REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230008

Educação estética no ensino médio: a dimensão da cultura como campo de disputas nas políticas educacionais no Brasil

Esthetic education in high school: the dimension of culture as a field of disputes in educational policies in Brazil

La educación estética en la escuela secundaria: la dimensión de la cultura como campo de disputas en las políticas educativas en Brasil

Renata Baesso Janeiro
Instituto Federal Baiano
renata.janeiro@ifbaiano.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-0984-3226

Alzira Batalha Alcântara
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
alzirabatalha@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9597-282X

RESUMO

A educação no Brasil decorre de um processo histórico de antagonismos de classe, forjados em larga medida pela herança escravocrata, que nos ajuda a compreender as raízes do sistema escolar e as dimensões das políticas educacionais. O ensino médio, última etapa da educação básica, tem como público-alvo adolescentes, estudantes em condição peculiar para uma emancipação ou alienação. Esse artigo, com base na dimensão material-histórico-dialética como chave analítica, foca o papel político-pedagógico de uma educação estética no ensino médio neste campo de forças e disputas. Destacamos que a mobilização de experiências estéticas pode potencializar sentidos mais humanizados e ativos na criação de novas formas de conceber o mundo e ressignificar as relações sociais em uma etapa da vida de potencialidade de transformação, sobretudo na sociedade atual, em que o fluxo de comunicação em tempo real refinou e ampliou vertiginosamente mecanismos de difusão de sentidos e significados.

Palavras-chave: Educação estética. Ensino Médio. Políticas educacionais.

ABSTRACT

Education in Brazil stems from a historical process of class antagonisms, largely forged by the slavery heritage, that helps us understand the roots of the school system and the dimensions of educational policies. High School, the last stage of basic education, has

teenagers as its target audience, students in a peculiar condition for emancipation or alienation. This article, based on the material-historical-dialectical dimension as an analytical key, focuses on the political-pedagogical role of an aesthetic education in high school in this field of forces and disputes. We emphasize that the mobilization of aesthetic experiences can potentiate more humanized and active meanings in the creation of new ways of conceiving the world and re-signifying social relations in a stage of life of potential for transformation, especially in today's society, in which the flow of communication in real time has sharply refined and expanded mechanisms for the diffusion of senses and meanings.

Keywords: Esthetic education. High school. Educational policies.

RESUMEN

La educación en Brasil surge de un proceso histórico de antagonismos de clase, en gran parte forjado por la herencia de la esclavitud, que nos ayuda a comprender las raíces del sistema escolar y las dimensiones de las políticas educativas. La educación secundaria, última etapa de la educación básica, tiene como público objetivo a los adolescentes, estudiantes en una peculiar condición de emancipación o alienación. Este artículo, basado en la dimensión material-histórico-dialéctica como clave de análisis, se centra en el papel político-pedagógico de una educación estética en la escuela secundaria en este campo de fuerzas y disputas. Resaltamos que la movilización de experiencias estéticas puede potencializar significados más humanizados y activos en la creación de nuevas formas de concebir el mundo y resignificar las relaciones sociales en una etapa de la vida con potencial de transformación, especialmente en la sociedad actual, en la que el flujo de la comunicación en tiempo real ha refinado y ampliado agudamente los mecanismos de difusión de sentidos y significados.

Palabras clave: Educación estética. Escuela secundaria. Políticas educativas.

Introdução

A dimensão estética, função inerente ao gênero humano, é parte indissociável das formas de existir. Como espaço de elaboração da cultura, constantemente produtora de sentidos e significados, incide na constituição do ser e do agir. O papel político-pedagógico da educação estética no ensino médio, etapa final da educação básica de transição para a vida adulta e produtiva, pode ser decisivo na formação dos estudantes para uma cidadania mais ativa e emancipada.

Considerar sua potencialidade enquanto instância de "*humanização* - a potencialidade genérica - em nosso entendimento, fundamento ontológico também da educação" é possibilitar o pleno desenvolvimento do jovem para uma participação crítica e ativa na realidade social (SUBTIL, 2016, p. 209). Para Marx (2004, p.110, *grifo nosso*) não se trata apenas de refletir nossos cinco sentidos humanos "mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) [...] **a humanidade dos sentidos**, vem

a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada [e] é um trabalho de toda história do mundo até aqui".

A dimensão estética como potência de mobilização de camadas mais sensíveis da natureza humana e de ampliação da compreensão do homem diante de sua própria "humanidade" exige que consideremos também de forma abrangente o campo educacional como um campo de contradições, interligado à sociedade enquanto sistema capitalista, que não é neutro em sua dimensão político-pedagógica. Consequentemente, esta perspectiva de educação situa-se em um campo de disputas de forças antagônicas, principalmente no que tange à formação de jovens da classe trabalhadora que se inserem na divisão social do trabalho.

Na perspectiva deste artigo, é imprescindível às abordagens pedagógicas no ensino médio considerar a

> inalienável relação entre educação, totalidade social e determinantes econômicos o que por sua vez reporta a relações de poder existentes na sociedade [e] os sistemas de ensino são, em certa medida, reprodutores da dominação de classe onde a cultura – e por extensão a arte – historicamente tem configurado uma certa marca de distinção (SUBTIL, 2011, p.242).

Nesse sentido, podemos observar como o modelo de educação nacional, já no século XIX, assumiu um caráter dual e excludente: ensino propedêutico destinado às elites e aos menos favorecidos econômica e socialmente, um ensino restrito às primeiras letras ou à profissionalização. As classes dominantes no Brasil compreenderam rapidamente a importância de "prevenir as lutas de classes (abertas e ameaçadoras, como na Europa), pela adequada formação da consciência dos trabalhadores e pela incorporação do maior número de indivíduos à força de trabalho explorável" (CUNHA, 2000, p. 154). E essa realidade se estendeu pela maior parte do século XX em nosso país, principalmente, no que tange ao ensino médio (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Entretanto, este processo não foi estruturado somente pelas idiossincrasias históricas do Brasil, pois também derivou do movimento inerente ao desenvolvimento global do sistema capitalista e suas interrelações de classe (FRIGOTTO, 2006). Um tipo de formação para este sistema deveria possibilitar apenas o acesso ao conhecimento considerado estritamente necessário, ao 'suficiente' de acordo com a lógica liberal-burguesa

que sustenta o capitalismo, conforme bem ilustrado por esta clássica definição de educação de John Locke[1], um dos primeiros representantes deste ideário:

> Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma a sua ocupação cotidiana (LOCKE *apud* ENGUITA, 1989, p. 111).

Uma educação estética emancipatória vai de encontro a estas perspectivas por conter um forte potencial para ampliar a percepção sobre a realidade social. A dimensão ampliada da cultura como espaço de elaborações simbólicas e representacionais que perpassam todo o tecido social em fluxo de capilaridade é intrínseca aos processos de formação estética. Esta função político-pedagógica do campo da arte ganha importância ainda maior quando a colocamos em perspectiva histórica.

A desigualdade da educação em nosso país continua se perpetuando através de nosso desenvolvimento econômico dependente diante dos interesses do capital internacional (FERNANDES, 1975). Esta dinâmica global se conecta aos interesses das elites locais que, por sua vez, ganham com as demandas externas e, por isso, se conjugam com as elites internacionais. Nesse campo de interesses, há uma disputa sobre a formação de nível médio das classes menos favorecidas para suprir a demanda por mão-de-obra pouco qualificada para assumir uma posição subjugada às relações trabalhistas flexíveis e exploratórias (FRIGOTTO, 2006).

As relações entre capital e educação sempre estiveram no cerne das disputas sobre a formação do estudante de nível médio (FRIGOTTO, 2006) e para problematizar a função da educação estética neste contexto, este artigo está dividido em duas seções. Inicialmente, refletimos as relações entre educação estética, cultura e sociedade para, em seguida, observarmos o percurso histórico das políticas educacionais buscando aclarar os interesses que subjazem.

A perspectiva teórica-epistemológica que orienta este artigo busca dialogar com autores que consideram as dimensões da historicidade, da materialidade e da dialética como forma de conhecer a realidade social que evidencia suas interrelações e determinações. A materialidade do real deve ser refletida no plano material-dialético e material-histórico, isto é, a materialidade sempre deve estar em perspectiva do que veio

[1] Filósofo inglês (1632-1704) representante do empirismo e considerado um dos primeiros representantes do pensamento liberal.

antes e que incide sobre ela, como também precisa considerar sua posição dinâmica, em movimento e contendo no seu interior a contradição (MARX, 2011).

Educação estética: a dimensão da cultura dando forma às relações humanas

Na existência cotidiana os sujeitos vão constituindo sua compreensão da realidade por meio de um processo que envolve o sentir/perceber imediato, que elabora o pensar/refletir e produz significados que, em grande medida, se realizam no plano do senso comum e, portanto, se tornam produtores de uma *pseudoconcreticidade* do real (KOSIK, 2002). O autor, refletindo sobre esta *pseudo* condição, observa que para se compreender o real social é preciso capturar a *totalidade concreta*, ou seja, um todo que possui elementos determinantes que se imbricam no interior de um dado fenômeno (KOSIK, 2002). Não se trata de uma categoria "para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade", como totalidade de todas as coisas, mas, sim, como chave analítica de 'um todo' que contém suas relações e determinações particulares e disto "decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico" *(Ibid*, p. 44).

Ainda segundo Kosik, compreensão deste 'todo' definido como uma *totalidade concreta* se estabelece por meio da relação entre dialética e práxis. A práxis para Marx (...) tem um papel central em seus estudos, pois o pensar filosófico deveria, antes de tudo, ter a finalidade de atuar concretamente sobre o mundo através de uma práxis filosófica que promovesse as transformações da sociedade. Vázquez aponta que a relação da teoria com a prática no pensamento marxiano não se realiza apenas como atividade filosófica que se limita a "dar razão do existente e não traçar caminhos para a transformação do real", mas tem essencialmente em sua natureza uma forte potência de renovação, de recriação, se tornando "consciência, fundamento teórico e instrumento" (2007, p. 109-110).

No entanto, é importante distingui-la da "práxis utilitária imediata e o senso comum [que] não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade", conforme Kosik (2002, p. 14). Essa forma utilitária captura apenas os aspectos que emergem da superfície imediatista, objetivada da experiência cotidiana, não apreendendo essencialmente a 'coisa em si'. Segundo o autor, esta forma de práxis refletiria o indivíduo fragmentado pela divisão do trabalho e pela divisão de classes, formando

> tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada [como] um complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes (KOSIK, 2002, p. 14).

Contudo, o aspecto fenomênico da realidade não está dissociado de sua essência. Para se alcançar a compreensão da essência é preciso observar o modo como ela participa do mundo fenomênico, como, a um só tempo, se revela e se oculta (KOSIK, 2002). A práxis, nesta concepção, permite uma relação de maior concretude com os fatos/acontecimentos da realidade socialmente produzida, em seu movimento histórico e em seu aspecto essencial e não apenas fenomênico. Nesse sentido, a práxis criativa desenvolvida no âmbito de uma educação estética escolar no ensino médio contém em si a práxis transformadora fundamental ao jovem em transição para a vida adulta, concluinte da educação definida como "básica". As apreensões estéticas têm reflexos sobre o mundo social, pois, ao possibilitarem ao homem ressignificar a si mesmo e a suas necessidades, potencializam o movimento de recriação da realidade ao seu redor (VÁZQUEZ, 1968).

O ser humano é capaz de estabelecer relações com o mundo a sua volta e agir sobre ele produzindo sentidos, memórias, histórias e representações. Esta produção de sentidos é uma capacidade humana de transpor a realidade material imediata e acessar uma instância subjetiva. Contudo, ela não se restringe apenas a um plano abstrato. Como parte integrante do "Ser" está contida no agir deste homem enquanto ente concreto. Desenvolver plenamente estas instâncias permitem a ele se projetar, imaginar-se em outra condição. A práxis criativa possibilita uma nova perspectiva na "relação entre sujeito e objeto – relação estética" (VÁZQUEZ, 1968, p.95). O fazer-pensar nas diversas experiências estéticas, o exercício da "imaginação criativa levantaria hipóteses sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim, o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto", por conseguinte, potência crítica e transformadora (OSTROWER, 2014, p. 32).

Para reproduzir os valores necessários ao funcionamento do sistema capitalista, a construção de uma sociabilidade que forje e conserve os entes sociais sob suas condições de classe, é imprescindível à manutenção das relações de dominação política, econômica e social. De acordo com Marx (2011, p.188), "no processo de produção material da vida, a subjetividade também se forma", contudo, ao definir esta condição revela-se um duplo caráter presente nesta relação, o processo de construção subjetiva/objetiva tanto pode favorecer à manutenção do sistema capitalista, assumindo um caráter alienado,

desumanizado; quanto pode favorecer o rompimento com sua lógica de reprodução, assumindo um caráter emancipatório, humanizador. Estas, portanto, são perspectivas antagônicas de sociabilidade.

A expropriação de sentidos desumaniza o homem e implica, de modo orgânico e subliminar, as relações sociais. Para Marx (2011), a produção do conhecimento e sua apropriação seletiva se tornam elementos importantes para prover as condições de exploração do trabalho necessárias ao fluxo de acumulação e o homem se transforma em

> apenas mais uma "coisa", mais uma engrenagem da máquina produtiva [...] roubando dele a sua liberdade, o produto de seu trabalho e a sua força criadora. Este homem indistinto, desumanizado, perdeu sua capacidade de humanizar o mundo e de transformá-lo, tornando-se manipulável e passível de ser moldado pelas forças do mercado (ROGGENKAMP; SUBTIL, 2015, p. 339).

A educação estética, portanto, se torna ainda mais relevante diante desta força condicionante das múltiplas relações sociais para a adequação ao sistema dominante, ao poder hegemônico capitalista (GRAMSCI, 1968), e esta força condicionante assume uma abrangência muito maior no contexto atual, de grande fluxo de informações e múltiplas instâncias de comunicação.

A dimensão da hegemonia não pode ser preterida pois nos fornece uma lente importante para refletir a educação e a cultura como instâncias que participam da construção e da manutenção de uma racionalidade de classe (DIAS, 1996). Compreender que as relações pedagógicas participam da manutenção de uma dada realidade é indispensável para uma educação estética, visto que tais relações "constituem o próprio núcleo da hegemonia" (COUTINHO, 2003, p. 47) e a cultura tem centralidade nestas reflexões pois através dela, de modo sutil e profundo, o poder é exercido. As classes hegemônicas detêm o poder e se mantêm nele, não por conta das instituições políticas por si só, mas, também, por meio da cultura que permeia as esferas institucionais, sociais, políticas e econômicas. Este permear sedimenta a participação massiva dos indivíduos que assimilam aquela cultura, construída e sedimentada continuamente.

A construção ideológica e a criação de consensos assumem uma dimensão de 'capilaridade' na estrutura social, em grande medida, pela cultura no âmbito da sociedade capitalista. Com base em Gramsci, a formação humana assume papel preponderante para um equilíbrio de forças na dinâmica social e para promover as mudanças necessárias à sociedade. Ademais, sinaliza a importância de se produzir deliberadamente uma

conscientização de si enquanto ser social por meio de uma compreensão política do papel da cultura, conforme a seguir:

> A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. Mas tudo isto não pode acontecer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como acontece na natureza vegetal e animal, em que cada coisa seleciona e especifica inconscientemente os próprios órgãos, por lei fatal das coisas. O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza (GRAMSCI, 2004, p.58).

Para Gramsci (1968), como a hegemonia se traduzia como exercício do poder por um grupo de indivíduos oriundos de uma dada classe, suas reflexões seguiam na busca da criação de uma hegemonia que emergisse da classe trabalhadora, porém, não como um exercício de alternância de poder de uma classe sobre outra, mas como uma proposta de "autonomia da classe" que possibilitasse o rompimento da relação de dominação (DIAS, 1996, p.55).

Nesta perspectiva contra-hegemônica, há uma relevância no papel da cultura para a formação de "intelectuais orgânicos" à classe trabalhadora como contracultura para promover uma recomposição no âmbito dos intelectuais e da produção de conhecimento sobre a realidade. Para tanto, para que se possa vislumbrar qualquer cidadania mais crítica e ativa, é imperativo a presença de uma educação estética no âmbito do ensino médio, pois como atividade teórico-prática mobiliza a corporeidade permeada pela dimensão intelectual no fazer-artístico, potencializando uma relação de ação-reflexão intrinsecamente ligadas como práxis criativas. Este processo pode contribuir para a elaboração crítica de si e da sociedade pois "modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso [...] torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 2017, p. 62).

As bases estruturantes do projeto de desenvolvimento educacional brasileiro: metamorfoses e acirramento das disputas pelo conhecimento

A dicotomia da educação das classes se manteve em todo este percurso com peculiaridades distintas, mas sempre estabelecendo alguma dualidade na formação

educacional: uma formação propedêutica, ampla, voltada para postos de comando e outra pragmática, restrita, com subjetividade pautada no conformismo, na subalternização. Muitos estudos (CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2006; KUENZER, 2011) apontam que o EM, historicamente, tem sido objeto de disputa de forças políticas diversas por se tratar de etapa final da educação básica que está permeada pelos interesses de formação de mão-de-obra para o trabalho simples, de baixa qualificação. Contudo, a disputa se acirrou intensamente nesta segunda década do século XXI.

Sintetizando o percurso histórico da educação no Brasil, Motta e Frigotto (2017) apontam três momentos que consideram relevantes para ilustrar esta trajetória: 1- Os marcos iniciais, em que o foco se voltava para a educação dos "filhos dos desfavorecidos da fortuna", em grande medida oriundos das relações escravistas; 2 – O período nacional-desenvolvimentista, para dar impulso à modernização industrial; e 3 – O ciclo de globalização neoliberal, com uma formação para a empregabilidade e o empreendedorismo. Neste artigo, vamos refletir sobre os dois últimos períodos destacados, pois estes concentram mais diretamente as disputas no âmbito das políticas para o ensino médio.

Em determinadas conjunturas, a disputa em torno da apropriação da cultura torna-se mais intensa e explícita, como ocorreu nos períodos ditatoriais, tanto em Vargas como na ditadura civil-militar (1937/45; 1964/85). No período nacional-desenvolvimentista – para dar impulso à nascente indústria nacional – "difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). Antes mesmo do Estado Novo, eufemismo para a ditadura varguista, a Lei de Segurança Nacional, de 1935, permitiu o fechamento da Universidade do Distrito Federal (UDF), pois o ambiente democrático da UDF colidia com os propósitos autoritários do governo federal. Em tempos ditatoriais, tais embates transbordam os espaços/tempos escolares, as grades curriculares, pois o que está em jogo é a formação de um "espírito público". Como bem expôs Nunes (2001, p.105), a política educacional no governo Vargas amplia a concepção de linguagem escolar e, com essa perspectiva, "os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças, os estádios esportivos".

Na ditadura civil-militar, além da notória repressão aos movimentos populares, vale destacar que as políticas culturais dos anos 1970 estavam alinhadas ao padrão de

modernização autoritária implantado na "época e que promoveu um aprofundamento do capitalismo no Brasil", como ilustram Chuva e Lavinas (2016, p.80). A dualidade educacional intensificou-se nos dois períodos ditatoriais, ainda que por caminhos distintos. O ministério Capanema consagrava a dualidade, pois entendia que o "sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir (...) de acordo com os diversos papeis atribuídos às diversas classes e categorias sociais" (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.205). Dentro dessa perspectiva, o próprio ministro recomendava que o caráter cultural do ensino secundário deveria ser acentuado, "de modo que ele se torne verdadeiramente o ensino preparador da elite intelectual do país" (*Ibid*, p. 208). Já no contexto da ditadura civil-militar, o ministro coronel Jarbas Passarinho proclamava que proporcionaria, a um só tempo, uma "igualdade de oportunidades" e o fim da dualidade com a profissionalização obrigatória em todo o ensino do 2º grau (atual EM) por meio da reforma promovida pela lei 5692/1971[2]. Contudo, há um intenso descompasso entre o proclamado no mundo legal e o real, visto que diferentes medidas, como, por exemplo, a redução de recursos financeiros e alterações curriculares, contribuíram para o enfraquecimento da escola pública, especialmente do 2º grau.

Nesse processo, enquanto o ensino público – que, majoritariamente, atendia a classes populares – vivia a fragilização educacional; as escolas privadas, mais estruturadas financeiramente, seguiam formando os jovens das classes economicamente mais favorecidas. A profissionalização, então compulsória, passou a ser facultativa a partir da lei 7044/1982[3], evidenciando o fracasso daquela proposta de 2º grau (GERMANO, 1994).

O ciclo de globalização neoliberal apresenta um caráter de desconstrução gradual da ideia de uma social-democracia liberal globalizada, promotora de equilíbrio nas tensões sociais e de desenvolvimento econômico, que fez parte da agenda política nos anos 1990 e impulsionou as reformas do Estado no Brasil. Tais reformas, que tiveram como base o

[2] Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 01/11/2022.
[3] Lei no 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em 01/11/2022.

Estado mínimo[4] e a abertura econômica ao livre trânsito de capitais internacionais, foram promovidas por conta das crises cíclicas do capital e das mudanças na base produtiva nos países desenvolvidos. Entretanto, as profundas mudanças na esfera política, econômica, social e cultural decorrentes das relações flexíveis de trabalho, produção e acumulação do capital desencadearam uma precarização profunda da vida social em todos os âmbitos. Notadamente, a concentração de riqueza se expandiu, aumentando significativamente o abismo social e de classe.

O Brasil, recém-saído do processo de redemocratização e da conquista de políticas importantes construídas no escopo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), viveu um tensionamento de forças políticas, econômicas e sociais nos anos de 1990. A reforma neoliberal do Estado brasileiro, ocorrida naquele período, inaugurou um processo de mudanças no qual os organismos internacionais tiveram grande participação na elaboração das políticas educacionais no Brasil com consequências amplas ao longo de toda aquela década.

Instaurou-se uma dinâmica pragmática de eficiência, aplicabilidade e funcionalidade que foi inculcada no campo educacional por meio de um forte movimento de construção de discursos e pela perspectiva de formação pautada na concepção de "capital humano", que se materializou na formação por competências e habilidades (FRIGOTTO, 2006). Para Motta e Frigotto (2017), a noção da concepção de capital humano como solução para as questões econômicas e sociais oculta uma dimensão restrita de formação humana que atende aos interesses hegemônicos e não deve ser vista apenas nas suas implicações estritamente pedagógicas, pois não há neutralidade no campo educativo. A precarização da formação na perspectiva do capital humano promoveu um "drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico" (LEHER, 2014, p. 3),

Com a alternância de poder entre governos no início dos anos 2000, houve uma mudança de perspectiva política na direção de reestabelecer o papel regulador do Estado em áreas estratégicas e importantes aos ganhos sociais em contraponto às políticas de

[4] O Estado Mínimo é uma teoria neoliberal de Estado que pressupõe a "não-intervenção [...] liberdade individual [...] regulação econômica pelas forças do mercado. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais". (MINTO, 2006, s.p.). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo Acesso em: 11 out. 2022.

Estado mínimo da década anterior. Algumas políticas foram redimensionadas e o currículo se fortaleceu na direção de uma formação integral e humanística no ensino médio.

Mais recentemente, no ano de 2016, houve um ponto de inflexão neste processo: uma ruptura abrupta e questionável do governo vigente que marcou uma mudança radical no rumo nas políticas de modo amplo. Nos alinhamos aqui à perspectiva de pesquisadores que definem tais mudanças como um movimento de *contra*rreforma por entender que o termo 'reforma' não expressa com clareza o caráter de 'contramão' da história ao regredir direitos sociais importantes conquistados por meio da atuação de atores diversos na construção das políticas.

Nestas últimas três décadas temos vivenciado um ambiente de grandes disputas no âmbito das políticas públicas que têm reverberado, principalmente, no que tange ao ensino médio. Notadamente, o esvaziamento crítico do currículo no ensino médio como eixo importante destas mudanças está imbricado a estas questões e, nestes tempos de agravamento da ambiguidade semântica, é imprescindível nos ampararmos na história para enxergarmos e reafirmarmos sentidos da realidade.

A "metamorfose" do neoliberalismo para se adaptar às crises cíclicas do capital se desdobrou em um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileiras na segunda metade dos anos 2000, que busca

> conciliar os aspectos 'positivos' do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos 'positivos' do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 679).

Neste ciclo, o conservadorismo, presente no âmago do liberalismo como esteio nos diversos âmbitos – político, econômico, social, cultural e moral – passa a expressar a radicalização do neoliberalismo, se transmutando em um neoliberalismo ultraconservador "que conjumina fundamentalismo econômico, autoritarismo e fundamentalismo religioso" (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 91). Esta dimensão ultraconservadora vai se expressar diretamente na perspectiva político-pedagógica de fragmentação do currículo em itinerários formativos que aprofundam a desigualdade de acesso ao conhecimento entre as elites e as massas, radicalizando a dicotomia entre as classes dominantes e dominadas, dando 'marcha ré" no movimento histórico de lutas. A figura 1 revela a intensidade das

disputas pela formação educacional das classes menos favorecidas no âmbito das políticas no percurso histórico-social.

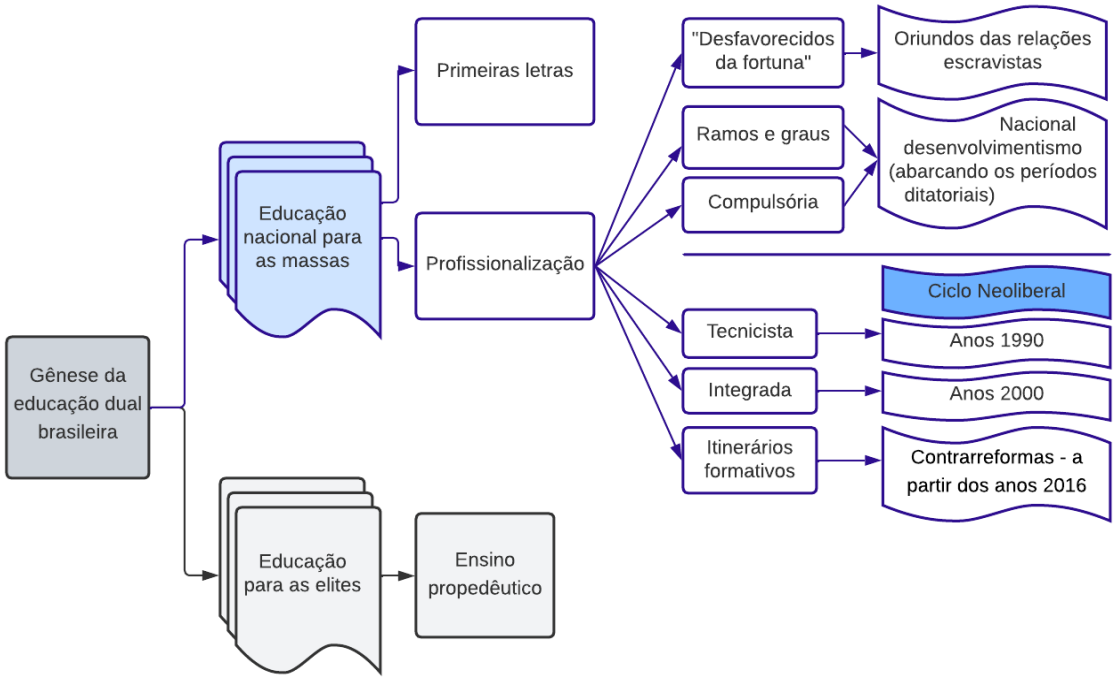

Figura 1: Movimento das políticas educacionais no percurso histórico-social.
Fonte: Elaboração própria

O início do processo de mudanças curriculares se deu a partir de uma Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016)[5] que posteriormente foi promulgada por meio da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017)[6]. Esta contrarreforma do ensino médio foi encaminhada em um

[5]Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html Acesso em: 28 jun. 2022.

[6] Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 28 jun. 2022.

ambiente político difícil oriundo da interrupção intempestiva do governo Dilma Rousseff[7] por meio de um questionável processo de impeachment em 2016. A mudança de forças políticas desencadeou um processo de amplas reformas[8] que promoveram alterações nas políticas sociais e econômicas, e, consequentemente, impactaram à política educacional. A reorganização do currículo do ensino médio por itinerários formativos retrocedeu ao século passado e "a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Com o acirramento da precarização do trabalho e redução de direitos sociais estabelecido no escopo amplo da política econômica parece conveniente uma educação acrítica, fragmentada e dessensibilizada, sendo, portanto, oportuno refletir os interesses existentes na minimização dos conteúdos ligados às humanidades e, especialmente, à educação estética no EM.

Encontramo-nos neste ponto do ciclo em que as políticas caminham para agudizar as desigualdades do sistema educacional brasileiro. Para Peroni, Caetano e Arelaro (2019), o contexto político desta contrarreforma revelou um movimento que já vinha se delineando ao longo da última década por meio de uma rede transnacional de difusão ideológica e formação de agentes sócio-político-culturais para efetivar pautas ultraneoliberais que culminaram também no avanço do conservadorismo e de comportamentos políticos de inspiração fascista (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Essa rede é reflexo de uma nova faceta do capitalismo enquanto sistema que se reorganiza constantemente para manter o fluxo de acumulação do capital. Segundo as autoras (2019, p.43),

> conservadores e neoliberais atuam em grupos organizados formados por instituições privadas na forma de institutos, ONGS, fundações ligadas ao mercado, quanto por grupos conservadores, religiosos, liberais, ligados ao Congresso Nacional e outros constituídos por think tanks nacionais e internacionais neoconservadores.

Para Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a atual dinâmica de grupos políticos neoconservadores na política educacional explicita o movimento iniciado com o ciclo

[7] Economista, política brasileira. Filiada ao Partido dos Trabalhadores, foi presidente do Brasil entre 1 de janeiro de 2011 e 31 de agosto de 2016.
[8] Dentre as reformas estão: a PEC 241, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal; a Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, popularmente conhecida como Reforma trabalhista, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); e a Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019, conhecida como Reforma da Previdência, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.

capitalista neoliberal dos anos de 1990. Esta atual configuração ultraneoliberal se utiliza de mecanismos de comunicação – manipulando os sentidos estéticos e os afetos coletivos – para difundir discursos antidemocráticos de extrema-direita, instaurando uma dialética do ódio e da fantasia deteriorando a sociabilidade em suas dimensões humanas.

No interior deste processo residem questões de ordem política e ideológica, em que os embates por hegemonia se materializam, porém, as disputas pelo ensino médio ocorrem não só pelo controle dos processos formativos dos jovens das classes trabalhadoras, mas, também, pelos interesses na apropriação da educação de nível médio enquanto amplo setor de oferta de serviços que movimentam grande volume financeiro. Além dos interesses financeiros diretos, reside o interesse pelo controle do processo pedagógico para o desenvolvimento de perfis profissionais que se insiram nesta lógica precarizada de relações de trabalho que atende aos interesses privados.

Considerações Finais

Uma educação estética de perspectiva emancipatória vai buscar experiências sensíveis para o deslocamento do olhar, ampliando as possibilidades de ressignificar a realidade social. Tal possibilidade vai colidir diretamente com a dimensão estética à serviço da ordem social capitalista. A sociabilidade neste sistema carece de uma 'anestesia' dos sentidos e "seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica" (FREIRE, 2011, p. 136).

Defendemos aqui uma educação estética no ensino médio que contemple abordagens do campo da arte abertas às múltiplas linguagens artísticas, com possibilidades de seleção de conteúdos e arranjos pedagógicos diversificados. Contudo, compreendemos que uma abordagem estética significativa deve mobilizar uma relação "estranhada", práxica e dialética entre o sujeito e o objeto artístico. Esta é condição singular à arte e tem potencial para a elaboração de uma outra racionalidade por ser uma potência criadora e renovadora. Constituída pela unicidade corpo-razão, se posiciona sob outro ângulo, possibilitando uma percepção da realidade em condições menos 'expropriadas' de sentidos humanos e, por isso, potencialmente crítica e emancipatória.

Uma educação, para a superação do senso comum em direção a novas elaborações sobre a realidade, precisa romper com a "concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista de educação", buscando

uma nova articulação do conhecimento produzido nos processos educacionais redimensionados por "uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (SAVIANI, 1996, p. 2). Para tal mudança não basta operar no âmbito cognitivo/racional, são necessários processos pedagógicos que almejem 'desanestesiar' e descontruir o estado de passividade com o qual nos inserimos cotidianamente na realidade social. Esta mudança de estado diante da existência é imprescindível e urgente na contemporaneidade, visto a abrangência e sofisticação dos meios com que somos alcançados pela 'capilaridade' da cultura hegemônica.

Destacamos que a educação institucionalizada é um campo de contradições permeado por forças ideológicas antagônicas que o disputam como espaço central à hegemonia. A educação de nível médio no Brasil, mais fortemente impactada por estas disputas, possui tanto o potencial para a formação crítica e emancipatória, quanto para difundir valores e padrões que são aparato ideológico para a manutenção das relações de classe inalteradas. Por isso, é preciso observar que as políticas educacionais não são desprovidas de concepções de mundo ou interesses diversos. Estas questões revelam muito sobre as motivações e interesses envolvidos na fragilização e minimização da educação estética no ensino médio.

Por um lado, vivenciamos um conjunto de políticas que promoveram uma significativa expansão do ensino médio no Brasil por meio de políticas sociais que impactaram a educação básica, principalmente nos anos 2000. E por outro, vemos que este esvaziamento crítico no processo de ensino-aprendizagem vai de encontro a toda esta construção política de fortalecimento do ensino médio enquanto etapa final – e crucial aos adolescentes – de uma educação básica ampla e democrática.

Para pensar no escopo das políticas educacionais a longo prazo é imprescindível aos adolescentes, jovens em idade regular na educação básica, o direito a um ensino médio que ofereça ferramentas para sua inserção plena na cidadania e, principalmente, para a "afirmação dos homens como pessoas, como **'seres para si'**" (FREIRE, 2013, p.35, *grifo nosso*).

Referências

CHUVA, M.; LAVINAS, L.V. O Programa de Cidades Históricas (PCH) no âmbito das políticas culturais dos anos 1970: cultura, planejamento e nacional desenvolvimentismo. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.24. n.1. p. 75-98. jan.- abr. 2016, Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-02672016v24n0103. Acesso em: 1/10/2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola,** v. 5, n.8, p. 27-42, jan./jun. 2011. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42. Acesso em: 26/10/2022.

COUTINHO, C. N. **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLASCO, 2000.

DIAS, E. F. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: DIAS, E. F. *et al.* (Org.) **O outro Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F**. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, P**. Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. M. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 88-113, 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social-capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos –** volume I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere,** volume II**.** [livro eletrônico]. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 212 p.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: **Curso de Especialização do MST**, Faculdade de Educação da USP, 2009. Revisto e ampliado em outubro de 2014. São Paulo, 2014. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-

content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%c3%a9gia-Pol%c3%adtica-e-Plano-Nacional-Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 07/10/2022.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Boitempo, v. 1, 2011.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606. Acesso em: 01 nov. 2022.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema. In: BOMENY, Helena (Org.) **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 186 p.

PERONI, V. M.V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 35, n. 1, p. 35-56, jan/abr. 2019.

ROGGENKAMP, C. I.; SUBTIL, M. J. D. (Des)humanização e sociedade capitalista: paradoxos de trabalho, arte e educação. **Revista HISTEDBR On-line,** v. 15, n. 64, p. 331-342, set. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641944/9442. Acesso em: 01/10/2022.

SAMPAIO JUNIOR, P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Revista Serviço Social & Sociedade**. n. 112, p. 672-688, São Paulo, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/XSSKWS3N6nGBxSfFwy7cvTF/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20/10/2022.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M .B.;COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo (SP): Paz e Terra; Ed.FGV, 2000.

SUBTIL, M. J**.** Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções**. Revista HISTEDBR On-line,** n.41, p. 241-254, Campinas, São Paulo, mar/2011.

SUBTIL, M.J.D. Marxismo, arte e educação: as potencialidades de humanização pela educação artística. *In:* SCHLESENER, A. H., MASSON, G., SUBTIL, M. J. D, orgs. **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 207-225. Disponível em:

https://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-10.pdf. Acesso em: 01/10/2022.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Renata Baesso Janeiro e Alzira Batalha Alcântara*

Submetido em 16/11/2013 **Aprovado em 10/12/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)