falta algo às garantias de realização dos direitos culturais. Falta forte institucionalidade com base no território nacional e valores adequados a justificar processos educativos direcionados ao fazer artístico e à formação de públicos.

Se, por um lado, a reflexão sobre os direitos culturais direcionam a atenção para o estabelecimento de uma organização sistêmica da cultura, a educação passa por preocupações que dizem respeito, principalmente, aos desafios de oferta de educação universal e de qualidade. Para além da “dualidade” entre os dois campos, observamos que há fundamentos comuns para ambas as áreas. Trata-se de fundamento baseado em direitos humanos. Assim, os direitos culturais e direito à educação são construídos dogmaticamente como direitos públicos subjetivos e se

justificam como direitos humanos. A fim de tensionar a relação entre direitos públicos subjetivos e direitos humanos, buscamos os sentidos históricos de um e outro, o que não impede que se refira a um e a outro como homólogos. Não ignoramos que, do ponto de vista teórico-jurídico, essas idiossincrasias podem gerar alguns ruídos. Seja como for, para as políticas públicas, se direitos públicos subjetivos, direitos humanos, dignidade da pessoa humana são ou não sinônimos, pouco importa. A questão é que cada uma dessas categorias inspira sentidos capazes de provocar o agir estatal.

No caso das políticas de arte-educação, as categorias de direitos acima descritas inspiram a valoração de certa visão de mundo a respeito do que tratamos no segundo capítulo. Ativemo-nos à estética pragmática, representada por Dewey, e a partir dele construímos o plano normativo - escolha de uma direção para discutir a política de arte-educação que se pauta na experiência. O pragmatismo é responsável por borrar as dualidades entre belas artes e cultura popular. A importância dessa abordagem é que pudemos construir reflexão a respeito de qual educação estética valoramos como boa. Por inspirar valores pluralistas e liberais, a teoria da arte como experiência parece servir ao desafio de ressignificar o ambiente escolar como o espaço onde, por intermédio da construção de meios para possibilitar a experimentação estética, há a tentativa real de equilibrar desigualdades culturais, reconhecendo diferenças e valorizando as experiências singulares de cada contexto. Quando falamos de pormenores sobre a teoria da arte como experiência, tivemos o intento de preparar a discussão para o capítulo terceiro, cujo enfoque é a formação do professor. Ora, ao dizer como se dá a experiência estética e quais são seus limites, queríamos dizer que Dewey oferece verdadeiros mecanismos de repensar metodologias pedagógicas e o próprio currículo do ensino de artes. Obviamente, como se viu, isso foi possível ao recuperar diálogos possíveis com a tradição da arte-educação no Brasil, tradição que recupera o próprio Dewey como interlocutor, digamos, permanente.

No segundo capítulo, ainda, vimos que a característica estética do pensamento é responsável pelo crescimento do indivíduo – crescimento este que diz respeito à sofisticação do senso crítico e do qual participam as instituições para construção da democracia. Apesar de alguma frouxidão como trata dessa questão, Dewey oferece como chave para entender a relação entre crescimento e

democracia, o olhar revisitado do individualismo. A educação tem papel central no individualismo de que trata o autor; para ele, a educação é problema de moralidade e, assumindo não ser possível moralidade fora de um contexto social, a educação seria responsável por dar algum sentido associativo e coletivista ao individualismo.

Da mesma forma como a experiência integra o que há de valorativo da política de arte-educação, ela também é responsável por oferecer olhar peculiar para o próprio fazer de políticas públicas. Se a política pública é, antes de tudo, experiência social, o comprometimento dos atores capaz de colocar em movimento o aparato estatal diz respeito a engajamento com resultados práticos e falíveis. Trata-se de encarar a política como hipótese prática que demanda deliberação não só quanto ao posicionamento mais abstrato a ser tomado, mas também em relação aos instrumentos de política a serem utilizados. A grande contribuição do pragmatismo às políticas públicas diz respeito à expectativa de um experimentalismo contínuo e não dogmático em relação à ação pública.

Por fim, o último capítulo referente ao plano instrumental fixou-se na concretude da política de arte-educação por meio dos quadros de interpretação veiculados nos capítulos primeiro e segundo. Em breve levantamento a respeito do que dizem os arte-educadores sobre a formação de arte, vimos que a polivalência é o problema citado com maior frequência. A crítica diz respeito à adequação da formação profissional dos professores. Em geral, os professores das artes são formados em outras disciplinas ou são profissionais especialistas em determinada linguagem artística, mas se aventuram em outras. Para medir o problema em escala nacional, usou-se do instrumento dos indicadores e da construção de informações a respeito da distribuição dos professores de arte no território.

A ideia é simples: a política pública identifica-se e age no território. A dúvida é sobre o grau de institucionalização densa e de forma completa considerando exatamente o território. A medição da institucionalização e territorialidade da política de arte-educação tem na formação do professor o seu maior expoente, razão pela qual exploramos os indicadores e a possibilidade de apresentá-los em forma de mapas. Os mapas e tabelas apresentados demonstram os problemas de institucionalização das políticas de arte-educação, o que implicou na opção de apresentar as qualidades da formação dos professores. A educação tem um grau

maior de institucionalização do que o Sistema Nacional de Cultura (SNC) e é evidente que se debate com desafios importantes. A cultura se debate com carências conhecidas de recursos e é evidente que tem na educação um forte aliado institucional. Resta saber se no futuro as instituições poderão contar com ações orientadas e convergentes. Por enquanto, a reflexão deixa-nos diante de possibilidades abertas. Seja como parte de direitos humanos ou de direitos públicos subjetivos, tanto faz, as políticas voltadas à formação do professor, de artistas em potencial e de público encontram no diálogo institucional entre educação e cultura, por um lado, uma forte potência e, por outro, a expectativa de um agenciamento institucional mais forte e operacionalmente exitoso.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Eduardo de Lacerda. *Qual o sentido de Rawls para nós?*, in Revista de Informação Legislativa. Brasília: ano 43, n. 172, out./dez., 2006.

ABREU, Luiz Eduardo e SILVA, Frederico A. Barbosa. *As políticas públicas e suas narrativas: o estranho caso entre o Mais Cultura e o Sistema Nacional de Cultura*. Brasília: IPEA, 2011.

ALVEZ, Nilda; VILLARDI, Raquel (org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

Anais do XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB): trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2005.

ARRETCHE, Marta. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes de descentralização*. São Paulo: FAPESP, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino das artes*. Perspectiva: São Paulo, 2007.

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

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

\_\_\_\_\_. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Editora Cortez: SP, 2008.

BARBOSA, Frederico (org.). *Relatório do Redesenho do Programa Cultura Viva*. Brasília: IPEA/MINC, 2012.

BARBOSA, Frederico. *Boas intenções, poucos recursos: balanço das políticas culturais recentes*. Revista Proa. Campinas, 2009, v. 1, n. 1.

BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton e MIDDLEJ, Suylan. *A Constituição e a Democracia Cultural*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA, 2008, v. 2, n. 17.

BARRETO, Angela; CASTRO, Jorge Abrahão; CORBUCCI, Paulo Roberto. *Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira*. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Boletim do IPEA comemorativo pelos 20 anos da Constituição, 2008, v. 2, n. 17.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo em Perspectiva: São Paulo, abril/junho, 2001, vol.15, n.2.

BOTELHO, Isaura; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. *Centros Culturais e a Formação de Novos Públicos*. In: *Percepções: cinco questões sobre políticas culturais*. [on-line], São Paulo, Itaú Cultural, 2010, p. 13. Disponível em: [www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001782.pdf](http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001782.pdf). Acesso em: 22.07.2012.

BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOZAL, Valeriano (org.). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol. II, Madrid: La balsa de la Medusa, 1999.

BRASIL. Ministério da Cultura, Conselho Nacional de Política Cultural. *Estrutura, institucionalização e implementação do Sistema Nacional de Cultura*. Novembro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 20.03.2013.

BRUNNER, J. J. *La cultura como objeto de políticas*. Santiago: Flacso, 1985.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COMETTI, Jean-Pierre. *Arte e experiência estética na tradição pragmatista*. Revista Poiésis: UNISUL, n. 12, nov. 2008.

Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica: reconhecimento e valorização dos profissionais não-docentes*. Março, 2010.

Council of Europe Publishing: *Making Culture Accesible: Access, Participation and Cultural Provision in the Context of Cultural Rights in Europe*, maio de 2010.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro*. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Direitos culturais no Brasil*. Revista Observatório Itaú Cultural: São Paulo, janeiro/abril, 2011, n. 11.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Introd. Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. Trad. Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do pragmatismo americano*. Trad. Renato Kinouchi. São Paulo: Scientiæ Studia, v. 5, n. 2, 2007.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. *A ciência do direito*. São Paulo: Atlas, 1980.

FREITAS FILHO, Roberto. *Estudos Jurídicos Críticos (CLS) e coerência das decisões*. In Revista de Informação Legislativa do Senado Federal, a. 44, n. 175. Brasília: Senado Federal, jul./set. 2007.

FREITAS, H. C. L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Campinas: Educação & Sociedade, dezembro, 1999.

FUSARI, Maria de Resende, FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIMARÃES, José Luiz. *Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira*. Acervo Digital da Unesp: Objetos Educacionais, 2010. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/35>. Acesso em 25.03.2013.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República*. Pró-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, v.3, p.7-36, dez, 1990.

HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

HIGGINS, Chris. *Intrumentalism and the chichés of aesthetic education: a deweyan corrective*. Education and Culture, v. 4, n. 1, 2008.

KADLEC, Alison. *Reconstructing Dewey: The philosophy of critical pragmatism*. Polity: Palgrave Macmillan Journals, vol. 38, n. 4, out., 2006, p. 536-540. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3877080>. Acesso em 03.02.2013.

KAUFMAN-OSBORN, Timothy. *Pragmatism, Policy Science, and the State*. American Journal of Political Science, vol. 29, n. 4, nov., 1985.

KLOPPENBERG, James T. *Pragmatism: an old name for some new ways of thinking?* The Journal of American History, June, 1996, p. 101-104. Disponível em <http://jah.oxfordjournals.org/>. Acesso em 03.02.2013.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LASCOUMES, P. e LE GALÉS, P. *L'action publique saisie par ses instruments*. In: Gouverner par les instruments: Les Presses Sciences PO, 2004.

LEAL, Roger Stiefelmann. *Direitos sociais e a vulgarização da noção de direitos fundamentais*. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/ppgd/doutrina/leal2.htm>. Acesso em 15.02.2012.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. *Interculturalidade e direitos fundamentais culturais*. Revista de Direito Constitucional e Internacional, ano 16, abril – junho 2008, n. 63.

MARTINS, Mirian Celeste. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

MATTERN, Mark. *John Dewey, Art and Public Life*. The Journal of Politics, v. 1, n. 1, February, 1999.

MULLER, Pierre. *L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique*. In: Revue française de science politique, 50 année, n. 2.

NINO, Carlos Santiago. *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Editorial Astrea, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROHLING, Marcos. *A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls*. Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia, Universidade Federal de Ouro Preto, n. 4, jan–jun, 2012.

SANDERSON, Ian. *Intelligent policy making for a complex world: pragmatism, evidence and learning*. Political Studies Association, vol. 57, 2009.

SARAVIA, Enrique. *Introdução à teoria da política pública*. In: Políticas públicas: coletâneas. Org. Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006.

SARMENTO, M. J. *Profissionalidade*. Porto: Porto Editora, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 9 ed., 2005.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados, 35 ed., 2002.

SEIXAS, Clarice. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

\_\_\_\_\_. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. São Paulo em Perspectiva, 18(2), 2004.

SEMPERE, Alfons Martinell. *A cidade como espaço privilegiado para os direitos culturais*. Revista Observatório Itaú Cultural: São Paulo, janeiro/abril, 2011, n. 11.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, A. F. *Processo constituinte e educação: discussões sobre o professor (1987-1988)*. In: GT 05: Estado e Política Educacional, 31, 2008, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, ANPED, 2008.

SILVA, Cíntia Ribeiro Veloso. *Políticas públicas de acesso às artes visuais em Curitiba: ações educativas do museu Oscar Niemeyer para escolas da educação básica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2008.

SILVA, Frederico Augusto B. *Desenvolvimento e cultura – linhas gerais para um mapeamento conceitual e empírico*. Latitude, vol. 6, nº2, 2012.

SILVA, José Afonso. *Ordenação Constitucional da Cultura*. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, Vasco Pereira. *“A cultura a que tenho direito”: direitos fundamentais e cultura*. Coimbra: Almedina, 2007.

SUREL, Yves. *Las políticas públicas como paradigmas*. Trad. Javier Sánchez Segura. Estudios Políticos, n. 33, Medellín, julio-diciembre, 2008.

TORRES, Pedro Medellín. *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, 2004.

VILLEY, Michel. *O direito e os direitos humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## ANEXOS

### ANEXO 1A

N.º ESCOLAS QUE TEM ARTES E LITERATURA E PERCENTUAL DE ESCOLAS SEM PROFESSOR DE ARTES NO BRASIL, GRANDES REGIÕES, ESTADOS E REGIÕES METROPOLITANAS EM 2012

Região/UF/RM	Escolas			% escolas sem professor de arte
	Total	Artes	Literatura <sup>2</sup>	
<b>Brasil</b>	191.852	137.669	153.532	28,2
<b>Norte</b>	23.851	20.316	21.845	14,8
<b>Nordeste</b>	74.445	55.052	66.648	26,1
<b>Sudeste</b>	58.362	37.407	39.757	35,9
<b>Sul</b>	25.401	17.191	17.427	32,3
<b>Centro-Oeste</b>	9.793	7.703	7.855	21,3
<b>Rondônia</b>	1.397	1.022	1.232	26,8
<b>Acre</b>	1.693	1.553	1.571	8,3
<b>Amazonas</b>	5.554	5.015	5.215	9,7
<b>Roraima</b>	755	490	642	35,1
<b>Pará</b>	11.811	10.008	10.903	15,3
<b>Amapá</b>	826	703	715	14,9
<b>Tocantins</b>	1.815	1.525	1.567	16,0
<b>Maranhão</b>	13.398	11.785	12.220	12,0
<b>Piauí</b>	6.367	4.991	5.705	21,6
<b>Ceará</b>	8.785	7.186	7.455	18,2
<b>Rio Grande do Norte</b>	3.891	3.006	3.201	22,7
<b>Paraíba</b>	5.913	4.458	5.405	24,6
<b>Pernambuco</b>	10.012	8.922	9.129	10,9
<b>Alagoas</b>	3.307	2.915	2.955	11,9
<b>Sergipe</b>	2.296	2.000	2.053	12,9
<b>Bahia</b>	20.476	9.789	18.525	52,2
<b>Minas Gerais</b>	16.960	12.434	12.738	26,7
<b>Espírito Santo</b>	3.335	2.447	2.520	26,6
<b>Rio de Janeiro</b>	10.703	6.786	8.527	36,6
<b>São Paulo</b>	27.364	15.740	15.972	42,5
<b>Paraná</b>	9.198	6.718	6.760	27,0
<b>Santa Catarina</b>	6.230	3.716	3.795	40,4
<b>Rio Grande do Sul</b>	9.973	6.757	6.872	32,2
<b>Mato Grosso do Sul</b>	1.632	1.179	1.200	27,8
<b>Mato Grosso</b>	2.610	2.143	2.151	17,9
<b>Goiás</b>	4.443	3.544	3.617	20,2
<b>Distrito Federal</b>	1.108	837	887	24,5
<b>Regiões Metropolitanas</b>	38.948	25.083	27.720	35,6
<b>Belém</b>	1.583	1.282	1.364	19,0
<b>Fortaleza</b>	2.138	1.827	1.911	14,5
<b>Recife</b>	2.623	2.222	2.304	15,3
<b>Salvador</b>	3.268	1.711	2.783	47,6
<b>Belo Horizonte</b>	3.920	2.778	2.838	29,1
<b>Rio de Janeiro</b>	7.374	4.783	5.905	35,1
<b>São Paulo</b>	11.951	6.652	6.731	44,3
<b>Curitiba</b>	2.470	1.684	1.704	31,8
<b>Porto Alegre</b>	3.621	2.144	2.180	40,8

Fonte: INEP/Censo Escolar 2012. Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais. NO PRELO.

## ANEXO 1B

N<sup>o</sup> DE PROFESSORES NO TOTAL, EM ARTE E LITERATURA NAS GRANDES REGIÕES, ESTADOS E REGIÕES METROPOLITANAS EM 2012

Região/UF/RM	Professores <sup>1</sup>		
	Total	Artes	Literatura <sup>2</sup>
<b>Brasil</b>	2.095.013	579.866	957.905
<b>Norte</b>	181.930	78.118	101.387
<b>Nordeste</b>	609.786	233.214	326.930
<b>Sudeste</b>	847.123	156.129	334.070
<b>Sul</b>	309.900	65.641	126.066
<b>Centro-Oeste</b>	146.274	46.764	69.452
<b>Rondônia</b>	16.823	5.848	8.858
<b>Acre</b>	10.440	5.546	6.314
<b>Amazonas</b>	39.018	19.663	23.370
<b>Roraima</b>	6.890	1.947	3.464
<b>Pará</b>	80.680	33.468	45.163
<b>Amapá</b>	10.162	4.068	5.027
<b>Tocantins</b>	17.917	7.578	9.191
<b>Maranhão</b>	93.809	45.883	53.043
<b>Piauí</b>	43.165	15.855	22.233
<b>Ceará</b>	91.366	38.504	47.385
<b>Rio Grande do Norte</b>	34.411	13.442	17.471
<b>Paraíba</b>	46.352	15.424	24.726
<b>Pernambuco</b>	90.145	44.202	49.428
<b>Alagoas</b>	32.120	15.417	18.051
<b>Sergipe</b>	21.905	9.390	11.516
<b>Bahia</b>	156.513	35.097	83.077
<b>Minas Gerais</b>	218.307	60.606	96.175
<b>Espírito Santo</b>	41.261	7.351	16.466
<b>Rio de Janeiro</b>	153.361	22.477	67.900
<b>São Paulo</b>	434.194	65.695	153.529
<b>Paraná</b>	120.314	22.532	51.967
<b>Santa Catarina</b>	72.635	9.097	24.501
<b>Rio Grande do Sul</b>	116.951	34.012	49.598
<b>Mato Grosso do Sul</b>	26.815	3.945	11.792
<b>Mato Grosso</b>	33.889	14.286	17.030
<b>Goiás</b>	58.184	20.408	28.213
<b>Distrito Federal</b>	27.386	8.125	12.417
<b>Regiões Metropolitanas</b>	603.114	117.994	244.320
<b>Belém</b>	20.484	5.301	9.444
<b>Fortaleza</b>	29.763	10.806	14.346
<b>Recife</b>	31.993	13.147	16.009
<b>Salvador</b>	36.532	5.782	16.884
<b>Belo Horizonte</b>	65.261	18.516	28.090
<b>Rio de Janeiro</b>	112.400	15.465	50.138
<b>São Paulo</b>	221.965	29.738	73.566
<b>Curitiba</b>	37.138	5.895	16.311
<b>Porto Alegre</b>	47.578	13.344	19.532

Fonte: INEP/Censo Escolar 2012. Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais. NO PRELO.

## ANEXO 1C

## N.º DE ALUNOS DE ARTE E LITERATURA NAS GRANDES REGIÕES, ESTADOS E REGIÕES METROPOLITANAS EM 2012

Região/UF/RM	Alunos		
	Total	Artes	Literatura <sup>2</sup>
<b>Brasil</b>	49.936.429	6.748.134	11.757.117
<b>Norte</b>	5.095.583	904.493	1.329.131
<b>Nordeste</b>	15.081.355	2.451.335	4.070.314
<b>Sudeste</b>	19.694.466	2.228.552	4.283.442
<b>Sul</b>	6.452.940	719.963	1.317.835
<b>Centro-Oeste</b>	3.612.085	443.791	756.395
<b>Rondônia</b>	466.620	48.258	100.115
<b>Acre</b>	261.806	64.243	82.314
<b>Amazonas</b>	1.183.643	287.008	371.355
<b>Roraima</b>	143.540	15.663	35.287
<b>Pará</b>	2.404.547	397.620	607.140
<b>Amapá</b>	229.296	37.732	47.828
<b>Tocantins</b>	406.131	53.969	85.092
<b>Maranhão</b>	2.112.420	496.095	646.106
<b>Piauí</b>	942.966	138.354	237.130
<b>Ceará</b>	2.360.297	319.452	493.923
<b>Rio Grande do Norte</b>	882.235	128.333	200.510
<b>Paraíba</b>	1.031.758	151.016	284.749
<b>Pernambuco</b>	2.400.736	513.450	716.983
<b>Alagoas</b>	937.626	197.001	246.102
<b>Sergipe</b>	578.986	103.465	146.828
<b>Bahia</b>	3.834.331	404.169	1.097.983
<b>Minas Gerais</b>	4.785.205	535.835	1.006.509
<b>Espírito Santo</b>	914.138	81.953	156.994
<b>Rio de Janeiro</b>	3.722.225	244.589	801.970
<b>São Paulo</b>	10.272.898	1.366.175	2.317.969
<b>Paraná</b>	2.604.026	322.395	546.439
<b>Santa Catarina</b>	1.483.860	155.600	271.888
<b>Rio Grande do Sul</b>	2.365.054	241.968	499.508
<b>Mato Grosso do Sul</b>	664.567	59.565	119.202
<b>Mato Grosso</b>	865.111	127.161	185.095
<b>Goiás</b>	1.416.304	174.513	303.410
<b>Distrito Federal</b>	666.103	82.552	148.688
<b>Regiões Metropolitanas</b>	15.188.361	1.696.800	3.276.505
<b>Belém</b>	665.914	67.902	121.002
<b>Fortaleza</b>	889.278	78.636	155.505
<b>Recife</b>	890.028	174.003	245.822
<b>Salvador</b>	999.890	77.309	224.089
<b>Belo Horizonte</b>	1.515.426	185.908	321.421
<b>Rio de Janeiro</b>	2.829.094	169.944	607.503
<b>São Paulo</b>	5.444.267	725.962	1.212.890
<b>Curitiba</b>	882.096	108.235	170.962
<b>Porto Alegre</b>	1.072.368	108.901	217.311

Fonte: INEP/Censo Escolar 2012. Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Informações Sociais. NO PRELO.