

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Fernanda do Nascimento Martins

AS LINGUAGENS DA ARTE NO PROCESSO FORMATIVO DOS AGENTES
COMUNITÁRIOS EM SAÚDE DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Rio de Janeiro

2019

Fernanda do Nascimento Martins

AS LINGUAGENS DA ARTE NO PROCESSO FORMATIVO DOS AGENTES
COMUNITÁRIOS EM SAÚDE DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Dissertação apresentada à escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Lucia de Almeida
Soutto Mayor

Coorientador: Prof.^o. Dr.^o. Marco Antonio
Carvalho Santos

Rio de Janeiro

2019

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

M3861 Martins, Fernanda do Nascimento
 As linguagens da arte no processo formativo
 dos agentes comunitários em saúde do Sistema
 Único de Saúde / Fernanda do Nascimento Martins.
 - Rio de Janeiro, 2019.
 98 f.

 Orientadora: Ana Lucia Soutto Mayor
 Coorientador: Marco Antonio Carvalho Santos

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
 Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
 Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
 Rio de Janeiro, 2019.

1. Agente Comunitário de Saúde. 2. Educação.
3. Currículo. 4. Arte. I. Soutto Mayor, Ana Lucia.
II. Santos, Marco Antonio Carvalho. III. Título.

CDD 362.10425

Fernanda do Nascimento Martins

AS LINGUAGENS DA ARTE NO PROCESSO FORMATIVO DOS AGENTES
COMUNITÁRIOS EM SAÚDE DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Dissertação apresentada à escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 25/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor – FIOCRUZ/EPSJV

Prof.^o. Dr.^o. Marco Antonio Carvalho Santos – FIOCRUZ/EPSJV

Prof.^a Dr.^a. Carla Macedo Martins – FIOCRUZ/EPSJV

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria de Figueiredo da Costa - UERJ

*Para Edna, Anetice (In memorian) e Doralice
(In memorian)*

*E todas as mulheres pretas que lutaram para
que eu chegasse até aqui.*

RESUMO

A dissertação é fruto da pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSVJ), traçou diálogos entre o trabalho, a educação, a cultura e a arte em nossa sociedade, partindo da análise reflexiva do cotidiano, em sua relação com a dimensão da estética. Para tal, objetivou-se analisar a construção curricular a partir de uma ampla visão de seu conceito, enquanto um processo histórico, político, social, econômico e cultural, constituído para expressar uma “realidade” não neutra e que representa narrativas de determinados atores, imbuídas de relações de interesses e poder em detrimento de outros.

Partindo desses pressupostos e crendo que a educação e a arte são práticas articuladas que, mesmo apropriadas como aparelhos de um poder coercitivo, podem ser (re) apropriadas para refletir e problematizar a sociedade na qual vivemos, buscou-se identificar, através da análise do plano de curso e da experiência como docente no Curso Técnico de Agentes Comunitários em Saúde (CTACS), realizado na EPSJV, como o debate sobre cultura e sociedade realizado com a inserção das linguagens da arte (música, crônicas, filmes) na estrutura curricular, podem contribuir para um processo formativo crítico e reflexivo, promovendo um diálogo integrado entre as práticas oriundas do seu ambiente laboral e as teorias a respeito da Saúde Pública, das Políticas em Saúde e da sociedade em sua completude, almejando a valorização desse profissional de extrema importância para na consolidação do Sistema Único de Saúde.

Palavras-Chave: Arte. Educação. Currículo.

ABSTRACT

The dissertation is a result of research carried out during the Professional Masters in Professional Health Education, at the Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSVJ), drew dialogues between work, education, culture and art in our society, starting from the reflexive analysis of everyday life, in its relation with the dimension of aesthetics. The purpose of this study was to analyze curricular construction based on a broad vision of its concept, as a historical, political, social, economic and cultural process, constituted to express a non-neutral "reality", representing narratives of certain actors, imbued with relations of interests and power to the detriment of others.

Starting from these assumptions and believing that education and art are articulated practices that, even appropriated as apparatuses of a coercive power, may be appropriate to reflect and problematize the society in which we live, sought to identify through the analysis of the course plan and the experience as a teacher in the Technical Course of Community Health Agents (CTACS), held at EPSJV, such as the debate of culture and the languages of art, inserted in the curricular structure, can contribute to a critical and reflexive formative process, promoting a dialogue integrated between the practices coming from its work environment and the theories regarding Public Health, Health Policies and society in its completeness, aiming at the valuation of this professional of extreme importance for the consolidation of the Unified Health System.

Key words: Art. Education. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais norteadores para a construção do Projeto Político Pedagógico.....	55
Quadro 2	Os sete elementos que compõem um Projeto Político Pedagógico.....	57
Quadro 3	Etapas formativas do CTACS.....	68
Quadro 4	Agentes Comunitários de Saúde: trajetória e formação.....	69
Quadro 5	Estrutura curricular do Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde no ano de 2006.....	70
Quadro 6	Estrutura curricular do Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde no ano de 2015.....	71
Quadro 7	Definições da Oficina de Teatro e da Oficina de Cultura.....	72
Quadro 8	Eixos estruturantes do CTACS.....	73
Quadro 9	O diálogo entre Cultura e as linguagens da arte no Eixo Educação e Saúde....	74
Quadro 10	O diálogo entre Cultura e as linguagens da arte no Eixo Estado Sociedade e Políticas Públicas.....	77
Quadro 11	O diálogo entre Cultura e as linguagens da arte no Eixo Território e Saúde....	78

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agentes Comunitários de Saúde
CTACS	Curso Técnico de Agentes Comunitários de Saúde
CSEGSF	Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESF	Estratégia de Saúde da Família
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LABORAT	Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIRES	Laboratório de Informações e Registros em Saúde
PACS	Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PNACS	Programa Nacional de Agentes Comunitários de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Aonde a arte pode nos levar	9
1. CAPÍTULO I: A ontologia da arte e o debate marxista	15
1.1. ARTE EM MARX E ENGELS	15
1.2. A ARTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA EM LUKÁCS	22
1.3. A ARTE NA ERA DO CONSUMO DE MASSA	27
1.4. ARTE, EDUCAÇÃO E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO.....	30
2. CAPÍTULO II: Arte, Cultura e Currículo	36
2.1. CURRÍCULO	36
2.2. CULTURA	46
2.3. ARTE.....	51
3. CAPÍTULO III: Oficina de cultura – a arte e suas linguagens na formação dos Agentes Comunitários de Saúde da EPSJV	56
3.1. O CAMPO DE ESTUDO	56
3.2. OS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE.....	62
3.3.OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE	64
3.4. O CURSO TÉCNICO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE NA ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO	66
3.5 AS LINGUAGENS DA ARTE NO CURSO TÉCNICO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE	71
3.6. RACISMO: A ESCOLHA DE UMA TEMÁTICA	83
4. CONCLUSÕES	89
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Aonde a arte pode nos levar...

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada ao longo do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, na Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Porém as palavras e reflexões contidas ao longo deste texto me acompanharam por toda minha trajetória profissional.

A academia durante muitos anos teve por regra a imparcialidade na escrita dos sujeitos que relatam a sua pesquisa. Pensar em escrever, “dar nome”, ou “colocar sentimento” de forma explícita em uma monografia, artigo, dissertação ou tese, até a atualidade não é vista, em alguns espaços tradicionais, com bons olhos, a rigor da forma. Mas o que são nossas pesquisas senão uma parte de nós mesmos? Um projeto pessoal, acadêmico e social que nos acompanha durante um determinado período ou em muitas vezes ao longo de toda a nossa existência?

É estabelecendo uma narrativa contra a corrente, que pretendo relatar este processo particular-coletivo, oriundo de vivências, interações e troca desta pesquisadora com a sociedade a qual está inserida, que entrego essa dissertação a você. Sim, você. Que por algum motivo social (individual e / ou coletiva) chegou a este trabalho.

A arte me tornou educadora, ou melhor, me tornou professora.

Ainda durante a graduação, na licenciatura em história, com as incertezas da juventude em iniciar um caminhar em uma profissão que cada vez mais na atualidade se torna perseguida, pairava um questionamento se este era de fato o caminho a ser seguido. Neste momento, buscando sanar com o conflito, iniciei uma bolsa de ensino à docência, que me levou ao estágio em uma escola técnica, com uma história formativa de extrema relevância para os moradores da região.

As atribuições do estágio em questão seguiam por duas abordagens: a primeira consistiu, juntos aos alunos do Ensino Técnico do horário integral, na elaboração de um projeto de história oral no intuito de resgatar a memória da instituição e da região. A

segunda abordagem baseou-se em auxiliar os professores na elaboração de oficinas buscando um diálogo com os alunos que na época faziam parte da “Turma Aceleração”.

A “Turma Aceleração” era composta pelos discentes que devido a diversas questões sociais, políticas, econômicas e pessoais repetiram os anos letivos e estavam em vias de serem “jubilados” da escola. O objetivo das oficinas constituía-se em, a partir das linguagens da arte, propor os diálogos com as disciplinas da formação geral, visando aproximação daqueles estudantes inseridos naquela configuração. Muitos já trabalhadores com uma jornada intensa para auxiliar em casa, alguns envolvidos no tráfico de drogas, alunas que já eram mães, que não conseguiam acompanhar o ritmo “profissionalizante” de horário integral e por esse motivo acabavam repetindo os anos letivos.

Foi um grande desafio compor e pensar as aulas, as linguagens e as formas de diálogos que fizessem com que esses alunos, que se viam marginalizados dentro da própria escola, voltassem seus interesses e se observassem como parte integrante daquela comunidade escolar. Para tal, foram inseridas as “oficinas de arte” com filmes e músicas para dialogar com as temáticas abordadas pelos professores a cada aula.

Eram jovens alunos da graduação, dialogando com jovens alunos do ensino médio, inseridos em uma sociedade que os excluía, cuja mesma “exclusão” era refletida no interior da instituição de ensino. As linguagens da arte ali inseridas se mostram como uma potencial conexão com a educação, fazendo com que muitos alunos interagissem com as aulas e, também, dialogassem a respeito dos seus sentimentos frente às condições colocadas pela sociedade e a escola.

O projeto não perdurou por todo ano letivo, pois a referida região encontrava-se cada vez mais violentas, nós, alunos da graduação, tivemos que interromper esse processo. Porém este primeiro contato no interior de uma instituição formativa, enquanto docente, se apresentou e reverberou como um potencial pensar e refletir a educação.

Ao levarmos para dentro das salas de aulas estratégias estimulem a criticidade do aluno, como filmes, músicas, encenações, poemas, jogos e outras diversas linguagens artísticas, é possível desestabilizar ainda mais a ordem colocada *a priori* sobre aquele ambiente, visto na história da educação como um local rígido e opressor no

qual o aluno não apresentava voz ativa e os professores como “reprodutores de conhecimento”, eram tidos como os únicos passíveis de serem escutados, se reconfigura aquele espaço, reincluindo os discentes como protagonistas no processo educativo.

Anos mais tarde integrei a equipe educativa do Centro Cultural Banco do Brasil, na qual o contato com as linguagens da arte se apresentou de uma forma mais incisiva em minha formação. Poder dialogar com sujeitos das mais variadas idades, classes e geografias em um único local. Trocar informações entre seres que nunca antes se viram, a partir da percepção estética ao olhar um quadro, assistir a um filme, escutar uma música. Debater sobre política, cultura e sociedade a partir de diversas realidades, mediado pela linguagem da arte, despertou um novo horizonte: a possibilidade de educar através da arte e a ampliação das instituições de ensino formativas para além da escola.

Foi a partir também da arte meu primeiro contato profissional com a saúde, ao me tornar educadora do Museu da Vida, na Fiocruz. Inserir-me em uma área tão complexa tornou-se um grande desafio. Debater a história da Saúde Pública no Brasil, da construção do Instituto Soroterápico Federal ao Instituto Oswaldo Cruz à construção do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir das fotografias, quadros, instrumentos museológicos históricos, visitas teatralizadas. Poder dialogar com jovens de Mangueiras e demais favelas ao entorno sobre arte, saúde e educação como conhecimentos fundamentais na construção de nossa sociedade, fez-se um novo universo surgir.

Anos após esta experiência, um novo desafio se fez presente na mesma instituição. Como lecionar para profissionais do SUS, cuja demanda e o universo precarizado do trabalho e da saúde se fazem cada vez mais potentes? Como dialogar a respeito da Gestão de Documentos para jovens do ensino médio integrado, na qual o tema não desperta um interesse imediato? Prontamente a arte e suas linguagens configuraram-se como fundamentais para pensar processo educativo durante a minha atuação na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

No que tange à educação profissional, sobretudo para profissionais de nível fundamental e médio inseridos em seus postos de trabalho, que por muitas vezes vivenciam uma rotina compulsória de jornada laboral, ao apropriar-se da cultura, como

conhecimento e introduzir as linguagens da arte no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de abordar esse processo de forma mais acolhedora, possibilitou a maior compreensão dos conceitos e maior fluidez nas trocas estabelecidas naquele local. Trocas essas estabelecidas entre professor e aluno ou entre os próprios discentes, promovendo maior interação da turma. Tal metodologia buscava a sensibilização e aproximação destes sujeitos, uma vez que, em suas vivências, muitas vezes lhes faltam tempo, oferta e qualidade de vida que os estimulem à busca por frequentes práticas de formativas.

Observamos, na área da educação, que o processo de ensino e aprendizagem, assim como a própria palavra “processo” denota, está em constante modificação. O aprimoramento dos métodos e a utilização de novos recursos pedagógicos que rompam com padrões tradicionais se fazem necessários para que, cada vez mais, tenhamos uma educação pautada na autonomia e no caráter crítico e reflexivo do discente, que está em busca de aprofundamento e trocas de conhecimento.

O contato com os documentos e compreendendo a EPSJV constitui seus processos formativos de forma integrativa entre a educação e a arte, fez com que eu buscasse conhecer mais os currículos dos cursos dos demais laboratórios para além do Laboratório de Informações e Registros em Saúde (LIREs), no qual estava inserida profissionalmente.

Durante o processo de pactuação, em outro município, dos cursos oferecidos pelo LIREs então laboratório, tive o primeiro contato com a organização do Curso Técnico de Agentes Comunitários de Saúde (CTACS) da EPSJV, realizado pelo Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde (Laborat).

Ao incorporar o corpo discente da turma de 2017 do Mestrado Profissional em Saúde, pretendia, já em meu pré-projeto, dialogar com as linguagens da arte na formação do trabalhador da saúde. Entre as minhas buscas pelo recorte do tema identifiquei algumas estratégias formativas da escola que inseriam em seu currículo o diálogo entre a arte e a educação. Ao longo deste processo, em contato com a coordenação do CTACS, e com as imbricações entre ser professora e pesquisadora no mesmo local do mestrado e, sem ter o recorte do meu objeto de estudo, mas querendo me aprofundar para conhecer melhor o referido curso, fui convidada para acompanhar

os preceptores na última etapa do processo formativo dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), no ano de 2018 durante a Oficina de Cultura.

Este convite me proporcionou uma experiência única, no qual o universo da arte pode representar, e esta construção será relatada nesta dissertação.

As próximas páginas que aqui seguirão propõem-se analisar a cultura, a arte e suas linguagens, a educação e o trabalho são observados em nossa sociedade, e com essas práticas interligadas nos formam. Buscando refletir sobre a nossa existência e nossa construção como seres sociais, a partir da perspectiva do sensível, da nossa interação com nós mesmos e com todos os símbolos e serem que estão ao nosso redor. Utilizando uma metodologia de análise qualitativa, ancorada nas análises bibliográficas e na abordagem etnográfica proporcionada por uma observação participante de forma direta, analisou-se como as linguagens da arte inseridas dentro de um processo educativo, no qual a construção curricular é pautada a partir da integração dos conhecimentos, na qual o debate cultural encontra-se presente, podem contribuir para a formação do trabalhador em saúde, em sua totalidade.

No primeiro capítulo – *A ontologia da arte e o debate marxista* – encontra-se o referencial teórico desta pesquisa, amparada na perspectiva materialista histórica. Derivada dos estudos de Marx e Engels, iremos debater a construção do ser humano a partir do trabalho, da educação e da arte, enfatizando como essas três práticas ao longo dos séculos foram se modificando. Dialogaremos, também, a respeito do papel fundamental da arte como experiência social e reflexo da vida cotidiana, amparada nas obras de Lukács, na seção intitulada *A arte: uma reflexão necessária*.

No segundo capítulo – *Arte, Cultura e Currículo* - iremos analisar a construção curricular a partir do seu conceito ampliado, compreendendo as relações de poder em constante disputa presente nesse instrumento. Olharemos a escola enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, amparado em Gramsci e Althusser, enquanto espaço contraditório, na qual estão presentes lutas e distintos projetos, uns visando à manutenção e reprodução da cultura hegemônica, e outros, no enfrentamento almejando uma educação equânime e emancipadora.

Por fim, o terceiro capítulo destina-se a relatar a experiência vivenciada durante a Oficina de Cultura. Para tal iremos analisar alguns aspectos do Projeto Político

Pedagógico da EPSJV, e o histórico do processo formativo do CTACS, que possibilitaram a integração da arte e a cultura neste currículo.

A presente dissertação se construiu com a clareza de que sociedade não irá se transformar somente com a articulação da educação e da arte, porém foi escrita acreditando e defendendo que essas duas práticas com suas potências reflexivas, problematizadoras, contribuem para o processo de emancipação humana.

1. CAPÍTULO I – A ontologia da arte e o debate marxista

O presente capítulo tem como objetivo discutir a arte no seu sentido ontológico, no processo de desenvolvimento do ser humano, a estética e seu reflexo no cotidiano a partir da análise marxista, amparada nos estudos de Marx e Engels e nos demais pensadores que seguiram debatendo a luz de suas obras.

1.1 – Arte em Marx e Engels

Ao analisar a arte, através de uma abordagem marxista, torna-se importante salientar que Marx não empreendeu uma teoria nem um estudo sistemático sobre tal temática. O que temos são comentários, oriundos de suas correspondências, assim como trechos de maior densidade em seus livros, que comentam o valor de obras artísticas ou situam a arte junto a outras disciplinas ou formas de conhecimento como a moral, a filosofia, a teologia, o direito, por exemplo. Podemos observar essas características nas obras: *Manuscritos econômico-filosóficos (1844)*, apontando o lugar social, assim como a significação material e ontológica da arte, e na elaboração, junto com Engels, de *A Ideologia Alemã (1846)*, na qual traçam um determinado lugar filosófico e social da arte.

A obra *Manuscritos econômico-filosóficos* assinala alguns apontamentos sobre a arte como reencontro com a essência do ser, emancipadora por si só, mas também como afirmação e reprodução ideológica do *status quo*.

Sua elucubração se dará a partir da análise e crítica aos estudos de Hegel, filósofo idealista Alemão, que em seus estudos expõe a necessidade da reflexão filosófica no entendimento da realidade como uma totalidade, em um conhecimento universal que conteria o conhecimento particular, chamando-o de saber absoluto.

A partir do século XVIII, os estudiosos passam a debruçar-se à compreensão da significação da arte dentro da sociedade, apesar de sua importância ser debatida desde Platão, como aponta Marcia Gonçalves (2010) em *Hegel: materialização e desmaterialização das ideias nas obras de arte*, com a intensa modificação e complexidade dos novos tempos, novas abordagens apontaram-se para debater a “questão da arte”.

O jovem Hegel foi um dos pensadores a trilhar esse caminho. Em seus primeiros estudos, apesar de não estar no centro de suas análises, a arte estava relacionada ao conceito de belo, sendo remetida à religião em vigência na Grécia Antiga (GONÇALVES, 2010, p. 80).

A partir de 1801, Hegel passa a aprofundar-se na relação entre arte e religião e religião e filosofia. Para o jovem estudioso, a filosofia constitui-se como momento supremo de possibilidade de conhecimento e retorno à unidade, encontrando-se abaixo dela a religião e a arte, partes orgânicas subordinadas a esse sistema, na qual “toda filosofia é em si completa e tem, como uma autêntica obra de arte, a totalidade em si”.¹ Ao estreitar as relações entre arte e religião, o filósofo aponta para a mesma como uma “subcategoria” da religião, como um fenômeno espiritual da mesma.

Nos anos seguintes, entre 1817 e 1829, com o desenvolvimento de sua obra *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, Hegel passa a desenvolver o conceito de arte autônoma da religião, compondo junto com a filosofia as “três ‘esferas’” do chamado ‘espírito absoluto’” (GONÇALVES, 2010, p.84), embora ainda hierarquicamente inferior. A arte passa a ser compreendida como intuição, um primeiro meio sensível para o ser tomar consciência do Espírito absoluto, porém não através de uma lógica individualizada, mas universalizada, possuindo também um caráter humano, histórico e social, capaz de ser estudado racionalmente e ser apresentada como manifestação sensível do Espírito consciente de seus interesses, aparência necessária de um conteúdo verdadeiro, sendo a realidade mais alta e verídica, depurada de “impurezas”, arbitrariedades e contingências.

Em sua mesma aparência, a arte deixa entrever algo que ultrapassa a aparência: o pensamento; ao passo que o elemento sensível e direto não só não é a revelação do pensamento implícito, como ainda o dissimula numa acumulação de impurezas para que ele próprio se distinga e apareça como único representante do real e da verdade. (HEGEL *apud* FREDERICO, 2004, p.5).

Não acessando diretamente o Espírito, mas sendo um caminho de vislumbre do mesmo, a arte aparece como “sensível espiritualizado” ou o “espírito sensibilizado”. Assim como aponta Celso Frederico em seus estudos, conferindo o caráter ontológico da arte em Hegel, sintetizando como:

¹ Hegel: Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems. In: Hegel G. W. F. Werke *apud* Os filósofos e a arte, 2010.

No difícil e obscuro sistema hegeliano, a arte é, simultaneamente, uma manifestação que torna o Espírito consciente de seus interesses e um modo através do qual o homem diferencia-se da natureza, situa-se em face de seu próprio ser, faz-se objeto de contemplação, exterioriza-se, desdobra-se, projeta-se, representa-se a si próprio e, assim, toma consciência de si. Para o homem, a arte é uma forma de conhecimento e uma afirmação ontológica. (FREDERICO, 2004, p.5).

Marx também irá conferir o caráter ontológico da arte, porém o mesmo diverge de Hegel na diferenciação da objetificação e sua relação com o sujeito mistificado, da alienação e manifestação degradada das “capacidades humanas” através do trabalho mistificado, espiritualizado, conferindo-lhe um caráter positivo. Nesse sentido, nos *Manuscritos* apresenta a arte como desdobramento do trabalho, duas atividades inseridas no processo de objetivações materiais e não materiais que permite ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la pelos seus interesses vitais. Entretanto, a arte possuiria uma especificidade, pois pressuporia um nível de desenvolvimento das forças produtivas.

Se para Hegel a arte é uma forma de conhecer o mundo, partindo do desígnio do Espírito absoluto, para Marx a arte se faz como atividade ontológica, sendo projeção dos anseios subjetivos do ser para além da realidade imediata, como atividade humana essencial que valoriza os sentidos como afirmação do ser humano, recusando a inferioridade desta perante a atividade religiosa ou filosófica.

Outras duas passagens dos *Manuscritos* também comentam sobre a arte, mas situando sua ligação com os aspectos de determinação da história dos homens. Marx chama atenção para a conexão entre as formas de propriedade e o campo das “representações” e “formas particulares” de expressão destas:

A propriedade privada material, imediatamente sensível (sinnliche), é a expressão material-sensível da vida humana estranhada. Seu movimento – a produção e consumo – é a manifestação sensível do movimento de toda produção até aqui, isto é, realização ou efetividade do homem. Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, arte etc., são apenas formas particulares da produção e caem sob a sua lei geral. (MARX, 2004, p.106).

Nesse mesmo sentido, em outro trecho, Marx atenta para o fato de que a “essência humana” sempre foi procurada em uma ideia abstrata de homem universal, ou através da religião, da política, da arte ou da literatura, sempre desvinculada da “história da indústria”. Sendo o trabalho parte fundante do ser genérico, esse “desvinculo” não permitiria escrever uma história capaz de compreender as “forças essenciais humanas”.

Vê-se como a história da indústria e a existência objetiva da indústria conforme veio a ser são o livro aberto das forças essenciais humanas, a psicologia humana presente sensivelmente, a qual não foi, até agora, apreendida em sua conexão com a essência do homem, mas sempre apenas numa relação externa de utilidade, porque – movendo-se no interior do estranhamento – só sabia apreender enquanto efetividade das forças essenciais humanas e enquanto atos genéricos humanos a existência universal do homem, a religião, ou a história na sua essência universal-abstrata, enquanto política, arte, literatura, etc. (MARX, 2004, p.111).

Dessa forma, longe de compreender como dicotomia, Marx acaba por situar a arte tanto como parte constitutiva, quanto um reflexo na produção e reprodução da vida humana. O objeto artístico tanto expressaria as forças essenciais humanas e sua capacidade de representação subjetiva no mundo, como essas projeções não se desvinculam da história dos homens e de suas formas políticas, sociais, econômicas e ideológicas de organização.

Outra importante obra no debate sobre a estética marxista é *A Ideologia Alemã*, escrita por Marx e Engels entre 1845 e 1846. Entre outras questões – como o surgimento da propriedade privada, a divisão social do trabalho, as formas do Estado ao longo da história – a obra aprofunda a crítica e aponta para o rompimento definitivo como estudos postulados por Hegel, criticando-o por ver a movimentação dos seres humanos como determinada pelas ideias, como se a história utilizasse os homens para seus objetivos.

Tomemos, por exemplo, a visão que Hegel adota referente à vida política. Segundo Marx, o filósofo parte de uma visão distorcida, atribuindo ao Estado um papel racional, formal, de propagação da lei para funcionamento da ordem social, suavizando as contradições existentes entre ele (Estado) e a sociedade. Ao objetivar o papel do Estado como instrumento alheio à sociedade, capaz de promover a ordem e o funcionamento da mesma, conferindo-lhe leis e zelando para sua manutenção como um caráter “universal absoluto” (BOTTOMORE, 2013, p.203). Marx aponta para uma inversão das relações de força sob o discurso de Hegel, na medida em que o Estado nada mais é do que a expressão, a representação da sociedade, propagando todas as contradições e formas de dominações existentes, não sendo possível vê-lo como isolado ou neutro.

A neutralidade não pode ser estabelecida, pois a mesma não existe. O que acontece, segundo Marx e Engels, é a utilização de ideologia, invertendo e distorcendo o papel do Estado, colocando-o supostamente como neutro, acima das relações e tensões

sociais, para que o mesmo, atingindo a função de garantidor da ordem, possa perpetuar as desigualdades das relações, estabelecendo-se como universal, porém, com visões interessadas e particulares.

É evidente levarmos em consideração a posição em que se encontra Hegel naquela sociedade quando formula sua reflexão. Segundo Leandro Konder, em seu texto *A questão da Ideologia*, o filósofo alemão salienta a perspectiva na qual se localiza o seu mentor:

A perspectiva hegeliana não era suficiente ampla para observar o movimento geral dessa relação contraditória e encaminhar criticamente o pensamento na direção da superação do quadro constituído. Os horizontes de Hegel permaneciam estrangulados pela ótica da propriedade privada. O ângulo do qual Hegel conseguia olhar para o Estado, afinal, era o ângulo do qual o próprio Estado se via. (KONDER, 2002, p.32).

Assim sendo, o filósofo não era capaz de romper com aquela visão a qual encarava como verdade.

Nesse ponto, faz-se necessário dialogarmos sob a ótica da verdade nos discursos ideológicos. Compreendendo que a ideologia não opera no campo da mentira, e sim no campo das inversões da realidade, com a distorção da *verdade*.

Ainda tomando como base o exemplo de Hegel, ao fazer uma leitura subjetiva do Estado em relação à vida política e social, o mesmo não consegue observar a concretude das relações ali estabelecidas, pois o lugar no qual se encontra apresenta uma realidade difusa, nublada, fazendo-o acreditar na universalidade e na não existência das tensões de classes, onde o papel do Estado é o grande instrumento regulador. Isso reflete o processo de alienação no qual o filósofo está inserido.

A ideologia, para Marx e Engels, estabelece, como conceito negativo, uma “falsa consciência”, consciência invertida ou mistificada, referindo-se à distorção do conhecimento, causando assim a alienação.

O que se observa em *A Ideologia Alemã* é o predomínio de ideologia como uma “ideia invertida”, no sentido de um descompasso entre as ideias e o mundo que as cerca. Entretanto, longe de se resumir a uma “ideia falsa”, pois se origina da consciência e da experiência do ser no mundo, carregando também o processo real de vida dos homens junto a si. Além disso, para Marx e Engels, essa “consciência invertida” possui um lastro histórico, inscrito na própria conformação econômica e política da sociedade.

Na busca da totalidade do fenômeno, Marx e Engels também apontariam ainda o poder das ideias como “arma” da classe dominante, mas nem por isso pode-se

desprender uma leitura “absolutizante” da afirmação sobre “as ideias dominantes sempre serem as da classe dominante”. Konder nos sintetiza uma leitura equilibrada diante desse quadro:

Para Marx, então, a distorção ideológica não se reduzia a uma racionalização cínica, grosseria, tosca, bisonha ou canhestra dos interesses de uma determinada classe ou de um determinado grupo. Muitas vezes ela falseia as proporções na visão do conjunto ou deforma o sentido global do movimento de uma totalidade, no entanto respeita a riqueza dos fenômenos que aparecem nos pormenores. (KONDER, 2002, p.43).

Assim como nos *Manuscritos*, a arte pode ser vista a partir de uma multiplicidade de sentidos a partir das proposições de *A Ideologia Alemã*. Ela constituir-se-ia como afirmação ontológica do ser, distinguindo-o dos animais, assim como o trabalho. Acrescenta-se a isso, que a objetivação da arte seria parte do movimento do ser humano para produzir suas novas necessidades, a complexificação dos laços comunitários, promovendo a diferenciação da alienação, uma vez que se constitui a expressão ontológica, logo, essencial, ser humano. Esse sentido aproxima-se das teorias que veem a arte como processo de emancipação e “desalienação” do mundo.

Por outro lado, é importante levar em conta o seu processo dialético e também analisar a arte como expressão constituidora da opressão de classe. Nesse sentido, fugindo ao idealismo, aponta a importância de compreender a arte enquanto representação junto a sua base material, entretanto, tendo em mente que a arte enquanto “consciência invertida” não é expressão puramente “falsa” da realidade, mas o reflexo histórico das relações sociais e da alienação, assim como carrega o processo real de vida (e assim a verdade desse processo). Dessa forma, a arte em *A Ideologia Alemã*, assim como a realidade, também se coloca como processo e objeto contraditórios: afirmação ontológica, emancipadora e “desalienadora”, e ao mesmo tempo, afirmação da opressão de classe e reflexo da conformação histórica alienadora.

Essa visão, sem dúvida, se afasta da proposta hegeliana, uma vez que a afirmação ontológica pela arte em Marx é fruto de uma diferenciação que se dá no campo da história natural e dos seres. Assim com o ser humano é responsável pela própria criação de novas necessidades e de seus laços sociais, não seriam essas questões expressão do desígnio de uma racionalidade superior.

1.2 A arte: uma reflexão necessária em Lukács

Tendo como partida os debates sinalizados anteriormente nas obras de Karl Marx e Engels, caminharemos na busca de compreender como o trabalho, a arte e a educação, como práticas integradas, constituem o ser humano.

Voltemos ao seguinte pensamento para analisamos o trabalho como essencial para pensar o processo de formação humana:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (Lebensmittel), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (Marx & Engels, 2009. p. 24).

É através do trabalho que o ser consegue interagir com a natureza e modificá-la artificialmente, possibilitando assim sua sobrevivência. Essa produção necessária para o seu viver é um processo em constante evolução, que gera a formação do indivíduo, caracterizando-se como um processo histórico, de caráter educativo.

Partindo da ótica marxista de análise e compreensão do mundo, dos seres humanos e da sociedade sustentados pelo método materialista histórico, apontando para uma teoria que confronta totalmente a organização social burguesa como algo “natural”, analisando-a concretamente através do processo histórico, transitório, dotado de contradições e confrontos, no qual a economia configura-se como a base na formação desta análise que, a partir da interação constante com as superestruturas presentes em nossa sociedade, estabelece um conjunto de relações sociais, que fazem com que o ser, em sua gênese, se diferencie do animal.

Nessa superestrutura encontram-se os elementos políticos, filosóficos, culturais, científicos que irão formar a consciência social.

Diversos estudiosos se debruçaram em debater a cultura na perspectiva marxista, assim como a tentativa de formular uma teoria da arte, considerando seu sentido ontológico, através da concepção a estética e o seu reflexo no cotidiano.

Dentre os estudiosos, cabe destacar nesse momento a obra de György Lukács, pensador húngaro que nasceu em 1885, no seio de uma família burguesa, o que o

possibilitou transitar em um universo cultural denso, porém desde sua juventude recusava o *locus* no qual estava inserido. Recusa esta que era expressa por meio de escritos, exclusivamente no campo das artes (FREDERICO, 1997, p.8). Em 1918, ainda sob o efeito do processo revolucionário que reverberava no mundo a partir da Revolução Russa, Lukács passa a ter mais contato com a obra de Marx e outros pensadores como Rosa Luxemburgo e Sorel. Neste mesmo ano, filia-se ao Partido Comunista, iniciando uma trajetória ativa e conturbada dentro do movimento, o que reverberou em seus escritos. Lukács escreve uma polêmica obra intitulada *História e consciência de classe* (1923), em que o eixo de argumentação é a ideia de totalidade utilizada pela filosofia hegeliana. Assim como aponta Celso Frederico em *Lukács: um clássico do século XX*:

Lukács estabelece um vínculo entre a possibilidade de conhecimento e a situação de classe. É a partir desse vínculo que se delineia um conjunto limitado de “situações vivas” determinantes de formas sociais de conhecimento, isto é, de manifestações da consciência de classe. A possibilidade de se conhecer a sociedade como totalidade histórica não existe nem para a burguesia – interessada em eternizar o presente e, portanto, em escamotear problemas cujas soluções se encontram exatamente na superação do capitalismo -, nem para as camadas sociais que têm uma inserção residual na estrutura econômica capitalista, como a pequena burguesia e o campesinato. Segundo Lukács, o conhecimento da sociedade como uma totalidade concreta tornou-se possível somente com o surgimento do proletariado na história. (FREDERICO, 1997, p.13).

No interior do Partido essa visão recebeu duras críticas, sobretudo de Lênin, que confrontava o argumento postulado por Lukács, contrapondo que é a partir das relações sociais, externas, que a consciência verdadeira, o conhecimento, pode ser estabelecida, e não espontaneamente dentro da classe operária, de forma isolada.

Em 1928, Lukács elabora outro escrito polêmico, as *Teses de Blum*, primeiro texto voltado a uma análise de conjuntura concreta, baseado na situação política e econômica da Hungria e sobre as tarefas do Partido Comunista (FREDERICO, 1997, p.20), que rendeu fortes debates no interior do PC, o qual se reorientava para uma estrutura sectária e excludente, “classe contra classe”. Suas teses foram derrotadas e em seguida se dá seu afastamento do partido, direcionando seus estudos para as questões culturais e artísticas.

Em 1930, o pensador húngaro passa a trabalhar no Instituto Marx-Engels, tendo acesso aos escritos originais de *Manuscritos econômicos filosóficos*, que em muito contribui para redefinir sua visão sobre a arte e elaborar e desenvolver sua teoria a partir das obras marxistas, que “tem como ponto de partida o processo de autoformação do gênero humano, do ser social, pelo trabalho” (FREDERICO, 1997, p 21).

A partir desta lógica, Györgi Lukács irá analisar em *Introdução a uma estética marxista*, publicado em 1957 e em *Estética*, tomo publicado em 1963 que abarca a construção de seus pensamentos sobre a arte e seu reflexo no cotidiano, outro fator indispensável para que a nossa espécie conseguisse alcançar sobrevivência, além da interação com a natureza, às relações estabelecidas entre os seus, as relações sociais.

Para a promoção desta interação externa, foram desenvolvidos “Sistemas de Sinalização” responsáveis pela comunicação, assim como aponta Lukács fazendo referência e ampliando a teoria de Ivan Pavlov, - criador da teoria dos reflexos condicionados, que se constitui em um fundamento materialista para o estudo da conduta do ser, na tentativa de estabelecer um laço *exato* entre o cérebro e a atividade psíquica humana, o ato de pensar como matéria orgânica, que é influenciado pelo meio que rodeia o ser e as bases produtoras sociais elaboradas, que formam a atividade racional dos humanos².

Esses sistemas, compreendidos como sinais e linguagens, além de também diferenciar os seres humanos dos animais, debate esse desenvolvido a partir da visão de Lukács já que Pavlov não amplia seus estudos por esse prisma, representam a forma de o homem se relacionar com o cotidiano, de externar a realidade objetiva, acompanhando a evolução do mesmo perante o meio externo. A linguagem, que pode ser construída das formas mais variadas, isto é, através da emissão de um som, de um gesto, uma grafia, um desenho, se consolida como algo estratégico para o ser humano em sua existência. É através da ordenação da mesma que o ser passa a retratar, descrever e refletir o que sente, possibilitando o compartilhamento e a exposição, coletivamente de suas experiências com os demais.

Creemos que el trabajo (y com él, el lenguaje y su mundo conceptual) crea aqui una cesura tan ancha y profunda que la herança animal, a veces sin duda presente, no tiene peso decisivo; em todo caso, es seguro que no puede

² Referência em: www.marxist.org

ser útil para aclarar los fenómenos enteramente nuevos. Com esto, como tendremos ocasión de mostrar más adelante, no se quiere negar en modo alguno el hecho de una tal herencia animal. Antes al contrario, pensamos que las tendencias, presentes em la biología y em la antropología recientes, a establecer una diferencia absoluta entre el hombre y el animal, ignoran totalmente muchos hechos importantes. Pero, de todos modos, no utilizaremos resultados de la antropología mas que para fines muy precisamente delimitados, para cuyo adecuado conocimiento tiene, precisamente, una relevância decisiva la inseparabilidad de trabajo y lenguaje, o sea, lo que separa al hombre del animal. (LUKÁCS,1966, p.39)³.

O que difere o trabalho empreendido pelo ser humano de uma operação de sobrevivência animal é que o ser idealiza, raciocina, analisa antes de executar, colocar em prática a função desejada. O trabalho está baseado em uma determinada espécie de objetivação, não somente pelo que produz, mas também pelos processos que levam a esta criação, como a repetição, o acúmulo de experiências cotidianas, gerando um movimento, um desenvolvimento.

Nesse sentido, Lukács conclui que o trabalho é a parte da realidade cotidiana que dialoga mais proximamente à objetividade científica, comparando a mesma com outras esferas da sociedade, como as relações entre os indivíduos, relações com o estado e relações sociais que estão presentes no cotidiano (LUKÁCS, 1966, p.42).

Da mesma forma, propõe que os componentes (objetos) das atividades cotidianas não foram criados com uma finalidade objetiva imediata, e sim como expressão de uma derivação advinda de um complexo sistema de representações que constituem a evolução social, no qual os problemas apresentados no interior do cotidiano necessitam de ações para transformar, e/ou propor novos formatos ou adequações. O papel social da arte consiste em descobrir, introduzir essas mediações entre a situação apresentada e refletir, pensar a melhor forma de atuar sobre. Uma vez atuando no cotidiano, esses sistemas perdem o caráter mediativo e reaparecem como imediatos, assumindo uma objetividade.

³ Tradução livre: Acreditamos que o trabalho (e, com ele, a linguagem e seu mundo conceitual) cria aqui uma cavidade tão ampla e profunda que a herança animal, às vezes sem dúvida presente, não tem peso decisivo. Em todo caso, é certo que não pode ser útil esclarecer os fenômenos inteiramente novos. Com isso, como teremos ocasião de mostrar mais adiante, não queremos negar de maneira alguma o fato de tal herança animal. Ao contrário, pensamos que as tendências, presentes na biologia e na antropologia, de estabelecer uma diferença absoluta entre homem e animal, ignoram totalmente muitos fatos importantes. Mas, de qualquer forma, não usaremos os resultados da antropologia, mas para propósitos muito precisos, para os quais o conhecimento adequado tem, precisamente, uma relevância decisiva à inseparabilidade do trabalho e da linguagem, isto é, o que separa o homem do animal.

A arte, segundo Lukács, é derivada do cotidiano a partir das necessidades concretas da vida social, fazendo com que o ser humano se desloque, adquirindo um fugaz momento subjetivo, no qual o mesmo irá refletir sobre a sua atuação no mundo. A partir desse momento e desta elucubração, o ser volta-se novamente às questões de seu cotidiano, mas não como o mesmo, e sim transformado, exercendo um papel de modificador, influenciador na vida dos demais.

Poderíamos então pensar a estética como uma elevação? Uma abstração do cotidiano (originada no mesmo), homogênea, que faz com que o ser reflita sobre a sua vida e as relações às quais está circundado, o levando a uma compreensão da sociedade onde está inserido? E a partir desta elevação, seria possível conferir a arte e suas linguagens como um método constituinte do processo educativo da sociedade?

A arte, assim como a ciência, não possui uma história autônoma, não é imanente. Está atrelada ao processo de formação do ser social e desenvolve-se a partir da história, juntamente com os fatores políticos, jurídicos, filosóficos, partindo do materialismo histórico, já explanado anteriormente, segundo o qual a base deste processo está ancorada na economia, em constantes imbricações complexas com variados fatores, interagindo e influenciando-se mutuamente para a construção da determinação histórico-social.

Em permanente transformação, a sociedade e seu conjunto de fatores constituintes foram se complexificando. A relação do ser com a natureza, assim como a arte e as linguagens, seguiram o mesmo caminho. O ser humano, através da utilização de múltiplas ferramentas, passa a exercer cada vez mais o domínio sobre a natureza, transformando-a, inserindo uma força e um poder sobre a mesma. Esse domínio passa a configurar-se também nas relações entre os próprios humanos, fortalecendo-os por semelhanças, identificando-lhes em torno do que é comum, estabelecendo conectividades e controle sobre si mesmos e da realidade.

O trabalho, que se apresenta como o instrumento de sobrevivência do ser humano, junto à arte, transforma-se também em um dos principais meios de dominação. Com o passar dos anos e organizando-se coletivamente, a evolução de uma sociedade menos complexa na qual a subsistência era a base de sobrevivência, para uma sociedade

de trocas e valorização, o ser humano passa não somente a exercer seu poder transformador sobre a natureza, mas também nas relações uns com os outros.

A partir da emersão da propriedade privada, gerando a divisão dos seres humanos em classes e promovendo a exploração, a arte, que outrora figurava como uma linguagem coletiva essencial para a preservação do ser, é também apropriada e utilizada de forma individualizada para separar os mesmos e conferir dominação de uns sobre os outros, sendo utilizada como um instrumento a serviço de narrativas particulares, contribuindo para a alienação da sociedade. Desse modo, promove-se, a partir de uma lógica fragmentada derivada de uma ideologia dominante, de uma classe dotada de aparelhos ideológicos fundamentais para a manutenção e estabelecimento de sua ordem em detrimento de outra classe oprimida, lutando para subsistir, tentando resistir, mesmo com tamanha dificuldade.

Adquire também um valor mercadológico, sendo utilizado como um produto de distinção, um bem de consumo, com abordagem e vinculações distintas para que possa acessá-la. Cria-se assim uma divisão entre a arte formal, elitista, estabelecida pelas e para as classes dominantes, com acesso a linguagens eruditas, caras e raras, e uma arte para as massas, que a princípio passa a ser operacionalizada como uma forma de entretenimento, com base em uma ideologia hegemônica travestida de uma falsa ótica universal, na qual todos tem acesso.

1.3 – A arte na Era do consumo de massa

Para melhor compreendermos essa análise, lançamos aqui uma estratégia muito difundida na comunicação: o chamado modo de endereçamento. Nos anos 1970 os estudos da comunicação se debruçaram sob essa análise, conceituando o modo de endereçamento como a ligação de um conteúdo a ser produzido que iria de encontro a um determinado tipo de espectador. O produto, esta linguagem, quando aparelhada por uma ideologia dominante, estava contida uma variedade de mecanismos destinado a criar um personagem, endereçado ao *espectador médio*, oferecendo uma linguagem artística de nível mediano, com o intuito de não despertar a reflexão e os questionamentos dos problemas do cotidiano. Apenas como função recreativa, a arte sendo colocada em um estado de letargia mediante o senso-comum, reduzindo-se a lazer e entretenimento, um método promotor da alienação e controle social pela dominação.

A mesma passa a ser posta para o trabalhador como “um hobby, uma distração, que não deve compor a atenção das pessoas sérias” (FISCHER, 1983, p. 234). Porém essa forma de olhar desconsidera que mesmo sob o caráter de opressão, as classes trabalhadoras disputam e colocam em reformulação, devida a pressão, esses mecanismos, fazendo com que essa ideologia se molde para que as classes dominantes não percam seu poder estabelecido.

Os modos de endereçamento tornam-se mais complexos, e ao invés de direcionar cria-se um produto “ideal” ao qual o espectador, quem o consumirá, o deseje, em uma constante busca pelo que você não tem, pelo que você gostaria de ser, a partir de uma ideologia seduzente.

Cabe salientar que o entretenimento também se apresenta, assim como aponta Marx e outros pensadores, como forma de repor as forças biológicas através do descanso para que a força de trabalho aumente sua produtividade, se pauta em um movimento de captura de sentidos e transformações de experiências e interpretação do mundo, pela ação de pensar e refletir, direcionado a todos os cidadãos.

Nesse sentido, pesquisadores e comunicadores mais contemporâneos trabalham com uma nova visão de modo de endereçamento, alternativos, capazes de “despertar nos espectadores uma maior crítica a respeito de sua própria realidade social” (ROCHA, 2010, p.11), pois parte do ponto central que é a experiência do sujeito, dos sentimentos contidos e compartilhados no cotidiano, a partir da cultura.

Dessa maneira, embora um determinado espectador ao assistir um determinado filme o faça em função da diversão, isso não significa dizer que enquanto se distrai ele não esteja fazendo uma leitura crítica, que não levante questionamentos, que não instaure processos reflexivos, mas que, na verdade, as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo apesar do foco estabelecido inicialmente. (ROCHA, 2010, p.12).

Porém, na sociedade de classes pautada pela lógica das falsas ilusões, o entretenimento pode operar no campo do imediatismo, no qual as profundidades e experiências estéticas passam a ser efêmeras, sem consistência, perdendo a dimensão de sua sensibilidade e podendo operar como aparelho ideológico do poder.

A arte, que tem em sua essência a “desalienação” do ser humano, passa a ser incorporada dialeticamente como instrumento para promover também a alienação dentro das relações de força estabelecidas.

O historiador marxista, Eric Hobsbawm, aponta em seu ensaio “Arte e Poder”, na obra *Tempos fraturados* (2013), como a arte, ao longo das civilizações, foi apropriada para reproduzir uma lógica dominante, demonstrando o triunfo das grandes nações, através de rituais e cerimônias públicas de encenação, da arquitetura de grandes monumentos erguidos, em seu processo educativo, podendo reconstruir narrativas no âmbito de forjar uma nova história, em detrimento do apagamento e silenciamento de outros fatos.

Há três demandas básicas que o poder costuma fazer à arte, e que o poder absoluto faz em escala bem maior do que autoridades mais limitadas. A primeira delas é demonstrar a glória e o triunfo do próprio poder, como nos grandes arcos e colunas comemorativos de vitórias na guerra que são construídos desde os tempos do Império Romano, o maior modelo de arte pública ocidental. Mais que através de construções isoladas, as dimensões e ambições do poder na época dos grandes líderes seriam demonstradas pela escala das estruturas que planejaram ou realizaram e, tipicamente, não tanto por edifícios e monumentos isolados, mas por gigantescos conjuntos — cidades e até regiões replanejadas [...] Esses conjuntos poderiam expressar melhor a planejada reformulação de países e sociedades. A pompa e o gigantismo eram a face do poder que eles queriam que a arte apresentasse. A segunda grande função da arte nesse contexto era organizar o poder como drama público. Rituais e cerimônias eram essenciais para o processo político, e, com a democratização da política, o poder se tornou cada vez mais teatro público, com o povo como plateia e — esta foi a inovação específica da era dos ditadores — como participantes organizados. [...] O advento do entretenimento público de massa, e acima de tudo dos esportes de massa, criou um estoque adicional de terrenos e estruturas públicos construídos para a expressão de emoções de massa, notavelmente os estádios. Estes poderiam ser, e eram, utilizados para os objetivos de poder [...] A importância da arte para o poder nesse campo estava não tanto nos edifícios e espaços propriamente, mas no que acontecia dentro deles ou entre eles. O que o poder exigia era a arte do espetáculo em espaços cercados, cerimônias elaboradas e, nos espaços abertos, desfiles ou coreografias de massa. O teatro de poder dos líderes, combinando elementos militares e civis, preferia os espaços abertos. [...] Um terceiro serviço que a arte poderia prestar ao poder era educacional ou propagandístico: ela poderia ensinar, informar e inculcar o sistema de valores do Estado. (HOBSBAWM, 2013, p.269).

Conclui-se, então, que a arte, por se constituir como parte estruturante do desenvolvimento humano imbricada nas relações sociais, não está alheia ao jogo de poder que se institui em uma sociedade de classes, não se constitui como neutra, pois

esta neutralidade não existe, podendo ser utilizada também como ferramenta educativa contra o próprio povo.

1.4 – Arte, educação e divisão social do trabalho

Assim como a arte, dentre outros processos principais estruturantes na formação humana, está a educação. Os processos educativos, adquiridos e transmitidos entre seus pares são fundamentais para a perpetuação e sobrevivência de nossa espécie.

Em seu estudo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007), Dermeval Saviani faz uma análise histórica de como os conceitos de trabalho e a educação são fundamentais para o ser humano existir:

a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154).

A educação passa a ser compreendida como um produto da existência, indispensável para o ser humano se formar em quanto sujeito e ser social. É através dos processos educativos e educacionais que o diálogo entre a comunidade se fortalece e se funda. É através da perpetuação dos ensinamentos, do processo de reprodução dos conhecimentos adquiridos, das troças de relações, que o ser humano solidifica sua existência na sociedade.

Por ter esse caráter essencial para a sobrevivência humana, assim como a arte, vemos ao longo das transformações da sociedade a educação e o trabalho sendo apropriados e utilizados como instrumentos das relações de poder. Esses dois conceitos foram se dissociando e aproximando ao longo do tempo, de acordo com o desenvolvimento dos modos de produção vigentes na sociedade.

Com a divisão de classes, observamos uma ruptura do trabalho e dos processos educativos, antes comunais, em que “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p.154). Passa-se, então, a ter uma educação destinada aos

que têm posses, que dispõem de tempo livre para se dedicar e se “alimentar” intelectualmente, centrada na cultura, ludicidade e exercícios físicos militares, gerando assim o que denominamos de escola. Por outro lado, tem-se outra educação para quem labora, voltada para o processo de trabalho, gerando a separação entre instrução e trabalho, trabalho intelectual e trabalho manual.

Ao longo do tempo, com o surgimento de novos modos de produção, sobretudo o capitalista, e com o advento da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, a relação entre trabalho e educação sofre uma nova reconfiguração. O aparecimento das máquinas modifica estruturas, fazendo com que os ofícios manuais se tornem simplificados, tornando os processos de trabalho mais ágeis. Observamos, então, uma mudança radical da sociedade feudal, constituída por um trabalho baseado no cultivo da terra, para uma sociedade urbana, com a ocupação das cidades e o surgimento das indústrias. Deste modo, torna-se necessário um novo modelo de educação que sirva de base para essa nova estrutura e, nesse contexto, a alfabetização se torna fundamental para todos os membros daquela sociedade. A partir desse momento, com a consolidação do modo de produção capitalista, observamos o Estado emergir como um papel centralizador da educação e a escola se torna o principal instrumento de difusão de uma nova sociedade.

A escola passa a aglutinar o trabalho intelectual e manual em seu processo educativo, emergindo assim dois tipos distintos de escolas: as de formação geral e as escolas profissionalizantes, uma destinada às "elites" e outra aos "pobres". Observa-se que, mesmo com a universalização da escola para toda a sociedade moderna, as diferenças nas bases educativas se registram bem demarcadas na estrutura de ensino por classes, um destinado à classe dominante e outro à classe dominada. Uma educação voltada para a burguesia, os intelectuais, “para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes das classes dirigentes e para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159) e outra pautada para os trabalhadores, limitada, como um instrumento de mercado, voltado para atender a demanda do capital. Essa visão é reafirmada por Acácia Kuenzer em seus trabalhos que abordam a dualidade educacional, nos quais a autora nos sinaliza onde está pautada esta contradição:

dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. (KUENZER, 2011, p. 49).

Mesmo compreendendo que a arte e a educação não serão os únicos instrumentos para superar este modo dual, pois o mesmo só seria possível através da transformação da sociedade, é também através delas que podemos contrapor essa visão mercadológica estabelecida nas práticas da sociedade pautada pelo capital.

Isso se dá através dos processos educativos formativos, como fundamentais para a extinção das classes sociais. Processos esses que desenvolveriam valores, conhecimentos e novas relações, visando à extinção da dominação, opressão, exploração e violência desta ordem social. Três conceitos, partindo da perspectiva marxista, são fundamentais e interligados para a efetivação de um projeto igualitário de sociedade: a educação politécnica, a educação omnilateral e o trabalho como princípio educativo.

A educação politécnica pode ser analisada como um instrumento de formação capaz de organizar a classe trabalhadora através da junção entre educação geral e específica e do trabalho manual e intelectual, prezando por uma sociedade sem classes livre da dominação e alienação.

A educação omnilateral prevê, assim como vemos no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde uma formação* “(multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica” (2009, p. 169).

Cabe salientar que ao afirmarmos o trabalho como princípio educativo, para os fins desta pesquisa, estamos nos baseando em um currículo que o adote como uma perspectiva emancipatória, na qual “se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (PEREIRA, 2009, p.408) e não enquanto o trabalho para os fins do capital, como a grande parte das concepções curriculares foram fundamentadas.

Ao pensarem os processos de educação profissional de trabalhadores da saúde, Isabel Brasil e Marise Ramos, no livro *Educação profissional em saúde (2006)*, apontam que os mesmos são compostos por “projetos contraditórios, interessados, conflitantes e em luta por uma visão de mundo” (PEREIRA & RAMOS, 2006, p.13). De um lado, um projeto hegemônico, com um caráter alienado, cuja educação profissional está pautada na adaptação e a serviço do capital, das grandes corporações de saúde. De outro, contrário ao *status quo*, em prol de superar as injustiças e desigualdades, uma formação pautada na autonomia e na ótica do trabalhador, na reflexão de seus processos de trabalho e na sua vida em sociedade.

Como romper com uma lógica hegemônica que coloca o educando/trabalhador como um instrumento do capital?

Como proceder para que esse discente, oriundo da classe trabalhadora, com suas intensas jornadas laborais, encontre motivação e qualidade de ensino que rompam com os alicerces alienadores de nossa sociedade?

Acreditando no potencial transformador da arte e suas diversas formas de linguagens, é possível promover o retorno à coletividade. Assim como aborda Ernest Fischer, em sua obra *A Necessidade da Arte (1983)*, o ser humano, o artista, ao adquirir a consciência desta individualização, pode reutilizar-se de sua ferramenta mais preciosa para tentar reverter o processo no qual está inserido.

A arte recria, reflete as questões históricas, políticas, sociais que estão estabelecidas em um tempo e espaço. Sua ação é transmitir, através de diversas linguagens, anseios, angústias, prazeres, que por mais individualizadas que se queiram construir, ao serem socializadas encontram no outro um eco. Ao encontrar uma “empatia”, uma estranheza, um grau de parentesco ou repulsa, aquele sentimento independente da sensação alcançada, passa a ser compartilhado.

Cai-se um véu, forma-se um laço, o ser humano percebe que não está mais só em um mundo complexo, fragmentado e ameaçador, possibilitando o germe da coletividade ser novamente implementado.

A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la aumentando-lhe a determinação de torná-la

mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria é uma realidade social. (FISCHER, 2007, p.57).

Visão essa reafirmada por Celso Frederico, quando o mesmo, em suas reflexões sob a estética de Lukács, afirma que a “a arte educa o homem fazendo-o transcender a fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil” (FREDERICO, 1997, p. 61).

Nesse momento, cabe ao docente assumir um papel fundamental no processo educativo, não enquanto uma figura centralizadora do saber, do conhecimento, pois este pertence a cada um naquele espaço e sim como o articulador, para que todos possam se colocar e compartilhar as suas vivências, utilizar-se das linguagens e reconhecer os alunos como atores principais desse processo de ensino aprendizagem, alinhando, previamente, os conteúdos das aulas de acordo com as suas vivências e experiências. É nesse momento que as barreiras impostas por um ensino tradicional hierárquico se rompem, e as relações professor x aluno passam a ser pensadas de forma horizontal, em que o diálogo e a troca de conhecimentos mútuos se fazem presentes. O docente passa a ter o papel de um professor militante, assim como analisa Silvio Gallo em seu estudo, *Em torno de uma educação menor*:

O professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação da miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidade de libertação. (GALLO, 2002, p.171).

Ao utilizar-se das estratégias pedagógicas como as linguagens artísticas no planejamento de suas aulas, como exemplo: os recursos sonoros, visuais, corporais, o docente é capaz de mobilizar o aluno, aproximando-o dos temas propostos durante as aulas, estimulando a fala, os trabalhos coletivos, interação e trocas das experiências cotidianas.

Nesse contexto, a arte surge como uma das ferramentas fundamentais na prática emancipatória do ensino voltado ao trabalhador, como um método educativo capaz de romper com o pensamento dogmático, opressor e dominador.

2. CAPÍTULO II – Arte, Cultura e Currículo

2.1 - Currículo

Trabalho, educação e arte. Seria possível o ser humano existir e perpetuar a sua espécie durante tantos séculos sem essas três práticas?

Ao analisarmos o processo de formação do ser ao longo da história, permeados pela perspectiva de diversos estudiosos que adotam como método de pesquisa o materialismo histórico cunhado por Karl Marx, podemos compreender que o trabalho é a prática que difere o ser humano dos demais animais que habitam este mundo, modificando a natureza para se adaptar às suas necessidades e sobreviver.

Porém, para garantir a perpetuação de sua espécie, além do trabalho e pelo trabalho, o homem necessita estabelecer relações, se comunicar com seus pares e assim se fortalecer e garantir seu legado, desenvolvendo-se em gerações futuras. Essa comunicação pode ser estabelecida de diversas formas.

Ao analisarmos historicamente, podemos nos deparar com diversos símbolos que expressam a forma dos seres interagirem. Esse processo de construção de diálogo e fortalecimento, de trocas do novo vivenciado, aqui denominamos de processo educativo. Um produto da existência indispensável para o humano se formar enquanto sujeito e ser social.

Arelado a esses processos, vemos a arte emergir como dimensão derivada do cotidiano, a qual, a partir das necessidades objetivas da vida social, configurando-se como uma análise mediativa, fazendo com que o ser humano reflita sobre si mesmo e expresse sua atuação no mundo.

Ao longo do desenvolvimento da sociedade, vemos essas três práticas, sendo descoladas de suas intenções iniciais. O ser, através das múltiplas mudanças ocorridas, sobretudo a partir do advento do capitalismo, passa a utilizar o trabalho, a educação e a arte, não somente para o fortalecimento das suas relações comunitárias, prezando um bem comum e evoluindo a espécie, mas também como aparelhos de poder, dividindo-se em classes, em que o foco no indivíduo em detrimento do outro é o que irá mover a sociedade.

O ser humano, quando “moldado” por padrões estabelecidos pela sociedade, é levado a esquecer de olhar e refletir sobre a sua própria existência. Dessa forma,

mantém-se distante de sua consciência, seguindo regras padronizadas, normas e valores impostos pelas relações de poder. No contexto político-econômico no qual estamos inseridos, pautado pelo capital, o indivíduo passa a ter sua existência reduzida à dimensão mercadológica, de lucro, onde uns valem mais do que outros.

Contudo, toda essa transformação, imposta pela classe dominante, não é “assimilada” e “observada” de forma passiva pela classe dominada. Através de muita luta, a classe oprimida tenta constituir práticas que possam romper com o sistema dogmático, apesar das relações desiguais de forças.

Baseado nos estudos do educador pernambucano de origem popular, Paulo Freire, uma das maiores referências da educação brasileira, acredita-se que esse rompimento se torna possível também através dos processos educativos, formativos, que constituem em uma das bases fundamentais para a extinção das classes sociais, desenvolvendo valores, conhecimentos e novas relações que visem a extinção da dominação, opressão, exploração e violência desta ordem social.

Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário conhecer as estruturas que compõem esses processos educativos e analisar seus sistemas de relações e interesses em disputa, dentre eles, uma construção fundamental que alicerça o aparelho escolar: o currículo.

A definição, senso comum, que encontramos sobre a palavra currículo quando procuramos nos dicionários⁴ referem-se:

1. Ato de correr; corrida, curso.
2. Pequena carreira; atalho.
3. Programação de um curso.
4. Conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade etc.
5. Documento no qual se incluem dados pessoais, educacionais e profissionais e cargos anteriores de quem se candidata a um emprego, a um curso de pós-graduação etc.; curriculum vitae. (MICHAELIS, 2015).

Ao capturar como base as definições de números 3 e 4, observa-se quão simplória e limitada esse objeto se apresenta. O currículo não é meramente um arranjo de matérias dentro do ambiente escolar ou a “programação de um curso”, mas também o grande norteador que faz com que compreendamos toda estrutura que forja o sistema escolar. Planejado, implementado e redefinido de acordo um determinado tempo e espaço na qual está inserida a sociedade, não se limitando a uma única definição.

⁴ Ver: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curr%C3%ADculo/>

Ao nos debruçarmos sobre a concepção das teorias e análises dos estudos sobre currículo, temos que observá-las por meio de suas noções mais amplas, enquanto um processo histórico, político, social, econômico e cultural, constituído para expressar uma “realidade” distorcida que representa narrativas de determinados atores, imbuídas de relações de interesses e poder em detrimento de outros. Em muitos casos, a base curricular é centrada em uma visão branca, elitista, machista e eurocêntrica, na qual se transmite ideologicamente, baseado em uma neutralidade não existente, um conteúdo dito imparcial, universal, acima das tensões sociais, porém perpetuando a lógica das desigualdades das relações.

Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), aponta que as primeiras abordagens sobre a teoria e/ou análises desta prática surgiram nos Estados Unidos da América (EUA), fruto do intenso processo migratório, derivado do processo de industrialização. Assim, com a finalidade de atender ao aumento da demanda no ambiente escolar, se tornou necessário desenvolver e formular novas propostas pedagógicas.

Os primeiros teóricos que analisaram esse processo, assim como aponta Silva (2007) foram John Dewey e Bobbitt, que partilhavam de visões distintas. John Franklin Bobbitt, educador norte-americano que, em 1918, escreveu o livro *The Curriculum*, adotava uma linha conservadora a respeito do papel da escola, estabelecendo um olhar empresarial, aproximando seu sistema como o de uma fábrica e baseando-se em métodos para que o aluno obtivesse eficiência em sua vida profissional, voltado para a economia. A escola e o currículo seguiam os moldes do taylorismo, sistema de organização do trabalho, formulado pelo engenheiro americano Frederick Winston Taylor, no qual o trabalhador realizava, através de movimentos repetitivos e cronometrados, seu processo de trabalho de forma técnica, sem reflexão, e mecânica com a finalidade de maximizar o tempo de trabalho em benefício da produção fabril. Sendo assim, o currículo postulado por Bobbitt deveria adaptar o aluno para a necessidade da nova sociedade industrial, através de métodos organizativos, eficazes e instrumentais.

O filósofo John Dewey por sua vez, com uma linha mais progressista, acreditava que o sistema escolar e o currículo deveriam pautar a construção de uma democracia, na qual os interesses e experiências do aluno deveriam ser considerados como parte estruturante, ativa. Lançando sobre a teoria curricular uma abordagem reflexiva, na qual

a escola deveria compreender o aluno como um ser de dimensões complexas e estimulá-lo em prol de uma mudança social. (SANTOS, s.d.).

Eram visões conflitantes, em disputas, que, pelo contexto e configuração histórica, fizeram que a teoria de Bobbitt tivesse maior ressonância. Para a sociedade em questão, em largo desenvolvimento industrial, pensar as bases que iriam reger os sistemas escolares nada é mais interessante que identificar habilidades, “ensinar” ao aluno desenvolver, organizar e planejar funções burocráticas para que sejam colocadas em prática durante sua vida adulta e laboral. A partir de então, um padrão tecnicista de currículo foi estabelecido e expandiu-se não somente nos EUA, mas ganhou ressonância em outras partes do mundo.

Em 1949, influenciado pelo padrão estabelecido por Bobbitt, Ralph Tyler também propõe um currículo baseado na organização e desenvolvimento, porém expandindo o seu modelo. O foco central estava colocado nos objetivos a serem alcançados, estabelecendo uma formulação precisa e detalhada do currículo, adicionando “filtros” que determinavam o comportamento a ser instituído. (SILVA,2007)

Na década de 1960, acompanhando os grandes acontecimentos mundiais, iniciou-se um processo de questionamento das estruturas educacionais tradicionais em vigência. Um movimento, assim como defende Silva, eclodiu em diversos países simultaneamente, devidas a tais conjunturas:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. (SILVA, p.29, 2007).

As teorias críticas surgiram em antagonismo às teorias tradicionais, colocando em confronto toda aquela técnica baseada na organização e elaboração de um currículo voltado para o capital. Os questionamentos e a tentativa de compreender “o que o currículo faz” ou “o que o currículo deveria fazer” se tornaram os elementos centrais destas análises.

Diversos pensadores foram fundamentais na formulação dessas teorias. Dentre eles estão Althusser, Bowles, Gintis, Bourdieu, Apple, Passeron, Giroux e Freire.

Althusser, professor e pensador marxista nascido na Argélia, em suas obras “*A ideologia e os aparelhos ideológicos*” e “*Sobre a revolução*”, debate a correlação entre educação e ideologia na manutenção da sociedade capitalista. Ele assume como foco central de discussão os mecanismos e aparelhos que fazem com que o sistema capitalista se perpetue, dentre eles, encontram-se as escolas.

A escola aparece como um dos aparelhos ideológicos do Estado, na qual reproduz suas estruturas econômicas e sociais, sendo de grande potência, pois é um veículo que atinge grande parte da população, independentemente de sua classe. Segundo o mesmo, a escola:

recebe as crianças de todas as classes sociais desde o maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”, impressada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados “savoir-faire” revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos cartoze anos, uma grande quantidade de crianças vai parar “na produção”: virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convictos) e também agentes da prática científica. (ALTHUSSER, p.168, 1999).

Sendo assim, podemos analisar a escola como um dos mais importantes aparelhos reprodutores e fecundos para disseminação bem como manutenção dos interesses hegemônicos da burguesia, pois é em seu interior que grande parte da humanidade irá “obrigatoriamente” transitar, desde a infância até a vida adulta. Para se compreender melhor a estruturação e a correlação entre o Estado, ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, é necessário analisar a visão estabelecida por esse pensador.

Althusser se utiliza da concepção de Estado, elaborada por Marx e Engels, no qual, o mesmo aparece como “comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX E ENGELS, P. 87, 2005) caminhando conjuntamente e correspondendo aos seus anseios e padrões de dominação. O autor, partindo deste princípio, elabora sua análise através dos seguintes pontos:

1. O Estado é o Aparelho (repressor) de Estado;

2. É necessário estabelecer a distinção entre o Poder de Estado e o Aparelho de Estado;
3. O objetivo da luta de classes diz respeito à posse do Poder de Estado e, por consequência, à utilização do Aparelho de Estado pelas classes (ou aliança de classes ou frações de classes) detentoras do poder de Estado, em função de seus objetivos de classe;
4. O proletariado deve assenhorear-se do Poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente e, em uma primeira fase, a da ditadura do proletariado, substituí-lo por um Aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e depois, nas fases ulteriores, instalar um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder de Estado e de qualquer Aparelho de Estado). (ALTHUSSER, p.101, 1999).

O Estado forja seus aparelhos de Estado a partir dos interesses e relações de poder da classe dominante, são os mesmos que reproduzem em seu interior as ideologias necessárias para perpetuar seu predomínio.

Um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), para Althusser, se constitui de:

um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (ALTHUSSER, p.104, 1999).

O currículo é forjado sob os interesses das classes que dominam os aparelhos ideológicos, com seus signos e significados, representando e espelhando de forma discriminatória os interesses e relações de poder contidas naquela sociedade. Ele é construído para não poder aferir direito democrático no processo de aprendizagem, disseminando e legitimando somente os privilégios dos “estabelecidos”⁵.

Bowles e Gintis (1981) ampliam o debate elaborado por Althusser e analisam o currículo a partir da perspectiva sobre conteúdo e relações sociais. Os autores expõem ainda mais a correspondência entre a escola e o local de trabalho, na qual as práticas vivenciadas na escola vão influenciar diretamente na formação do ser e no seu comportamento no ambiente de trabalho, dentro de uma lógica capitalista.

Bourdieu e Passeron (1975), conforme salientado por Tomaz Tadeu da Silva, utilizam o conceito de capital cultural para realizarem a análise dos sistemas educacionais a partir da compreensão da cultura como estrutura simbólica que legitima

⁵ Ver ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Estudo sobre violência, e exclusão social, onde Norbert Elias e John Scotson investigam os motivos que levaram um grupo estabelecer padrões de superioridade perante o outro, marginalizado.

determinados grupos em detrimento de outros. Desta forma, seus debates se colocam para além de um debate centrado na apreciação das estruturas econômicas se relacionando com a escola e a sociedade.

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. (SILVA, p.34, 2007).

Há, neste sentido, uma relação entre o conceito de capital cultural e a construção curricular, pois esta, assim como a reprodução social, está situada no processo de produção cultural, no qual o poder hierarquizante promove desigualdades e dominação, promovendo os valores elitistas da cultura formal em detrimento dos valores da cultura popular.

Segundo os mesmos, a cultura formal é aquela estabelecida pela classe dominante, erudita, estando legitimada a exploração econômica, a exclusão social, esta passa a ser definida como “A Cultura”. Já a cultura popular, oriunda da classe trabalhadora, dos oprimidos, não é observada como parte integrante “Da Cultura”. E a lógica educativa vigente preza pelo apagamento desse binômio (cultura formal x cultura popular) para camuflar e escamotear as relações de forças e baseia-se na cultura dominante para formular seu currículo.

Sendo assim, o currículo é observado como um sistema de exclusão (SILVA, 2007) no qual:

está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas tiveram imersas, o tempo todo, nesse código (...) Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (...) O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho.” (SILVA, p.35, 2007).

Com a chegada da década de 1970, a hegemonia da concepção técnica que constituía a base curricular reforçando a manutenção de uma sociedade desigual, reproduzindo o pensamento e privilégios da burguesia, era posta cada vez mais em questionamento. Educadores do mundo inteiro debatiam novas e distintas perspectivas

no intuito de construir um currículo com visões sociais críticas ao que estava estabelecido.

Tendo como referência os estudos de Althusser e Bourdieu, Michel Apple escreve a obra *Ideologia e currículo* (1979), na qual irá refletir sobre o currículo a luz do conceito de hegemonia gramsciano. No qual o processo hegemônico ocorre pelo conjunto das relações sociais que são estruturados por um conjunto de elementos no interior da sociedade, dentre os quais se localizam não somente a esfera econômica e política, mas a cultural também. Esse “conjunto de elementos” não é assimilado de forma passiva e encontra-se em permanente disputa e questionamento, requerendo um esforço contínuo para manter sua hegemonia dominante.

Para Apple, o currículo está centrado na relação de poder, que seleciona e reproduz um conteúdo em detrimento e apagamento de outros, sendo necessário o enfrentamento e oposição.

Partindo do mesmo pressuposto, Henry Giroux propõe que a construção curricular deve ser compreendida como um campo de disputa “contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais [...] um lugar para a oposição e resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA,1999, p.53), que deve ser pensado para além do espaço circunscrito à escola, apropriando-se de elementos que visem uma análise crítica e emancipatória na perspectiva de um currículo libertador.

Para atingir esse potencial transformador, Giroux postula três conceitos para embasar sua análise. São eles: a esfera pública – na qual a escola e o currículo sejam espaços onde os discentes possam ter seus direitos de expressão de forma problematizadora ao *status quo*; o intelectual transformador – compreendido na figura do professor como fonte de diálogo e troca de conhecimento, instigando o aluno ao debate; e a voz – instrumento que promove liberdade e poder ao aluno, fazendo com que o mesmo adquira um papel fundamental no processo educativo, questionando, expressando suas angústias diante da sociedade (SILVA,1999).

Através de um ponto de vista transformador e acreditando também no potencial emancipatório do currículo, Paulo Freire baseia sua análise na crítica da educação bancária, na qual de forma mecânica e sem reflexão o conhecimento é encarado como uma operação de um banco, transmitida e depositada pelo professor ao aluno, com um bombardeio de dados e informações. Freire propõe uma ruptura a partir de uma educação problematizadora, na qual o conhecimento é compartilhado de forma dialética

e entre todos os sujeitos, sendo o educando a fonte primária para construir o conteúdo curricular.

Tendo como centro o universo do aluno, Freire acredita que o conceito de cultura cunhado para a sociedade capitalista poderá ser transformado através de uma visão mais diversa e plural, já que a base é o ser humano e o mesmo é dotado de multiplicidade, diversidades e complexidades. A partir desta lógica, tendo conhecimento orgânico do seu papel social e da sua potência transformadora frente à sociedade, as classes oprimidas poderão se apropriar e reivindicar a sua identidade cultural dentro do ambiente escolar.

Essa transformação só poderá ser vislumbrada pelas mãos dos oprimidos, pois segundo o pensador:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, p. 17, 1987).

Através da perspectiva do oprimido é que se faz necessário emergir o debate e embate no interior da sociedade, deparando-se com os instrumentos que são pura e simplesmente objetos para imposição de um poder (coercitivo) de determinada parcela da população sobre outra. De posse desse conhecimento e desvelamento, a classe trabalhadora pode cada vez seguir o movimento de luta, na condução do um processo de transformação, pautando suas medidas, contrapondo esse sistema.

Ainda na esfera das análises das políticas educacionais brasileiras e na formulação de um currículo crítico, vemos emergir, na década de 1980, a teoria postulada por Dermeval Saviani, denominada pedagogia histórico crítica. Segundo o pensador, esta constitui em uma teoria “efetivamente crítica à educação burguesa” (SAVIANI, 2017) e também das teorias críticas postuladas por pensadores marxistas como Althusser, assim como das teorias de reprodução cunhada por pensadores como Bourdieu e Passeron, que reduzem a função da escola como mera reprodutora da sociedade e da situação vigente, demonstrando que a mesma é classificada como um aparelho ideológico, servindo como um instrumento de dominação e não de libertação.

Segundo Saviani, a escola burguesa também se transforma ao longo do tempo se distinguindo das construções curriculares tradicionais. Porém, essa transformação

ainda perpetua a condição de uma educação dominante, pois não ocorre a transformação das formas sociais vigentes, não articulando educação com transformação do campo social.

O currículo baseado na pedagogia histórico crítica propõe a superação dos limites das teorias críticas anteriores e a incorporação de seus avanços, centrando-se cada vez mais nos processos de construção do ser humano e sua história. Compreendendo, também, a educação como uma estrutura de transmissão e perpetuação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo e como potencial aliada na ruptura no sistema burguês e na transformação da sociedade.

Ainda na correlação entre controle social e sistema educacional, o sociólogo Basil Bernstein focaliza seu trabalho através da divisão do currículo entre tipos distintos: o currículo tipo coleção, com áreas e campos do conhecimento isolados; e o currículo integrado, que ressalta a unidade entre diferentes áreas do conhecimento, relacionando-se, compartilhando saberes.

Analisando como os distintos tipos de organização curriculares refletem as relações de poder e domínio da sociedade, através da classificação, transmissão e dos códigos.

A classificação consiste em mensurar uma maior ou menor correlação das diversas áreas de conhecimento presentes no currículo. Quanto maior o grau de classificação, com demarcações e delimitações de suas disciplinas, maior é a aproximação de um currículo tradicional, um currículo tipo coleção, com ordenação das suas áreas de conhecimento. Já um currículo com menos classificação, pretende refletir uma maior confluência entre as áreas de conhecimento.

A transmissão também pode ser entendida através da dualidade maior ou menor, relacionando-se a partir da ótica de quem exerce o papel de empregá-la, o professor ou o aluno. Partindo do pressuposto que a centralidade do conhecimento está na figura do professor, o processo de enquadramento está estruturado em uma base mais forte, em que o processo de transmissão é maior, refletindo os alicerces do currículo tradicional; caso a centralidade esteja no aluno, esse processo se dá de forma mais perene, fluida.

Os códigos estão ligados às estruturas sociais, refletindo como o sujeito consegue aprendê-los e interpretá-los de acordo com sua relação com o coletivo e o universo social onde transita. O currículo é composto por esses códigos, e seus acessos

podem ser captados de formas restritas ou elaboradas, dependendo da cultura de cada indivíduo.

2.2 – Cultura

Na década de 1960, na Inglaterra, formou-se o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, com o intuito de enfrentar a visão elitista e antidemocrática como era forjada a cultura pelas classes dominantes.

Tendo como um dos pontos de partidas os estudos de Raymond Williams, que refuta essa visão elitista, e assinalava a cultura como um modo de vida que refletia a experiência humana de forma ampla e globalizada.

A análise de Williams sobre a teoria cultural é um ponto que deve ser destacado neste momento, pois é baseado em sua perspectiva que o presente estudo fundamenta a construção analítica sobre cultura e sociedade.

Retomando o conceito gramsciano de hegemonia, adotado também por Michel Apple, para explicar as forças dominantes da cultura, Raymond Williams enfatiza a complexidade desta concepção e as relações que a compõem, compreendendo-a como um conjunto de significados e valores, advindo das práticas concretas do indivíduo e das suas relações coletivas, pautada por tensões e transformações, assimilações e exclusões construídas ao longo dos processos históricos.

O autor, em seu livro *Marxismo e literatura* (1979), irá analisar a relação entre base e superestrutura, rompendo com a visão simplista adotada por muitos autores marxistas que enxergam a superestrutura enquanto um reflexo da realidade da base, utilizando-se obras de Marx e Engels, para compreender a complexidade desses conceitos na construção da teoria cultural.

Em 1859, Marx escreveu em sua obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, a seguinte definição para base e infraestrutura:

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem relações definidas que são indispensáveis e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma fase definida de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas definidas de consciência social, político e intelectual da vida em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa fase de seu desenvolvimento as forças produtivas materiais da sociedade entram em conflito com as relações de produção existentes ou – o que é apenas a

expressão jurídica da mesma coisa – com as relações de propriedade dentro das quais até então operaram. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações se transformam em suas correntes. Começa então uma época de revolução social. Com a modificação da base econômica, toda a imensa superestrutura se transforma mais ou menos rapidamente. Ao examinar essas transformações, uma distinção deve ser sempre feita entre a transformação material das condições econômicas de produção, que podem ser determinadas com a precisão natural, e as formas jurídica, política, religiosa, estética ou filosófica – em suma, ideológicas – pelas quais os homens se tornam conscientes desse conflito e o tentam solucionar. (MARX, 1909 *apud*. WILLIAMS, 1979, p.78).

A partir desta citação, podemos aferir a base como a composição das forças produtivas que integram a sociedade, formadas pelas matérias-primas e o meio de produção existente, se constituindo na estrutura econômica. Sobre essa base, se encontra uma superestrutura que abriga os elementos políticos, filosóficos, culturais, científicos que irão formar a consciência social.

Quando falamos em consciência social, se pretende apontar que é na superestrutura que residem as visões de mundo, os modos de pensar e refletir a sociedade, elementos que compõem o caráter ideológico ao qual irão pautar as relações entre os seres. Em uma sociedade cuja base, o modo de produção econômico, é o capitalismo pode-se concluir que a superestrutura ideológica está forjada a partir de interesses e estratégias que visam o benefício e consolidação das classes dominantes.

Porém Williams aponta que este processo de definições e essas conclusões sobre base e superestrutura não é algo cristalino. Muitos autores marxistas analisaram essa relação na busca por compreender qual determina ou influencia diretamente as mudanças e adequações na outra.

O autor evidencia a complexidade na qual essas relações são estabelecidas, apontando para um conjunto de imbricações que fazem com que as duas, base e superestrutura, possam ser observadas como um processo dinâmico e contraditório.

Seria o modo de produção que determina o pensar e agir do homem em sociedade? A resposta afirmativa pode ser respondida prontamente, porém ao longo dos processos históricos podemos observar o inverso também. As tensões e pressões movidas pelas formas políticas e sociais influenciando e modificando a base econômica, caracterizando um sentido de readequação para manter a sua estrutura, ou também em um sentido mais amplo, sucumbindo para a inserção de um novo modo de produção.

Como podemos analisar a teoria cultural à luz dessa abordagem?

A cultura, alocada na superestrutura, junto com demais elementos, forma o conjunto de forças produtivas que integram a relação ativa entre base e superestrutura. Esse conjunto de forças, como bem observamos, é composto pela lógica social fundamentada em limites e pressões, estabelecidas fazendo com que o homem produza a si mesmo e sua história.

Vivenciando um modo de produção capitalista é notório que os conjuntos de forças alocados na superestrutura irão refletir as intenções prioritárias da classe dominante que prega a manutenção do sistema, porém em uma sociedade composta por classes distintas as lutas e interesses se encontram em disputa.

Para entendermos o processo da cultura na constituição de nossa sociedade precisamos considerar o elemento superestrutural e compreender a totalidade da realidade, no sentido marxista, sendo possível quando consideramos o conjunto de aparatos sociais não excluimos o recorte de classe, que está fundamentado em um sistema de dominação travestido de neutralidade e universalidade, diretamente ligado ao conceito hegemônico.

Raymond Williams enfatiza a dominação, porém sem cair no conceito vulgar, compreendendo a hegemonia como:

A existência de algo verdadeiramente total, que não é meramente secundário ou superestrutural, como na aceção fraca de ideologia, mas que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que, como Gramsci coloca, constitui a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas das fórmulas de base e superestrutura. (WILLIAMS, 1979, p. 216).

A cultura está alocada nesta estrutura de constante modificação devido à complexidade dos processos históricos e dos conjuntos de significados e valores que determinam suas práticas no cotidiano de uma sociedade capitalista. Sofrendo incorporações e manipulações, para perpetuar valores estabelecidos pela classe dominante, que é realizado através de diversos aparelhos ideológicos, como por exemplo as instituições escolares, apontadas como “agentes principais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante” (WILLIAMS, 1979, p.217).

A esse processo de transmissão da cultura efetiva e dominante o pensador agrega e debate o processo de tradição seletiva, apoiado em um processo de exclusão e negligenciamento, no qual é transmitida uma noção de cultura tradicional. Um

processo complexo de elaboração e reelaboração visando a permanência da cultura dominante, colocada de maneira sutil, sem imposições violentas, perpassando nossas experiências cotidianas, presentes em nossa realidade, não estranhas ou alheias. Evidencia-se a constante modificação da classe dominante para se readaptar e não sucumbir culturalmente, mantendo seus privilégios, estabelecendo processos de acomodações e incorporações de medidas alternativas, derivado da existência de conflitos, oposições e disputas dentro da sociedade.

Essas incorporações podem se caracterizadas de formas residuais ou emergentes. As formas residuais estão ancoradas em um passado, uma atividade cultural que já teve sua relevância, ou um traço afetivo, que tem resquícios significativos importantes em épocas anteriores, aguardando uma brecha na cultura dominante para retomar.

As formas emergentes correspondem às novas práticas, novas experiências incorporadas imediatamente, por uma nova classe que precisa se manter no poder. Realizando uma seleção consciente, dos elementos a serem incorporados baseados em seus interesses.

Williams aponta a relação direta entre cultura e sociedade, de forma orgânica ao processo de construção social e que deve ser analisada, assim como a política, a ciência, a religião, com suas particularidades, com o mesmo grau de importância que as demais, com suas implicações nas relações estruturais com reverberações residuais e emergentes, interagindo com a base, com o modo de produção vigente na sociedade, sendo capaz também de influir sobre a mesma.

Se a cultura é um campo de disputa, de relações de poder, assim também é o currículo, no qual, diversos discursos conflitantes de distintos grupos tentam estabelecer o seu padrão, a sua linguagem em detrimento de outras. Sendo assim, devemos olhar o currículo como um desdobramento cultural da sociedade, no qual seus processos de construções estão ligados diretamente a interpretação social e ao conhecimento do cotidiano do ser humano.

2.3 – Arte

Partindo desse pressuposto, de análise do currículo como uma extensão da cultura da sociedade, com suas contradições e tensões, é importante destacar o papel das artes e suas linguagens como fundamentais dentro da construção curricular. Como já salientamos no capítulo anterior, Arte e suas linguagens fazem parte da construção do ser humano, são processos que junto com o trabalho e a educação, formam o ser. É também pela arte e suas linguagens que o homem passa a interagir com os outros, conviver em comunidade, se comunicar, expressar suas questões individuais e refletir sobre suas práticas singulares e coletivas. A arte é um dos alicerces culturais da humanidade. Sem ela e suas linguagens integradas na construção curricular, a tentativa de compreensão das estruturas da nossa sociedade, e o avanço para uma sociedade autônoma sem divisões de classe, torna-se fragmentada e distante.

A arte, assim como reafirmamos em Lukács, é derivada do cotidiano, refletem a experiência do real, dos acontecimentos do tempo e espaço, não só despertando a subjetividade do indivíduo como também uma experiência coletiva, pois amplia os sentidos, conectando o ser com o que há de mais sensível em sua vivência.

A essa ampliação de sentidos, promovida pelo intermédio da arte, que é a junção do ser em seu ambiente e seus pensamentos classificamos como uma experiência estética. Configurando-se na abertura da possibilidade de olhar o mundo que o cerca, seus sentidos, símbolos e signos, através da sua subjetividade, mas reconhecer que essa experiência também é compartilhada pelo outro, pela interação com o mundo, o social. (LUKÁCS, 2012).

Em nosso dia-a-dia estamos rodeados de imagens, sons, cheiros, cores, expressões, elementos em diversos estados de composições distintas; conhecemos pessoas ao nosso redor ou de diferentes localidades do mundo, com contextos sociais próximos e longínquos. Interagimos, pois o ser humano não consegue passar por sua experiência corpórea sem transitar por uma ou por quase todas essas experiências. É necessário olhar para essas ações como parte de nós, de nossa concepção humana.

João Francisco Duarte Júnior em sua obra *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, debate sobre a dimensão dos sentidos e do sensível na educação. Para tal, retomar o significado da palavra sentido, apontando-a como “a capacidade humana de apreender a realidade humana de modo consciente, sensível, organizado,

direcionado” (2000, p.13).

Percebe-se o sentido como tudo que é acolhido, captado pelo nosso corpo. Toda experiência vivenciada, a relação do ser com a natureza, consigo mesmo e com os demais, tudo que é perceptível e absorvido pelo nosso organismo. O sentido passa ser compreendido como uma experiência de troca entre o indivíduo e o mundo.

Essa experiência nos possibilita conhecer o mundo o qual nos cerca, as práticas e relações existentes em nosso cotidiano, nos permite interagir e sentir, ser tocado pelo que está ao nosso redor, compreender as mudanças internas e externas que compõe o indivíduo e a sociedade.

Duarte (2011) nos propõe olhar para a experiência do sentido e saber que aí está contida a chave para o conhecimento, na qual, sentir corresponde à ter conhecimento do universo que nos cercam. É saber que este “sentimento”, o sensível, que nos é percebido, apreendido, “sentido”, é ter consciência.

A educação, segundo ele, começa nesta dimensão, na dimensão sensível, na compreensão que as nossas trocas do vivenciado, do captado, que fundamenta o processo educativo, permitindo que o homem perpetue sua espécie.

Neste ponto, a arte é lançada como a prática fundamental no processo educativo, pois segundo o autor:

arte seria uma maneira de simbolizarmos, de tornarmos concreto, visível, palpável, essa dimensão intangível do saber humano que é o sentimento, aquilo que é sentido pelo nosso corpo. (LINS, 2011, p.14).

A arte, como foi possível observar no capítulo anterior - fazendo alusão aos pensamentos de Lukács e Fisher -, educa o homem, e educa através do sensível, do olhar, da audição, do paladar, da percepção concreta do universo ao qual estamos inseridos. É através dela que exploramos nossos sentimentos, conheçamos outras realidades, outras culturas, nos conectamos com nós mesmos e com dos demais:

Responsável pela dimensão da sensibilidade, da convivência, do compreender o outro de que tanto necessitamos. As palavras empatia e compaixão se aplicam bem ao que a arte produz em nós. Sentimos empatia e compaixão pelo outro quando compreendemos o que o outro está sentindo. Compartilhar com ele um sentimento, um sentido vivencial, é, de certa maneira, o fundamento da Ética: saber a dor do outro. Esse é o aprendizado fundamental que a arte nos dá: ter a experiência de outras pessoas, saber o que o outro está sentindo, aprender o sentimento do outro, inclusive de povos diferentes, de situações diferentes. Essa formação humana, acredito, seja o que de mais fundamental nos dê a arte. (LINS, 2010 p. 23-24).

Neste âmbito o Duarte Junior reafirma a análise da arte enquanto uma

pedagogia, uma educação estética “uma maneira de educarmos esse saber sensível, que é o saber não-racional, o saber que é dado, basicamente, pelo nosso corpo, pela nossa sensibilidade”. (LINS, 2010, p.13)

Pensar a educação a partir dessa experiência estética é pensar a formação de indivíduos reflexivos e ativos perante à sociedade, pois reconfigura os pactos sociais existentes, amplia a visão cultural e a percepção do social. Além de propiciar uma visão mais ampla que abarque também os conflitos, as contradições e as diversidades existentes.

Assim como aponta Lucina Jiménez López em seu artigo *A educação em artes em um mundo em convulsão: direitos, convivência e cultura de paz:*

não há nada mais poderoso do que a arte para mobilizar a consciência, a subjetividade, a energia e a disposição de uma pessoa ou uma comunidade para mudar a sua própria circunstância e seu ambiente. A arte é o elemento mais profundo para acender a faísca da mudança. É capaz de gerar desejo, de estimular a imaginação para criar outros cenários, permitindo ver além. É na cultura, e especialmente nas artes, que reside a possibilidade de resposta individual e coletiva para toda condição que coloque em tensão a dignidade das pessoas. Do imediato ou das aparências da percepção do ser individual ou coletivo. (LÓPEZ, 2018, p.83).

A arte, na construção curricular, promove o diálogo a partir dos conhecimentos críticos, sociais, históricos, filosóficos, visuais que compõem as estruturas do mundo onde vivemos. “A linguagem das artes articula a cognição integrando o pensamento racional, afetivo e emocional numa escola que se interessa apenas pela linguagem discursiva e científica das evidências” (BARBOSA, 2018, p.73). A arte opera integrando toda estrutura educacional, não podendo ser alocada somente em uma disciplina isolada, meramente tecnicista e nem contida apenas ao ambiente escolar.

Ela perpassa por todo o campo do conhecimento, desenvolvendo os sistemas cognitivos humanos, podendo ser considerada o fio condutor na busca de uma transdisciplinaridade, em favor de um currículo integrado e orgânico “na medida em que esta aponta justamente na direção de um entendimento mais amplo da vida e do mundo, na direção de uma razão alargada e mais plena de humanas capacidades.” (DUARTE, 2000, p.36).

Neste sentido, é necessário compreender também que o ambiente escolar está muito além das práticas empregadas naquele espaço concreto que circunda a escola, e que o currículo tem por sua constituição o diálogo com outras instituições e instâncias

que compõem a sociedade.

Partindo da afirmação de que todo conhecimento é cultural, cabe ao campo específico do currículo se alimentar dos demais conhecimentos oriundos de outros espaços. A interação com processos considerados “extraescolares”, para construção deste instrumento, é fundamental para refletir a cultura de forma mais igualitária e não restrita a determinados valores de culturas hegemônicas.

Sendo assim, atividades como música, literaturas diversas, danças, teatro, gastronomia, idas a museus, cinemas, dentre outras que refletem as culturas da sociedade devem se fazer presentes na construção curricular, não como atividades “extras”, mas sim integradas, a fim de refletir e compor o processo de análise orgânico de nossa sociedade. Ao inserir esses elementos dentro do currículo ocorre um processo dinâmico entre locais de aprendizagem, ampliando a concepção de experiência e processo educativos com diálogos em outros espaços da sociedade.

Ao perpassarmos por esse rápido debate histórico acerca da construção curricular ao longo dos séculos, observamos como sua estrutura não só reflete as dinâmicas sociais vigentes, com toda sua relação de poder e dominação, mas também é um campo de intensa disputa, no qual é necessário lutar para romper padrões estabelecidos a favor de uma classe dominante.

Na contradição, tendo em mente o fato de que a Escola, assim como Gramsci e Althusser definem, compõem o aparelho ideológico do Estado, e está a serviço das elites dominantes. Logo, não podemos perder de vista que precisamos disputar esse ambiente, modificá-lo através de tensões e lutas, inserindo nossas pautas, nossa cultura a fim de transformar as estruturas vigentes, assim como acreditava Paulo Freire, Dewey, entre outros.

A forma de trabalho que inclui o sensível, nada mais é do que fazer essa disputa por dentro da estrutura curricular, ou seja, com a agregação da arte e suas linguagens se constrói como uma abertura para a possibilidade do ser repensar, se libertar dos discursos dominantes. É:

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, p. 24, 2002).

Em tempos de fragmentação, de rapidez, de fluidez de relações entre os seres, de fluidez de relação consigo mesmo, ter a experiência estética de olhar para si, analisar-se perante o mundo, conhecer-se, interagir com o redor, olhar o outro e perceber o ambiente e a natureza que o cerca, desacelerar, unir-se, são possibilidades que a arte nos concede, possibilidades essas que devem estar presentes dentro de uma das maiores instituições que possibilitam o processo formativo do ser, a contraditória e disputada escola.

3. CAPÍTULO III - Oficina de cultura – a arte e suas linguagens na formação dos Agentes Comunitários de Saúde da EPSJV

Como planejar um currículo que dialogue com a cultura e as linguagens da arte em uma sociedade pautada pelo capital, na busca por uma educação autônoma e problematizadora, sem sucumbir diretamente às relações de interesse e poder hegemônicas? É possível uma instituição de ensino promover e desenvolver tal abordagem educativa? Caso sim, como fazer?

Esses questionamentos serão cruciais para ampliar o fecundo diálogo entre arte, currículo e relações de poder e delinear, a partir de uma experiência curricular específica, as possíveis reflexões a respeito dessas práticas.

3.1 – O campo de estudo

O espaço aqui analisado é a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Com mais de trinta anos como instituição de ensino pública, sua fundação é datada do ano de 1985, voltada para o ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde.

Esta escola constrói seus processos formativos a partir da integração entre a formação geral e a educação profissional em saúde com base na pedagogia histórico crítica, tendo o trabalho como princípio educativo na busca por uma educação emancipatória visando a superação da sociedade desigual na qual vivenciamos.

Para entender a escolha desse *lócus* e do referido curso se faz necessário resgatar alguns conceitos e contextualizá-los historicamente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser definido como uma reunião de propostas, cujo objetivo visa, a partir de metas traçadas pela comunidade escolar, transformar a realidade social através do processo formativo. É fundamental destacar o papel da comunidade escolar, pois, na concepção do projeto, ele é construído de forma colaborativa, envolvendo distintos atores, sendo: os professores, gestores, funcionários, alunos e pais (VEIGA, 1998).

No Brasil, em 1996, o PPP passa a ser regulamentado em todas as instituições de ensino a partir da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Porém, o debate a respeito desse instrumento já era realizado desde a década de 1980 a partir de diversos encontros entre educadores, durante o período de redemocratização do país, com o questionamento e o posicionamento contra a intervenção do Estado Totalitário.

Um desses encontros foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em 1988, que impulsionou o processo na direção de uma gestão democrática dos sistemas de ensino público, descentralizando o poder do Estado, no sentido de garantir autonomia para a escola formular seu projeto educacional no intuito de fortalecer uma educação que envolvesse toda a comunidade escolar, objetivando em um potencial transformador da realidade social local.

Todo esse enfrentamento fez com que a Constituição de 1988 acolhesse em suas páginas um capítulo específico destinado à área de educação. No artigo 206, incisos III e VI, se estabelece a gestão democrática dos sistemas de ensino público, a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade, como um dos princípios orientadores (BARBOSA, 2012).

Anos se seguiram com um debate intenso na busca pelos princípios estabelecidos na Constituição, até que a LDB nº 9.394/96, passa a preconizar:

Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I) elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 13 - Os docentes incumbir- se- ão de:

I) participar da elaboração da proposta pedagógica;

II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O PPP está vinculado ao modo de organização de cada sociedade pois, como observamos, está baseado e pensado para atender as demandas educativas circunscritas na realidade das instituições e dos agentes que à compõem. Sendo assim, ao colocar a política e a pedagogia lado a lado, o PPP de cada instituição de ensino tem papel relevante na construção das funções sociais e políticas da educação na sociedade. Sua proposta tem como pressuposto o caráter descentralizador, compreendendo que a escola não pode ser uma instituição que tem suas atividades estabelecidas por uma relação de poder direta, de cima para baixo, sem levar em consideração as particularidades e identidade de cada comunidade. Neste sentido, assim como aponta Ilma Passos Alencastro Veiga em seu estudo *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (...) Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico. (VEIGA,1998, p.2).

A partir desta explanação e também dos diálogos travados nos capítulos anteriores, podemos refletir que, apesar do PPP ter sido inicialmente formulado em nossa constituição como instrumento crítico, hoje para garantir o que está fundamentado nas suas diretrizes é necessário permanente enfrentamento, a fim de se consolidá-lo como um instrumento autônomo e transformador. Assim, o mesmo é capaz de refletir as contradições e limites impostos pelo capital ao longo do tempo.

Assim como vemos em Veiga (1998, p.3) os principais norteadores na construção do PPP são:

Igualdade

Garantia de acesso e permanência na escola para toda a população.

Qualidade	Visando um ensino não sendo estabelecido por padrões de privilégio e opressão. Sendo analisada em duas dimensões: formal e política, que podem ser percebidas através dos métodos (dimensão formal) nos quais possibilitam colocar em prática os valores e conteúdos (dimensão política) indispensáveis para se alcançar os fins estabelecidos pelo PPP.
Gestão administrativa	Preconizada na constituição, implicando na construção de um Projeto Político Pedagógico que repense a estrutura de poder da escola voltando-se para oferecer condições e acessos para as classes populares.
Liberdade	Refletindo a autonomia pedagógica desenvolvida pelos próprios agentes envolvidos na ação educativa, sem o que haja barreiras e intermédios de externos “deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.” (VEIGA, 1998, p.5).
Valorização do magistério	Relacionado diretamente as condições de trabalho, remuneração e o processo contínuo de formação do profissional da educação.

Quadro 1 - Principais norteadores para a construção do Projeto Político Pedagógico

Fonte: A autora. Elaborado a partir de Veiga, 1998.

De acordo com Veiga (1999) este instrumento deve ser composto por sete elementos, que irão refletir essas diretrizes, são eles: a finalidade da escola; a estrutura organizacional; a proposta curricular da instituição de ensino; o tempo escolar; o processo de decisão; as relações de trabalho e a avaliação.

Finalidade da escola	Reflete o que a instituição pretende. Quais as finalidades, intenções e objetivos que ela busca alcançar com suas ações educativas.
Estrutura organizacional	<p>É composta pela estrutura administrativa e pela estrutura pedagógica.</p> <p>A administrativa é composta por “todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico” (VEIGA, 1998, p.7)</p> <p>A pedagógica compreende analisar o cenário e os jogos de interesses, assim como os entraves que perpassam por aquela instituição. Suas dimensões abarcam o processo de ensino-aprendizagem, o currículo e as interações políticas.</p>
Currículo	Como debatido profundamente no capítulo II, esse elemento reflete um conjunto de relações e interações sociais, marcadas ao longo do tempo, que expressam uma determinada visão de mundo e cultura, em permanente disputa.
Tempo escolar	Deve ser debatido e analisado com muita cautela, pois é o elemento que fixa a carga horária semanal que cada disciplina deve conter. Pode ser utilizado como um instrumento de controle e seleção entre as matérias de maior e menos prestígios, os conteúdos que devem ter maior destaque no currículo. “Em

	<p>resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.” (VEIGA, 1998, p.10)</p>
Processo de decisão	<p>Deve ser composto por todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizado, pois é um elemento político, que para caminhar no intuito de um PPP autônomo e democrático, deve romper com o modelo hierárquico de poder.</p>
Relações de trabalho	<p>“deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder.” (VEIGA, 1998, p.10)</p>
Avaliação	<p>É pautada pela reflexão acerca da organização, implementação e alcances dos objetivos estabelecidos no PPP. Deve ser pautado por uma visão crítica do mesmo.</p>

Quadro 2 - Os sete elementos que compõem um Projeto Político Pedagógico

Fonte: A autora. Elaborado a partir de Veiga, 1998.

Sob o olhar das diversas dimensões e elementos formadores do Projeto Político Pedagógico, advindos da luta travada dentro do sistema educacional público, com o intuito de estabelecer uma educação autônoma, emancipadora, igualitária e de qualidade com a proposta de minimizar os efeitos da fragmentação e da divisão social existente. No entanto, como já debatemos ao longo dos demais capítulos, apesar da sua instituição e legitimação, apoiado constitucionalmente, o PPP também reflete as contradições enfrentadas pelas instituições de ensino em uma sociedade capitalista.

Um debate fundamental para entendermos a quais princípios educativos as instituições estão norteando as suas dimensões e elementos que compreendem seu PPP é quando analisamos o referencial teórico ao qual o projeto está alocado.

Neste sentido é ancorado no pensar educação como um projeto de sociedade, tendo como concepção formativa a educação politécnica em saúde, voltando-se para a Educação Profissional em Saúde, do trabalhador e dos jovens em formação inicial e continuada que o PPP da EPSJV se fundamenta.

Resgatando o diálogo iniciado no primeiro capítulo e com base nas reflexões de Saviani, podemos conceituar a politecnicidade como:

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2013, p. 140).

A partir de tal concepção, educação politécnica se constrói a partir do conhecimento histórico acumulado pelo ser humano, tendo como base a compreensão da totalidade, do domínio dos processos de trabalho e das relações sociais as quais a sociedade está pautada, visando uma análise crítica e uma resistência na perspectiva de

superar o domínio pautado pelos processos educativos a serviço do capital, em direção a transformação, articulando o trabalho manual com o trabalho intelectual.

A EPSJV é uma das unidades técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, instituição pública centenária, ligada ao Ministério da Saúde, que tem como norte a produção e disseminação do conhecimento a partir da ciência, tecnologia, inovação, educação e cultura. Esta tem o ensino voltado para a promoção da saúde, da qualidade de vida da população brasileira e da redução das desigualdades sociais, em defesa do direito à saúde e da cidadania ampla, elaborando e desenvolvendo atividades que busquem o fortalecimento e a consolidação do SUS, por meio da construção de políticas públicas de saúde.

Atrelando o caráter de serviço prestado à saúde e a população a sua premissa politécnica, estabelecida em seu projeto, a EPSJV possui a base para concretizar seu currículo, pois a mesma desenvolve um trabalho social real (Saviani, 2003) voltando seus processos formativos de forma orgânica com o trabalho, buscando formar profissionais que atuam, ou que irão atuar, no Sistema Único de Saúde, unindo teoria (trabalho intelectual) e prática (trabalho manual).

A partir desta premissa o seu projeto tem como pressupostos:

Coordenação e implementação de programas de ensino em áreas estratégicas para a saúde pública e a C&T em saúde;

Elaboração de projetos de política, regulamentação, currículos, cursos, metodologias e tecnologias educacionais;

Produção e divulgação de conhecimento na área de trabalho, educação e saúde. (EPSJV, 2005, p.11).

Atentemos para o item “Elaboração de projetos de política, regulamentação, currículos, cursos, metodologias e tecnologias educacionais”. A EPSJV estrutura seu currículo visando à formação integral de seus alunos trabalhadores, com uma síntese entre a cultura e a técnica, com a intencionalidade de fazer do processo formativo um ambiente crítico, de produção intelectual e material.

Como analisamos anteriormente, segundo Bernstein (1996), o currículo integrado pensa a educação a partir da completude, na totalidade social do ser, a partir

da sua história e das dimensões fundamentais da vida, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura. Olhando o conhecimento por inteiro, integrando todas as áreas, a partir de uma construção coletiva.

A origem desta formulação curricular, assim como aponta Adriano Larentes da Silva em seu estudo *Currículo integrado*, de 2014, tem como base o conceito de Escola Unitária desenvolvido por Gramsci, que aprofundando seus estudos a partir da concepção de Marx e Engels sobre politecnicidade, a define como:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p.118).

Em consonância com tais afirmações, ressalta-se também o pensamento Lukács ao tratar o conceito de currículo, ao analisar o ser humano em sua completude, que se constrói a partir da interação, da troca com a natureza produzindo conhecimento, interagindo socialmente e se transformando a todo momento, em um sentido de totalidade com o meio, de forma integrada. (LUKÁCS, 1979).

Diversos educadores brasileiros basearam-se nesses pensadores para fomentar o debate a respeito do currículo integrado nas instituições escolares, entre eles: Gaudêncio Frigotto, Acacia Kuenzer, Demerval Saviani, Marise Ramos, José Chasin, Maria Ciavatta em cujos trabalhos na década de 1980 fizeram repensar os processos formativos brasileiros, fomentando a discussão da LDB nº9394/96. Alguns desses nomes auxiliaram na construção do documento que balizou os pressupostos educativos da EPSJV, em 1987, durante a realização do Seminário Choque Teórico (EPSJV, 2005) e até hoje dialogam com a instituição, debatendo seu currículo e os processos formativos.

Porém o PPP propõe um “fazer” educação levando em consideração os processos de trabalho, as dimensões técnicas especializadas e a ético-política, voltada para criticidade e completude histórica do ser social.

Esse processo engloba a estrutura da escola, que é composta por: Órgãos Colegiados, Órgãos da Direção, Laboratórios e Centro de Estudos Joaquim Alberto Cardoso de Mello.

O presente trabalho não se propõe a discutir o projeto político pedagógico da EPSJV como um todo, trabalho esse, sem sombra de dúvidas, que merece um olhar atento, cuidadoso e com uma preciosidade de tempo dedicado que não cabe em uma dissertação de mestrado. Porém, com base na sua organização interna e na estrutura integral vigente, se propõe a analisar, dentro de um processo formativo específico, desenvolvido pelo Laboratório de Educação Profissional de Atenção em Saúde (Laborat), como a cultura e as linguagens da arte estão refletidas no processo formativo dos trabalhadores do SUS.

O Laborat tem como seu processo de trabalho o ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico voltados para refletir os modelos de atenção em saúde estabelecidos pelo SUS. Dentre seus processos formativos, encontra-se o Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, que se apresenta como a base deste estudo.

3.2 – Os Agentes Comunitários de Saúde

Antes de entrarmos especificamente na análise das linguagens da arte na construção curricular do referido curso, faz-se necessário compreender quem são esses profissionais: os Agentes Comunitários de Saúde.

O fim da década de 1970 e a década de 1980 foram períodos fundamentais para reestruturação do pensar e fazer saúde no Brasil. Ainda vivendo em um regime ditatorial civil-militar, e na incansável luta pela redemocratização, ergueram-se no país diversos movimentos basilares que caminharam nesse sentido. Um desses movimentos foi o da reforma sanitária, composto por diversos atores da sociedade que pleitearam a saúde como direito social de todos de caráter universal, fomentando as discussões e debates nas assembleias e conferências de saúde a fim de garantir políticas públicas que pautaram a criação do SUS garantidas pela Constituição de 1988.

Dentre as atribuições do Sistema Único de Saúde estavam o acesso, promoção e cuidado à saúde ao alcance de todos, a universalidade, a integralidade, participação social, equidade e a descentralização, retirando a concentração das decisões a respeito

da saúde brasileira unicamente do órgão federal, dividindo e dialogando com os entes municipais e estaduais, promovendo assim um novo olhar a respeito da saúde da população brasileira, de acordo com as especificidades e necessidades locais.

Houve uma reorganização dos serviços de saúde, com grande destaque para mudança regulamentada pela lei orgânica do SUS (lei nº 8.080/1990), que levou a criação das redes de atenção à saúde, regionalizadas e hierarquizadas, destacando o papel da atenção primária, ou atenção básica à saúde, como estratégica no cuidado à saúde. Sendo definida como:

um conjunto de ações de saúde no âmbito individual e coletivo que abrangem a promoção e proteção da saúde, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde. É desenvolvida através do exercício de práticas gerenciais e sanitárias democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios bem delimitados, pelas quais assume a responsabilidade sanitária, considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações. Utiliza tecnologias de elevada complexidade e baixa densidade, que devem resolver os problemas de saúde de maior frequência e relevância em seu território. É o contato preferencial dos usuários com os sistemas de saúde. Orienta-se pelos princípios da universalidade, acessibilidade e coordenação do cuidado, vínculo e continuidade, integralidade, responsabilização, humanização, equidade, e participação social. (Brasil, 2006).

Para implementação, promoção e solidificação desta política, fez-se necessário a participação de um profissional responsável pela interlocução com a comunidade, no atendimento e escuta da população, na notificação dos agravos presentes no território, desenvolvendo ações de educação e vigilância em saúde, esses foram e são os Agentes Comunitários de Saúde.

Os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) não surgiram com a criação do SUS e com a Política de Atenção Básica à Saúde, os ACS vêm do reconhecimento do trabalho dos agentes comunitário na Pastoral da Criança da Igreja Católica, que atuavam principalmente na Região Nordeste do país. Na conjuntura da reformulação do Serviço de Saúde no Brasil, foi incorporado pelo Ministério da Saúde, sendo criado oficialmente em 1991, o Programa Nacional de Agentes Comunitários de Saúde (PNACS) e logo depois o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) “objetivando reduzir os alarmantes indicadores de morbimortalidade infantil e materna, inicialmente no nordeste do Brasil.” (BARROS e tal, 2010, p. 79).

Em 1994 é criado o Programa de Saúde da Família, para todo o território nacional, com o intuito de integrar os princípios da atenção primária às expectativas da população elevando ainda mais a necessidade dos ACS na estratégia, mas somente em 1997 foi estabelecida a base legal para a profissão de ACS e em 1999 foram definidas as diretrizes para o exercício de suas atividades. Apenas em 2002 a profissão dos ACS foi criada oficialmente e em 2006 foi editada uma medida provisória que regulamentou suas atividades. (BARROS e tal, 2010).

3.3 – Os processos formativos dos Agentes Comunitários de Saúde

Notamos como no processo histórico o ACS se tornou um profissional de extrema importância na consolidação das políticas preconizadas pelo SUS em nosso país, porém o reconhecimento de sua profissão, assim como a construção do seu processo formativo não obteve o mesmo grau de relevância.

Ao longo dos anos, seus processos formativos eram estabelecidos a partir das vivências e trocas entre os mesmos e os demais profissionais da saúde, sobretudo os enfermeiros e os demais integrantes da ESF sem nenhuma formação específica que atrelasse a prática de trabalho às teorias e conhecimentos políticos, sociais e culturais pertinentes para a completude das atribuições desenvolvidas, assim como o conhecimento das políticas públicas de saúde e dos processos históricos de nossa sociedade no intuito de um processo formativo integral valorizando o ser e agente social.

Os escassos cursos oferecidos ocorriam com baixa frequência e promovidos por profissionais poucos qualificados para tais debates, configurando-se como um processo insuficiente, além de fragmentado e com um caráter imediatista, baseados em treinamentos, de formas instrumentalizadas e mecanicistas, pontuais, sem reflexões e sem interação, focados nos agravos e demandas específicas do serviço de acordo com demandas específicas das endemias do território (NOGUEIRA, 2015).

É apenas em 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/96, como já vimos anteriormente, que diversas mudanças são realizadas nos processos educativos brasileiros, entre eles no que diz respeito a Educação Profissional, abarcando a formação para os seguintes níveis:

básico, que independe da escolaridade do trabalhador; técnico para os que tenham concluído o Ensino Médio (podendo cursar o Ensino Médio concomitantemente ao técnico, mas o aluno só podendo receber o certificado de conclusão da habilitação técnica depois que tiver concluído toda a educação básica); e tecnológico, correspondente ao Ensino Superior da área tecnológica. (PEREIRA e RAMOS, 2006, p. 42.).

Contemplando assim a educação profissional em saúde e definindo competências para os trabalhadores da área. Coube então ao Ministério da Saúde organizar estratégias formativas para tais profissionais, abarcando também os ACS. Porém os processos formativos aligeirados e sem uma problematização crítica a partir dos aspectos políticos, sociais, técnicos e culturais ainda imperavam nesta prática. Sem a implementação de uma proposta curricular formativa deste profissional.

Em 2004, devido à enorme debate por parte dos educadores brasileiros, a LDB nº9394/96 substituiu as diretrizes que pautam a educação profissional, alterando para:

Art. 1: A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (PEREIRA e RAMOS, 2006, p. 42).

Na qual a formação inicial e continuada passa a ser ofertada por um itinerário formativo e a educação técnica, de forma articulada com o Ensino Médio:

I – Integrada, para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única para cada aluno; II – Concomitante, para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino; b) em instituições de ensino distintas; III – Subseqüente, para quem já tenha concluído o Ensino Médio. (PEREIRA e RAMOS, 2006 p. 43).

Paralelo a esse debate, o ano de 2004 foi marcado pela construção do documento que estabeleceu a organização de uma política de educação e gestão do trabalho do ACS, o Referencial Curricular Nacional do Curso Técnico para os Agentes Comunitários de Saúde (NOGUEIRA, 2017). Participaram desta formulação, além do

Ministério da Saúde, os dirigentes dos ACS e os representantes das instituições de ensino da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) cuja estrutura curricular é organizada a partir dos itinerários formativos, que compreendem três etapas:

etapa I- formação inicial: contextualização, aproximação e dimensionamento do problema: o perfil social do Técnico Agente Comunitário de Saúde e seu papel no âmbito da equipe multiprofissional da rede básica do SUS – carga horária 400h; etapa II: desenvolvimento de competências no âmbito da promoção da saúde e prevenção de doenças, dirigidas a indivíduos, grupos específicos e doenças prevalentes – carga horária 600 horas; etapa III: desenvolvimento de competências no âmbito da promoção, prevenção e monitoramento das situações de risco ambiental e sanitário – carga horária 200h” (BRASIL, 2004, apud NOGUEIRA, 2017, p 227).

Durante a pactuação em relação ao financiamento do Curso Técnico dos Agentes Comunitários de Saúde (CTACS), assim como aponta Nogueira em sua tese “O processo histórico da Confederação Nacional dos Agentes Comunitários de Saúde: trabalho, educação e consciência política coletiva (2017)”, a etapa formativa I ficou sob responsabilidade do Ministério da Saúde, as etapas II e III são atribuídas as gestões municipais e estaduais, gerando assim uma implicação ao pensar o processo de formação dos ACS em todo território nacional, pois reflete-se um nível de descompasso, de acordo com a realidade das instâncias gestoras de cada localidade, além das disputas e relações de poder derivadas dos jogos políticos de nossa sociedade.

3.4 – O Curso Técnico dos Agentes Comunitários de Saúde na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Outro destaque a respeito do CTACS diz respeito a sua concepção curricular, segundo as diretrizes da LDB nº 9394/96e da Resolução Nº04/99 da Câmara de Educação Básica, baseando-se na Pedagogia das Competências. Porém, o Referencial Curricular Nacional do CTACS de 2004, garante a autonomia para que as Escolas Técnicas de saúde adaptem o mesmo a sua realidade.

Durante o ano de 2006 os profissionais da Estratégia de Saúde da família do Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria (CSEGSF), da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP – Fiocruz), em diálogo com a EPSJV, procuram os

profissionais do Laborat com o intuito de construir uma proposta curricular para um CTACS.

O processo de construção do curso, assim como a concepção curricular, contou com a participação dos profissionais do CSEGSF e da equipe do Laborat, com os docentes dos demais laboratórios da escola Politécnica. Foram realizadas oficinas com os profissionais da CSEGSF, além de diversas reuniões que pautaram a elaboração detalhada dos conteúdos, estratégias e ementas do curso.

Durante as oficinas, perguntas geradoras serviram como metodologia para nortear o processo de trabalho na construção curricular. Foram elas:

1. Por que o trabalho do ACS é importante? Por que o trabalho do ACS é necessário?
2. Por que ele é formulado como política de saúde?
3. Com que problemas de saúde o ACS lida no seu dia-a-dia de trabalho na comunidade?
4. Como é pensada e realizada a atuação do ACS?
5. Quais atividades o ACS realiza?
6. Em que condições o trabalho do ACS se realiza?

(BORNSTEIN, s.d)

O CTACS- EPSJV constituiu-se seguindo as bases do Projeto Político Pedagógico da escola, a partir da educação politécnica tendo o trabalho como princípio educativo, integrando o trabalho intelectual e manual, na busca por não debruçar-se em um processo formativo tecnicista, almejando a completude, valorizando e compreendendo a complexidade do trabalho deste profissional e o ambiente de disputa no qual está inserida a saúde em nossa sociedade.

Tendo como um dos principais norteadores a luta contra a precarização do trabalho dos ACS, o reconhecimento e a valorização profissional do mesmo, preconizando a busca por uma qualificação que possibilite o trabalhador refletir e intervir criticamente sobre o seu trabalho, levando em consideração “o acervo total de saberes incorporados ao ser humano que desempenha tal tarefa.” (CTACS, 2015).

O CTACS iniciou a sua primeira turma na EPSJV em 2008, com financiamento próprio, com aulas presenciais que foram garantidas a partir dos diálogos com os sindicatos e representações dos ACS, assim como as gestões locais e municipais (NOGUEIRA, 2017), concluindo seu processo formativo no ano de 2011.

Em sua composição curricular estão presentes conteúdos da literatura, história, arte, entre os componentes que dizem respeito à formação do trabalhador em saúde, como saúde pública, saúde do trabalhador, história do SUS, os mais específicos, como as políticas públicas de atenção básica, as informações em saúde, dentre outros. Porém, sempre centrado na prática laboral dos ACS junto à ESF, incorporando as atribuições específicas desse trabalhador e os diálogos com os demais profissionais da Estratégia, compondo o itinerário formativo, dividido em três etapas, a partir da seguinte estrutura (CTACS, 2015):

Etapa I - Construção histórica do trabalho do ACS: políticas públicas, território e educação em saúde.

Etapa II - Organização da Atenção Básica e a atuação do ACS: o cuidado e educação em saúde da família.

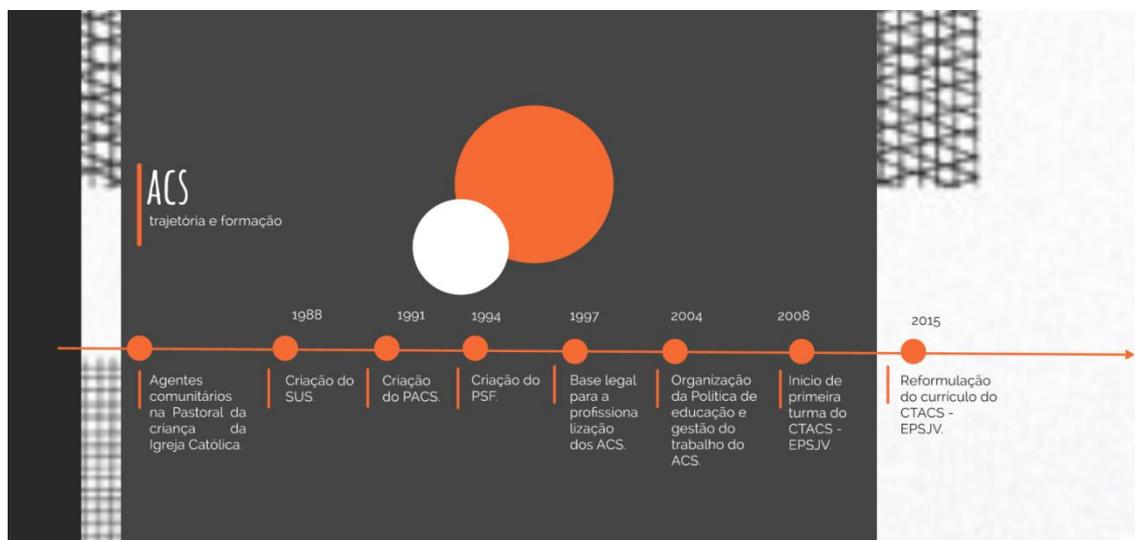
Etapa III – Trabalho do ACS e a participação política: educação e cidadania em saúde.

Quadro 3 – Etapas formativas do CTACS

Fonte: A autora

Ao longo desses dez anos de CTACS-EPSJV, esses eixos que fundamentam as três etapas não se modificaram, porém, o curso passou por uma reavaliação curricular após a experiência formativa de 2014 (CTACS, 2015) mediante as transformações pertinentes da sociedade aos longos dos anos, e principalmente no que tange as mudanças ocorridas no SUS. Como observamos no capítulo II, o currículo reflete os processos econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais, sendo assim, toda

proposta curricular comprometida com uma educação crítica e reflexiva da sociedade a qual estamos inseridos, precisa constantemente se reavaliar.



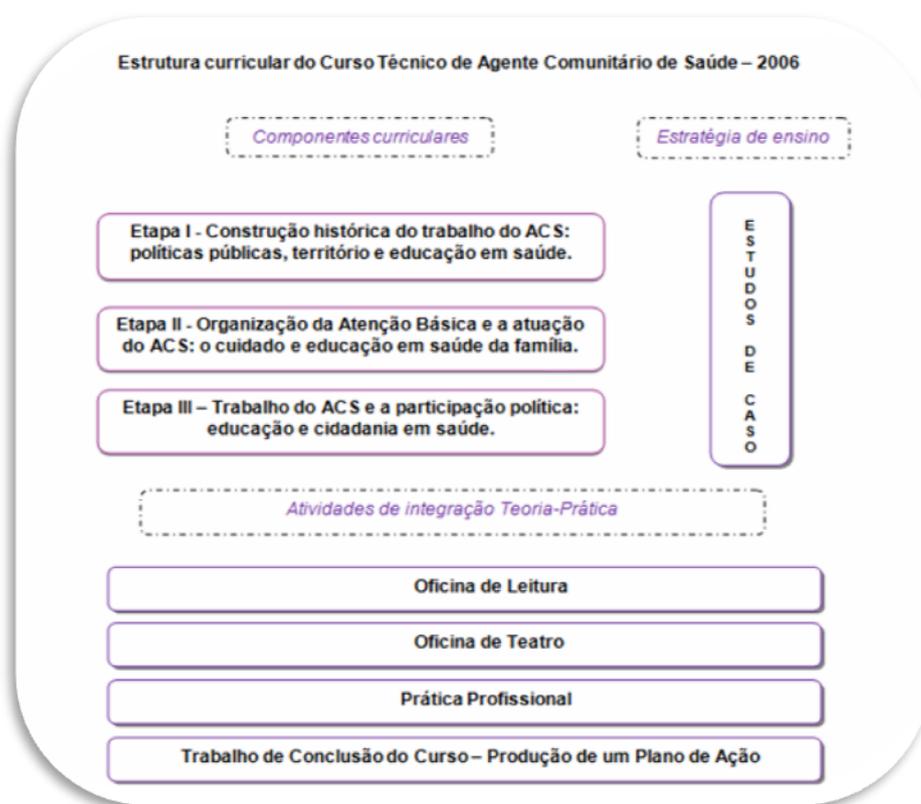
Quadro 4 – Agentes Comunitários de Saúde: trajetória e formação

Fonte: A autora

Esse processo de reavaliação contou com a participação de diversos atores que estiveram envolvidos no curso, desde seu início até o referido evento. Como os coordenadores do CTACS-EPSJV, docentes, lideranças do ACS, outras Escolas Técnicas e Instituições de Saúde e dos próprios discentes, com base nas trocas e nos diálogos promovidos ao longo dos anos, assim como demonstra o documento, Plano do Curso de Nível Técnico para Agentes Comunitários de Saúde:

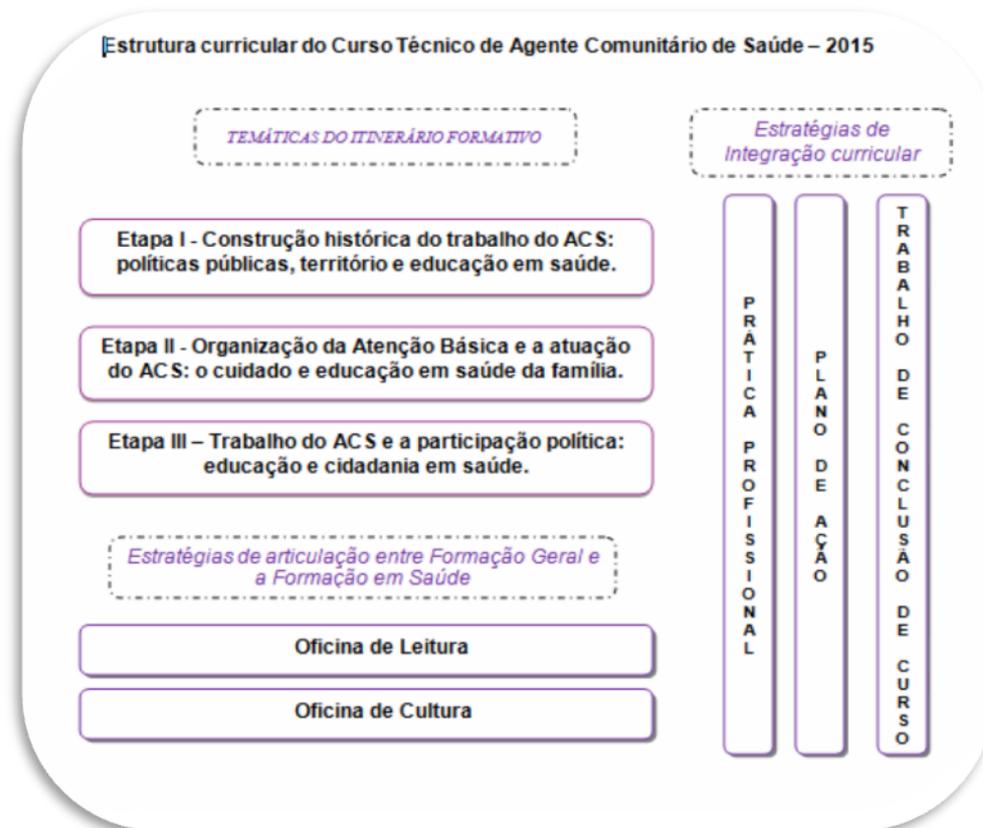
Este processo foi subsidiado pela troca de experiências dos docentes nos Conselhos de Classe que acontecem regularmente no curso, como também por documentos produzidos ao longo de todas as turmas ofertadas do CTACS na EPSJV. Dentre estes documentos nos apoiamos em relatórios dos docentes; relatórios de preceptores; questionários de avaliação, a respeito do curso, elaborados pela coordenação e respondidos pelos educandos, relatórios da coordenação do curso; atas de reuniões entre a coordenação do curso com a equipe pedagógica, com equipes de saúde da família, associações e sindicatos de ACS; assim como registros escritos de reuniões com secretarias municipais de saúde. (CTACS, 2015, p.9).

Foram realizadas mudanças no que tange a “Estratégia de Ensino” e as “Atividades de Integração Teoria e Prática”. A primeira foi renomeada de “Estratégias de integração curricular”, sendo composta pela Prática Profissional, o Plano de Ação e os Trabalhos de Conclusão do Curso. Já a Segunda passou a se chamar “Estratégias de articulação entre Formação Geral e Formação em Saúde”, na qual permaneceu a oficina de leitura, porém, em substituição à Oficina de Teatro adentrou a Oficina de Cultura. Podemos observar tais mudanças através dos quadros 4 e 5 abaixo elaborados:



Quadro 5 – Estrutura curricular do Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde no ano de 2006

Fonte: A autora



Quadro 6 – Estrutura curricular do Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde no ano de 2015

Fonte: A autora

3.5 – As linguagens da arte no Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde

Não nos cabe salientar minuciosamente as mudanças ocorridas na organização curricular do referido curso, todavia, não podemos apagar desta reflexão que a cultura, assim como, a arte e suas linguagens, exercem de forma contínua um papel fundamental ao longo dessa trajetória de 10 anos. Com base nas fontes documentais de pesquisa, ao olharmos para a descrição dos componentes da Oficina de Teatro e da Oficina de Cultura podemos definir seus objetivos como:

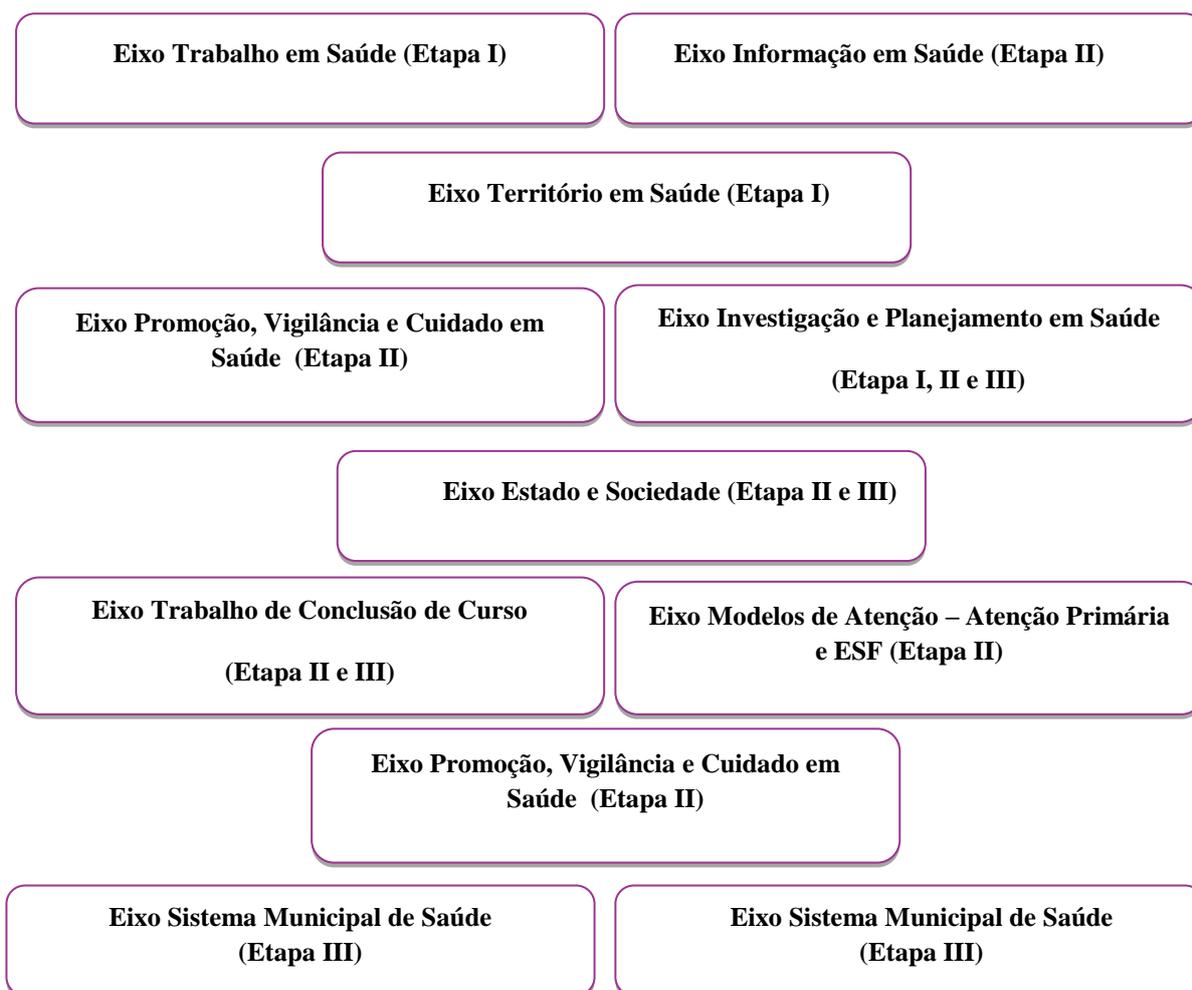
A oficina objetivava-se discutir as situações vivenciadas pelos ACS em seu cotidiano do trabalho dos ACS, através dos jogos de cena. Utilizando-se desta estratégia diferenciada para junto com os demais conhecimentos trocados ao longo dos outros componentes do curso, abordar determinadas questões de forma lúdica, crítica e propondo uma reflexão e transformação através do fragmento ali representado. (CTACS, 2005).

A Oficina de Cultura aborda diferentes expressões culturais, incluindo do próprio universo do discente, objetivando a reflexão sobre a formação social brasileira a partir do debate cultural. Através das linguagens da arte, bem como a contato com variados tipos de textos (jornalísticos, literários) e a interlocução com outras instituições educativas e culturais como museu, cinema e a própria cidade. (BORNSTEIN, s/d).

Quadro 7 – Definições da Oficina de Teatro e da Oficina de Cultura

Fonte: A autora

Como descrito anteriormente, o CTACS é composto por três etapas formativas, com temáticas específicas construídas para promover a integração entre o trabalho manual e intelectual. Essas etapas são constituídas de eixos, nos quais estão os conteúdos a serem abordados. Alguns eixos permanecem ao longo de todo o processo formativo, outros em uma ou duas etapas específicas, se constituindo no total de 11 (onze), sendo 01 (um) dedicado à construção do Trabalho de Conclusão de Curso. São eles:



Quadro 8 – EIXOS ESTRUTURANTES DO CTACS

Fonte: A autora

Amparado nos documentos que fundamentaram esta pesquisa, identificou-se a cultura como em constante diálogo com os eixos, assim como a presença de diversas linguagens da arte como estratégias de integração entre o conteúdo abordado, o docente e o discente. Os quadros a seguir, foram elaborados a partir dos planos de aula do CTACS privilegiando o componente cultura, na qual fazem referências aos temas abordados durante as aulas, assim como o os objetivos e as atividades desenvolvidas.

Eixo Educação e Saúde		
Tema	Descrição	Atividade
Materiais educativos na Educação Popular em Saúde	Analisar os materiais educativos utilizados nas atividades educativas em saúde na ESF. Definição do tema, a quem se destina, linguagem e conteúdo abordado.	Elaborar um folheto de uma atividade educativa em EPS.
A cultura e a Educação Popular em Saúde	Identificar as diversidades culturais na Educação Popular em Saúde. Cultura popular e cultura erudita. Cultura popular em EPS	Leitura orientada Círculo de cultura
O museu como espaço educativo	Reconhecer o caráter pedagógico do museu na formação do profissional de saúde. Instituições educativas: escola, museu e unidade de saúde	Ida a Teresópolis

Educação Popular	Roda de conversa sobre o tema	Apresentação de uma síntese sobre a EP (teatro fórum, círculo de cultura e outras formas)
A cultura e a Educação Popular em Saúde	Leitura orientada	Círculo de cultura
Meio ambiente e saúde: outros espaços de vivência	Visita ao Parque Nacional da Serra dos Órgãos Teresópolis	
Educação e Sociedade	O papel social da educação: educação como prática social; educação como direito; educação e grupos sociais	Debate a partir do filme: Meu amigo Nietzsche
Diferentes enfoques educativos: revisitando a memória	Discutir os efeitos das diferentes concepções pedagógicas na vida dos educandos; Trabalhar com lembranças da vida escolar: papel do professor; relação professor/aluno (questões afetivas, autoridade); organização da rotina escolar (disciplina, organização curricular); formas de abordar os conteúdos; o aluno na sala de aula (formas de participação dos alunos, lugar os saberes, experiências dos alunos); formas de avaliação.	

Quadro 9 - O diálogo entre Cultura e as linguagens da arte no Eixo Educação e Saúde

Fonte: A autora

Eixo Estado Sociedade e Políticas Públicas		
Tema	Descrição	Atividade
A formação do povo brasileiro	<p>Remontar a formação da nacionalidade brasileira a partir de sua base escravista, contextualizando nossa herança negra e indígena e os modos de exclusão historicamente instituídos.</p> <p>Apontar para a organização social que se desenvolve a partir de nossas heranças desde finais do século XIX.</p>	<p>Filme: “Quanto vale ou é por quilo”;</p> <p>Leitura do Conto: “Neginha” de Monteiro Lobato;</p> <p>Leitura da Crônica: “Bons Dias” de 19 de maio de 1988 – Machado de Assis.</p>
A organização do Estado e da sociedade no Brasil. Cidadania e direitos no Brasil.	<p>Discutir a constituição da República brasileira e seus impasses na concretização de um projeto político efetivamente republicano e de uma cultura de direitos no Brasil. O modo de avanço dos direitos sociais em contexto de república, autoritarismos.</p>	<p>Documentário: O Rio dos Trabalhadores</p> <p>Leitura da crônica: Os trabalhadores da Estiva de João do Rio.</p>
Seguridade Social. O Estado na atualidade e sua organização para as políticas de Saúde (e seguridade).	<p>Discutir as concepções de políticas sociais e a noção de seguridade social no Brasil, bem como seus avanços e retrocessos.</p> <p>Discutir a configuração atual do Estado na construção das políticas de saúde.</p>	<p>Leitura da crônica: O Caso do mendigo de Lima Barreto</p>

<p>A desigualdade estrutural no Brasil – determinantes e condicionantes. A desigualdade expressa nas condições de vida nas cidades. A dinâmica econômica e social na organização do espaço urbano.</p>	<p>Discutir o processo de urbanização brasileira e as desigualdades traduzidas em termos sociais e econômicos, as contradições entre centro e periferia urbana, zona urbana e zona rural.</p>	<p>Documentário: Viramundo de Geraldo Sarno;</p> <p>Reflexão sobre a música: Todo camburão tem um pouco de navio negreiro – Rappa.</p>
<p>Especificidades na conformação da dinâmica política, econômica e social do município do RJ.</p>	<p>Recuperar as especificidades da construção do Rio de Janeiro e sua ocupação territorial, reformas urbanas, etc.</p>	<p>Reflexão sobre a Música: A Cidade – Chico Science e Nação Zumbi;</p> <p>Filme: Narradores de Javé)</p>

Quadro 10 - O diálogo entre Cultura e as linguagens da arte no Eixo Estado Sociedade e Políticas Públicas

Fonte: A autora

Território em Saúde
Tema
A compreensão da forma de organização a vida e as relações políticas, sociais, econômicas e culturais vigentes nas comunidades.
A compreensão dos fenômenos de adoecimento e das possibilidades de recuperação da saúde, tendo em vista a realidade vivida nas comunidades (aspectos da rede de oferta de serviços e equipamentos públicos, das redes sociais – culturais religiosas etc – e vínculos de outra ordem).

Quadro 11 - O diálogo entre Cultura e as linguagens da arte no Eixo Território e Saúde

Fonte: A autora

Ao olharmos para os quadros anteriores com seus temas, descrições e atividades observa-se, a primeiro momento, como a cultura e as distintas linguagens da arte presentes nas disciplinas e debates na política, na história e na saúde como parte integrante na construção curricular.

Este aspecto vem ao encontro às linhas debatidas ao longo dessa dissertação. A cultura como superestrutura integrativa da sociedade, estando inserida em todas as análises e imbricada às demais práticas.

Pode-se analisar as linguagens da arte como uma mediação neste processo educativo, das mais variadas formas:

Primeiramente, o trabalho com a criatividade e com a plasticidade, o visual, na criação do folder, interligando a comunicação e a forma de transmitir uma informação. A partir de visão do ACS, um olhar que transmite uma visão de mundo sem neutralidade, com um significado que também é cultural;

Segundo, as visitas aos museus, e ao Parque, vivenciando outros espaços formativos para além da escola. Ter o próprio território de trabalho como ambiente educativo, local de cultura, de troca de experiência e saberes desses profissionais;

Terceiro, dar-se-á possibilidade de produzir e agir criativamente em sala de aula. Propor uma síntese onde o discente possa livremente utilizar da linguagem que o convier.

Além disso, os recursos visuais dos filmes e documentários e a quebra da tradicionalidade contida em uma aula somente com métodos expositivos, como uma única forma de se trocar de conhecimento. Assim, como a ludicidade da música, dos contos, das crônicas que nos levam a outro ambiente, em tempos e espaços distintos, que no entanto, refletem a nossa história, nosso sentimento, nossas angústias. Palavras de outros, de outras épocas, mas que fazem com que pensemos na realidade do agora ou fazem com que entendamos os processos ocorridos no passado que reverberam na atualidade.

Assim como refletido nos pensamentos de João Duarte Junior:

ao se assistir um filme, ao se ver uma peça de teatro, ao se ler um romance, torna-se possível se viver as experiências de outros seres humanos – somos capazes de vivenciá-las, ainda que de um modo simbólico, ficcional, de “faz-de-conta”, digamos assim. A arte é um grande “faz-de-conta”, no fundo, um grande jogo. Alguns filósofos dizem mesmo que quando você vai ao cinema, ao teatro, quando tem um contato com a arte, você tem que suspender a descrença, isto é, tem que acreditar no que está sendo proposto, tem que aceitar o jogo. (LINS, 2011, p.17).

Por meio das linguagens da arte é possível realizar uma aproximação das temáticas que serão abordadas das mais distintas formas, por vezes prazerosas, outras incômodas, porém, todas expressando um sentimento, afetando os que partilham daquele mesmo espaço, seja por comoção ou indiferença, mas abrindo um espaço de problematização e diálogo.

Esses são apenas alguns dos exemplos da arte e das suas linguagens no currículo do CTACS.

A partir deste momento entraremos mais especificamente na análise da Oficina de Cultura, disciplina na qual a prática desta pesquisa esteve ancorada. Através de uma

abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, compreendido ao longo de 3 meses no ano de 2018, partindo de uma observação participante direta, os dados coletados enquanto pesquisadora e docente convidada, registrados em um diário de campo que se confunde também como um caderno de docência, foram as fontes para realizar tal aprofundamento.

A oficina de cultura como descrito anteriormente:

tem por objetivo possibilitar que os ACS, a partir do contato com diferentes expressões culturais, possam problematizar sua condição de vida, seus valores e interesses. Pretende enfatizar a reflexão sobre a formação social brasileira sob o ângulo do debate cultural e discutir a importância da cultura para a reflexão sobre os direitos humanos. A Oficina é organizada de modo a tornar possível aos alunos o contato com tipos de textos (jornalísticos, literários) e linguagens artísticas variadas, bem como o acesso a equipamentos urbanos como museus, parques e outros espaços culturais. Abordará também as expressões culturais próprias ao universo dos alunos. (CTACS, 2015).

Essa estratégia de integração entre a formação geral e a formação em saúde está presente em todas as etapas do processo formativo.

Sua primeira etapa foi estruturada a partir de 12 aulas, nas quais estavam compreendidas as discussões sobre a etimologia da palavra cultura, seu conceito e diferentes concepções. Ali, pretendia-se analisar a cultura como “modo de vida” na qual se pode compreender a organização da sociedade.

Debatendo tal temática a partir dos textos de Antonio Gramsci, Raymond Williams, Leslie White, Eric Hobsbawm, Benedict Anderson trilhou-se um caminho para debate a respeito do imaginário de cultura nacional, aprofundando a correlação entre Cultura e Estado nacional, sob a luz da cultura e sociedade brasileira, discutindo-se a escravidão e mestiçagem cultural no Brasil.

A partir de diversas tipologias textuais de Machado de Assis, Lima Barreto e Mário de Andrade, a literatura configurou-se como linguagem principal no diálogo inicial com a turma. A mesma desenvolve um grande papel social no que tange a consciência crítica, assim como aponta Antônio Cândido:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário

de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972 apud PINTO, 2012, p. 451).

A literatura promove uma troca de experiência entre o texto ali colocado e o leitor, o aluno, transportando o mesmo para um universo simbólico, o permitindo fantasiar, viajar e interpretar a leitura de acordo com a sua vivência. Apresentando-se apresenta como um misto de sentimentos, de acordo com experiência social de quem está ali interagindo, assim como toda arte, tem a capacidade de provocar um estranhamento, pois coloca em contradição a realidade do leitor, com a realidade exposta no texto.

Esse deslocamento, estranhamento, do sujeito contribui para a reflexão e problematização daquela realidade ali abordada. Realidade essa que fora constituída a partir das trocas sociais do artista literário (PINTO, 2012). Esses elementos conferem a essa linguagem o que Candido, em 1972, denomina de “função humanizadora da literatura”, que está organizada a partir de três frentes, assim como aponta Joseane Pinto em *Texto literário e formação crítica do aluno* (2012), são elas:

- função psicológica – relacionado a necessidade do homem fantasiar;
- função formadora – pois a mesma está baseada em uma realidade;
- e
- função social – quando o sujeito a partir da fantasia contida na obra literária adquire conhecimento da realidade que o cerca, o que pode potencializar a reflexão sobre a mesma.

Ou seja, ao ser trabalhada como linguagem principal nesta primeira etapa do CTACS, a literatura e a seleção dos textos literários tinham esse intuito, de iniciar um debate humanizador e problematizador.

A etapa formativa II, compreendida ao longo de 10 aulas, cuja proposta foi aprofundar o debate sobre racismo e pobreza no Brasil; os diálogos a respeito da cultura

popular e a cultura regional nordestina; a desigualdade social brasileira e a violência urbana.

Para tal, ocorreu um intenso diálogo entre os profissionais condutores das aulas, os professores e preceptores do Laborat – profissionais da área de saúde, com nível superior, responsável pela articulação entre teoria e prática, de extrema importância no trânsito do diálogo entre os professores e alunos do curso -, no qual a literatura passou a estabelecer interação com as linguagens sonoras e audiovisuais.

A literatura de cordel por Leandro Gomes de Barros (A crise atual e o aumento do Selo e A seca do Ceará) , os romances de Lima Barreto (Diário do Hospício e o Cemitério dos Vivos), as crônicas de Graciliano Ramos (Vidas Secas) e os contos de Rubens Fonseca (Passeio Noturno) comunicavam-se com as matérias de jornais, fazendo um diálogo com a comunicação popular, assim como as letras de funk.

A música também se apresentou como linguagem da arte em outras aulas além da Oficina de Cultura, a mesma é amplamente utilizada nos processos formativos, pois se configura como uma linguagem bem próxima de toda sociedade. O sujeito tem a música inserida diariamente em seu cotidiano, o que traz um caráter de aproximação e diálogo muito fecundo, assim como aponta Barros:

A música é de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes. (BARROS, 1973, p.1).

Ao trazer gêneros musicais distintos como funk, samba, rap, MPB, repente, apontando como ritmos originários de regiões distintas, como o repente do nordeste e o rap, muito presente em São Paulo e no Rio de Janeiro, podem ter uma aproximação em sua construção fonética, da rima, muito derivado das trocas absorvidas durante diáspora nordestina à caminho do sul do país. A incorporação dessa linguagem expressa-se também uma diversidade cultural, amplia-se o debate sobre cultura, representatividade, possibilitando também um reflexo da sociedade.

3.6 – Racismo: a escolha de uma temática

A terceira e última etapa do processo formativo, em diálogo com os preceptores, a turma teve autonomia em propor a temática de condução para concluir as 04 (quatro) aulas previstas que ocorreram de 15 em 15 dias. Não surpreendentemente, o tema norteador foi o racismo.

Nota-se que este diálogo se fez presente, não só na estrutura de toda a Oficina de Cultura, mas também nos debates e construções das outras disciplinas em outros eixos acima relatados intencionalmente. Ao ser escolhida temática racial para a última etapa da Oficina de Cultura, evidenciou-se a importância desta construção em uma turma majoritariamente de mulheres, negras, com faixa etária entre 40 e 60 anos, de regiões periféricas.

A sociedade brasileira tem seu passado colonial e escravista reverberando na atualidade. Uma colônia portuguesa, de exploração, que teve a apropriação do seu território a base do genocídio da população indígena e do sequestro da população negra africana que foi escravizada e mantida em terras da América.

Um dos últimos países a abolir o trabalho escravo negro, temos imbricado em nossa estrutura política, social, econômica e cultural a discriminação racial e o racismo.

Após a assinatura da Lei Áurea, em 1888, os negros continuaram a margem da sociedade e assim a estrutura capitalista os manteve até a contemporaneidade, assim como aponta Silvio Almeida em seu livro *Racismo Estrutural* (2018).

No qual a população negra, que representa 53% da sociedade brasileira, porém esse número não é refletido no acesso a bens básicos de sobrevivência. As pessoas negras nossa estrutura ainda estão alocados aos piores postos de trabalho, recebem os menores salários, tem seu acesso a educação precarizado e limitado, não ocupam posições de destaques dentro das instituições, residem em zonas periféricas, sofrem diversos tipos de violências em seus corpos, fisicamente e mentalmente (ALMEIDA, 2018, p. 142).

O Racismo faz parte da manutenção estrutura de poder em nossa sociedade (não somente a brasileira, mas sim globalmente), e como já debatemos anteriormente, toda estrutura de poder não se mantém intocável, passiva e sem transformações. Ao longo dos anos, a população negra resiste e luta para sobreviver, das mais diversas formas,

incluindo pela via das instituições. Alguns marcos são fundamentais nesse processo, como a Declaração Universal dos direitos humanos, em 1948, que aborda diversas medidas e resoluções sobre a questão racial. Em 1951, a Lei Afonso Arinos no Brasil, torna a prática de discriminação racial uma contravenção. Na constituição, em 1988 o racismo torna-se crime inafiançável e imprescritível. Dentre outros marcos legais, um que cabe ressaltar neste momento é a lei 10.629/2003, que torna obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas.

Durante anos a história e memória da cultura africana e afro-brasileira foram negadas, apagadas, ou recontadas pela população branca, quem construiu as narrativas de poder. Ter uma lei como essa que coloca esta população como parte integrante da história mundial, em diversos aspectos, apontando a riqueza desta cultura, é promover um novo diálogo, tornar visível quem sempre foi apagado, quem sempre esteve à margem.

Uma lei que entra em vigor no sistema educacional 115 anos após a abolição, no qual diversas gerações passaram sem estudar, conhecer, sobre a história africana e a história afro-brasileira, incluindo a geração de mulheres integrantes da turma de 2018 do CTACS.

Trazer o debate racial para o ambiente dos Curso, a partir de uma escolha das próprias alunas, foi também um movimento de resistência e do direito de se reconectar e partilhar desta história negada.

Foi justamente nesta etapa que minha atuação profissional no CTACS se iniciou. Adentrar em um processo que já caminhava para o fim, não foi algo fácil, porém um desafio que a meu ver poderia contribuir muito profissionalmente, assim como pessoalmente, sendo eu também mulher, negra e advinda de uma região periférica do Rio de Janeiro. Neste momento, minha observação participante adquire uma posição privilegiada, o nível de envolvimento com meu objeto de pesquisa torna-se completo, rompendo a barreira entre pesquisador x campo, mas vivenciando aquele espaço como parte integrante da prática educativa na troca entre alunas e professora. Estar com os ACS, esses profissionais, com suas trajetórias e importância para o debate do SUS, mesmo que por pouco tempo, foi algo extremamente prazeroso, enriquecedor e profundo.

O audiovisual se configurou como a linguagem de destaque para debater a temática selecionada. Partindo do princípio que vivemos em uma sociedade imagética, no qual os filmes, séries, novelas tem um papel fundamental para pautar a construção de nossa identidade, utilizar dessa metodologia mediativa para problematizar, criticar de forma potente e na contramão do que a indústria de massa pauta se fez uma escolha necessária. Assim, corroborando com o pensamento de Migliorin ao promover a interação escola e cinema:

na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. (MIGLIORIN, 2010 apud ALBURQUERQUE, 2017, p. 181).

Observando a potência educativa do audiovisual, debateu-se o racismo e a representação do negro nos veículos de comunicação brasileira. A partir do documentário de Joel Zito Araújo, *A Negação do Brasil* (2000), discutindo sobre representatividade negra, a invisibilidade do mesmo, os papéis subalternizados, assim como a objetificação dos corpos femininos negros.

A representatividade continuaria a ser trabalhada em outras aulas a partir de contos, crônicas e matérias jornalísticas que culminariam à visita ao Museu de Arte do Rio com a exposição *Rio do Samba* (2018), porém, com a incidência da violência no território de Manguinhos, essas aulas tiveram que ser canceladas.

A última aula da Oficina de Cultura, no processo formativo do CTACS, foi uma experiência emocionante de uma troca muito intensa. Foi apresentado o documentário *Nosso Sagrado* (2017), produzido pela Quiprocó Filmes, com direção de Fernando Sousa, Gabriel Barbosa e Jorge Santana para dialogar sobre racismo religioso.

O documentário aborda como as comunidades religiosas de matriz africanas foram perseguidas e criminalizadas durante a Primeira República a Era Vargas, tendo seus objetos apreendidos pela polícia e destinados ao acervo no Museu da Polícia Civil, visando trazer para atualidade o debate a respeito dessas perseguições, demonstrando o

cunho racista instituído nos discursos dos órgãos de segurança, além da denúncia e pressão pública para a liberação desse acervo, tão caro às comunidades tradicionais.

Exibir o *Nosso Sagrado* em uma turma de discentes de maioria negra, com docentes que conduziam o debate, todos negros, foi uma experiência de fruição e troca muito intensa.

Após a exibição foi formada uma roda em sala de aula para que todos pudessem dialogar sobre as suas impressões a respeito do filme, ouvir as contribuições de um dos diretores e roteirista, que também é professor de História.

O debate iniciou-se com a fala do convidado, detalhando todo o processo de construção do filme, as pessoas que foram entrevistadas, que associações estavam apoiando a divulgação, assim como a luta pela liberação do acervo.

Outros alunos se mostraram surpresos com a denominação do “Racismo Religioso”, pois embora ao longo de todo processo formativo esta temática estivesse em constante ebulição em diferentes eixos, analisar o racismo pela perspectiva das religiões suscitou um caloroso debate.

A partir desse estranhamento foi realizada a seguinte pergunta:

- Quantos de vocês já ouviram falar em racismo religioso?

Ninguém havia escutado a respeito desse termo, porém todos configuravam o ataque a tal prática religiosa como intolerância.

Dialogar sobre como a perseguição às religiões de matrizes africanas está ligado diretamente a nossa formação escravocrata e que reflete diretamente a sociedade racista em que vivenciamos, e como este difere-se da habitual utilização da concepção “intolerância religiosa”, evidenciou a criminalização e o olhar preconceituoso a essa manifestação.

Um paralelo histórico foi resgatado, trazendo o debate para a atualidade.

Se no século passado o Estado configurava-se com repressor, perseguindo e desmontando as casas religiosas, contemporaneamente, vemos outras instituições promoverem a mesma violência, tais como o tráfico de drogas e as milícias no Rio de

Janeiro. Diversas alunas explanaram exemplos oriundos de suas localidades de residência, de como os terreiros são invadidos violentamente, seus objetos sagrados são quebrados e as pessoas residentes são obrigadas a abandonar suas casas.

Porém não somente relatos deste cunho vieram. Fatos pessoais, sensíveis, com uma enorme bagagem histórica e sentimental. A percepção de como a política, a cultura, a religião, ainda violentam os corpos negros, que apesar inúmeras mudanças e avanços ao longo dos anos, ainda continuamos a margem, invisíveis e seguimos sendo silenciados. Os diálogos extrapolaram a questão religiosa. Durante aproximadamente quatro horas, aquelas mulheres compartilharam suas experiências, suas angústias e temores com uma doçura e empolgação por debater algo que refletem a elas.

A construção desses diálogos durante esse processo formativo só foi possível mediante a uma construção curricular que olhasse para a educação como ação integrativa de diversas esferas da sociedade. Objetivando o aluno como ator potente de diálogo e de troca do conhecimento, levando em consideração sua vivência, sua construção social, seus aspectos políticos, sociais e culturais.

Um das alunas trouxe como fala a importância de se falar sobre a história do povo negro nas escolas. Apontando que antes do curso, na “geração dela” isso não era possível. “Falar abertamente sobre o negro e sua importância na sociedade, ainda mais na época da ditadura militar, onde questionar o papel do negro na sociedade, poderia ser visto como um atrevimento” relata a discente.

Ao se estruturar uma oficina voltada para debater os aspectos culturais da nossa sociedade, assim como ter esse diálogo cultural perpassando pelos seus distintos eixos, dentro de um curso de formação para trabalhadores do SUS - trabalhadores esses, que lutam para terem sua profissão reconhecida e respeitada dignamente como os ACS; e utilizando-se da arte e suas linguagens como a música, a literatura e o audiovisual enquanto metodologia mediativa neste processo é estabelecer um diálogo contra hegemônico dentro do sistema educacional.

A construção deste currículo, como já foi destacada no início deste capítulo, foi fruto de um intenso movimento de trabalho e diálogo entre diversos atores, dentre eles o próprio Estado. Organizar e pactuar uma formação que pretenda que o trabalhador reencontre e se reintegre com a sua totalidade enquanto ser humano na busca por sua

autonomia esbarra em diversos limites, não sendo algo simples. Constitui-se enquanto uma resistência em uma sociedade fragmentada e antidiálogo. A arte enquanto mediadora dessas potencialidades promove também a integração entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a base para a educação politécnica, a qual é estruturada o currículo do CTACS. Além de refletir sobre si mesmo, esse profissional passa a pensar e fazer saúde de uma forma mais crítica, seu diálogo no território e as experiências no dia a dia passam por outra ressignificação, mais orgânicas.

5. CONCLUSÕES

Ao longo de todo este percurso dissertativo, vimos a arte configurar-se como uma abordagem criada pelo ser para expressar seus sentimentos. Por meios de suas linguagens promove-se uma reflexão catártica, expressando anseios, traduzindo a subjetividade construída por uma série de trocas sociais.

O primeiro capítulo teve como foco debater a arte na construção da nossa sociedade, a partir dos debates marxistas. Tendo como contribuições principais os apontamentos de Marx e Engels e as obras de Lukács.

O segundo capítulo visou problematizar e ampliar o debate a cerca da conceituação do currículo, abordando as relações de poder que fazem parte da sua construção e as representações presentes. Trazendo o debate da educação do sensível e das linguagens da arte nos processos formativos, em prol de um currículo mais plural e equânime.

O terceiro e último capítulo relata a experiência observada e vivida ativamente durante as aulas da Oficina de Cultura. Analisando como a cultura e as linguagens da arte inseridas na construção curricular podem contribuir para um processo de formação emancipatória do trabalhador.

Estamos em uma sociedade onde os sujeitos organizam-se de forma fragmentada, em uma competição cruel a partir da dominação de uns sobre os outros, na qual o antidiálogo, assim como aponta Paulo Freire, “se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (FREIRE, 1970, p. 78), junta-se a essa condição, o processo de cisão entre homens, com o intuito de enfraquecer a unidade entre os mesmos e assim promover uma manipulação dos oprimidos, que por sua vez se dá também pelo caminho da invasão cultural para assim para conquistá-los.

Essa invasão cultural nem sempre se apresenta de forma coercitiva, mas sim invisivelmente, imperceptível, travestida de dócil, convencendo que toda a produção, as

linguagens, a base formativa do oprimido são inferiores. Criando-se assim uma falsa realidade, um silenciamento e negação de sua identidade.

Entretanto, o oprimido não assiste a todo esse processo de forma passiva, é através das lutas contra a alienação e subjugação, que faz com que essas estruturas se repensem e promovam adequações. A partir da tomada de consciência da condição a que está submetido, o ser inicia um processo de revolução cultural (FREIRE, 1970) fundamentado na reflexão crítica do seu estar no mundo.

Essa reflexão crítica passa pela esfera do sensível, que se configura na interação do ser humano com o mundo. Perceber suas contradições impostas na sociedade e problematizar é possível através das mediações que a arte promove. A arte amplia os sentidos, fazendo com que o ser reflita sobre a sua existência no mundo. E a partir da tomada de consciência de si mesmo, como um ser social em sua completude, os sujeitos passam a lutar pela transformação deste *status quo*.

Dentre as formas de luta reside na educação, processo de formação humano, que permite as trocas vivenciadas entre os mesmos. A educação, assim como a cultura, também expressa essa sociedade desigual. Pensar métodos que fazem romper com essa contradição, assim como compreender que as instituições educativas e que suas estruturas fazem parte desse sistema, se fazem cada vez mais necessário.

Ao pensamos na estrutura escolar e toda a relação de poder que a compõe faz-se necessário o enfrentamento dentro do sistema opressor uma vez que a reflexão crítica sobre o mesmo pode criar outros arranjos e possibilitar uma luta menos desigual dentro das instituições.

Observamos ao longo desta pesquisa como o currículo se constitui nesse instrumento dicotômico de disputas, por um lado à serviço da classe dominante, mas também sendo reivindicado em seu interior nos debates da classe dominada.

Nesta perspectiva, temos a clareza que diversas escolas, na contramão do que está estabelecido pelo capital, pautam seus projetos pedagógicos cujos valores visam a construção de seus currículos de forma ampla, dialogando com a totalidade na formação do ser social, nas suas mais variadas dimensões: políticas, econômicas, sociais, técnicas e culturais. Sabemos que adentrar por esse caminho, assumindo um projeto político

pedagógico com uma teoria em prol de uma educação emancipatória, não se constitui um movimento fácil. É um caminho combativo, ainda mais na atualidade.

Abrindo um diálogo mais localizado na sociedade brasileira, onde o desmonte da educação segue a passos largos nos últimos anos, sobretudo a partir da Reforma do Ensino Médio, que foi editada como medida provisória nº 746, em 2016, pelo então governo de Michel Temer, que assumiu o poder após uma estratégia golpista. O texto reformula o formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do ensino médio, promovendo uma reforma educacional.

A medida, de caráter impositivo, sem nenhum debate amplo com a população e com a comunidade de educadores, previa as seguintes alterações:

- Promover alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Ampliar a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas.
- Determinar que o ensino de Língua Portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.
- Restringir a obrigatoriedade do Ensino da Arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando as facultativas no Ensino Médio.
- Tornar obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.
- Permitir que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior.
- Estabelecer itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.
- Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

A Medida Provisória que tinha que tinha o prazo de 120 dias para aprovação no Congresso Nacional desencadeou um amplo debate envolvendo não somente os educadores nacionais, mas também toda população brasileira. Mesmo obtendo 73.564 votos contra a proposta, no dia 17 de fevereiro de 2017, a MP do Ensino Médio foi aprovada como Projeto de Lei.

A mesma se apresentou através de um discurso sedutor, destinado principalmente aos jovens da nossa sociedade, com amplo apoio dos grandes veículos de comunicação, que através de discursos ideológicos tenta estabelecer de forma universal a visão particular que beneficia os interesses da classe dominante em detrimento de toda uma população. Essa disseminou e legitimou argumentos como: o número de disciplinas curriculares exagerados e pouco atraente que o ensino médio oferece, a possibilidade da formação técnica e profissional possibilitando a maior inserção do estudante no mercado de trabalho e a valorização da autonomia do mesmo, promovendo uma distorção da realidade, despontando para um futuro cruel para esses jovens, pertencentes em sua grande maioria à classe trabalhadora, e para a educação pública do nosso país.

Isso se torna evidente quando analisamos alguns pontos da referida reforma, desvelando os discursos ideológicos dominantes nela contida, através contexto histórico e social que se encontra a educação básica no Brasil.

- Alta evasão no Ensino Médio e desempenho estagnado medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Um dos pontos de justificativa da Reforma está alicerçado no IDEB, que aponta o grande índice de evasão escolar no Ensino médio brasileiro. Ora, vivemos em uma sociedade de profunda desigualdade, onde o jovem que frequenta a escola pública, em sua grande maioria, pertence à classe trabalhadora, com condições precárias de vida, que desde muito cedo enfrentam o dilema entre se manter na escola ou ingressarem no mercado de trabalho para compor uma renda auxiliar única, muitas das vezes, no ambiente familiar. Eleger a evasão como uma das causas para a reforma do ensino médio é distorcer a realidade e desconsiderar as estruturas econômicas, culturais, políticas e sociais à qual está baseada o nosso país.

- Os itinerários formativos, a educação técnica e profissional e o “poder de escolha”.

Tópico que se configurou como um grande holofote da grande mídia para legitimar o projeto de lei, mas também evidenciou as fragilidades e incoerências do mesmo. A primeira em torno da autonomia dos jovens na escolha dos itinerários formativos, divididos em cinco: linguagens, linguagens matemáticas, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, configura-se uma grande ilusão porque as instituições de ensino não precisam oferecer obrigatoriamente os cinco itinerários, o que gera uma redução na possibilidade de escolha, sobretudo, se pensarmos na educação pública, na qual a precarização cada vez mais latente fará com que a mesma reduza as ofertas dos itinerários devido a sua falta infraestrutura.

Outro ponto evidenciado neste tópico é o itinerário formativo que diz respeito à educação profissional. Esse se configura exatamente oposta à proposta formativa expostas nas linhas dessa dissertação, pois o mesmo não dialoga com os conteúdos gerais, pautando-se por uma educação tecnicista, não reflexiva, na lógica do mercado de trabalho.

- Restrição da obrigatoriedade do ensino da arte.

Não podemos deixar de evidenciar essa proposta, de supressão do ensino da Arte no Ensino Médio. A partir de todo o diálogo travado a respeito da arte, suas linguagens na promoção de uma visão crítica do ser social, na condução da transformação desta sociedade dual, são evidentes os motivos na tentativa de minimização da mesma nas instituições educativas.

A Reforma do Ensino Médio que contou com a assinatura das Organizações Internacionais, tais como o Banco Mundial, Organização Mundial de Comércio, além do apoio de diversos setores dominantes da nossa sociedade, como a Confederação Nacional da Indústria, Sistema S, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, entre outros, apresenta-se com o claro objetivo do desmonte da educação pública, da realocação dos fundos públicos para as iniciativas privadas, da precarização e do enquadramento do ensino na lógica do mercado, ampliando o grau de desigualdade social existente na sociedade brasileira.

Atrelado a essa reforma vemos um movimento Escola Sem partido, projeto de lei nº 1.859/2015, de visão ultraconservador, propondo que:

a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'. (BRASIL, 2015)

Um projeto que visa o esvaziando o debate político, social e cultural reflexivo e promovendo a perseguição dos docentes.

Neta direcionamento ultraconservador, no ano de 2018 foi eleito para ocupar o então mantado presidencial um dos deputados apoiadores do projeto Escola Sem partido. Jair Bolsonaro, além de corroborar e inflamar a perseguição ideologia as instituições de ensino e aos professores que pautam por uma educação emancipatória, propôs em seus primeiros meses a frente do cargo uma nova reforma da educação, na qual prevê os cortes de 30% do orçamento para as instituições federais de ensino público. Um verdadeiro ataque ao sistema educacional brasileiro.

Pensar uma educação para trabalhadores do SUS, no intuito de promover a integração entre trabalho Manual e intelectual, em nossa sociedade com essa conjuntura obscura é um movimento de enfrentamento. Promover uma construção curricular dialogada, junto a comunidade que compõe aquela instituição formativa, e principalmente a partir do intenso debate com os atores principais desse processo educativos, os trabalhadores, é pensar a transformação de nossa sociedade em uma perspectiva igualitária.

Ao inserir o debate cultural e as linguagens da arte no currículo do CTACS, só evidencia a consonância desses debates no interior dos processos formativos da EPSJV. A arte pode ser compreendida, não como um movimento único, porém de intenso caráter transformador que traz na sua gênese as diversas lutas e contradições cotidianas, historicamente construídas e impostas pela sociedade capitalista, e se transforma em tema de uma estratégia pedagógica crítica, reflexiva, configurando-se em um movimento contra hegemônico, não somente cultural, mas também educativo. Em prol da superação das injustiças e desigualdades, oferecendo assim uma contribuição no

caminho para uma formação pautada na autonomia e na ótica do oprimido, na reflexão de seus processos e na sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, G. G. (Org.). **Cultura, politecnicia e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- _____. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ANTUNES, A. **Ensino médio subtraído**. In: Revista POLI: saúde, educação e trabalho. Ano IX - Nº 48 - nov./dez. 2016.
- BARBOSA, A. M. **Em defesa da arte-educação**. In: Revista Observatório Itaú Cultural – São Paulo: Itaú Cultural, 2018.
- BARBOSA S. W. X. **A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo**. In: Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.227-239, Setembro de 2011 a Março de 2012.
- BARROS, A. C. **A Música**. CEA – Cia. Editora Americana. 1973.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2002.
- Bornstein. V. J. **Curso de Educação Profissional de Nível Técnico de Agentes Comunitários de Saúde EPSJV/ FIOCRUZ**. Rio de Janeiro, s/d.
- BOTTOMORE, T. B (org). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e institucionaliza a descentralização e as relações entre União, estados e municípios em relação à política de saúde. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746**, de 2016
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- _____. **RES. CNE/CEB nº 04/99**. Brasília, 1999.
- _____. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**.
- _____. **Medida Provisória nº 746, de 2016**.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- CASSIN, M. **Louis Althusser: aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola**. In: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf>.2014.

- CUNHA, M. A. A. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. Santa Catarina: UFSC, 2007.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3.ed. Curitiba: Criar, 2004.
- ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Caminhos da Politecnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Organização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: 2016.
- _____. **Projeto político pedagógico**. Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.
- FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FREDERICO, C. **A arte em Marx: um estudo sobre os Manuscritos econômico-filosóficos**. Revista Novos Rumos. Ano 19, n.42, 2004.
- _____. **Ensaio sobre Marxismo e cultura**. Mórula Editora: Rio de Janeiro, 2016.
- _____. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia. Florianópolis, 2012.
- GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade. p.169-178 jul/dez, 2002.
- GONÇALVES, M. **Hegel: materialização e desmaterialização das ideias nas obras de arte in Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOBBSAWM, E. **Tempos Fraturados**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.
- JIMÉNEZ, L. L. **A educação em artes em um mundo em convulsão: direitos, convivência e cultura de paz**. In: Revista Observatório Itaú Cultural – São Paulo: Itaú Cultural, 2018.
- KONDER, L. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **Marxistas e a Arte**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- KUENZER, A. **EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida**. Rev. Retratos da Escola v.5 n.8, pp. 43-55, 2011.
- LABORAT. **Proposta curricular do Curso Técnico de Agentes Comunitários de Saúde (CTACS)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015.
- LINS, C. M. A. **A Arte e a Educação**. Juazeiro: Fonte Viva, 2011.
- LUKÁCS, G. **Estética**. Tomo I. Edições Grijalbo, S.A.. Barcelona, 1966.
- _____. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição a Crítica da Economia Política**. 2ª edição São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NOGUEIRA, M. L. **O processo histórico da Confederação Nacional dos Agentes Comunitários de Saúde**: trabalho, educação e consciência política coletiva Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

PEREIRA, I. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2a.ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

PINTO, J. S. **Texto literário e formação crítica do aluno**. In: Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.1, Número Especial, p. 447 – 454, Abr. 2012.

RAMOS, M.; PEREIRA, I. **Educação profissional em saúde**. RJ: Editora Fiocruz, 2006.

_____. **Entrevista**: “O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses”. In: Site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, S.M. **Entre a ideologia, a hegemonia e a resistência: dos modos de endereçamento como um diálogo entre a produção e a audiência de produtos audiovisuais**. Porto Alegre: Revista Unisinus, 2011.

SANTOS, T. F. **O currículo segundo John Dewey – educação gerando ação**. In: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT12-6849--Int.pdf.S/D>

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152, 2003. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. **A Pedagogia histórico-crítica**. In: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Leituras Brasileiras, 2017. Acesso em: 15/03/2019

SIDOU, A.M.O; ARAUJO, A. C. B.; SANTOS, J.D.G. **O reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte segundo Lukács**. VI World Congress on Communication and Arts. Austrália: 2012.

SILVA, A. L. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VAZQUEZ, A.S. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

WENDELL, N. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 21 mar. 2010.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.