O ARGUMENTO DO AUDITÓRIO: O DISCURSO DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE O CURRICULO DE ARTE[1]

Andréa Penteado De Menezes

Doutorado em Educação (PPGE/UFRJ)

Currículo de Arte: O exercício do poder através do silêncio dos alunos. A que isso serve?

Nossa pesquisa busca analisar e compreender os discursos de alunos do segundo segmento do ensino fundamental sobre a disciplina arte, e suas aproximações e distanciamentos em relação aos discursos dos professores que ministram essa disciplina, tendo por hipótese que o silenciamento é uma técnica do exercício do poder.

Procuramos investigar as relações microfísicas de poder situadas no interior da sala de aula, entre alunos e professor, na forma do currículo desenvolvido em arte e como elas podem aparecer nos discursos discentes.

De um lado, consideramos a formulação de Foucault que entende a construção das verdades e a negação dos *saberes das pessoas* como técnicas de exercício do poder disciplinar (*op. cit.,* 1979, p. 167-177). Por outro lado, como coloca Perelman, a hipótese de que o impedimento dos sujeitos à argumentação seja "regulamentado por aqueles que na sociedade detêm poder ou autoridade" (2004, p. 304).

É importante para nós averiguarmos se há distância, e no caso como ela se apresenta, entre a proposta curricular dos professores de arte e o que essa matéria de estudo significa para nossos alunos, já que a assimilação do discurso legitimado como *verdade* (Foucault, 1979, p. 1-14), ou não, pode nos trazer indícios das relações de força aí travadas.

Consideramos as mudanças culturais ocorridas nos currículos de arte brasileiros a partir de meados da década de oitenta, quando profissionais da área de arte-educação[2], influenciados por teóricos da pedagogia, filosofia, comunicação e sociologia que estudavam a arte, a imagem e o sistema lingüístico simbólico, suas formas de comunicação e representações culturais, - tais como Bachelard, Bastide, Dewey, Durand, Huizinga, Levi-

---

[1] Publicado nos Anais do IV Seminário Internacional as Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, em meio digital. ISBN 9788560153, 2007.

[2] Dentre vários e importantes estudiosos que atuam nesses estudos podemos ressaltar Ana Mae Barbosa, Maria Fusari, Fanny Abramovich, João-Francisco Duarte Jr.

Strauss, Piaget, Vygotsky, Eisner, Kerry Freedman entre outros – questionaram as bases do ensino de arte no Brasil. De um lado, encontrava-se o saldo do movimento neoliberal na educação, comandado por Rui Barbosa no final do século XIX, que almeja a formação do aluno para o trabalho, o que se traduz no ensino da arte como ensino do desenho e da geometria. Por outro lado, resquícios do movimento das Escolinhas de Arte, fundadas a partir de 1948, sustentam a prática da livre-expressão em sala de aula e uma abordagem psicologista, fundamentadas na teoria de Herbert Read (BARBOSA, 1989).

Atualmente continua-se a repensar os paradigmas dessa disciplina em nossas escolas. Surge como objetivo para a arte sensibilizar e humanizar o aluno através de questões que envolvam a expressão estética, a identidade, a alteridade, o multiculturalismo e a pluralidade cultural (BARBOSA, 2004). Em sua forma didática, sugere-se que o professor respeitasse o saber trazido pelo educando, sua realidade e localidade cultural e que atue como mediador e pesquisador[3].

De modo geral, sob a influência dos discursos do campo da lingüística e da semiótica, o estudo da arte deve permitir ao aluno compreendê-la como linguagem, parte de um sistema cultural simbólico amplo e em constante construção, o que corresponde a humanizar a própria compreensão da arte e de seu significado nas relações humanas e sociais. Além disso, espera-se proporcionar ao aluno a prática artística como o exercício da comunicação estética – sensível – entre diversas culturas e suas diferentes identidades, compreendendo essa prática como sendo, por um lado, determinada por sistemas culturais, e, por outro, determinante desses mesmos sistemas.

A arte passa a ser apresentada na contemporaneidade como um sistema lingüístico cuja principal importância, humana e social, é a de promover a comunicação entre pares e grupos sociais, afastando-se de uma concepção clássica de representação do belo.

Nos PCN (1997, vol.6, pg 37) define-se arte como um conhecimento que promove a "síntese subjetiva de significações construída por meio de imagens poéticas" e, mais adiante (pg 56), onde se sugere os conteúdos gerais para a arte no ensino fundamental, lê-se; "a arte como expressão e comunicação do indivíduo", como primeiro tópico a ser considerado.

As teorias que fundamentam o documento promovem o afastamento da concepção de arte como técnica e ofício pautado na prática e tendem a compreender a arte como linguagem, onde a técnica (léxico) já não deve sobrepor-se ao significado (semântica).

---

[3] Na questão da didática para as artes no ensino brasileiro, nota-se a forte influência dos estudos de Piaget, Vigotsky, Dewey, Schön.

Entretanto, observamos, informalmente, que nas escolas, tanto a direção escolar, quanto os discentes, ainda entendem a arte como um fazer. Entre outras razões, consideramos que contribuem para isso (PENTEADO, 2003):

1º) a herança clássica do pensamento ocidental que entende arte como técnica;

2º) a relação mercantil estipulada na forma escola/clientela como promotora do binômio conhecimento/produto, levando a crer que a aprendizagem deve resultar em um produto concreto e facilmente mensurável.

Desse viés, o *fazer* nas aulas de arte acaba por ser determinado nessa relação mercantil, a partir das necessidades de mercado – incluindo a compreensão dos produtos desejáveis – colocadas pelos sujeitos do eixo escola/clientela; ou seja, escola, de um lado, pais e/ou sociedade – tendendo mais a um ou outro na rede privada ou na rede pública -, de outro lado; excluindo a participação do aluno, seus desejos, ou voz.

A tentativa de *partir da realidade do aluno* parece ter se tornado um *slogan* cujo valor significativo foi esvaziado, sendo substituído, aos poucos, pela fórmula – reduzida – de se trabalhar em sala de aula com "conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno" (PCN, 1997, vol 6, p. 56), o que transforma o significado original.

Notamos, assim, ao menos dois pontos a serem observados. Em primeiro há os campos de força entre aquilo que os técnicos e especialistas do campo de arte propõem para a disciplina e aquilo que vem sendo negociado, na prática, entre escola e clientela, como exercício de poderes. Em segundo lugar, há a omissão, ou silenciamento, do exercício de poder dos alunos no assunto em questão, de modo que não conhecemos suas estratégias de resistência.

Para desalienarmos essa forma disciplinar de poder que, aparentemente, incide sobre os alunos é necessário ouvi-los diretamente, avaliar suas razões e os juízos de valor que fazem do ensino de arte, analisando os argumentos que fundamentam seus discursos.

Portanto para podermos conhecer a realidade do aluno, observando-a de dentro do cenário cultural que a abrange, tal como seria *mister* para formularmos planos curriculares em uma construção conjunta, da qual esse aluno participasse efetivamente; faz-se necessário um estudo onde ele ganhe status de orador e deixe de ser auditório. Consideramos aqui as definições de orador e de auditório utilizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da Argumentação*, onde o orador é aquele que se dirige a determinado auditório com a finalidade de ganhar adesão para as suas teses e o auditório "é o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação" (p. 20-22).

Enquanto deduzimos realidades *sobre* esses jovens, continuamos a interpretar e representar sujeitos construídos a partir de nosso discurso, contribuindo para sua naturalização. Colocamos em evidência um discurso que constrói uma teoria *sobre* o aluno, e não a realidade, mesma, *do* aluno (Foucault, 1979, p. 69-78).

A complexa questão da realidade do aluno deve ser colocada por ele mesmo. Não podemos *aprender a ver* a realidade de outrem. Sempre utilizaremos nosso próprio olhar sobre o outro.

Como coloca Deleuze (*In* Foucault, 1979, p. 72), referindo-se a Foucault, é indigno falar pelos outros.

Ora, sem a fala dos estudantes estamos desprovidos de material para a avaliação de nossas próprias práticas, enfim..., continuamos a operar fundamentados em premissas que partem de um poder instituído e silenciador que, como tal, incide no risco de não possibilitar um processo argumentativo de construção conjunta, servindo, apenas, ao discurso – monólogo? - autoritário.

Consideramos, ainda, que a concepção de um currículo nasce de um processo argumentativo, que evoca a negociação e a redução das distâncias entre diferentes interesses de diferentes grupos com diferente status de poder. Nessa negociação, embora o discurso dirija-se ao aluno, ele não foi convidado a participar. Assim, é necessário pensar a inviabilidade de constituirmos um currículo no qual não há a participação argumentativa de um dos pólos da relação, sem que isso implique um ato autoritário. Como se constitui um currículo? Que valores estão agregados em sua concepção e a que grupos respondem? As expectativas dos alunos têm sido averiguadas e consideradas?

Para darmos prática ao conceito de participação do aluno, com suas referências e realidade, no processo ensino/aprendizagem, é necessário que o próprio aluno participe da elaboração curricular de determinada disciplina e que sua fala tenha a garantia de constituir voz na argumentação das propostas curriculares.

Já que entendemos que o currículo em sua forma final é o resultado da argumentação entre diversos grupos (sociedade, políticos, pesquisadores e pensadores da educação, pais, direção, etc.), defendemos a necessidade de inserir o próprio estudante nesse debate uma vez que, e é redundante citar, ele faz parte dos grupos que têm interesse na educação.

Ao compreendermos as relações que se estabelecem dentro da sala de aula como relações microfísicas de poder e o currículo como resultado de um processo retórico-

argumentativo, propomos como referencial teórico Michel Foucault, com especial ênfase nos conceitos trabalhados na obra *A Microfísica do Poder* (1979) e Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, principalmente o estudo desenvolvido no *Tratado da Argumentação* (1996).

Algumas conclusões elaboradas por Foucault em seus estudos genealógicos são de grande interesse para esse estudo: o entendimento do poder não como objeto portador de uma essência, mas como relacional cuja questão é de exercício; a necessidade de dar voz às vozes silenciadas pela circulação e exercício do poder, como modo de desalienar narrativas que possam redimensionar as relações de força do poder local; a necessidade de se buscar, nas análises sobre o poder, a compreensão de 'porque' e 'como' se deu o processo onde algumas vozes ganham força e outras silenciam e em benefício de quais produtos do poder; compreender o poder como tecnologia positiva de controle, que produz instituições de 'disciplinarização', através da vigilância, de modo que os sujeitos disciplinarizados introjetam os discursos a que estão submetidos; por fim, as relações entre intelectualidade e poder, e verdade e poder.

Desse modo, Foucault provoca algumas 'problematizações' sobre a escola. Nesse estudo é pertinente perguntar: 'porquê' e 'como' se justificou a escola ,aquela que nasce no final do século XIX, como uma instituição a serviço do aluno? Não seria a escola uma instituição derivada do exercício do poder disciplinar, cujo objetivo é o de subordinação desse aluno à dominação do poder vigente e não sua formação como *cidadão crítico*? E não seria o silêncio imposto aos alunos uma das técnicas do poder? Como coloca o autor, "(...) o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber." (op. cit., p. 71)

Um pouco adiante, no mesmo artigo, Deleuze (*in* FOUCAULT, *op. cit.,* p. 72) ressalta como os discursos reformadores são totalizações geradas pelas técnicas de poder que se apropriam da fala do outro, interpretando-a e promovendo a reorganização do próprio poder:

> "A teoria não totaliza, a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações e você diz [o autor refere-se a Foucault] exatamente que a teoria por natureza é contra o poder. Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor conseqüência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente. Por esse motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma

> reorganização do poder, uma distribuição do poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e sua hierarquia."

Tomando por base essa reflexão, consideramos, também, a hipótese de que os atuais discursos pedagógicos em moda - que propõem 'a aproximação com o aluno', 'trabalhar a partir da realidade do aluno', 'pensar o currículo na relação de alteridade'; podem ser apenas discursos de produção de verdades que reorganizam o poder a partir da presunção de que o professor irá interpretar a voz do aluno, uma vez que não há, aparentemente, nenhum indicativo de como isso seria realizado na ação. Portanto, é possível, que seu objetivo seja manter naturalizada a instituição escolar a partir dos padrões normativos que já estão dados.

Para compreendermos esse processo de naturalização cabe, aqui, definir que Foucault coloca o poder como um exercício que se estabelece entre as fronteiras de *um direito de soberania e um mecanismo de disciplina* (*op. cit.,* p. 179-191). De um lado a sociedade moderna se serve de uma legislação, organizada em um sistema jurídico, que regulamenta o direito público, entendendo esse direito como resultado coeso dos interesses de um corpo social. De outro lado, este corpo social se mantém coeso a partir de "um sistema minucioso de coerções disciplinares que garanta efetivamente a coesão (...)" (*op. cit.,* p. 189). As disciplinas criam discursos que não são e não podem ser o da lei – dada sua especificidade -, atuam na produção de conhecimentos pontuais e "veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra "natural", quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização(...)" (*op. cit.,* p. 189).

Partindo dessas reflexões sobre a formação das relações de poder e de seu exercício no interior das instituições, nossa questão geral é: se, na gênese da escola moderna, os alunos foram silenciados, o que esse silêncio produziu (produz) em termos de exercício do poder? E para darmos conta dessa pergunta, como propõe Foucault, é necessário ouvir o aluno. Ouvir o que não foi dito, o silenciado.

Ao delimitar essa questão ao nosso campo de atuação e conhecimento trazemos nosso problema de pesquisa: O que os alunos têm a dizer sobre o currículo de arte da escola?, entendendo por currículo a vivência promovida dentro da sala de aula, que é formadora de saber, mas que, também, não está desvinculada das influências externas políticas e sócio-históricas que representam as mentalidades de determinada cultura, como sugere Young (2000, p. 41-56) . Teríamos, então, como objetivos secundários, investigar: a) o que os alunos

entendem por arte?; b) como se dá, no entender do aluno, a aprendizagem da arte?; e c) o que o aluno compreende como conteúdo de arte para fins de aprendizagem?

Todavia, só podemos analisar os silêncios criados na escola confrontando-os com os discursos legitimados nessas instituições, portanto propomos aplicar as mesmas questões aos professores da disciplina para que possamos ter como mote de trabalho as diferenças entre os discursos.

Essas, em nosso entender, são todas questões de problematização: ouvir os alunos e comparar seus discursos com os dos professores para entender que poderes estão envolvidos nessa relação e que tipo de benefícios, a favor de quê e de quem, esses poderes se constroem.

Metodologicamente o que Foucault propõe para uma genealogia é

> (...) o acoplamento do conhecimento com memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (...) uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que essa institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater (1979, p. 171).

No momento o extenso trabalho de promover uma genealogia das relações de poder no seio da escola não é nossa questão. Nossa proposta, menos ambiciosa, é ouvir os alunos e formular algumas conclusões entre aquilo que o discurso científico e legitimado postula para o ensino da arte e aquilo que de fato os alunos pretendem, como recebem isso e o que eles próprios formulam a esse respeito, com o intuito de desnaturalizar o discurso oficializado, de observá-lo como *dinâmica* que é em relação a esse outro – o aluno – silenciado.

Ao mesmo tempo, ao admitir que o poder se estabelece numa relação onde algumas vozes falam - são legitimadas pela Verdade - e outras calam, a própria teoria foucaultiana nos evoca um processo argumentativo. E como a teoria da argumentação utiliza raciocínios dialéticos é necessário fazermos uma pequena explicação, já que Foucault critica a dialética hegeliana e, nela, o aspecto estrutural. Ao defender a especificidade das estratégias dos poderes locais, o autor não reconhece a possibilidade de se dar um sentido uniforme e inteligível à história como se pode observar no seguinte trecho:

> Nem a dialética (como lógica de contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) não poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos. A "dialética" é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta dessa inteligibilidade reduzindo-a ao esqueleto hegeliano; e a "semiologia" é uma maneira de evitar seu caráter

> violento, sangrento e mortal, reduzindo-a à forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo (*op. cit.,* p. 5).

Na Teoria da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca utilizam o conceito de raciocínio dialético a partir da formulação dada por Aristóteles, para quem

> (...) o raciocínio é um argumento em que, estabelecidas certas coisas, outras coisas diferentes se deduzem necessariamente das primeiras. (...). b) o raciocínio é "dialético" quando parte de opiniões geralmente aceitas. (...) São, por outro lado, opiniões "geralmente aceitas" aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas, ou os filósofos – em outras palavras: todos, ou a maioria, ou os mais notáveis e eminentes (ARISTÓTELES, 1983, p. 5).

Quanto a seus fins, Aristóteles coloca que é possível, através do raciocínio dialético, questionar princípios metafísicos das ciências. O filósofo entende a dialética como processo crítico, distanciando-se de Platão para quem o diálogo parte de um orador que pretende levar seu interlocutor à re-descoberta da idéia original, essencialmente metafísica, por meio das reminiscências:

> (O raciocínio dialético) Tem ainda utilidade em relação às bases últimas dos princípios usados nas diversas ciências, pois é completamente impossível discuti-los a partir dos princípios peculiares à ciência particular que temos diante de nós, visto que os princípios são anteriores a tudo mais; é à luz das opiniões geralmente aceitas sobre as questões particulares que eles devem ser discutidos, e essa tarefa compete propriamente, ou mais apropriadamente, à dialética, pois esta é um processo de crítica onde se encontra o caminho que conduz aos princípios de todas as investigações (*id.,* p. 6).

Portanto tomamos a dialética não como um princípio organizador de macroestruturas, tão pouco compreendemos o diálogo como uma ação apaziguadora e platônica, cujos princípios são metafísicos. O conceito de dialética do qual nos apropriamos refere-se aos processos de construção de conhecimentos que não são pautados em raciocínios demonstrativos e que, por isso, se formam através da argumentação de diferentes teses.

Não podemos deixar de admitir em nossa formação e compreensão do universo escolar problemas sugeridos por Foucault: 1- na instituição escolar se estabelecem relações de poder que se dão numa concretude local e microfísica, as quais não estão necessariamente imbricadas numa hiperestrutura de poder; 2 - é um sintoma dessas relações o fato de algumas vozes se naturalizarem, através do exercício de poder controlador, às custas de outras que se calam; 3 - para o exercício crítico do poder, tal e qual esse se apresenta, é *mister* dar voz às vozes caladas; 4 - o temor dos discursos cientificistas quanto a essa possibilidade – de dar voz ao silêncio – reside no fato de que ao se ouvir a voz daqueles sobre os quais – ou aos quais – tal discurso se dirige, corre-se o risco de implodir o discurso vigente.

Entretanto, a abordagem, quiçá belicosa, de Foucault, indica uma avaliação judicativa e combativa sobre o poder. De certo modo, e não nos estenderemos nesse momento, sua proposta de 'combate', parece-nos prescritiva, pois a genealogia se propõe a travar uma 'luta', implicando considerar que o pesquisador já formulou um juízo de valor sobre o assunto *a priori*, visto que conduzirá a pesquisa como técnica de resistência. Nesse sentido, A Nova Retórica propõe-se a uma análise das técnicas envolvidas no discurso, tendo por balizador a eficiência em relação a seu próprio objetivo, a adesão dos espíritos.

Outra questão a considerar, é que Foucault não propõe uma metodologia para as vozes silenciadas que não implique o estudo de intersubjetividades culturais que ultrapassam o campo do discurso formal, adentrando outros domínios da comunicação e dos produtos de poder, aos quais não pretendemos nos dedicar nesse estudo.

Ao propormos utilizar a teoria da Nova Retórica para a análise dos discursos dos alunos e dos professores, vemos a possibilidade de tratar as questões já colocadas, inclusive as mais subjetivas, uma vez que a linguagem é uma expressão tão complexa e abstrata que nos parece desnecessário inventariar um grande rol de registro das memórias locais, arquitetônicas, documentais, fotográficas, etc; já que o ser humano tem a capacidade de evocar esses valores na abstração de seu discurso. Figuras de linguagem, ênfases, predileções, lugares, imagens, hierarquias, etc., já estão dados em seus argumentos.

A Nova Retórica nos dará a possibilidade de ouvir os alunos e analisar, em seus discursos, suas memórias, imagens, valores, etc, abstraídos num nível tão complexo que preferimos não recorrer às memórias concretas, imagens concretas, etc.

Utilizaremos a definição de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a teoria da Nova Retórica: "estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento*" (1996, p. 4). Compreendendo que toda argumentação deveria visar tal adesão, trabalharemos com ênfase esse conceito proposto pelo autor e o conceito de auditório, sem o qual não é possível conceber a argumentação (*ib.*, p.7). Entretanto, cabe salientar que os conceitos desenvolvidos no Tratado da Argumentação serão utilizados, indistintamente, na medida em que os discursos estudados assim o exigirem.

A questão do poder, para os autores, pode configurar-se na própria forma do discurso e na formulação das condições prévias a seu exercício, colocando que a retórica exige tais condições para que se dê a argumentação: 1 - presume a existência de um orador e de um auditório e 2 - um acordo entre ambos para que se estabeleça a comunicação, acordo esse que

é firmado pelo orador a partir de opiniões aceitas por seu auditório para, então, defender novas teses que as modificam ou as fortalecem. Desse modo, é fundamental ao orador conhecer seu auditório**:** "o importante na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem se dirige" (1996, p.26). Ou seja, é o próprio auditório que anima o orador e seu discurso. O lugar de onde parte uma argumentação, sua linguagem, bem como seu objetivo, nos permite analisar, portanto, as relações entre as partes envolvidas.

Além disso o ânimo do orador – *ethos* – deve implicar modéstia já, que não se pode argumentar com um auditório que não deseja ouvir. É uma via de mão dupla em que as partes têm de se respeitar. De um lado, "para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental", de outro, "ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista" (*ib.*, p. 18-19).

Perelman e Olbrechts-Tyteca admitem, ainda, que as condições prévias para a argumentação possam não existir, impedindo-a e favorecendo a violência como forma para a solução dos conflitos. As vozes silenciadas, então, podem ser entendidas como vozes condenadas à violência. Entre essas possibilidades o autor propõe que, de modo geral, a sociedade favorece situações para que se dêem as argumentações, já que é de seu interesse aumentar as adesões às teses que sustenta, todavia quando seus valores são atacados – e esse é um dos riscos em que nos colocamos quando nos propomos ouvir as teses daqueles que foram silenciados – essa sociedade pode estabelecer meios de censura e mesmo de impedimento para a argumentação.

Ignorar o interlocutor, desconhecê-lo, ter pouco apreço por suas teses e por sua adesão, desdenhar o auditório, presumi-lo, são condições que ao anularem as possibilidades de acordos e de condições para que se estabeleça a argumentação de conflitos geram a violência, a arbitrariedade, o autoritarismo.

Assim, na medida em que os estudos sobre a microfísica do poder nos permitiram problematizar as relações em sala de aula e identificar o silêncio de parte do auditório que deveria compor a argumentação onde se desenvolvem as teses que sustentam os programas curriculares, propomos que a análise do discurso dessas vozes seja realizada a partir do referencial teórico que estuda as regras da argumentação.

Isso coloca mais um desafio para essa pesquisa**:** como a Argumentação exige o conhecimento das opiniões aceitas, será necessário um estudo que nos dê conhecimento

concreto, e não presumido, da história do currículo de arte no Brasil. Buscamos com isso compreender onde e como se formaram as opiniões que são defendidas. Uma vez que não existem estudos anteriores sobre o discurso dos alunos acerca do assunto em pauta, é através do histórico da disciplina que poderemos compreender a formação de suas opiniões, a utilização da linguagem, lugares, figuras, etc.

Desse modo, conjugando os dois autores, esperamos poder avivar as vozes desses alunos e trazer para dentro do processo argumentativo da escola esse auditório que então se configure como orador.

Currículo, autonomia e democracia: como trazer os alunos a essa participação?

É uma resposta de senso comum e recorrente considerar que, ao indagar os alunos sobre as possibilidades curriculares para seus estudos, evocaríamos respostas do tipo: "O que eu quero fazer? Quero ir para a praia", ou, simplesmente, "Nada".

Mas é possível que essa seja apenas mais uma "Verdade" naturalizada e silenciadora: não sabemos. Será, também, preciso dar voz a quem é de direito para então podermos introduzir essas falas em nossos processos argumentativos.

Nesse estudo procedemos a uma pesquisa de campo e uma pesquisa histórica para que, devidamente alinhadas, pudéssemos dar conta de analisar o discurso dos alunos e as configurações de poder aí estabelecidas.

A pesquisa está em andamento e a coleta de material de campo envolveu jovens de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental das redes pública e privada de educação básica na cidade do Rio de Janeiro e seus respectivos professores na disciplina de arte.

Foram aplicados questionários abertos aos alunos e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores em torno de três blocos temáticos iguais para ambos os grupos: o objeto arte, aprendizagem da arte, conteúdos curriculares em arte.

Desse modo pretendemos observar:

1º. A distância possível entre o discurso e as teses sustentadas por professores e alunos sobre a vivência curricular em sala de aula.

2º. A distância possível entre as redes de ensino pública e privada com respeito ao item anterior.

Como ponto de partida, as questões dos questionários e entrevistas foram formuladas considerando motivos centrais observados na construção do texto do PCN para o ensino de arte, a saber: o objeto de estudo arte, a aprendizagem da arte, conteúdos em arte.

Estabelecemos o estudo em quatro escolas localizadas na mesma região geográfica da cidade para que os resultados não fossem camuflados pelas eventuais adaptações dos currículos às necessidades locais.

A pesquisa histórica tem sido predominantemente bibliográfica, promovendo a revisão do que já foi escrito sobre a história da educação em arte e o currículo de arte no Rio de Janeiro e no Brasil, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O material de campo e teórico está em fase de análise, a partir do referencial teórico da Nova Retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, onde buscamos identificar nas falas dos alunos, dos professores e nos textos relativos à pesquisa histórica, os acordos propostos pelos oradores; os tipos de argumentos e os lugares utilizados. Simultaneamente, observamos se esses discursos apóiam os conceitos que nos propomos estudar em Michel Foucault de que o poder: 1) se dá em uma dimensão microespacial, através de relações próprias entre os pares locais; 2) legitima algumas verdades às custas do silenciamento de outras; 3) se manifesta pela estratégia de vigilância e disciplinarização dos corpos.

Com isso, esperamos poder estar contribuindo para iniciar uma pequena trilha possível onde se discutam as relações de poder que se estabelecem em sala de aula. Esperamos uma escola menos autoritária, onde a formação da autonomia, do pensamento crítico e da cidadania não sejam objetivos curriculares, mas sim formas de conduta.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão**. São Paulo: Pioneira e EDUSP, 1980.

Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo. 1º Livro de Registro. **A História da Arte-Educação em São Paulo**. São Paulo: AESP, 1986.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-Educação: Conflitos e Acertos**. – Ed. Max Limonad & Revista Ar'te: 1984.

———. Arte-Educação: Conflitos e Acertos. São Paulo: Ed. Max Limonad & Revista Ar'te: 1984.

———. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n 7, p. 170-182, 1989.

———. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

———. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

———. *Porque e como : arte na educação*. www.corpos.org, 2004. Disponível em: http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf. Acesso em: 17 de out. 2006.

BARRETO, Elba S. de Sá (org.). **Os Currículos do ensino Fundamental para as escolas Brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Elementos para uma reflexão sobre arte e educação a partir da teoria crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar)—Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTAHM, Jeremy. **O Panóptico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 26 de set. 2006.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ; Fapesp e Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONTIER; PENTEADO, A. D.; ATTIÉ, S. B. *O papel da escola frente os rituais de inserção social dos jovens a partir da reflexão dos salões da Belle Époque paulistana*. Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, v.2, nº 1, 21-31. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Ed. e MEC, 1999.

DURKHEIM, Émille. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 1979, 22ª. Edição.

————. **Vigiar e Punir.** Petrópolis, RJ: 1997, 16ª edição.

————. **Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: ALB e Mercado das Letras, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.Campinas, SP: ALB e Mercado das Letras, 1998.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** DP&A, 1999.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. *Razão, pluralismo e argumentação: a contribuição de Chaim Perelman*. História, Ciências, Saúde — Manguinhos, v. 6, n. 1, mar./jun., 1999, pp. 101-11. Edição virtual disponível: www.scielo.br/scielo.php

LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 1997.

MANELI, Mieczyslaw. **A nova retórica de Perelman: filosofia e metodologia para o século XXI**. Barueri, SP: Manole, 2004.

MANN, Peter H. **Métodos de Investigação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MARTINS, Mª Anita Viviani. **O Professor como Agente Político**. Ed. Loyola, 1984.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, 2ª edição.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José de. **Ciências da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, Michel. **Questões da retórica: linguagem, razão e sedução**. Lisboa: Edições 70, 1993c.

———, TIMMERMANS, Benoit, CARRILHO, Manuel Maria. **História da retórica**. Lisboa: Temas & Debates, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OAKLANDER, Violet. **Descobrindo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Renato José de (coordenador). **A Ética no Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: FE/Universidade do Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Renato José de. *Chaïm Perelman e a filosofia da educação*. *Enciclopédia de filosofia da educação*. www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/perelman.htm

Os pensadores: **Aristóteles, 384-322 A.C**. Tópicos: Dos argumentos Sofísticos. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PENTEADO, A. M. **Olhar hermético: o Invasor na lente de Maquiavel**. Dissertação de Mestrado em "Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

———. & PUIG, Daniel. *Arte na Eja*. Documento de Reorientação Curricular. Programa Sucesso Escolar. Secretaria de Estado de Educação, Governo do Rio de Janeiro: 2005.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

———. & OLBRECHTS-TYTECA Lucie. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

———. **O Império Retórico**. Porto, Pt: Asa Editores II, AS, 1999, 2ª ed.

———. *La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique*. Révue Internationale de Philosophie, n. 127-128, 1979, pp. 6-17.

———. *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles: Éditions de l'Université, 1970.

PESSANHA, José Américo Motta. *A teoria da argumentação ou nova retórica*. In: CARVALHO, Maria Cecília de. (Org.). **Paradigmas filosóficos da atualidade.** Campinas: Papirus, 1989, pp. 221-247.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. Editora Bertrand, 1994.

READ, Hebert. **A Educação Pela Arte.** São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São

Paulo: Ed. Autores Associados e Cortez ed., 1983, 5ª. edição.

———. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Ed. Atores Associados e Cortez Ed., 1985.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Cadernos PCN:* Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, vol. 1, Introdução; 1997.

———. *Cadernos PCN:* Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, vol. 6, Arte, 1997.

———. *Cadernos PCN:* Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, vol. 8, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 1997.

STORI, N. & PENTEADO, A. D. *Diário de Bordo: um meio de elaboração da sensibilização artística*. Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, vol. 2, nº 1, 73-82, 2002.

TOMMASI, WARDE e HADDAD. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Ed., PUC-SP e Ação Educativa, 1998.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YOUNG, Michael F. D. **O Currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. São Paulo: Papirus, s/d.